

Mariana de Carvalho Rodrigues da Silva

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÃO E A
MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 29 de junho de 2011.

Mariana de Carvalho Rodrigues da Silva

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÕES E
A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 2011

MARIANA DE CARVALHO RODRIGUES DA SILVA

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÕES E
A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Carmenísia Jacobina Aires
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Doutor Rogério de Andrade Córdova
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

MARIANA DE CARVALHO RODRIGUES DA SILVA

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO NAS TOMADAS DE DECISÕES E
A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Prof.^a Dr.^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a. Carmenísia Jacobina Aires

Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^o. Rogério de Andrade Córdova

Universidade de Brasília

Brasília, junho de 2011.

A minha família, as minhas amigas e professores de Projeto 3, 4 e 5 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por tudo que tem proporcionado em minha vida e a minha família, pelo apoio em todos os momentos que precisei. Agradeço também as minhas amigas Denilussi Bispo da Silva e Gláucia de Oliveira da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela amizade e pelo companheirismo. Agradeço à professora Teresa Cristina, que orientou este trabalho com muita compreensão, alegria e atenção. Agradeço por fim aos professores Carmenísia e Rogério, que foram meus professores durante alguns semestres e a quem agradeço pela colaboração e participação neste momento singular.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria 1 - A avaliação dos entrevistados (...)	62
Quadro 2 – Categoria 2 - Você se sente motivado a (...)	68
Quadro 3 – Categoria 3 - Você sente que a sua (...)	73
Quadro 4 – Categoria 4 - Quais as barreiras ou dificuldades (...)	76
Quadro 5 – Categoria 5 - Você acha que a sua falta de (...)	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Hierarquia das necessidades de Maslow.....27
Figura 2 – Teoria da expectância (VIE).....29

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	V
AGRADECIMENTOS.....	VI
LISTA DE FIGURAS.....	VII
LISTAS DE QUADROS.....	VII
SUMÁRIO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	10
MEMORIAL.....	11
RESUMO.....	22
INTRODUÇÃO.....	23
• OBJETIVO GERAL.....	24
• OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
CAPÍTULO I MOTIVAÇÃO.....	25
1.1 MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES.....	35
CAPÍTULO II TOMADAS DE DECISÕES.....	40
2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PARTICIPAÇÃO...42	
CAPÍTULO III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA.....	57
3.2 MÉTODO.....	59
3.3 PARTICIPANTES.....	60
3.4 INSTRUMENTOS.....	61
3.5 PROCEDIMENTOS.....	62
CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	63
CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
APÊNDICES.....	96

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em três partes, as quais são o memorial, a monografia propriamente dita e as perspectivas profissionais.

O memorial é um texto em que se escreve sobre as experiências vividas durante a vida escolar e a faculdade, além dos aspectos da vida pessoal em que são expostos momentos significativos para a trajetória profissional de uma pessoa.

A monografia está dividida em cinco capítulos, os quais dois são referentes à revisão bibliográfica – o primeiro capítulo trata da motivação como conceito e relacionada ao professor e o segundo das tomadas de decisões sob o ponto de vista da participação em Gestão Democrática – o terceiro trata da metodologia com seus procedimentos, instrumentos, participantes e método e, finalmente o quinto, que é sobre a análise dos resultados.

As perspectivas profissionais são como o próprio nome diz, referentes aos planos futuros para depois da graduação.

MEMORIAL EDUCATIVO

Inicialmente, quero dizer que esta experiência funciona como uma espécie de terapia do autoconhecimento, no momento em que expressamos as nossas indagações, ainda que estas não sejam sobre experiências essencialmente traumáticas.

Começamos pela família, instituição que continua sendo tão importante ao longo dos séculos. Bem, nasci em uma família grande, na qual sou a filha caçula de cinco irmãos. Este é um fato que até hoje não sei se é bom ou ruim, mas isto na verdade não vem ao caso. Moramos todos juntos na mesma casa, ou devo dizer, em um minúsculo apartamento de três quartos, onde dormimos amontoados em beliches. Isso faz certamente nossa família ter algo de especial e ao mesmo tempo algo de muito ruim, pois nos conhecemos ao extremo. De qualquer forma, deixo aqui de antemão registrado que aprecio morar nesta casa e conviver com esta família, pois ela foi imprescindível na formação da pessoa que sou.

Minha mãe e meu pai são naturais do nordeste, ambos do estado do Piauí – terra quase tão quente quanto o planeta Marte – de onde vieram para cá pelo mesmo motivo: ter melhores condições de vida. Conheceram-se por meio do meu tio por parte de pai, que coincidentemente é casado com minha tia por parte de mãe. Inicialmente viveram, aqui, uma vida de privações até finalmente resolverem namorar, noivar e casar. Antes disso, porém, meu pai, na qualidade de ‘homem da casa’, tinha de prover alimentação e outras coisas para o resto de sua família, que chegou do Piauí depois que ele escreveu uma carta emocionada sobre como era morar na capital. Até que meu pai se estabelecesse na vida, digamos assim, ele travou uma batalha muito difícil, assim como minha mãe, que passou parte de sua juventude fazendo trabalhos domésticos. Na época em que eles noivaram se não me engano, meu pai trabalhava servindo ao exército e minha mãe de lavadora e passadora de roupas, lá no Gama. Quando se casaram meu pai passou no concurso da UnB, como servidor no Departamento de Física, trabalho no qual atuou por 30 anos. Minha mãe se tornou uma mulher do lar, dona-de-casa; rotina que começou no Cruzeiro, a primeira casa da família. Foi lá onde minha irmã mais velha nasceu há 36 anos. Algum tempo depois, já com a família estabilizada, mudaram-se para Taguatinga, onde residimos até hoje. Meus outros irmãos nasceram quase que simultaneamente: um no final da década de setenta, em 1979 e o outro um ano depois, em

1980. Provavelmente certos de que iriam formar aquela família perfeita de um casal e três filhos, de repente, sete anos depois, minha mãe ficou grávida de minha irmã, e logo em seguida de mim, um ano e meio depois. Ela já estava com 39 anos quando deu à luz a mim, completando praticamente uma ninhada de 5 filhos. Vale ressaltar que meu pai fez vasectomia para evitar surpresas digamos, inesperadas.

Então eu cresci no meio mais barulhento e louco que se pode imaginar. Ok, não tão louco, mas barulhento, sem dúvidas. Mas é natural onde se têm tantas pessoas juntas – pelo menos eu acho. Essa coisa de ter regras para convivência, como tratamento para com os pais e irmãos, eu aprendi por imitação. Via meus irmãos e ia aprendendo. Nunca houve uma interferência mais direta dos meus pais; quando eles falavam era para todos. Hoje em dia meus três irmãos mais velhos estão devidamente formados, em Direito, História e Jornalismo respectivamente. Somente eu e minha outra irmã somos estudantes de graduação, ela está fazendo Engenharia Civil.

A minha vida escolar comecei quando tinha sei lá, uns quatro anos. Não frequentei creche, ingressei no Jardim de infância com esta idade, permanecendo lá por três anos. Foi uma época boa, não tenho muitas lembranças, mas com base em algumas memórias isoladas, posso dizer que fui bastante feliz. Lembro que minha letra quando aprendi a ler era enorme, parecia mais um desenho. Já no ensino fundamental, na 1ª série, lembro que era tímida, mas gostava de escrever e desenhar, característica que se conservou nos anos seguintes.

Tenho de ressaltar que estudei em uma só escola durante todo esse período de vida escolar, então, cresci junto com a escola, que na época estava se expandindo. Sobre as primeiras séries iniciais do ensino fundamental (até a 4ª série), destaco as amizades, as experiências novas, o desenvolvimento do gosto pela escrita... Enfim, a vivência mais pura do que é ser criança. Neste período também convivi bastante com as amigas do meu prédio, local onde nós brincávamos até tarde da noite. No colégio, posso dizer que lembro muito das feiras de ciências, das feiras culturais, dos passeios e das vivências na biblioteca lendo gibi. Como gostava muito de ler, lembro que escrevia histórias sobre diversos assuntos, e ficávamos competindo para ver quem escrevia a história maior. Também era criativa e adorava desenhar pessoas e animais.

Quando ingressei na 5ª série foi um choque: fiquei de recuperação logo em duas disciplinas, Matemática e Geografia. Fiquei realmente num desespero só, achando que meu

pai iria me matar. Chorei prantos. Passado o desespero inicial, sem grandes retaliações por parte do meu pai, fui me adaptando bem à série e ao resto do ensino fundamental. Digo sempre que as minhas melhores séries foram a 6ª e a 8ª, em termos de notas é claro. Particularmente, naquele momento, quando as crianças deixavam de ser crianças e se tornavam adolescentes, permaneci uma criança. Tanto que fui deixar de brincar de boneca quase aos 15 anos. Brinquei no meu prédio ainda durante muitos anos. Neste período não pensava muito sobre o que queria ser profissionalmente. Quando perguntavam dizia que queria ser dentista.

Na 8ª série, um colega de classe faleceu e isso foi marcante. Até então, creio eu que nenhum de nós havia vivenciado a morte tão de perto, com todos aqueles desdobramentos, mas de alguma forma aquilo me marcou de um jeito e me fez perceber que a vida não era para sempre. Ver um colega com o qual você convive todos os dias ir embora e não voltar mais é não é fácil, você fica pensando naquilo toda hora, ainda mais quando se tem essa idade. Para completar, o pai de minha melhor amiga faleceu também, no mesmo período. Nessas horas, independente da idade, a gente se desenvolve e cresce de alguma maneira. E foi o que aconteceu. Então, moral da história, estes fatos serviram para que ficássemos mais conscientes e conhecêssemos mais sobre algumas doenças.

No Ensino Médio, já mais recente, é o período em que as lembranças estão mais frescas. Com a proximidade do *PAS*, ficaram mais recorrentes os pensamentos sobre meu futuro. Mas no primeiro ano não era tão sério, tanto que novamente devido a minha distração – e eu diria, lerdeza – fiquei de recuperação novamente, mas desta vez, em Física e Matemática. Entretanto, não houve desespero; conhecia a escola muito bem, pois estudava lá desde sempre. Adaptei-me novamente bem a série e à turma, fiz grandes amigos, tive grandes realizações na minha vida. Fiz o *PAS* e foi satisfatório. No segundo ano, meu melhor ano do ensino médio, conservei meus amigos e tudo, mas neste momento já tínhamos de pensar mais seriamente sobre a profissão que queríamos seguir. Então, como as minhas opções eram limitadas – não queria seguir a carreira dos meus irmãos nem outras já anteriormente retiradas da lista – comecei a observar aquela escola que conhecia tão bem e reparar naquelas pessoas que trabalhavam lá. Sempre fui muito observadora com relação ao modo como os professores atuavam em sala, a maneira como elaboravam suas avaliações, o jeito com que o diretor e a coordenação levavam a escola.

Resolvi que queria ser pedagoga, para atuar em uma escola, não me importava em que área. A educação como uma área ou um assunto a ser debatido é algo que me interessava desde o ensino fundamental. Então com base nisso, estava decidido, faria Pedagogia. Mas adolescente é coisa complicada, e eu, que não fugia à regra, deixei-me influenciar pelos amigos que falaram que eu estava louca e que trabalhar em escola era muito ruim. Acabei então, indo por outro caminho.

Entretanto, o terceiro ano já estava batendo à porta. Ano complicado, chato. Se havia uma coisa com a qual eu não queria me preocupar e fazia questão de nem pensar era sobre essa coisa de vestibular. Estava num ponto que já contava as horas para acabar o ano; não aguentava mais as aulas, a escola, sempre as mesmas pessoas. Na verdade desde o segundo ano me sentia assim, mas no terceiro isso se intensificou. Em casa, começava aquela pressãozinha básica para o vestibular e para a faculdade. Olhei meio que inconscientemente para o meu pai e disse, vou fazer administração. Mas nada que me tirasse o sono, pois isso definitivamente não fazia parte dos meus pensamentos mais profundos...

Estávamos ainda no primeiro semestre do ano e então olhei minha irmã indo fazer vestibular pela terceira vez. Pensei que talvez fosse a hora de tentar essa experiência. Pode parecer meio confuso, mas não, eu não me preocupava. Apesar das pressões, resolvi fazer isso somente para acompanhar minha irmã, que tinha o costume de ficar muito nervosa antes das provas. Por isso, pensei que, se eu a acompanhasse ela ficaria mais calma, tendo alguém para conversar. Mas, por incrível que pareça, a opção que marquei na hora da inscrição foi Pedagogia. Não me sentia segura para tentar outro curso, afinal, aquela era minha primeira opção, e realmente gostava da área. Assim, passada a experiência, retornei às minhas atividades rotineiras na escola. Assim que soubemos do resultado, fui inevitavelmente tomada por um sentimento de surpresa e felicidade. Fiquei meio esquisita; o fato é que não estava preparada para aquilo. Voltei à escola e vi que aquela era a oportunidade de sumir dali o mais rapidamente possível. Meu pai tomou as providências necessárias para que eu tivesse a autorização para vir para a universidade e eu vim, quase que em seguida.

Cheguei neste novo ambiente com muitas expectativas, nervosa obviamente, mas com muitas expectativas. Não havia expectativas com relação à universidade em si, fisicamente falando, pois devido ao meu pai trabalhar aqui sempre estive visitando a universidade, mais especificamente o minhocão-ICC, a ASFUB, mas a faculdade de Educação era algo novo. Pensando bem, agora me recordo que eu prometi para mim mesma que nunca estudaria na

UnB, porque simplesmente odiava ter de vir aqui; achava um lugar longe, desértico, com muito mato e calor. Deve ser, muito provavelmente, coisa de criança, sei lá... O fato é que até hoje me dá muito cansaço ter de enfrentar o tempo e a distância para chegar aqui na faculdade.

O primeiro semestre foi duro, trabalhoso, não tínhamos muitas disciplinas, mas mesmo assim me senti meio exausta. A disciplina ‘Antropologia e Educação’, especialmente, demandava bastante esforço e leitura. As outras nem tanto, mas só o fato de termos que ficar na faculdade integralmente, pela manhã, tarde e às vezes à noite, provocava um cansaço com o qual não estávamos acostumados – pelo menos eu não estava. Esta disciplina ‘Antropologia e educação’ foi um cartão de visitas para mim na Faculdade de Educação. Trabalhosa, com professor exigente, e tudo mais. Mas eu gostei, me trouxe um conhecimento imensurável. O projeto I foi uma forma de conhecer mais a UnB e o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, com sua estrutura de projetos. Destaco também a disciplina ‘Oficina Vivencial’, na qual interagimos e nos conhecemos melhor, como alunos e pessoas.

O segundo semestre foi igualmente complicado; a disciplina ‘Organização da Educação Brasileira’ foi duríssima, a professora até disse que se passássemos por ela conseguiríamos passar por qualquer outro professor aqui na faculdade. Dito e feito. Esta disciplina me deu uma base muito grande – não só de conhecimentos – para observar o comportamento dos outros professores, e olha que já tinha uma bagagem com a outra disciplina do semestre anterior. A partir daí fiquei muito exigente comigo mesma, para ver se eu conseguiria me manter no mesmo nível de cobrança e compromisso. Avalio que algumas disciplinas não tiveram muito planejamento, não havia muito comprometimento por parte do professor e creio que isso acabou me desmotivando um pouco. Decidi que direcionaria o curso para a área de gestão, que me atraía mais. Não que eu não apreciasse Educação Infantil nem Educação Especial, mas desde o Ensino Médio a área que me chamava atenção era Gestão Escolar. O Projeto 2 aprofundou um pouco a temática do que é ser Pedagogo, mas foi muito superficialmente.

No terceiro semestre, matriculei-me na disciplina ‘Administração das Organizações Educativas’. Certamente, foi a disciplina que mais gostei de fazer. A discussão sobre Gestão Democrática na Educação se iniciou aí, além de outras temáticas igualmente interessantes. A disciplina ‘Orientação Educacional’ também me acrescentou bastante, pois era uma área que eu não conhecia profundamente. A escolha do Projeto 3 fase 1 foi difícil visto que

inicialmente eu não encontrei nenhum projeto ligado a minha área de interesse, Gestão Escolar. Talvez até houvesse, mas acabei escolhendo Pedagogia nas Empresas.

Sobre este Projeto, especificamente, devo dizer que todo o conhecimento que adquiri sobre as atividades de um pedagogo dentro de uma empresa eu de fato não tinha nem ideia de que existia. Para mim, o pedagogo não atuava em empresas, não sabia que existia uma área em que ele pudesse trabalhar ligado à educação.

A experiência foi interessante e talvez por isso, eu resolvi continuar com o projeto no semestre seguinte. Importante também foi a companhia dessas minhas amigas, que aderiram ao projeto junto comigo. Pudemos nos conhecer melhor e ver que temos grandes coisas em comum, como o desejo de seguir na área de Gestão Escolar.

Antes de começar o quarto semestre, fiz o curso de verão do início de 2009, com a disciplina ‘Sociologia da Educação’. Por ter o caráter semipresencial, não senti muita diferença na minha rotina, mas foi complicado, porque as férias de certa forma foram diminuídas. Esta disciplina foi predominantemente teórica, com atividades realizadas pela plataforma Moodle. Como qualquer estudante que fez uma disciplina que nunca havia feito antes, todo o conhecimento adquirido foi novo. Foi o primeiro contato que tive com os pensadores importantes da filosofia, educação e sociologia, trazendo para mim muitas reflexões sobre a realidade da sociedade.

Então começou o quarto semestre de fato resolvi então dar uma aliviada, pois no semestre anterior tinha cursado 30 créditos, situação que me deixou mais do que exaurida. Matriculei-me entre outras disciplinas, em ‘História da Educação Brasileira’ e ‘Orientação Vocacional Profissional’. Continuei com o Projeto III com a temática de Pedagogia nas Empresas, desta vez com mais empenho. O diferencial em relação ao semestre anterior, foi que tivemos algumas visitas em lugares que o pedagogo atua fora das escolas, como quando tivemos a oportunidade de ir à Câmara Legislativa.

Para mudar de ares, no quinto semestre, resolvi cursar a fase 3 do Projeto III com outra temática. Neste caso também, porque o professor realmente se aposentou. Então, encontramos o Projeto de Gestão Escolar, TIC e EAD. Essa oportunidade foi bem bacana, pois era realmente o que eu queria fazer desde o começo. O início dos trabalhos no Projeto de Gestão permitiu a nós um conhecimento geral sobre a proposta da disciplina, pois já estávamos ingressando na fase 3, que é a fase final. Foi nos foi dada a ementa e começamos a pesquisar

sobre o nosso tema, que era sobre as eleições para diretor nas escolas públicas. Essa pesquisa foi meu primeiro contato com o tema do Projeto V, Trabalho de Conclusão de Curso, no qual estou com a intenção de investigar sobre Gestão Democrática na Educação. Fizemos a parte prática em uma Escola Classe da rede pública da Asa Norte de Brasília, na qual tivemos como objetivo investigar o que a gestão da escola tem feito para promover a participação da comunidade escolar nas eleições para diretor. O resultado foi que nós percebemos que a gestão da escola não tem apresentado nada em termos concretos para promover essa participação da comunidade escolar, nem mesmo os cartazes informativos sobre o evento eram claros para motivá-los a participar das eleições para o gestor da escola.

Começou o sexto semestre, em 2009, resolvemos fazer disciplinas no departamento de Psicologia. Voltamos a fazer muitos créditos, para adiantar o curso – e nossas vidas também. Matriculamos em ‘Introdução à Psicologia’, ‘Psicologia Aplicada à Administração’ e ‘Psicologia da Personalidade’. Na verdade estas disciplinas preencheram uma grande lacuna que havia na minha formação inicial. No entanto não aprendi muito com as disciplinas obrigatórias de Psicologia no curso de Pedagogia, mas por terem uma conexão com o curso, aproveitei bastante a oportunidade de fazê-las; de certa forma houve uma proficiência, principalmente com a disciplina ‘Psicologia Aplicada à Administração’. A dinâmica dela é totalmente diferente das outras disciplinas da FE, especialmente quando falamos em sua ementa. O professor imprimiu um caráter inteiramente objetivo e prático para as temáticas da disciplina, que em sua maioria, eram permeadas por assuntos relacionados aos recursos humanos. O resultado foi que realizamos trabalhos muito parecidos com os que se realizam no programa televisivo “O Aprendiz”.

Consegui acumular uma bagagem importante sobre Psicologia do Trabalho e isso se deve principalmente a esta disciplina, que ainda complementou meus conhecimentos sobre Pedagogia nas Empresas. Sobre ‘Introdução à Psicologia’, posso dizer que a experiência não foi de todo ruim – aprendi muitas coisas – mas o que me sobrou, de fato, foi algumas faltas por atraso.

Chegamos em 2010 e em mais um verão. Matriculei-me, desta vez em duas disciplinas: ‘Políticas Públicas’ e ‘Desafios na Formação do Professor’. Foi dureza. Praticamente emendamos e para variar não tive descanso mental, mas estes são alguns daqueles sacrifícios, digamos assim, que fazemos para obter uma formação de qualidade. Ao passo que diria que foi importante fazê-las, me permitiu fazer algumas reflexões através dos

debates que aconteciam na sala de aula; alguns seminários foram importantes para a disseminação dos conhecimentos.

Neste ponto já estava quase certa de que o Trabalho de Conclusão de curso - TCC teria algo a ver com Gestão Democrática na Educação. Alguns assuntos estudados na Disciplina ‘Psicologia Aplicada à Administração’ auxiliaram-me a distinguir as temáticas que me despertavam mais interesse, emergindo questões importantes como as relações de poder, representações sociais, motivação e emoções/ afetos no trabalho.

O primeiro semestre começou efetivamente, assim, as aulas também. Mal iniciamos e já fomos surpreendidos com a notícia de que a Universidade entraria em greve, sem uma data certa para voltar. Até achei válida a bandeira que os funcionários estavam defendendo, mas que foi algo que acabou prejudicando a todos nós estudantes. Ficamos quase dois meses neste hiato, com uma incerteza que insistia em pairar sobre nossas cabeças – quando iríamos voltar? Nunca, pensei. Aproveitei para ler alguns livros pendentes, descansar um pouco, ver filmes, pensar sobre o curso, o TCC e o mais importante: fazer a fase I do Projeto 4 Estágio Supervisionado. Quando finalmente a greve acabou, nos demos conta de que já era quase junho – se não me engano – fazendo com que o calendário fosse todo reformulado. Como se não bastasse todo o transtorno causado pela greve, tivemos de permanecer até quase outubro em aulas, para depois de um “recesso” de duas semanas voltarmos para o batente de novo. Mas enfim, deste sexto semestre atípico, destaco a disciplina ‘Avaliação Escolar’, que foi altamente proveitosa – tirando o professor que era um luxo – e ‘Tópicos em Orientação Educacional’, que aprofundou temas relacionados à Orientação Educacional de maneira muito significativa.

O estágio foi um caso à parte; a prática pedagógica aconteceu em uma Escola Classe perto da minha casa, a EC 40. Nesta fase do Projeto IV, o intuito realmente era desenvolvê-lo com base em um objeto de pesquisa, mas não se configurava como uma pesquisa de fato, mas como uma investigação, pois segundo a ementa, a pesquisa se encaixa somente em Projeto III e V. Bom, confuso ou não, o fato é que meu objeto continuava sendo a Gestão Democrática, mas com foco na gestão da escola que me encontrava depois das eleições do ano passado. Esta investigação ocorreria com base nos princípios de gestão democrática, que por sua vez são a participação, autonomia e descentralização. Esta fase do estágio era na gestão da escola, no qual fui alocada na parte Administrativa, junto com a responsável por esta área na escola. No começo, não fazia absolutamente nada que eu pudesse dizer que estava me permitindo

observar estes princípios na gestão da escola, em seu cotidiano. Depois, por conta própria, pedi para a responsável autorizar que participasse um pouco mais do cotidiano da gestão, que ficava na sala ao lado. Aos poucos fui me adaptando melhor à rotina, e acabei sendo reconhecida como uma espécie de secretária, que fazia pequenos trabalhos no computador da escola. Não posso negar que isso me beneficiou bastante, pois eu pude estar efetivamente presente no cotidiano da gestão, com todos os seus problemas.

Quando não estava no computador estava fazendo outras coisas, como atender superficialmente alunos e professores. Houve um momento em que me foi pedido para fazer um balanço dos questionários aplicados aos pais, alunos e professores sobre a escola, principalmente, sobre a gestão e seus aspectos democráticos. Depois deste balanço e vivenciar um pouco da rotina da escola, pude perceber que em geral a comunidade escolar está satisfeita com a gestão vigente, seja por acomodação ou não. Participei de reuniões de coordenação e das reuniões gerais, nas quais a pauta é fazer uma avaliação dos serviços da escola. A vice-diretora tomava demais as “rédeas” da situação, querendo dar um direcionamento para as reuniões – no sentido de direcionar as opiniões para um lado e para o outro, ou seja, tomando para si uma responsabilidade excessiva – a gestão da escola cumpria com o dever de dar espaço para que os setores se manifestassem, ainda que isto fosse por uma imposição externa. Havia participação principalmente dos professores, e um encorajamento para que os pais participassem. O diálogo cotidiano é o ponto forte desta escola, todos compartilham de uma proximidade grande, mas nas tomadas de decisões isto não flui na mesma forma, visto que existe uma sensação de obrigatoriedade (pelo menos por parte dos professores) e a participação não inclui todos os setores.

Com esta experiência de estágio, tive a certeza de iria escrever sobre Gestão Democrática na monografia, e ainda mais, sobre a motivação dos professores dentro da perspectiva de Gestão Democrática. Com a ajuda de algumas professoras é claro, defini esta temática, para posteriormente, na fase 2, aprofundá-la e aprimorá-la.

Chegamos finalmente ao final do ano de 2010 e com ele ao 7º semestre. Matriculei-me em todas disciplinas obrigatórias que faltavam e outras disciplinas optativas para que eu pudesse deixar livre o tempo de construir o Trabalho de Conclusão de Curso no próximo semestre, com poucos créditos. Somei 28 créditos e também com alguns probleminhas na Secretaria da Faculdade, mas isso a gente resolve depois. Passei no concurso da Secretaria de Educação do DF em uma boa colocação, deixando-me com alguma expectativa de ser

chamada. Mas eu realmente espero que não seja logo agora no início do ano, porque senão vou ficar muito triste com certeza. No que tange às disciplinas, ‘Avaliação das Organizações Educativas’ me tirou muito o sono, com a volta das leituras em grande volume. Mas posso dizer que foi uma ótima disciplina, com um professor extremamente comprometido. Adquiri muitos conhecimentos até mesmo práticos sobre avaliação. Aliás, a questão da avaliação é algo que me instiga, em todos os seus aspectos. Aplicar a avaliação formativa, prática e processual nas escolas era até então um assunto não discutido nas disciplinas que havia feito, por isso gostei bastante.

Sobre a Fase 2 do Projeto 4, recém terminado, vivenciei uma ótima experiência. Realizado em uma escola pública de ensino fundamental, foi o meu momento de docência, propriamente dita. Preciso dizer que meu objetivo maior no curso sempre foi superar meus limites, mais do que estudar educação em todos os seus aspectos. E falando sério, nunca tive facilidade de falar em público, pois acho sinceramente que não tenho o menor talento para isso. Eu sempre achei que eu fosse me sair melhor ao me comunicar com crianças, porque tenho uma afinidade com elas desde criança. Ao mesmo tempo, achava também que não era porque eu não tinha afinidade com a oratória que eu não podia fazer Pedagogia, então o curso sempre foi um desafio para mim, na medida em que todo semestre temos um seminário ou uma apresentação. Assim, no dia-a-dia do Projeto IV na última fase fui construindo uma relação bastante sincera com as crianças, na qual elas, pelo fato de eu não ter experiência com a docência, auxiliavam-me muito nas atividades que precisavam ser mediadas por mim, demonstrando que se não conheciam bem esta função, sabiam muito bem o que esperar dela. Então, com este estágio tornei-me senão quase uma educadora, mas uma pessoa que é muito mais capaz de interagir com crianças em sala de aula.

Adquiri uma experiência importante com este estágio, e, concordo quando dizem que todo profissional da educação, seja ele gestor ou não, precisa passar pela experiência da docência para entender melhor sua própria função. Eu passei por todo aquele momento de reflexão que é quando a gente pensa em como fazer na prática o que aprendemos na teoria, na faculdade de educação. Aprendi na disciplina ‘Educação Infantil’ algumas coisas que me deram base, mas que tive grandes dificuldades em traduzir para a prática. Na verdade, creio que seja a própria prática cotidiana que ensine isso; o cotidiano demonstra o que precisa e é através das necessidades dele que as estratégias que temos em mente se encaixam. Enfim, este foi meu sentimento quando pude aplicar algumas ideias nas atividades que realizava em

conjunto com a professora regente para uma turma de educação infantil de uma escola pública.

No oitavo semestre fiz somente uma disciplina, Canto Coral. Foi uma experiência interessante; eu já havia feito coral quando eu cantava no colégio onde estudava. Relembrar foi divertido, mas cantar não é tão fácil assim. No fim, com a apresentação final há algumas semanas, me recolhi à realização do TCC, ajustando os detalhes finais.

Por fim, depois de todo esse relato sobre família, as aprendizagens nas disciplinas, os projetos, incluindo os estágios e os limites na faculdade de educação, o que dizer sobre a experiência de fazer este memorial? No mínimo necessária, pois pude de certa forma organizar minhas memórias e pensamentos, refletir e fazer concessões sobre experiências que significaram muito para mim e que precisavam de alguma forma de registro.

RESUMO

Este trabalho se destina a investigar se existem influências da participação nas tomadas de decisões sobre a motivação dos professores. A partir de uma conjuntura que considera os conceitos de motivação dentro de um histórico de sociedade em mudanças, no qual se destaca as teorias trazidas por Murray, Mc. Clelland, Allport, Bandura, pode-se dizer que a motivação pode ser influenciada por diversos fatores, que podem ser intrínsecos e extrínsecos. Existem ainda as Teorias da Auto-atribuição, da Autodeterminação e os conceitos de autoeficácia entre outros, que podem definir a motivação de uma pessoa. Discute-se a questão das tomadas de decisão dentro da Gestão Democrática, na qual se ressalta a participação como um dos fatores fundamentais ao funcionamento da escola, mas com a condição de que esta prática seja efetiva, por meio da presença de todos os atores sociais escolares. Neste sentido, a Gestão Democrática é fundamentada por princípios importantes, que são a autonomia, descentralização e participação, esta última caracterizando-se como necessária para a consolidação de um ambiente realmente democrático na escola. Deste modo, entrevistas foram realizadas para aferir a avaliação dos professores sobre sua participação nestes processos decisórios e para aferir sua possível motivação como professores a partir disto. Os resultados apontam que existem influências da participação nas tomadas de decisões sobre a motivação dos professores, mas que esta não é uma relação definitiva, pois a motivação dos mesmos pode não ter relação com a participação, sendo efetivamente intrínseca. Finaliza-se afirmando que a participação deve ser promovida na escola, através de um esforço conjunto desta e de órgãos superiores, para que as pessoas, sentindo-se empoderadas e valorizadas, possam se sentir mais motivadas a contribuir com as melhorias da escola.

Palavras-chave: motivação – gestão democrática – professores – participação

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado considerando a observação participante realizada no Estágio Supervisionado do Projeto 4, em 2010. Neste período houve a possibilidade de se estar presente em algumas das tomadas de decisões formais e informais que aconteceram na escola. Houve também a possibilidade de se observar a participação dos setores nestas ocasiões, o que desencadeou uma dúvida muito grande em relação à motivação dos mesmos a partir da sua participação. Mas o fato é que o interesse pela gestão se concretizou mesmo com a experiência obtida com o Projeto 3, em Pedagogia nas Empresas, que possibilitou o estudo da gestão em ambientes organizacionais e, acima de tudo, dentro de uma estrutura gerencialista, onde existem lógicas burocratizantes. Os dois projetos foram experiências ótimas, que trouxeram conhecimentos importantes e que realmente definiram a escolha deste tema de monografia. O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo. Foram realizadas quatro entrevistas para fundamentar a análise de resultados, que também se utilizou da observação participante realizada em 2010.

O contexto educacional, lugar onde acontecem as atividades diárias entre sujeitos, como é o caso dos alunos, professores e funcionários, é demasiado complexo, neste sentido, aspectos imensuráveis presentes também neste contexto, determinam de uma forma marcante a maneira como o processo de ensino-aprendizagem se dá. Questões subjetivas como a motivação dos professores são determinantes para o processo educativo. Para os ambientes organizacionais, o empregado motivado é capaz de melhorar o desempenho e, por conseguinte, aumentar a produtividade. Mas em ambos os ambientes, motivação é um fenômeno complexo que envolve afeto, cognição, interação e estímulo. Os sujeitos atuantes neste contexto têm suas motivações, que são advindas de diversos fatores e, quando se privilegia professores, especialmente, estes fatores podem estar atrelados às tomadas de decisão da escola, onde existe abertura para a participação efetiva dos professores ou não, enfim, podendo gerar entre outras coisas, insatisfação, expectativas, como também empoderamento e autoestima. Desta forma, quais seriam as possíveis relações entre a participação nas tomadas de decisões e a motivação dos professores?

Neste sentido, é extremamente importante para uma escola e para os órgãos que têm como finalidade estudar ou promover a educação, analisar como esta relação entre motivação

e participação nas tomadas de decisão se dá no ambiente educativo, de modo a perceber como os professores estão inseridos nos processos democráticos da escola; aspectos democráticos, aliás, indispensáveis para um projeto pedagógico comprometido com uma educação de qualidade.

Então, definiram-se objetivos para a realização deste trabalho, que vão do geral ao específico. O objetivo geral é:

- Analisar as possíveis relações entre a participação nas tomadas de decisões e a motivação dos professores.

Os objetivos específicos são:

1. Verificar, a partir da observação no estágio, qual era o comportamento da gestão em relação à promoção da participação dos professores nas tomadas de decisão da escola.
2. Identificar como está caracterizada a participação dos professores nestes processos após observação participante no Projeto 4.
3. Analisar a partir das entrevistas se esta participação, ou a eventual falta dela interfere na motivação dos professores.

O presente trabalho foi construído partindo-se de uma concepção de pesquisa qualitativa, com o enfoque exploratório descritivo. Estará dividido em cinco capítulos, os quais são: o primeiro e segundo capítulo referentes ao referencial teórico, que diz respeito à motivação e às tomadas de decisões e, também sobre a Gestão Democrática como um espaço privilegiado de participação. Posteriormente, será abordada a análise de dados acerca das entrevistas realizadas com professores. Depois, a metodologia será apresentada, seguida pela análise dos resultados e considerações finais.

CAPÍTULO I REFERENCIAL TEÓRICO

A motivação pode ser considerada o que move ou o que direciona o comportamento, podendo ter origem intrínseca ou extrínseca.

1. MOTIVAÇÃO

Inicialmente pode parecer até fácil conceituar motivação, pois é algo que é constantemente falado socialmente, em diferentes meios. No que tange ao ser humano, especificamente, atribui-se a ela diversas influências, tendências, mas o que se tem realmente é uma gama de teorias que tentam conceituar a motivação. O fato é que ainda é um terreno novo, que ainda instiga muitas investigações e teorias e, nenhuma delas é totalmente aceita como a única válida. O que existe é que algumas são dotadas de maior comprovação empírica. Com base nisso, a motivação pode ser entendida como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em um determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (FITA, 2004, p. 68).

A motivação é um fenômeno complexo, que envolve diversos processos, como a cognição, afeto, necessidades e interação social. Pode-se partir de uma abordagem cognitivista, baseada nas teorias cognitivistas, que em suma, acreditam que uma pessoa é cônica acerca das motivações que orientam seu comportamento, por ser essencialmente um ser racional, consciente das suas vontades. Pode-se também partir de uma abordagem hedonista, que acredita que o “homem procura o prazer e evita a dor e o sofrimento” (MURRAY, 1964). Outrora também se pode explicar a motivação a partir de uma perspectiva que aborda a teoria do instinto; Mc. Dougall em Murray (1964) define esta teoria desta forma:

Podemos, assim, definir um instinto como uma disposição psicofísica herdada ou inata, a qual determina ao seu possuidor perceber ou dar atenção a objetos de certa classe, experimentar uma excitação emocional de determinada qualidade ao perceber tal objeto, e atuar em relação ao mesmo de um modo particular, ou experimentar, pelo menos, um impulso para tal ação. (Mc. Dougall *apud* Murray, 1964, p. 17)

Existe ainda uma tendência que acredita ser a teoria do impulso a mais completa para explicar o fenômeno da motivação. De acordo com esta corrente, o impulso pode ser descrito como uma energia que move um organismo à ação, ou também tendências para alcançar ou evitar objetivos determinados. (MURRAY, 1964). Murray, ainda com base nesta definição de impulso e, acreditando ser o motivo dividido em duas partes, entre elas o próprio impulso, define motivação como “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Ele ainda coloca que a princípio, a motivação não pode ser observada, mas inferida, sendo assim, é difícil aferir a motivação de um indivíduo apenas pela observação, pois ela é influenciada por diversos fatores, tanto do ambiente externo quanto intrinsecamente, fazendo com que sua medição ou avaliação se torne de certa forma um pouco difícil.

As teorias sobre motivação tiveram um grande ápice de desenvolvimento nas décadas de 40, 50 e 60. Entre elas, as teorias que tentaram explicar os motivos que orientam um comportamento, o “conteúdo da motivação”, as chamadas teorias das necessidades que se concentram em identificar as carências e os desejos individuais. Essas teorias sustentam a ideia de que a tensão interna no organismo é causada por uma força ou energia, que se transforma em impulso ou desejo; estas teorias procuram desvendar os motivos biológicos ou psicológicos que desencadeiam os mesmos. (Gondim, 2004; Silva, 2004). Pode-se citar então, a Teoria das Necessidades de Maslow (1943), a Teoria da Autonomia Funcional de Allport (1954), a Teoria das Necessidades de Mc. Clelland (1953), e a Teoria de Alderfer (1969).

A Teoria das Necessidades de Maslow defende a ideia de que as necessidades humanas estão dispostas hierarquicamente de modo que as necessidades inferiores, referentes às necessidades fisiológicas e as de segurança, devem ser satisfeitas, pelo menos em parte, para que o indivíduo se sinta realmente motivado a satisfazer as superiores, referentes às necessidades sociais, de estima e de auto realização. O quadro abaixo, retirado do livro *Psicologia, Organizações e Trabalho*, do capítulo “Motivação no Trabalho”, escrito pelos autores Gondim (2004) e Silva (2004) deve explicar melhor esta Teoria de Maslow.

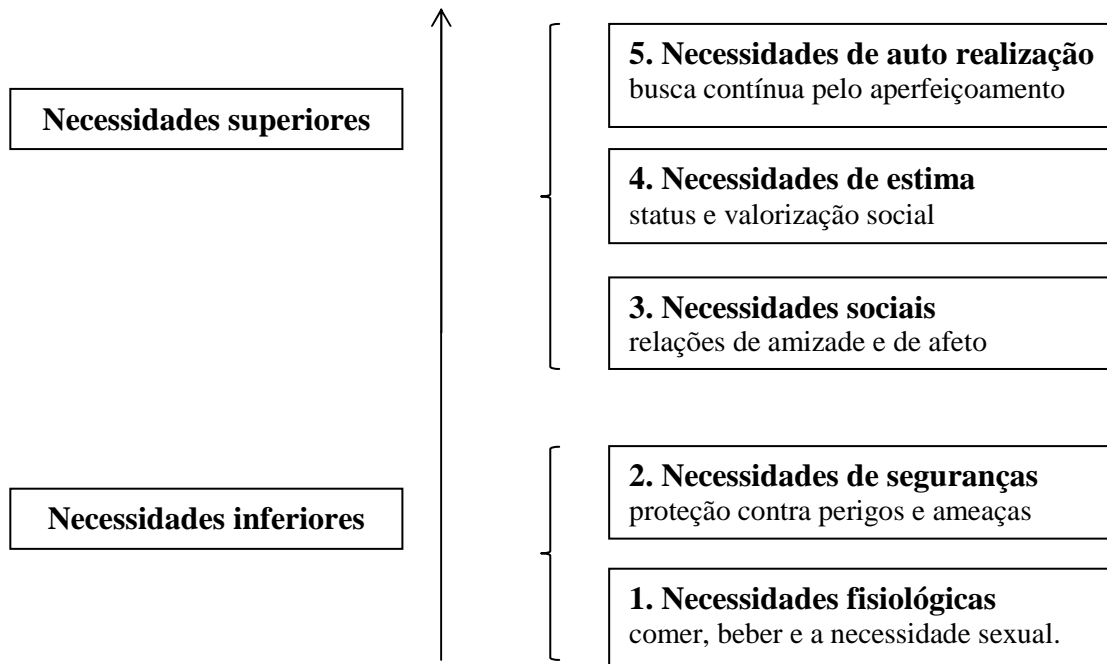


FIGURA 1 Hierarquia das necessidades de Maslow (Gondim, 2004; Silva, 2004, p. 150)

No quadro acima estão representadas as necessidades as quais Maslow faz referência; onde se lê 'necessidades inferiores', o autor diz primeiramente que as necessidades fisiológicas seriam especificamente àquelas indispensáveis à sobrevivência do indivíduo e da espécie, como em si. No que tange aquelas relacionadas à segurança, o autor propõe que elas estão vinculadas à questão da proteção contra perigos e ameaças externas, como das privações e fugas. As superiores, por sua vez, seriam as necessidades sociais, as de estima e as de auto-realização, onde a primeira se refere à questão da aceitação de outras pessoas e grupos humanos, como nas relações de amizade e de afeto. As necessidades de estima seriam àquelas atentadas para a busca de status e valorização social, respeito e prestígio, envolvendo ainda a questão do autoconceito e da auto-apreciação. Por último, as necessidades de auto-realização, que são as mais elevadas nessa hierarquia e, só serão capazes de se desenvolver com a devida realização das necessidades inferiores; se referem à condição máxima de crescimento pessoal e de busca contínua pelo aperfeiçoamento (GONDIM, 2004; SILVA 2004).

A Teoria das Necessidades de McClelland (1961) também trabalha com a perspectiva biológica, mas ao invés da proposta trazida por Maslow, não as vê de maneira hierárquica. De acordo com Gondim (2004) e Silva (2004), há três tipos de necessidades que se relacionam,

sendo a motivação definida pelo resultado da combinação entre elas. São elas, a realização, poder e afiliação. Mas são amplamente influenciadas pelo perfil psicológico e os processos de socialização pelos quais a pessoa responde. Murray em seu trabalho de 1964 coloca McClelland no âmbito da Teoria Hedonista, quando fala que ele em conjunto com outros psicólogos como Paul T. Young deram vida a uma espécie de renascimento da corrente, pois naquele momento estavam criando um hedonismo experimental. Murray citando McClelland, fala que ele trabalha com a ideia de excitação afetiva, em que todos os motivos são aprendidos. Ainda segundo ele, “A motivação, para, McClelland, consiste nas provisões ou expectativas aprendidas de uma finalidade, segundo suscitem reações emocionais positivas ou negativas” (MURRAY, 1964, p. 19).

A Teoria da Autonomia Funcional defendida por Allport (1954) propõe-se a analisar a motivação dentro de uma perspectiva de motivação derivada, onde se toma a questão a partir do método de derivação. De acordo com este método, os motivos são definidos a partir da sua origem fisiológica, das origens mais básicas. Mas também há provas de que certos motivos são independentes, ao contrário de serem predominantemente derivados. Mas Allport postulou que a motivação adulta é divorciada de origens fisiológicas, no sentido de que passam a funcionar independentemente. Sendo assim, se tornam funcionalmente autônomos. Segundo ele, existe um motivo inicial que pode dar sentido a um comportamento, que com o passar do tempo ainda pode ser o mesmo, mas com motivações diferentes e razões totalmente independentes das iniciais.

Seguindo na descrição das teorias da motivação, é necessário citar a Teoria Bifatorial de Herzberg, Mausner e Snyderman (1959). Segundo ela, os aspectos relacionados com a satisfação são encontrados na própria pessoa ou nas tarefas realizadas, enquanto os aspectos relacionados à insatisfação são externos à pessoa, sendo desenhados assim dois conjuntos de fatores, os que dizem respeito aos fatores higiênicos ou geradores de insatisfação e também aqueles relacionados à satisfação, que são os fatores de motivação. Ainda segundo esta teoria, os fatores higiênicos variam de uma situação de insatisfação a não-insatisfação, o que de acordo com esta teoria não chega a configurar a própria satisfação. Existe um contínuo de auto-percepção onde o que ocorre é que a pessoa é levada não a uma situação de insatisfação, mas de não-satisfação.

A crítica que se faz a essas teorias acima descritas é que elas são baseadas no conteúdo. São conteudistas. São consideradas insuficientes para explicar a motivação, pois só

levam em consideração a identificação das necessidades, carências e desejos pessoais, sem considerar as maneiras de satisfazer ou modificar tais características. (KANFER 1992, *apud* GONDIM, 2004; SILVA, 2004). Assim, outras teorias da motivação são descritas, como a Teoria da Expectância de Vroom (1995), a Teoria do Estabelecimento de Metas de Locke e Lathan (1990), e a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1996). Para fundamentar a análise, elas serão abordadas brevemente, mas ressalta-se que elas têm uma tendência organizacional e administrativa, ao passo que as teorias da Aprendizagem Social de Bandura (1971) e a teoria da Auto-Regulação de Kanfer (1977), Eccles e Wigfield (2002), que também serão trazidas em seguida, se relacionam mais com a área da aprendizagem e, conseqüentemente com esta pesquisa.

A Teoria da Expectância de Vroom (1995) postula que a motivação está intimamente ligada com os processos de escolha do indivíduo, no qual ele atua conscientemente, num processo que envolve ainda a combinação de três conceitos: a valência, instrumentalidade e expectativa. De acordo com Gondim e Silva (2004), as pessoas fazem suas escolhas levando em consideração a instrumentalidade, fazendo uma relação direta da ação empreendida com o resultado esperado, antecipando-os, assim, elas procuram minimizar suas perdas e desprazer, procurando acima de tudo maximizar seus prazeres. A figura abaixo pode explicar melhor:

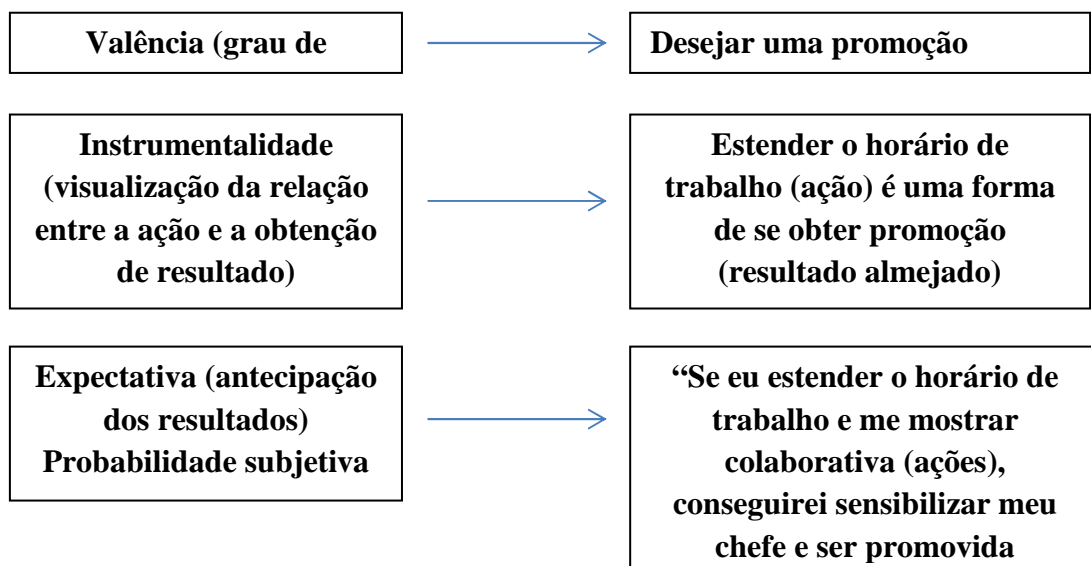


FIGURA 2 Teoria da expectância (VIE) (Gondim, 2004; Silva, 2004, p.154)

Ainda na figura (4.10) acima e através dos exemplos citados no texto relativos ao engajamento de uma pessoa visando uma futura promoção, é possível ver que além da

valência, que se refere ao grau de atração, positivo ou negativo em relação ao objetivo almejado, existe também a instrumentalidade e as expectativas – esta última é chamada por Vroom de expectância. A primeira é como se vê na figura (4.10), se refere a esta visualização que a pessoa faz sobre o que pretende fazer para alcançar o resultado esperado; a segunda, pelo exemplo que traz a figura, são as expectativas, que na verdade são probabilidades subjetivas que ocorrem em decorrência das antecipações dos resultados. Então, pode-se dizer que:

a valência é uma atribuição de qualidade positiva ou negativa aos resultados pretendidos. É o que faz com que a pessoa esteja orientada afetivamente para a busca de um resultado. Em outras palavras, é o que faz com que uma pessoa sinta atração ou repulsa, por exemplo, por uma promoção. A instrumentalidade é a força ou a clareza da relação percebida entre a ação a ser empreendida e a obtenção do resultado esperado. Por último, a expectância é a intensidade com que uma pessoa é capaz de antecipar os resultados esperados e visualizar sua concretização (BORGES e ALVES FILHO, 2001 *apud* GONDIM, 2004; SILVA, 2004, p.153).

A Teoria do Estabelecimento de Metas de Locke e Lathan (1990) defende a ideia de que as metas variam segundo conteúdo e intensidade. Ainda de acordo com esta teoria, existem quatro mecanismos pelos quais as metas se orientam, são elas o direcionamento da atenção, a mobilização dos esforços para a ação, o encorajamento para a persistência na ação e a facilitação do desenvolvimento de uma estratégia de ação. (KANFER, 1992, *apud* GONDIM, 2004; SILVA, 2004).

A última teoria referente às correntes que estudam as organizações, o trabalho e administração é a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi (1996). Neste caso, é uma teoria que se aplica a área da aprendizagem e a área escolar em geral, principalmente a docente, que é a área em questão desta pesquisa. Ela se refere a um estado emocional de curta duração e de alta ativação, que é quando a pessoa tem a clareza de metas, alta concentração, além da percepção de controle total da situação em que se encontra. É praticamente um estado de êxtase, que é influenciado pelos processos cognitivos e as características da tarefa. No que se refere aos professores, os *insights* podem caracterizar esta teoria.

No tocante às teorias que interagem efetivamente com a área da aprendizagem, destaca-se a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1971). Resumidamente, esta teoria se refere ao alcance dos objetivos por meio dos conceitos de auto-observação, auto-reação,

autoavaliação e auto-eficácia. Através da auto-observação a pessoa se torna capaz de avaliar seu próprio comportamento ou conduta, sendo possível fazer um diagnóstico real das suas ações. Somado a isso, seguem-se os conceitos de auto-reação e de autoavaliação; a auto-reação é um conceito um tanto autoexplicativo, apenas se sugere que as reações emocionais geridas por este componente podem ser variadas. Já a autoavaliação se refere a uma avaliação que se faz sobre a atual condição e almejada, ponderando sobre as lacunas que existem e a possibilidade de supri-las. Vale ressaltar que não existe uma ordem pré-definida na manifestação desses componentes nas pessoas, pode-se afirmar que a auto-reação pode ser tanto uma consequência da auto-observação quanto da autoavaliação. Nesse sentido, a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva, Bandura traz especialmente algumas contribuições importantes sobre a automotivação no âmbito da auto-eficácia – este provavelmente é o constructo que predomina em seus estudos. Para Pajares, citado por Azzi (2010) e Polydoro (2010) como um dos importantes divulgadores do pensamento de Bandura, a Teoria Social Cognitiva é “uma teoria do funcionamento humano que enfatiza o papel crítico das crenças pessoais na cognição, motivação e comportamento humanos”. Fazendo uma articulação com a definição de auto-eficácia a partir da Teoria acima referida, auto-eficácia refere-se “às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997 *apud* AZZI & POLYDORO, 2004). Ainda segundo Bandura (1997) em Azzi (2004) e Polydoro (2004), a auto-eficácia influencia o indivíduo em diversas ocasiões, principalmente nas situações que envolvem escolhas. O constructo ainda produz uma espécie de incentivo quando a pessoa o tem em alta conta, fazendo com que persista e não desista frente a dificuldades. Em síntese, “os indivíduos tendem a se engajar em tarefas sobre as quais eles se sentem competentes e confiantes e evitam aquelas que não se sentem capazes”. (AZZI, 2004; POLYDORO, 2004, p.130).

Relacionando as crenças de auto-eficácia com a motivação de uma pessoa, relação definitiva onde estas crenças desempenham um “papel central na regulação cognitiva da motivação” (AZZI, 2004; POLYDORO, 2004, p.130), pode-se afirmar que o processo motivacional é mais individual, apesar de a auto-eficácia estar ligada intimamente com a chamada persuasão social – interferência do ambiente social sobre as crenças do indivíduo. Isso se verifica certamente pela capacidade do sujeito em interferir no ambiente social, caracterizando esta perspectiva como decorrente de um processo essencialmente individual, que depende das escolhas do indivíduo. Por fim, a “auto-eficácia influencia a motivação por

meio das escolhas que indivíduo faz e dos objetivos que se estabelece” (AZZI, 2004; POLYDORO, 2004, p.137).

Faz-se necessário também fazer uma reflexão sobre a Teoria da Auto Regulação de Kanfer (1977). Em suma, este autor afirma que o processo de autorregulação envolve também os três componentes auto-observação, autoavaliação e auto-reação. A autorregulação seria algo como um controle da própria atuação, baseada nestes três componentes fundamentais. Assim, este conceito quando equilibrado, pode mobilizar a motivação. Partindo da perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura, a autorregulação é “entendida [...] como um processo de governo do próprio comportamento, pensamento e sentimento voltados para a obtenção de metas e guiados por padrões gerais de condutas pessoais”. (AZZI, 2004; POLYDORO, 2004 *apud* AZZI, 2008; POLIDORO, 2008).

Entendendo a motivação como uma espécie de conjunto de forças que faz as pessoas empreenderem certas ações (TAPIA & FITA, 2004), é necessário citar os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Motivação intrínseca pode ser entendida também como motivação relacionada à tarefa, e é aquela em que a tarefa ou a matéria referente a ela desperta uma atração no indivíduo que faz com que ele se interesse ainda mais pela sua realização, permitindo a ele se aprofundar mais e conseqüentemente o motiva para que persista nas dificuldades encontradas ao longo da tarefa. Assim, na medida em que ele passa a dominar a realização da atividade, no que tange aos conceitos e técnicas, se torna cada vez mais motivado a se aprofundar na prática dela. Está relacionado mais ao eu, numa perspectiva que considera a motivação como decorrente de um processo que é impulsionado internamente. Embora esta perspectiva motivacional seja considerada frequentemente como inata, pode-se afirmar que o ambiente social tem uma participação determinante neste processo, quando a partir dele a atividade passa a capturar a atenção do indivíduo, sendo efetivamente desafiadora para si. Então, sentimentos de auto-eficácia passam a se desenvolver, fazendo com que fique mais motivado. Estratégias criativas podem surgir a partir daí, no momento em que a pessoa se arrisca mais e rompe com estilos pré-determinados (FLEITH & ALENCAR 2004).

Por outro lado, existe a motivação extrínseca que parece não ser tão difícil de compreender; de fato, ela atua no indivíduo de forma a motivá-lo com base em recompensas externas, sejam elas relacionadas ao trabalho ou não. No âmbito do trabalho, está relacionado

com o salário, metas, prêmios, presentes e afins. Quando a pessoa executa satisfatoriamente metas pré-estabelecidas, é recorrente que seja recompensada de alguma forma e, assim, se torne mais motivada para o trabalho. Dois tipos de motivação extrínseca podem se manifestar no indivíduo,

um pode levar o indivíduo a se sentir controlado, o que pode influenciar negativamente no nível de interesse e desempenho do indivíduo na tarefa. O outro tipo de motivação extrínseca provê informação contribuindo para que o indivíduo complete a tarefa com sucesso (...). (FLEITH & ALENCAR, 2004, p. 216).

De fato, se a motivação extrínseca não contribuir para que o indivíduo se sinta realmente interessado pela tarefa, pode implicar alguns sentimentos negativos, como ansiedade extrema e sensação de competição exacerbada. O estilo motivacional extrínseco deve ser informativo, esclarecedor e acima de tudo, construtivo. Nas situações em que existe muita cobrança pela realização, esquemas avaliativos de desempenho claros, pouca participação ou envolvimento na escolha das atividades, o indivíduo sente-se bloqueado para o cumprimento da tarefa, acarretando problemas na sua motivação – até mesmo para a sua motivação intrínseca ou possível prazer na realização da tarefa, que se anula pela possibilidade da antecipação da recompensa, pela alta competitividade, monitoramento de desempenho pela presença de outros e, conseqüentemente em como serão avaliados.

É necessário ainda destacar as motivações de origem social – neste sentido cabe citar Murray (1957), com sua lista de motivos sociais. Discute-se muito se tais motivos foram aprendidos ou são realmente inatos, mas a questão é que as pessoas são fortemente influenciadas por eles, principalmente no cotidiano. Os motivos podem ser derivados, inatos ou ambos, mas a lista elaborada por Murray traz 20 motivos sociais que são realmente apurados, pois se aplicam com grande valia ao cotidiano dos indivíduos. A rigor, estes motivos estão relacionados com *defesa, reação, agressão, passividade, evitação da inferiorização, nutrimento e amparo*. Mas dois são examinados com maior atenção, o que é o caso da motivação para a *realização social* e da motivação para a *filiação*.

A motivação para a realização social está relacionada de certa forma com a motivação de origem intrínseca, pois envolve autoconfiança, satisfação pessoal e o gostar de desafios. Segundo Murray (1957), estas pessoas gostam de enfrentar riscos moderados quando a tarefa depende de suas próprias capacidades e aptidões, ou seja quando depende dele próprio – numa condição mais de causalidade interna – do que numa situação em que se envolve sorte, por

exemplo. O sucesso é atribuído então, ao seu desempenho satisfatório, mas satisfatório segundo suas próprias metas pessoais. Recompensas externas costumam não influenciar estas pessoas, que executam uma tarefa pensando na satisfação de realização que é obtida quando uma tarefa é desempenhada – esta, segundo padrões próprios de excelência. A motivação para a filiação acontece quando o indivíduo se interessa mais pelas pessoas com quem vai realizar a tarefa e, talvez possa ser até este o motivo pelo qual se filia a elas, numa intenção de estabelecer relações afetuosas e amistosas com seus colegas. Vale ressaltar que a pessoa motivada predominantemente pela realização social, tende a escolher especialistas para se trabalhar, a fim de obter o melhor desempenho para sua própria realização pessoal. Pode ser extremamente individualista. Já a pessoa motivada especialmente pela filiação gosta de estar na companhia de outros, e talvez não realize uma tarefa tão bem se a condição primordial for a realização individual da tarefa. Este indivíduo tem o desejo de manter relações amistosas – de amizade, tem medo da rejeição e prefere as atividades em que se possam manter as relações íntimas.

Deve-se ressaltar ainda a Teoria da Atribuição (WEINER, 1979) ou a perspectiva das atribuições causais como um dos determinantes da motivação. Atribuições causais se referem às causas explicativas que são atribuídas pelo próprio indivíduo para os acontecimentos e comportamentos. No caso da área da aprendizagem, as atribuições causais são direcionadas para o desempenho, em decorrência do resultado do mesmo – sucesso ou fracasso. As explicações são variadas, podendo estar ligadas à própria pessoa ou externamente a ela. Weiner (1979) em Almeida e Guisande (2004) e também em Tapia e Fita (2004), traz uma taxionomia bastante esclarecedora nesse sentido, onde categoriza em estáveis e instáveis, internos e externos e, controláveis e incontroláveis, as causas atribuídas. Assim, a categoria estabilidade se refere à mutabilidade da causa ou ao quanto ela se apresenta como permanente – resistente a mudanças. A categoria *locus* está ligada ao lugar em que a causa se encontra, dentro ou fora do sujeito, ou seja, internamente ou externamente. Já a controlabilidade diz respeito ao grau de controle que o indivíduo tem sobre a causa, podendo ou não intervir nela.

Weiner (1986) também organiza as atribuições causais que geralmente os alunos expõem para seus desempenhos; para ele, as causas relacionam-se com seis fatores – o primeiro seria a capacidade, que pode ser percebida como uma causa interna, estável e fora do controle do indivíduo; o esforço pode ser classificado como interno, instável e controlável, assim como as estratégias. As categorias tarefa, professores e sorte, podem ser consideradas

como atribuições causais externas, instáveis e incontroláveis por parte do indivíduo (FERNANDÉZ, 2005 *apud* ALMEIDA & GUISANDE, 2004).

Decorre então que, as atribuições causais têm grande influência sobre a motivação, no qual, assim como a auto-eficácia, a tese de que quando os alunos atribuem seus sucessos a causas externas, como sorte, e quando atribuem seus fracassos a causas internas como a própria capacidade, parece indicar que existe baixa autoestima, levando a sentimentos de frustração e conseqüentemente, desmotivação.

Considerando a importância da discussão sobre motivação tanto nos âmbitos da Psicologia Social e Escolar, como da Psicologia das Organizações e do Trabalho, se torna realmente necessário destacar a motivação dentro da perspectiva dos professores, no qual o estilo motivacional desses profissionais determina em grande parte o modo como as atividades são arroladas em sala de aula, principalmente na sua relação com os alunos. Na próxima seção, serão abordados estes aspectos relacionados ao estilo motivacional do professor, além da relação das percepções sobre sua própria motivação com algumas situações que favorecem a desmotivação no exercício da profissão.

1.1 A MOTIVAÇÃO E OS PROFESSORES

Na educação, a motivação pode ser definida a partir dos vários atores que estão inseridos no ambiente escolar. No caso dos alunos então, fala-se muito sobre a sua motivação. Nos escritos estudados para esta pesquisa o assunto era praticamente predominante. Quando se fala dos professores em especial, este é um tema que geralmente vem atrelado aos aspectos ligados à motivação dos alunos. São tópicos que carregam assuntos usualmente ligados aos termos auto-eficácia, auto-atribuição, e motivações intrínseca e extrínseca.

O professor hoje lida com diversos comportamentos em sala de aula, advindos certamente das diversas histórias de vidas dos alunos. Saber lidar com este fato é um desafio constante e, saber o que motiva um professor é um desafio ainda maior. Esta motivação é afetada por diversos contextos – segundo Tapia (2004), o chamado macrocontexto, que responde pelo sistema, leis e instituições, o também exocontexto que se refere à comunidade educativa, e enfim pelo mesocontexto, que seria o âmbito do colégio. Há obviamente também o micro contexto, que responde pela sala de aula. É inegável que as questões relacionadas à auto-eficácia podem se adequar a situação do professor, mas se precisaria de uma análise mais

profunda. O mesmo para a temática da auto-atribuição e das motivações intrínseca extrínseca. Quando um professor está consciente de suas capacidades quanto a uma atividade – que neste caso é dar aulas – ele se torna mais motivado se sua auto-eficácia está, por exemplo, alta, pois antecipa que seu desempenho será bom. Este fato pode ser influenciado por alguns fatores, que vão desde as experiências anteriores quanto ao relacionamento que o professor mantém com seus colegas de trabalho e alunos a cada ano. É uma análise certamente complexa.

Nesse sentido, Cádiz (ano não citado) citado por Tapia (2004) em seu livro ‘Motivação em sala de aula: o que é, como se faz’, faz uma reflexão bastante interessante sobre esta motivação do professor, que como já citado, pode ser definida a partir de vários aspectos; o autor faz uma série de suposições através de um questionamento que qualquer professor pode se fazer quando perguntado o que o motiva atualmente. Pensando dessa maneira a partir de tal questionamento, um professor poderá ver negativamente que, “não se interessa pelos processos em que não se inclua e que não possa se incluir e, que, se tem se estar fisicamente, se evade”. Poderá pensar que “não aceita relações de domínio, ainda que sejam com razão” ou também que “não participa de assuntos que não vê terem influência ou objetivo prático”. Há também a possibilidade de se pensar de uma maneira positiva, que é quando o professor pondera: “tem minha atenção os assuntos que são atraentes para mim, mesmo que o trabalho e o tempo que eu tenha de empregar sejam grandes”, ou “influencio-me pelas pessoas que estão à frente, de relação positiva, que dão exemplo”, ou ainda “é motivador qualquer trabalho que me interesse, em que me sinto ativo e corresponsável”. Salienta-se que a autonomia neste processo é muito importante; ela permite que um professor se sinta parte da escola, onde realmente pode contribuir com alguma coisa. Assim, se um professor é tratado como parte ativa nas decisões, é possível que sua motivação intrínseca seja influenciada positivamente, fazendo então, com que ele despenda mais tempo na realização da atividade, que no caso é a participação nas tomadas de decisão. Estas reflexões estão bastante relacionadas com o estilo motivacional do professor e a Teoria da Autodeterminação, que serão abordados a seguir.

É importante atentar também para a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1980, 1985, 1991), que tem como princípio inicial a ideia de que o “ser humano é um ser ativo, dirigido para o crescimento e para o desenvolvimento integrado do self” (GUIMARÃES, 2004, p. 144). Neste sentido, esta teoria postula que a própria pessoa regula seu comportamento voluntariamente em busca de experiências interessantes, em contraposição

com aquele comportamento controlado que é endossado quando existe alguma forma de pressão externa, ou forças interpessoais e intrapsíquicas agindo sobre a pessoa. A Teoria da Autodeterminação propõe também a existência de algumas necessidades psicológicas básicas para se entender o comportamento motivado intrínseco. Elas são essenciais, pois agem como “nutrientes necessários para um relacionamento efetivo e saudável dos seres humanos com seu ambiente” (GUIMARÃES, 2004, p.145). São elas, as necessidades de autonomia, de competência e de pertencer ou estabelecer vínculos. A primeira, a necessidade de autonomia, se refere basicamente ao desejo do indivíduo em organizar seu próprio comportamento de acordo com sua própria vontade. Neste sentido, Guimarães deixa implícito que a autodeterminação poderia corresponder também à autonomia, pois as ações autodeterminadas são grandemente influenciadas por esta e, dentro do conceito de causalção pessoal, a autodeterminação é uma necessidade humana inata, assim como a autonomia. Funcionando também como uma necessidade, deriva do fato de as pessoas realizarem uma atividade por acreditarem que a fazem por vontade própria (GUIMARÃES, 2004).

Em contrapartida, existem ainda as outras duas necessidades psicológicas básicas postuladas pela Teoria da Autodeterminação para se entender a motivação intrínseca, que é a de competência e a de pertencer e estabelecer vínculos. A necessidade básica de competência crê que o ser humano por não ter nascido com aptidões suficientes para interagir com o meio precisa desenvolver e aprender as capacidades exigidas, que são as competências. Assim, a experiência de dominar competências traria para o indivíduo um sentimento de eficácia que ele experimentaria como uma emoção positiva, o que poderia assim, aumentar sua motivação intrínseca. Já a necessidade de pertencer e estabelecer vínculos pode ser considerada como uma “tendência para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas” (GUIMARÃES, 2004, p.146). Na verdade esta necessidade não é considerada tão importante na determinação da motivação intrínseca, isso porque as ações intrinsecamente motivadas são realizadas isoladamente, assim ela é tida como um pano de fundo, ou como uma espécie de sensação de segurança que auxilia no desenvolvimento da autodeterminação (GUIMARÃES, 2004). Nesta perspectiva, as pessoas precisam estabelecer estas relações emocionais ou afetivas com outras para que tenham um equilíbrio emocional satisfatório, para assim manterem um bem-estar. A satisfação das três necessidades é essencial para a saúde psicológica; elas são integradas e atuam de forma interdependente – é fundamental que um contexto que considera a necessidades de seus membros, como numa escola, elas sejam supridas. Assim, no caso de um professor, é

importante que ele esteja atento para estas questões, uma vez que ele tem um papel importante no desenvolvimento e na determinação da motivação dos estudantes.

Vale ressaltar que o estilo motivacional de um professor é altamente variável, podendo ser também sofrer influências de várias fontes, como de sua própria história de vida, ou também daquela que provém da sua relação afetiva com a profissão, em termos de satisfação. Entretanto, de acordo com Guimarães (2004) o estilo motivacional do professor foi objeto de estudo de Reeve (1998) e Bolt e Cai (1999), que postulam que este estilo se refere àquele sentimento de confiança do próprio professor em suas estratégias de ensino – neste caso, a sua personalidade seria determinante neste processo, ou seja, um professor pode exercer sua atividade de maneira mais autoritária, então, isso quer dizer que ele certamente tem uma personalidade mais voltada para o controle, ao mesmo tempo em que em outros casos, os professores podem exercer sua atividade de maneira mais voltada para a autonomia, revelando uma personalidade mais comprometida com a autodeterminação (GUIMARÃES, 2004). Isto se relaciona aos estudos desenvolvidos inicialmente por Deci (1981), Schwartz (1981), Sheinman (1981) e Ryan (1981), que postulam a existência de um *continuum* de estilos motivacionais do professor, que pode variar de altamente controlador a altamente promotor de autonomia (GUIMARÃES, 2004). Nesse sentido, os professores que exercem uma personalidade mais voltada para a promoção da autonomia oferecem oportunidades de escolhas para seus alunos, dão *feedbacks* de seus resultados a fim de que isso se reflita em uma possível melhora; reconhecem os interesses dos alunos, enfim, fornecem oportunidades para que suas necessidades básicas de autodeterminação – autonomia, competência e segurança – se desenvolvam.

Não há dúvida de que o estilo motivacional do professor tem grande influência na determinação da motivação de um aluno, com implicações consistentes até nas expectativas dos próprios professores em como envolver seus alunos nas aulas. Mas, assim como Guimarães (2004) traz em suas considerações finais sobre a Autodeterminação, o ambiente pode ser determinante no momento em que oferece as condições para o suprimento das necessidades dos alunos, e para os professores isso também se aplica, onde aqui ela se refere à necessidade de estabelecer vínculos:

a criação de uma cultura escolar na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado

pano de fundo, ou seja a segurança necessária para a ação de aprender. (GUIMARÃES, 2004, p. 149).

Quando o professor, assim como o aluno, tem suas necessidades psicológicas básicas supridas, contribui-se positivamente para sua motivação intrínseca. E isso se relaciona principalmente com a autonomia, que deve ter destaque entre as necessidades. Assim como os alunos, que devem ter oportunidades de escolha, compartilhar decisões e serem responsabilizados pelas suas opções, os professores devem ser tratados como parte ativa na escola. A autonomia será suprida quando for dada a oportunidade a eles de serem ouvidos por seus argumentos, num compartilhamento de decisões.

No próximo capítulo, intitulado de “Gestão Democrática: um espaço privilegiado de participação”, o professor será citado dentre os outros atores sociais – comunidade, pais e funcionários – que atuam na/para a escola, como sujeitos que precisam estar ativos na participação política democrática. O objetivo do capítulo será contextualizar o tema das tomadas de decisão dentro de uma perspectiva que ressalte a importância desta participação consciente das partes envolvidas como fator necessário à implementação e desenvolvimento da Gestão Democrática, para tal, serão explicitados alguns princípios que a caracterizam, como a própria participação, autonomia e descentralização.

CAPÍTULO II REFERENCIAL TEÓRICO

As tomadas de decisões podem ser tomadas individualmente ou em grupo, constituindo-se como importantes espaços de participação coletiva numa escola.

2. TOMADAS DE DECISÕES

Existem diversas situações na vida de uma pessoa em que ela precisa tomar decisões. Importantes ou não, o fato é que na vida todas as pessoas em algum momento terão que tomar decisões, frequentemente. Estas decisões podem estar relacionadas com assuntos absolutamente triviais, podendo ser também de grande importância. A idade também conta, no momento em que responsabilidades que se acumulam a medida que ela avança (RODRIGUES, 1986).

Teorizando sobre o que é tomar uma decisão, alguns questionamentos parecem ser de grande valia para esta discussão. Primeiramente, pode-se questionar: o processo decisório é essencialmente individual? Bom, isto pode ser respondido por uma simples postulação que traz a Psicologia Social, que diz que os fenômenos estudados por esta área como o processo decisório, são estritamente individuais, que na sua constituição são desprovidos de interação e interdependência. Mas sim, pode-se afirmar que estas decisões são amplamente influenciadas pelas experiências pelas quais uma pessoa passa durante a vida e, também pelos condicionamentos que surgem durante uma situação. (RODRIGUES, 1986) O processo decisório, por fim, é resultante da elaboração cognitiva de uma pessoa, caracterizando tal processo como essencialmente individual. Porém, este fato não exige que as decisões sejam tomadas em grupo – caráter que é um pouco diferente das tomadas individuais.

Então, uma tomada de decisão é provida de um processo, que dependendo da teoria, é dividido em fases psicológicas. Para um grupo de teóricos, o processo decisório se constitui em cima do conflito em si. Ele se inicia com um conflito de alternativas incompatíveis onde se deve decidir por uma alternativa no final. A tendenciosidade se apresenta neste momento em que se escolhe por uma alternativa. Mas há outro teórico (FESTINGER, 1964 *apud* RODRIGUES, 1986) que acredita que o processo decisório pode ser dividido em três fases psicologicamente distintas. A fase pré-decisória, a fase da decisão propriamente dita e a fase de redução de dissonância. A primeira diz respeito ao conflito inicial, seguida por uma

avaliação não tendenciosa das alternativas. A fase que corresponde à escolha de uma alternativa, preterindo em consequência, as demais alternativas é a fase da decisão propriamente dita. Já a terceira, que é a fase da dissonância, diz respeito àquele momento em que se valoriza aquela alternativa em que se escolheu em seus aspectos positivos, desvalorizando as rejeitadas, ou seja, dissonância é quando esta valorização ocorre. A diferença entre as duas está justamente nesta questão da tendenciosidade, onde na primeira isso se verifica já num primeiro momento em que se escolhe, ao passo que na segunda somente na pós-decisão. Vários experimentos foram feitos com o objetivo de comprovar esta diferença, ou até mesmo refutá-la, o que gerou certa polêmica.

As decisões que são tomadas em grupo são caracterizadas por envolverem um maior caráter de risco, pois as pessoas se agrupam justamente por estarem em grupo, fazendo assim, com que a responsabilidade pela decisão de risco seja diluída. Também há quem defenda que as pessoas que tomam decisões mais arriscadas em grupo fazem isso pelo apoio grupal a uma norma social que valoriza a decisão de risco como um sinal de coragem e inteligência (RODRIGUES, 1986). Então, pode-se dizer que as decisões grupais sugerem mais preocupação do que as tomadas individualmente, permitindo assim, que se pense que mais pessoas colaborando com opiniões e sugestões contribuem para que as responsabilidades sejam compartilhadas e, assim, a decisão mais bem fundamentada. Este é certamente o caso da gestão democrática – escolar, em questão.

Numa escola, um espaço em que convivem várias pessoas ligadas a outras várias áreas – são setores que compartilham uma atividade fim em comum, que é a educação, de preferência de qualidade – as decisões são construídas e feitas em todos os âmbitos escolares, como numa sala de aula, onde o professor tem o poder de tomar decisões em benefício (ou não) dos alunos. No setor onde trabalham os funcionários de apoio, estes trabalhadores também tomam suas decisões, que são feitas de acordo com as demandas que aparecem no cotidiano escolar. As tomadas de decisões para as quais se quer chamar a atenção nesta pesquisa são as chamadas reuniões coletivas, formais e informais, em que são decididas questões relativas à escola em si, funcionários, alunos, professores e órgãos superiores. Na gestão escolar, tida como o espaço onde as decisões formais sobre a escola são tomadas, essa questão decisória é fundamental e, para que funcione da melhor forma possível, aconselha-se que estas decisões sejam tomadas com a participação de todos os interessados, isto é, da comunidade escolar e dos funcionários em geral.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: ESPAÇO PRIVILEGIADO DE PARTICIPAÇÃO

A Gestão Democrática é uma prática bastante significativa em ambiente escolar, visto que é posto que a partir dela pode se concretizar uma educação de qualidade, para todos os alunos. A existência de relações de poder faz a Gestão Escolar Democrática ser um processo essencialmente político, isto certamente se deve ao fato de que o poder existente – seja ele dividido entre as partes ou centralizado – é pressuposto da ação política (SOUZA, 2009). Considera-se que a participação dos diversos setores nas tomadas de decisão – incluindo os professores – é um fator essencial para a construção de uma Gestão efetivamente democrática em uma escola, espaço em que a formação humana está em questão. Então, baseado nesta afirmação, o presente capítulo tem o objetivo de discutir mais profundamente alguns aspectos sobre Gestão Democrática, desde suas origens até seus principais princípios, visto que é prioritariamente neste ambiente democrático que se podem colocar em prática as mais diversas formas de participação nas tomadas de decisão.

A democracia é uma construção que supõe a existência de um processo histórico de lutas e conflitos, em que se identificam interesses diferentes e diversas expressões contraditórias, sejam elas de classe ou o que quer que seja. Advém também de um processo antropológico de emancipação humana, isto é, um processo pessoal / individual e coletivo / social na compreensão e constituição da democracia, sim, porque a construção da autonomia e da liberdade – emancipação humana – é baseada numa dualidade bem marcada: é tanto uma construção de dimensão pessoal e individual quanto ao mesmo tempo uma construção de dimensão social e coletiva (AIRES, 2009). Este processo de emancipação humana está relacionado com o reconhecimento e a valorização da diferença entre as pessoas; cada pessoa é única, diferente, original e é sujeito da construção de si e do mundo, então, certamente tem uma contribuição específica a dar. Esta contribuição é o cerne de uma Gestão Democrática, que não admite em sua forma indícios de uniformidade, padrão e modelo – o que denota individualismo, justamente o oposto de coletividade. Considera-se que democracia nega o individualismo; é fundamental que se mantenha um espírito coletivo, de construção do coletivo, porque é nele que se estabelece a convivência, e conseqüentemente uma consciência de sua própria singularidade frente aos outros. Constitui-se assim, um processo de diversidade nas relações sociais, que vão se tornando sem dúvida, um espaço rico de construção de

diferentes identidades, que respeitam peculiaridades e interagem sem a presença de competição – o que seguramente levaria ao individualismo. É a unidade na diversidade.

Continuando com o tema da democracia, ela implica diretamente no conceito de cidadania, que por sua vez fundamenta-se no respeito e no reconhecimento da diferença, da diversidade e da originalidade (AIRES, 2009). A democracia também pressupõe a existência de mecanismos de representação, como as eleições representativas, na qual a regra da maioria é implicada – neste sentido, a democracia é tida como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 2000, p. 30, *apud* SOUZA, 2009, p. 129), caracterizando-a como algo instrumental (SOUZA, 2009), em “função da formação de decisões coletivas e atualmente fundadas em expressões representativas” (BOBBIO, 2000, p. 22, *apud* SOUZA, 2009, p. 129). Entretanto, numa Gestão Democrática, esta regra da maioria, segundo Souza (2007), pode ser uma espécie de armadilha, na medida em que ela, quando elevada ao poder e ciente de seu poder de controle, dificilmente abrirá mão de suas posições, tal a força que representará. Esta questão da maioria na democracia foi debatida nos estudos propostos por Bobbio (2000) e Torraine (1996) citados por Souza (2009), e trazem visões um tanto diferentes: o primeiro já postula que por ser um instrumento que é dado na sociedade moderna, na forma da democracia representativa da maioria, se faz presente nas relações sociais através da conquista do Estado de direito. Para Torraine (1996), uma democracia não pode ser definida somente pela regra da maioria – para ele, sim, a maioria deve ser considerada, mas as minorias devem ter espaço, pois não existe democracia se os direitos destas duas partes não forem respeitadas. Na verdade para ele, na democracia a maioria não será aquela que estabelecerá tudo a todos, mas observará também o direito de que todas as pessoas tenham seus lugares na sociedade, tendo suas demandas devidamente representadas (SOUZA, 2009).

Então, assim, Torraine (1996) defende uma democracia social, que segundo ele atua “no plano dos atores sociais e não acima deles e procura estabelecer a justiça, ou seja, assegurar, antes de mais nada, o acesso dos dominados à ação, à influência e ao poder político”, já Bobbio, traz uma visão de “democracia procedimental, que paira universalmente e qual todos se submetem” (TOURRAINE, 1998, p. 47 *apud* SOUZA, 2009, p. 132). Postas estas diferenças de concepção, pode-se dizer que, a democracia transposta para o âmbito escolar deve se pautar por uma prática que vá além do instrumental, do formal, da

padronização decorrente da legitimação; de fato, a Gestão Democrática Escolar deve tomar a democracia como princípio para uma prática que é acima de tudo contínua, que deve contar com a participação efetiva de todos que agem sobre e na escola, avaliando e planejando ações para a solução dos problemas, não se esquecendo das ações voltadas para uma educação política (SOUZA, 2009).

Ainda sobre Gestão Democrática, faz-se aqui necessária uma breve retrospectiva histórica, que proporcionará uma maior contextualização do que se compreende como o surgimento de uma nova gestão educacional no Brasil.

O Brasil passou por um período político ditatorial, por volta dos anos 60 até meados dos anos 80. Porém, com as mudanças no cenário internacional, somadas à transição política que instaurou um novo governo, já nos anos 80, se fazia extremamente necessária a modernização do Estado, no que tange a mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas. Este desejo passou a ser o motivo, ou melhor, o motor para o surgimento da Reforma do Estado, orientada amplamente no sentido da democratização do país. A Reforma foi induzida por diversos fatores, mas certamente, o maior deles era externo – a nova ordem econômica globalizada. Uma nova realidade social e econômica que fazia uma enorme pressão pela formulação de novas políticas públicas e de gestão das instituições sociais. Sobre a questão da Reforma do Estado em concernência com o novo funcionamento político, econômico, cultural e social vigente naquele momento, a visão de Aires (2009) é pertinente:

Enfim, é nesse contexto de transformações mundiais, orientadas pelo neoliberalismo, que o Brasil apostou na Reforma do Estado na dimensão institucional e ideológica, ou seja, na reorganização do setor público, tendo em vista o ajuste ao capitalismo internacional. No plano institucional, cogitava-se alterar tanto a estrutura quanto o funcionamento do setor público, possibilitando-se a ampliação de sua autonomia, maior eficiência na consecução dos resultados e maior controle por parte da sociedade. Ideologicamente, previa-se a mudança de paradigma administrativo, substituindo-se a burocracia estatal pelo modelo gerencialista, com a conseqüente introdução de práticas típicas de mercado na administração pública. (AIRES, 2009, p.10).

Ainda nos anos 80, o processo de democratização começou a crescer, com a iminente falência do modelo econômico. O regime militar vigente estava entrando em decadência; processo que se deu em consequência das lutas por liberdade democrática, ao exemplo da

“Diretas Já!”. O país passou a contar com uma organização político-partidária, em decorrência do início do regime democrático moderno, que viria a se tornar neste momento, a Nova República.

A sociedade ansiava por um instrumento legal que expressasse a nova ordem estabelecida, ou seja, um novo ordenamento jurídico que garantisse direitos sociais, civis entre outros. Nesse sentido, então, foi instituída a nova Constituição Federal, de 1988. Desta vez, a Carta Magna foi considerada uma Constituição Cidadã, porque neste caso promulgaria os direitos mais importantes à vida digna de uma parcela grande da população brasileira. A Constituição frente a essa realidade amplamente democrática, de autonomia e de cidadania, também trazia para o debate questões educativas, as quais dispunham de instrumentos legais que defendiam o ensino público, gratuito e de qualidade.

No que se refere à educação de fato, destaca-se o artigo 206 da Constituição Federal, do Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto. Nele, encontram-se disposições, inclusive de Gestão Democrática, que deverão ser observadas pela gestão escolar.

Art. 206. 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 o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática no ensino público na forma da lei;

VII – garantia do padrão de qualidade.

Mas foi na década de 90, considerada um divisor de águas na educação brasileira, que aconteceram as maiores mudanças no planejamento de políticas públicas para a educação no Brasil, que definitivamente refletiram no modo como a gestão escolar se consolidou no país. Com o advento do neoliberalismo no lugar do liberalismo clássico, especificamente no

governo de Fernando Henrique Cardoso (o FHC) de 1995 a 2002, o ideário exposto publicamente com a Reforma do Estado era de a erradicação da pobreza juntamente com a inclusão social fariam com que o Brasil se desenvolvesse, mas na verdade, por trás de todo este discurso, o país estava na mão de organismos multilaterais como o Banco Mundial, que mantinham o foco no desenvolvimento econômico, sobretudo com a satisfação das dívidas sociais históricas, que eram consideradas a salvação para os inúmeros bolsões de pobreza existentes (LIMA, 2010). O Estado passou a adotar um modelo não intervencionista de Estado Mínimo, em que deixaria seu papel de subsidiar políticas públicas; isto na educação se refletiu no fortalecimento dos privilégios privatistas que, por meio dos incentivos fiscais e diminuição das barreiras de mercado conseguiram implantar uma realidade de individualismo e competitividade, principalmente no ensino superior. No que tange à educação básica, o Estado deseja formar mão de obra barata para fomentar o desenvolvimento econômico, investindo assim no tecnicismo. Para isso, a educação contou com um aumento de acesso, mas sem qualidade. Houve a adoção de medidas paliativas, em que as soluções se dariam à medida que ocorressem tensões e reivindicações sociais, neste caso, com o assistencialismo se estabelecendo no nível mais alto na consolidação da educação dos anos de FHC (LIMA, 2010). Deste modo, com a questão da acumulação do capital sendo fortemente inculcada na sociedade através de uma espécie de imutabilidade financeira daquelas classes mais favorecidas, ao indivíduo comum era possível apenas ter acesso a uma educação básica pública, mas não a níveis mais altos de educação. Às camadas privilegiadas se reservou este direito, restando ao indivíduo somente sucumbir à lógica do mercado, em que a educação superior atende a mecanismos meritocráticos de ingresso.

Enfim, após oito anos da promulgação da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que dispunha sobre a educação brasileira, exprimiu também os movimentos de luta tanto do setor privado quanto do setor público, este último representado pelos segmentos da sociedade civil organizada, que defendiam a escola pública. Nesse sentido, o princípio da Gestão Democrática na LDB definiu então que esta prática gestonária se restringisse somente ao ensino público, excluindo-se o ensino privado, prevalecendo assim justamente as aspirações deste, que não ansiava pela inserção desse princípio em seu ensino. Segue abaixo a Lei nº 9.394/1996, a LDB.

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

(...)

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Gestão Democrática então é uma prática que supera a atual ordem autoritária em gestões, que propõe como objetivo a organização da unidade gestonária em bases democráticas. Mas o que seria isso? Significa que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo da unidade em questão possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da mesma. Isso implica dizer que a maneira de administrar – e aí entra a gestão – deverá priorizar formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir objetivos que considerem a especificidade da organização. As prioridades devem ser estabelecidas pelo conjunto daqueles que participam e os interessados nos resultados obtidos pela instituição.

Mostra-se necessário, no entanto, que se estabeleçam especificamente os princípios da Gestão Democrática, altamente importantes no delineamento da pesquisa em questão. Em regras gerais, os princípios que caracterizam a gestão democrática, além da participação, são a descentralização e a autonomia. É preciso salientar, porém, que, por mais que as disposições legais representadas na Constituição Federal e na LDB sejam efetivamente essenciais na construção de uma educação pautada pela gestão democrática, somente elas não garantem a execução dos princípios em âmbito educacional. Significa então, que uma escola democrática se caracteriza como tal na medida em que suas práticas pedagógicas são coerentes com os princípios democráticos; práticas envolvidas então, na perspectiva subjetiva, que entende o sujeito como principal agente na construção coletiva da unidade gestonária.

A participação liga-se diretamente ao conceito de cidadania ativa. Requer a criação de vínculos entre sujeitos autônomos, engajados em uma atividade com estrutura e finalidade própria, com capacidade de influir nas decisões que dizem respeito à vida coletiva. (AIRES, 2009). Participação então deve ser compreendida como uma disposição para contribuir de fato para a execução de objetivos comuns à comunidade em questão.

A participação é o cerne de uma Gestão Democrática e sem ela certamente seria impossível efetivar sua prática. Mas há o problema da normatização dos processos de participação, tanto dos próprios segmentos que lidam diretamente com a atividade educativa, como os professores, quanto dos pais, que tem sua participação cerceada pela padronização

muitas vezes imposta pelas instâncias superiores. Isso se deve ao fato de que a participação é um conceito muito arraigado na sociedade, se tornando uma constante nos discursos políticos, sociais e pedagógicos que se empenham em dizerem-se democráticos (SOUZA, 2009). No entanto, o que ocorre é que há muito tempo criaram-se normas e estamentos para legitimar esta participação, que, diga-se de passagem, é uma conquista das lutas políticas. Ela se tornou então, numa “participação formal, regulada, sobre a qual é possível ter mais controle” (SOUZA, 2009, p. 134). Esta constatação trouxe consequências certamente negativas para os segmentos envolvidos na participação democrática, como os pais. É um aparelhamento (SOUZA, 2009) que torna difícil a própria participação, pois coloca as pessoas em um situação de disciplina, em que obrigação se sobrepõe a participação consciente, tornando assim, esta prática (de participação) pouco atrativa. O resultado sempre é o mesmo: pouca participação e, deste modo, não há a real transferência de poder (SOUZA, 2009). Por participação consciente, pode-se ler participação efetiva, cidadã, responsável e imbuída de caráter político, ou seja, neste caso consciente da própria capacidade de interferência e mobilização na sociedade. Sobre isto, a análise feita sobre participação e democracia feita por Pedro (2010) e Pereira (2010), pode contribuir no entendimento sobre participação consciente:

Há que se reencontrar o papel criador e produtor do sujeito, superando o seu papel passivo e assumindo um papel ativo, capaz de controlar o meio que o rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade (PEDRO, 2010; PEREIRA, 2010, p.749).

Outro problema se coloca em relação à participação na Gestão Democrática Escolar, que na verdade, seria o problema da não-participação. Imbuídas de certa consciência das ações a serem empregadas, algumas pessoas tomam a não-participação como uma ação política estratégica. E, aguerridas também por uma espécie de protesto contra as condições desta participação, estas pessoas se eximem, num ato político ativo e intencional (SOUZA, 2009). Seguindo a isso, outro aspecto a ser ressaltado é a questão de a participação ser muitas vezes associada somente ao momento das tomadas de decisão, o que não é o ideal. Sabe-se que por ser ela ser um discurso praticamente onipresente nas discussões pedagógicas, geralmente as tomadas de decisões são vistas como o pressuposto único da Gestão Democrática. Mas deve-se ponderar que esta prática é mais do que tomar decisões,

implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade.(SOUZA, 2009, p. 135)

Decorre então que, deve-se ter prioritariamente um envolvimento efetivo nas tomadas de decisão, e não somente nela, mas em todo o processo da vida institucional; na implementação e discussão de novas práticas.

No que tange à descentralização, ela pode ser entendida em desarticulação com a desconcentração, pois considera a escola como uma importante instância administrativa. Como diz AIRES (2009):

(...) tende a uma maior unidade de ação entre as esferas governamentais. Implica na democratização do sistema de ensino, levando a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias decisórias, com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e controle. A escola se fortalece como instância decisória e parceira indispensável na definição e implementação de políticas e programas educacionais. (AIRES, 2009, p.18).

A autonomia vista como uma “vontade própria” representa o rompimento com a forma tradicional de gestão burocrática, que é baseada na uniformização e padronização de atividades. Considera, portanto, uma maior participação da comunidade nas decisões; toma-se estas pessoas como agentes: elas são valorizadas e percebidas, na intenção de se desenvolver um projeto próprio baseado na identidade e realidade da escola. De acordo com Freitas (2000) e Souza (2009), a autonomia é fruto de uma conquista contínua, nos níveis pedagógicos, administrativo e financeiro. Porém, atualmente encontra problemas na sua prática concreta, pois esbarra no problema da mecanização da participação (FREITAS, 2000), que certamente pode ser decorrente até do aparelhamento comentado anteriormente neste texto. Este fato faz com que a participação dos envolvidos fique prejudicada, pois aparentemente não lhes é dada a real oportunidade de decidir sobre as políticas educacionais, restando a eles somente aderir às decisões que já estavam previamente tomadas (FREITAS, 2000). Para que se exerça uma autonomia no nível escolar, primeiro é preciso que as pessoas estejam realmente preparadas

para esta autonomia no nível individual e pessoal. Neste sentido, falta às pessoas conhecimento sobre seu papel, suas responsabilidades, sobre a questão do comportamento cidadão que procura legitimar os seus direitos através da participação maciça e fiscalização (FREITAS, 2000). A falta de informação leva as pessoas a não questionarem e conseqüentemente, acatarem as decisões dos superiores, sucumbindo então, à lógica da mecanização e aparelhamento (FREITAS, 2000; SOUZA, 2009).

No caso de uma escola – discutindo-se sobre ela efetivamente – um espaço privilegiado de formação humana e socialização do saber sistematizado e acumulado, como também um espaço privilegiado de convivência, no qual todas aquelas características de diversidade na democracia emergem (na medida em que a pedagogia da escola promove este aparecimento), leva-se em consideração que são os atores sociais membros indispensáveis em uma gestão democrática, visto que é a participação deles que permite a realização desse processo. Porém, essa participação seria envolver todos os protagonistas na vida escolar mediante o diálogo e a ação cooperativa. Mas, cabe aqui deixar claro que a busca por essa forma de gestão, em termos práticos, não deve ser feita somente contra o Gestor, mas sim a favor da cooperação interna, porque dela emerge a concordância a respeito de como será tomada a decisão.

Não há dúvida, porém que, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Gestão Democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação de esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais. (PARO, 1993, p. 161.)

Nesse caso, se vê com clareza que o princípio da participação em Gestão Democrática deve ser amplamente aplicado, em prol dos objetivos da educação de qualidade em todos os níveis. A questão da coordenação de esforços reforça a ideia da diversidade de interesses em convergência, aonde se precisa estabelecer também a consciência desses mesmos interesses. Isso implica dizer novamente, que, numa Gestão Democrática todos os amplos setores precisam estar efetivamente participando e tornando seus processos autênticos, para que os mecanismos sejam mais eficientes na intenção de expressar ideias e trocar informações.

A gestão democrática também demonstra vantagens quanto ao fortalecimento da unidade escolar externamente – fora internamente, obviamente – certamente porque quando a escola se encontra sob um regime autoritário, sob a autoridade única de um gestor, este se torna muito mais suscetível a sucumbir às pressões externas e as tentativas de defesa de interesses que não são os da comunidade (PARO, 1993). De fato, se isso acontece com um indivíduo, com certeza com um grupo não seria tão fácil, no sentido de que um grupo de pessoas está articulado em torno de interesses de muitas outras pessoas as quais esse grupo representa, tornando-se mais resistente a pressões; sobretudo as decisões tomadas por um grupo são mais difíceis de serem dissolvidas do que as que são tomadas por um indivíduo (PARO, 1993).

Na situação em que um indivíduo apenas é o dirigente, existe também – devido à relativa autonomia que ele desfruta com relação ao poder superior que representa – a tendência de este indivíduo procurar administrar em causa própria, tirando vantagens pessoais de sua gestão. (PARO, 1993, p. 164).

Outra questão de suma importância nesta pesquisa, diz respeito à participação dos professores e o pessoal técnico-pedagógico – que incluem orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, enfim. Deve-se atribuir importância à sua participação, pois eles são “autênticos produtores diretos da educação escolar” (PARO, 1993, p. 169), responsáveis pelas atividades fim da escola. O educador deve manter contato com métodos e técnicas administrativas que permitam a ele ser também capaz de promover dentro da escola benefícios para toda a comunidade, porque através de princípios de Gestão Democrática, é possível que isso se reflita em sua prática em sala de aula (PARO, 1993). Também se deve ter claro que os educadores, assim como todos os outros participantes de outros setores, se sentem mais interessados pela tarefa, que no caso é o processo decisório, quando é dada a eles a oportunidade de decidir, escolher e dar suas opiniões sobre a mesma – assim é evidente que se tornam mais motivados a participar do processo decisório, pois o sentimento de pertença e importância prevalece (PARO, 1993). Por isso, deve-se dar espaço à flexibilidade, um espaço para que se decida sobre o que, como e quando. O mesmo não acontece em uma gestão escolar autoritária, onde certamente a autoridade centrada num só diretor acarretaria problemas nos diversos setores, causados pelo desconhecimento do “todo”, do processo inteiro.

Outro fator importante, mas que em alguns discursos é totalmente negligenciado é o papel do governo na consolidação de uma Gestão Democrática. Desde a década de 90 que devido aos acordos neoliberais o Estado é obrigado a seguir as premissas da “teoria do capital”, em que a lógica de mercado traduzida pelo desejo de modernização se aplica em todos os setores, inclusive na educação da escola pública. Notadamente necessária à estabelecimento do Estado Mínimo – sob a atuação de um Estado verdadeiramente submisso que sucumbe aos desmandos daqueles que detêm o poder do crédito –, a gestão da educação pública agora no nível estadual, local é obrigada a seguir as normas já estabelecidas para aquelas de nível nacional, em função dos reflexos dos acordos com organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Neste sentido,

[...] a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central (TORRES, 1996, p.183 *apud* LIMA, 2010, p. 10).

A descentralização neste caso é somente uma estratégia falsa para o poder ser supostamente delegado às instâncias locais, conferindo o chamado poder local. Mas na verdade, não há a real autonomia das instâncias locais, o que ocorre é que se procura manter o modelo burocratizante, sob uma lógica autocrática, que supõe hierarquização, regulação, padronização, e direcionamento do poder (LIMA, 2010). Ainda segundo Lima (2010), não há como superar a centralização sem a boa vontade daqueles que se encontram no poder, no caso, dos órgãos superiores. O capitalismo na sua origem não admite a democracia plena, embora o governo sugira que a participação popular é um dos seus pilares. Se existe possibilidade de o capitalismo admitir participação, existirá pelo menos alguma possibilidade de admitir igualdade entre as classes, porém, isto não parece ser possível nos moldes atuais (LIMA, 2010).

Então, no caso do DF e estados e, ainda conforme o histórico de interesses privatistas que mantém a estrutura quase que imutável em benefício dos interesses elitistas, às unidades da federação restam seguir as normas já promulgadas, o que permite encaixar a Gestão Democrática no mesmo patamar, onde os princípios não são discutidos constantemente e

colocados em prática com base nas necessidades locais, mas sim hierarquicamente, observando os dispositivos pré-estabelecidos nacionalmente (LIMA, 2010). Com esta padronização decorrente da verticalização cria-se o aparelhamento, que torna a participação extremamente regulada, contribuindo assim, para o surgimento da sensação de obrigatoriedade.

Consequentemente, não superado este modelo burocratizante de gestão, no qual se privilegia a hierarquização, o poder fica centralizado, nas mãos de um diretor centralizador ou condutor da participação (LIMA, 2010). Outro fato que é visível nas escolas, especialmente do DF, é que a Gestão Compartilhada parece ter tomado o lugar da Gestão Democrática, implicando a mesma realidade de “hierarquização, participação tutelada e controle verticalizado das decisões da estrutura escolar” (LIMA, 2010, p.1). A falsa descentralização poderia ser uma justificativa plausível para o surgimento da Gestão Compartilhada. Esta forma de gestão compartilha o poder, mas não necessariamente em partes iguais; diretores geralmente têm mais poder de mando, o que faz com que as decisões sejam tomadas somente por alguns da escola. Abaixo, seguem alguns princípios da mesma, que parecem em uns aspectos estarem bem distantes da realidade. De acordo com a Secretaria de Educação do DF a Gestão Compartilhada, “é o modelo de gerenciamento das escolas da rede pública do Distrito Federal” e é representada pela Lei nº 4036 de outubro de 2007, que objetiva:

- I – Implementar e executar as políticas públicas de educação assegurando a qualidade, a equidade e a responsabilidade social de todos os envolvidos;
- II – Assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- III – Otimizar os esforços da coletividade para a garantia da eficiência, eficácia e relevância do plano de trabalho e da proposta pedagógica;
- IV – Garantir a autonomia das instituições educacionais no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira por meio do Conselho Escolar de caráter deliberativo;
- V - Assegurar o processo de avaliação institucional mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e a prestação de contas à comunidade;
- VI – Assegurar mecanismos de suporte para a utilização, com eficiência, dos recursos descentralizados diretamente às instituições educacionais.

Ainda segundo Lima (2010), é uma gestão que atualmente privilegia um conceito técnico-burocrático, de automanutenção da escola, ao invés do foco político, em que as pessoas passam a discutir seus papéis, sob a ótica da responsabilidade social.

Entretanto, a escola deve tentar superar esta lógica padronizada, verticalizada, e hierarquizada trazida pelas diretrizes estatais das políticas neoliberais. Deve exercer sua autonomia, no momento em que discute e tenta superar as tensões e pressões da estrutura e da sociedade civil e se dispõe a trazer os setores para a prática democrática, num contexto em que todos têm vez e voz. A escola estará assim, exercendo seu compromisso com a comunidade, que tem todo o direito de cobrar pelo serviço. Desse modo, a visão trazida por Conceição (2006), Pereira (2006) e Zientarski (2006) é pertinente:

Não podemos, no entanto, acreditar em colocações ingênuas como as que dizem que apenas mudando a escola mudaremos a sociedade, porém também não é possível continuar sustentando a posição inversa, pois a escola não é apenas o resultado das estruturas sociais e defender este princípio é o mesmo que negar a força da educação e das práticas pedagógicas na transformação da realidade (CONCEIÇÃO, 2006; PEREIRA, 2006; ZIENTARSKI, 2006, p.10).

Passado o momento da problematização, é importante também que se discutam os instrumentos de efetivação dessa prática, de Gestão Democrática. São eles, os Conselhos Escolares e o processo de provimento do cargo de diretor. No que tange especificamente à participação, que é o cerne deste capítulo, serão discutidos somente os conselhos escolares.

Os conselhos escolares são órgãos colegiados de deliberação coletiva onde são tomadas as decisões referentes à comunidade escolar local – são acima de tudo exemplos de colegiados que agem como instrumentos de representatividade das necessidades dos alunos, pais e comunidades. É o principal mecanismo representativo da escola no que se refere à tomada de decisão, pois as questões são decididas e debatidas numa articulação de seus membros; visa propor ideias e práticas para a educação que será praticada na escola, objetivando, obviamente, a qualidade em todos os aspectos.

Referente aos conselhos escolares, na verdade, implicam basicamente na participação significativa dos pais de alunos e a comunidade em geral nas atividades e eventos ligados à escola. Mas essa é uma realidade não tão fácil de alcançar, visto que as condições de vida em que se encontram essas pessoas impedem muitas vezes que elas participem dessas atividades, contribuindo para que não estabeleçam um contato mais estreito com a escola. Além disso, os

resultados desta participação – quando ela existe – precisam ser utilizados de uma maneira mais formativa, de acordo com os princípios da avaliação formativa, que por sua vez, baseia-se na racionalidade prática. Esta última se caracteriza por ser processual, dinâmica, participada, compartilhada e com a responsabilidade e autonomia dos envolvidos (MÉNDEZ, 2002). Assim, o que se deseja é que os participantes vejam os resultados de sua participação sendo utilizados de maneira formativa, ou seja, que eles não fiquem à mercê de critérios efficientistas e técnicos, que se dirigem ao resultado final, mas que eles possam ser utilizados continuamente a favor de melhorias para a escola.

Porém, atrelado isto, e apesar de desejarem em teoria, serem espaços de educação política através da participação (FREITAS, 2000), os conselhos escolares atuam na verdade como um lugar em que as decisões previamente tomadas são acatadas. Novamente, o problema da falta de informação sobre o processo de gestão democrática age como um grande impedidor da participação consciente nos conselhos escolares. Segundo Fortuna (1998, p.25) citada por Freitas (2000, p.50), “faltam transparência das informações, dos controles das avaliações, debates e votações das decisões coletivas”.

Mas os órgãos colegiados – apesar da participação consciente como nos conselhos escolares ser essencial – isoladamente, não são suficientes para a implementação da Gestão Democrática, pois podem se tornar excessivamente burocratizantes e pouco democráticos (SOUZA, 2009), como já foi dito neste texto. E realmente, a lógica da Gestão Compartilhada atual não permite que as pessoas gozem de uma participação com teor de fato político – apesar das relações escolares de poder conferirem um caráter essencialmente político à escola – mas no sentido de que o Estado, imbuído da perspectiva liberal democrática, somente deseja manter o chamado bem-estar social atribuindo uma representatividade superficial a órgãos colegiados, como Conselhos Escolares e Associação de Pais e Mestres (LIMA, 2010).

O que se espera realmente é que primeiramente as pessoas – leiam-se, todas as pessoas envolvidas com a atividade escolar, como comunidade e funcionários – tomem os princípios de democracia e diálogo como regentes de suas vidas, para que assim depois, possam transpor para a escola e, conjuntamente possam também, através de uma consciência para a participação política ativa, transpor estes princípios em melhorias para toda a escola (SOUZA, 2009).

Por fim, a Gestão Democrática na educação é definitivamente um tema que merece ser constantemente discutido e, com bastante profundidade, a fim de que se evite o discurso infundado e demagogo. O perigo da mecanização provavelmente decorrente do aparelhamento da participação da comunidade escolar em geral nas tomadas das decisões é evidente, precisa ser debatido amplamente, pois inviabiliza a implementação da Gestão democrática na escola. É preciso dar à comunidade uma boa dose de informações para que ela passe a questionar seu papel como pessoas que têm responsabilidades sobre a escola e, como tais, precisam ser ativas na participação, cobrando mudanças nesta lógica da mecanização. A participação consciente certamente depende em grande parte disto.

A Gestão Democrática é um espaço privilegiado de participação, no momento em que os envolvidos passam a discutir coletivamente sobre as decisões escolares – construindo um projeto em comum. Não há um projeto educativo de qualidade que não considere a democracia como um dos aspectos determinantes para a sua realização, pois definitivamente a conjunção deste fator com o diálogo, transforma este objetivo maior – que é a educação de qualidade – em um esforço que conta com a colaboração de todos.

CAPÍTULO III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se destina a analisar as possíveis relações entre a participação nas tomadas de decisão e a motivação dos professores. Neste sentido, os objetivos específicos são:

1. Verificar, a partir da observação no estágio, qual era o comportamento da gestão em relação à promoção da participação dos professores nas tomadas de decisão da escola.
2. Identificar como está caracterizada a participação dos professores nestes processos após observação participante no Projeto 4.
3. Analisar a partir das entrevistas se esta participação ou a falta dela, interfere na motivação dos professores.

O presente capítulo se destina à metodologia de pesquisa – a saber, trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, no momento em que se caracteriza como uma pesquisa onde o sujeito investigado estará significando o fenômeno estudado. Neste caso, os sujeitos da pesquisa que são os professores, estarão trazendo suas percepções sobre sua motivação para a participação nas tomadas de decisão.

Segundo Triviñus (1994, p.130), “o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa”, o que permite dizer que uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é justamente esta significação que o sujeito confere ao fenômeno estudado, que antes era considerada como não investigável pelas pesquisas de cunho positivistas. A pesquisa qualitativa parte do fenômeno social concreto e, considera o pesquisador como instrumento chave, na medida em que ele irá partir da sua visão para a análise dos dados coletados, que considera a inferência como objetivo principal.

3.1 DESCRIÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA

A Escola Classe 40 de Taguatinga onde foi feita a pesquisa, fica na EQNL 10/12, Área Especial nº 01, em Taguatinga Norte. É composta por diretora, vice-diretora, supervisora administrativa, supervisora pedagógica, secretária, coordenadora e orientadora Educacional. A Escola Classe 40 de Taguatinga tem uma área de 6.000 m² sendo 3.776,93 m² de área construída. A estrutura física foi construída com tijolos e metal, tendo suas dependências distribuídas da seguinte forma: 15 salas em (três blocos), sendo que são: 09 salas de aulas e 06 destinadas para: brinquedoteca, sala de leitura, videoteca, informática, reforço e educação integral.

Atualmente se atende desde o 2º período da Educação Infantil à 6ª série do Ensino Fundamental, incluindo uma Classe de Ensino Especial. Dessa forma, o público alvo são alunos de Educação Infantil (2º Período), Ensino Fundamental de 9 anos – Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano), Ensino Fundamental – Anos Finais (5ª e 6ª séries) e Classe de Ensino Especial.

No turno matutino há um total de 252 alunos, como segue na tabela explicativa abaixo:

SÉRIES	NÚMERO DE ALUNOS
Classe de Ensino Especial	12
5ª série A	29
5ª série B	38
5ª série C	34
5ª série D	38
5ª série E	37
6ª série A	31
6ª série B	33
TOTAL DE ALUNOS	252

No vespertino, há um total de 178, como segue na tabela explicativa também abaixo:

SÉRIES/ ANO	NÚMERO DE ALUNOS
2º Período A	27
1º ano A	23
1º ano B	15
2º ano A	26
3º ano A	32
4º ano A	26
5º ano A	29
TOTAL DE ALUNOS	178

Então, há um total geral de 430 alunos, dos quais 09 alunos são deficientes intelectuais (DI), 05 alunos deficientes intelectuais/down (DI/down), 01 aluno deficiente físico/médias necessidades especiais (MF/MNE), 05 alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), 02 alunos deficientes auditivos leve (DA), 01 aluno deficiente múltiplo (DMu), 01 aluno condutas típicas e 02 alunos com deficiência física/altas necessidades especiais (DF/ ANE).

3.2 MÉTODO

O método a ser utilizado nesta pesquisa é o exploratório-descritivo. Mas não há um consenso sobre o que signifique este método, pois se trata de uma conjunção de dois comumente utilizados, que é o método exploratório e o método descritivo.

O método exploratório pode ser utilizado quando quer se buscar um conhecimento maior sobre o tema, ou ainda sob o pressuposto de que não existe um trabalho científico aprofundado sobre ele. Pode ser utilizado também

para casos em que, por falta de familiaridade com o problema de pesquisa, necessite-se de um estudo que oriente a direção a ser seguida, como em alguns casos específicos dentro de uma organização, embora muitas vezes possam existir teorias e conhecimentos a respeito do tema em questão. (FERNANDES; GOMES, 2003, p.7)

Segundo Gil (1999, p.43), o método exploratório tem ainda a “finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de

problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudo posteriores”, assim, podem se limitar a proporcionar uma visão geral ou aproximativa do fenômeno estudado, podendo ainda servir como uma etapa inicial de uma investigação mais ampla.

O método descritivo pode ser considerado como aquele que pretende descrever, analisar, ou verificar as relações entre as variáveis de um estudo. Pode ainda ser definida como aquele que “expõe as características de determinada população ou fenômeno” (FERNANDES; GOMES, 2003). Mas segundo Gil (1999), o método descritivo pode querer também determinar a natureza destas relações entre variáveis, se aproximando mais do método explicativo. Entretanto, quando uma pesquisa é caracterizada por ser descritiva em seus objetivos, mas acaba no desenvolvimento por proporcionar uma nova visão do objeto estudado, ela se aproxima mais do método exploratório (GIL, 1999).

O método exploratório-descritivo é aquele então que, imbuído do caráter exploratório, que permite ao pesquisador fazer uma investigação preliminar do objeto estudado, explorando-o, pode permitir a ele também “tomar conhecimento do que, com que, como e qual intensidade o fenômeno ocorre” (FERNANDES; GOMES, 2003), descrevendo-o, mesmo sendo a pesquisa de cunho aproximativo. Porém, se caracterizando, sobretudo como um método exploratório, permite ao investigador trabalhar com uma pequena amostra, elaborar seu problema e justificativa com maior precisão e escolher as técnicas de pesquisas que lhe sejam mais adequados.

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes foram 4 professores de 1ª a 4ª série de uma escola pública do Distrito Federal de educação básica, que foram entrevistados considerando a experiência obtida anteriormente na observação participante em 2010.

Foram entrevistados 3 mulheres e 1 homem, sendo que as idades verificadas variam de 32 à 38 anos. Com relação ao estado civil, todos os participantes entrevistados eram casados. Dois participantes disseram ter filhos, dos quais um tem 2 filhos e outro tem 6 filhos.

Sobre a religião, 3 participantes relataram serem católicos e um outro disse ser espírita. No que tange ao tempo de magistério, o tempo relatado em média é de 14 anos e meio, onde o maior tempo relatado de magistério é de 21 anos e o menor de 5 anos. Em

relação ao tempo de experiência na série, a média verificada é menor em comparação com o tempo de magistério, sendo de apenas 6 anos, neste caso, o menor tempo relatado é de 1 ano e o maior de 16 anos.

3.4 INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa utilizou-se entrevista semi-estruturada. Considerou-se a observação-participante a fim de fundamentar a análise de dados. A observação participante foi realizada durante o Estágio docente – Projeto IV numa Escola Pública de Ensino Fundamental em Taguatinga – Distrito Federal. Sobre a entrevista semi-estruturada, pode-se dizer que elas estão entre os extremos das entrevistas estruturadas e das totalmente abertas, se definindo como mais flexíveis – com a possibilidade de conterem as questões necessárias à pesquisa, mas também aquelas que possam surgir durante a realização da entrevista, o que pode conferir então, uma maior compreensão do tema (OLIVEIRA, 2003).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com 4 professores de ensino fundamental – 1º ciclo, no mês de abril/maio de 2011, com 5 perguntas no total. Nas entrevistas, as perguntas estavam relacionadas com a percepção dos professores sobre sua participação nas tomadas de decisão e também sobre sua motivação para a participação nestes processos. Foi perguntado também sobre sua percepção sobre a influência da sua participação na motivação como professor. A íntegra do roteiro da entrevista semi-estruturada encontra-se nos Apêndices.

3.5 PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado obtido com a continuação da experiência obtida na observação participante do Projeto 4 em Gestão Escolar, TIC e Educação à Distância de 2010, que visava recolher dados sobre realidade da Gestão Democrática em uma escola pública do DF depois da mesma ter passado pelas eleições para diretor e vice no ano anterior, que até então era 2009. No entanto, o foco agora será mais aprofundado e focado nas possíveis relações entre a participação nas tomadas de decisão e a motivação dos professores. Para realizar a pesquisa sobre o tema supra citado, a escola pública em que foi realizada a

observação participante, foi novamente visitada a fim de se recolher algumas entrevistas gravadas com 4 professores.

O contato inicial foi amplamente facilitado pela intimidade que já havia entre os diretores e a pesquisadora, que estagiou lá por um período igual a cinco semanas. Logo no primeiro encontro para a realização das entrevistas, duas professoras se dispuseram a responder às perguntas em uma gravação, condição que foi previamente acertada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Porém, longe de ser um processo sobre o qual o pesquisador tem controle total, as tentativas para a coleta de dados (entrevistas) perduraram por mais três semanas seguidas, culminando com a última tendo sido realizada na primeira semana de maio de 2011.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE DE DADOS

De acordo com os princípios da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) apud Franco (2008), deve-se analisar o conteúdo das informações presentes nas respostas dos entrevistados, que no caso desta pesquisa, foram devidamente categorizadas para melhor compreensão. Usa-se no presente trabalho uma adaptação da proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977) apud Franco (2008). Neste sentido, a contextualização das informações obtidas é essencial para a comparação que se segue, pois ela vai permitir uma análise mais profunda, baseada em concepções teóricas, visões de mundo e de sociedade diferentes. Então, a descrição, a interpretação, assim como a inferência se configuram como passos importantes de uma análise, na qual a interpretação é o estágio final. Antes, porém, introduz-se pela descrição e depois pela inferência, que é o objetivo principal de uma análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

A categorização foi construída tendo como base as entrevistas, e por conseguinte as perguntas da mesma. As entrevistas semi-estruturadas continham cinco perguntas, e cada uma delas também perguntava um porque para a possível resposta. Utilizaram-se as respostas referentes a cada pergunta para que fosse feita a categorização, em um agrupamento que considerava respostas semelhantes para que fossem agrupadas sob um mesmo título. Desse modo, foram destacadas as expressões mais importantes de cada fala para que esta se caracterizasse como constituinte da classe, ou seja, para que fosse agrupada sob um mesmo título.

Quadro1. Categoria 1. A avaliação dos entrevistados sobre sua participação nas tomadas de decisão.

<p>➤ CLASSES</p> <p>✓ RESPOSTAS</p>	<p>OCORRÊNCIAS</p>
<p>➤ CONSIDERAM-SE PARTICIPATIVOS</p> <p>✓ Eu me acho participativa</p>	<p>2</p>
<p>➤ CONSIDERAM-SE MUITO PARTICIPATIVOS</p> <p>✓ Eu sou bem participante</p> <p>✓ Eu acho que eu questiono demais</p>	<p>2</p>
<p>➤ PARTICIPAM, PORÉM NÃO VEEM RESULTADOS DISSO.</p> <p>✓ Porém não vejo resultados da minha participação</p> <p>✓ Porém há muitos problemas e se resolve muito pouco</p>	<p>2</p>
<p>➤ CONSIDERAM-SE FORÇADOS A PARTICIPAR</p> <p>✓ Às vezes sinto-me muito forçada a participar</p>	<p>1</p>
<p>➤ PARTICIPAM PORQUE A ESCOLA PROMOVE</p> <p>✓ Porque a escola permite que nós participemos de muitas decisões</p>	<p>1</p>
<p>➤ PARTICIPAM PORQUE É IMPORTANTE</p> <p>✓ Porque é muito importante que expressemos nossas opiniões para sabermos lidar com as dificuldades</p>	<p>1</p>

*O número de ocorrências não corresponde ao número de participantes, visto que cada participante pode apresentar mais de uma resposta para a mesma pergunta.

No quadro acima estão classificadas as respostas para a primeira categoria, a avaliação dos entrevistados sobre sua participação nas tomadas de decisão. Com estas respostas é possível identificar como estão caracterizadas as participações nas tomadas de decisão dos

entrevistados, assim como as justificativas apontadas para as suas respostas iniciais. Esta visão decorrente das entrevistas é pessoal dos entrevistados, o que certamente possibilita contrastar com as informações obtidas através das observações participantes realizadas em 2010. Esta participação realmente foi observada durante as tomadas de decisão em que se teve possibilidade de estar presente, a saber: uma reunião para deliberação sobre a festa junina, uma avaliação pedagógica do semestre, uma reunião informal na sala da diretora e uma reunião dos pais. Assim, como foi dito na análise dos diários de bordo, é possível afirmar que havia a participação de alguns dos professores, pois estes se impunham de forma visível. Alguns realmente pareciam ser líderes, participando pontualmente. Então, as respostas referentes à classe “consideram-se participativos” parecem ser realmente fundamentadas. Também como foi dito nas respostas referentes à classe “consideram-se muito participativos”, alguns ainda questionavam bastante, tentando estabelecer um diálogo com a direção e funcionários. Mas aparentemente, esta participação apesar de ser visível, era superficial, pois, além de não contar a manifestação de todos – liam-se professores e funcionários em geral – aparentemente era pautada por certa sensação de obrigação, de pressa, o que não é o ideal nestes casos.

Esta participação pode ser atribuída ainda a uma característica da escola que foi muito aferida durante a observação – o diálogo, que parece permear todas as relações entre os funcionários. A escola tem um clima bastante descontraído, e as diretoras são pessoas com quem é fácil se relacionar. Eventos comemorativos para reunião de todos os funcionários são comuns e certamente aproximam as pessoas. O fato é que na reunião coletiva em que se teve a oportunidade de estar presente, a sensação que se teve à época foi de que realmente todos se colocavam, mas eles sempre eram os professores. A reunião era obrigatória em todas as escolas e ficou definido previamente que duas pessoas de cada setor iriam falar para que posteriormente fossem dados os devidos esclarecimentos para a Secretaria, porém, elas não falavam de fato, pois havia uma pressa bastante visível e algumas pessoas conduziam esta participação, como a própria diretora e professores. No entanto, a pressa é um fator que pode acontecer em qualquer reunião; o que se quer ressaltar é que falta uma participação mais consciente de todos os atores sociais, não só dos professores. Os funcionários não se colocavam conscientemente, tanto que eles falavam, a rigor, o mesmo que os professores, que se impunham mais.

Ocorre que nesta reunião houve uma espécie de autonomia imposta (de cima para baixo). Neste caso, questiona-se: como querer que as pessoas sejam autônomas nesta situação se a maioria sequer entende seu papel, sua responsabilidade nas práticas participativas? Os poucos que são conscientes, como os professores entrevistados, provavelmente estão descrentes da prática participativa ou aparentemente sentem-se obrigados. É preciso que se tenha um espaço em que todos assumam seus papéis e, sejam realmente autônomos a ponto de saberem decidir conscientemente como sujeitos de sua própria história, pois assim, é possível que eles assumam que são capazes de mudar a realidade da escola através da prática participativa.

Por fim então, a hipótese que se tem é que esta participação ainda é pouco significativa; estas pessoas que dizem participar nesta entrevista – professores – provavelmente estão conscientes acerca da importância de se participar em uma Gestão Democrática, mas além de serem poucas em quantidade, estas participações ainda são marcadas por algo que as fazem sentir obrigadas a opinar ou então, podem somente estar descrentes com o modo atual de prática participativa – fato que certamente contribui para que esta participação se torne superficial e sem profundidade. Pois realmente, se houvesse um esforço para que todos fossem conscientes acerca dos seus papéis na busca por uma escola de qualidade, e também de que é possível mudar a realidade às vezes tão difícil através da prática participativa, a participação seria mais maciça e qualificada, o trabalho em conjunto seria consequência e os resultados traduzidos em melhorias seriam visíveis a todos. É um trabalho que precisa começar de cima – da escola dentro de que é possível se fazer; promovendo a participação consciente dos papéis e qualificando aquela participação que já existe.

Neste sentido, reitera-se que a participação liga-se diretamente ao conceito de cidadania ativa. Requer a criação de vínculos entre sujeitos autônomos, engajados em uma atividade com estrutura e finalidade própria, com capacidade de influir nas decisões que dizem respeito à vida coletiva (AIRES, 2009).

A resposta que diz respeito à classe “consideram-se forçados a participar” pode ser explicada pelo fato de que realmente, as ordens advindas dos superiores, leia-se Secretaria de Educação e afins, são prontamente acatadas, como a ordem referente à data da realização da Avaliação Pedagógica do Semestre ao final de cada semestre (para todas as escolas da rede), incluída no calendário escolar. No período em que foi feita a observação participante, houve oportunidade de se digitarem algumas circulares que diziam respeito às ordens da Secretaria

de Educação, provando enfim, que havia um esforço para que a escola permanecesse numa situação regulada – então, as diretoras realmente exigiam a participação de todos os funcionários, inclusive os professores nas tomadas de decisão formais, como a acima referida. Outra hipótese seria de que os professores são constantemente tirados de seus ambientes de trabalho, como a sala de aula, para fazerem cursos de qualificação, onde temas como o da participação no contexto da Gestão Democrática são trabalhados. Algumas vezes durante a observação, as Supervisoras da escola foram a estes cursos com estas finalidades – agenda devidamente exposta no quadro localizado na sala da diretoria. Pode-se dizer então que, esta insistência pode advir tanto da consciência (forçada) adquirida nos cursos pelos próprios professores – o que reforça a questão da obrigação e descrença na prática atual de Gestão Democrática – como da consciência advinda dos membros da gestão, hipótese menos plausível.

A discussão da mecanização trazida por Freitas (2000), e do aparelhamento trazido por Souza (2009), analisa por um viés teórico justamente o que as respostas para esta classe denotam: a sensação de obrigatoriedade que perpassa as tomadas de decisão. Esta mecanização pode ser decorrente do aparelhamento que há em relação à participação dos setores, que de fato, se torna mais controlável. O que decorre desta característica é que as pessoas participam, mas como é tamanha a mecanização, elas o fazem sob uma sensação de obrigação, fazendo com esta mesma participação se torne artificial, com todas aquelas condições que não favorecem uma prática consciente: pressa, decisões centralizadas e descrença. Mas no caso específico desta classe, as pessoas demonstram ter ciência de que é importante se participar, mas ao mesmo tempo sentem-se obrigadas a isto, o que não faz com que a prática seja menos artificial do que a exposta mais acima. Ocorre neste caso que as pessoas envolvidas sentem-se descrentes, sendo esta a característica mais marcante dos entrevistados em questão. Então, é preciso que a escola se esforce para realmente transformar a escola em um ambiente privilegiadamente democrático, com a participação de todos os envolvidos, desde funcionários até comunidade. A ampliação destes espaços de participação se torna essencial quando se quer discutir os papéis que cada um irá fazer desempenhar na Gestão Democrática, porque é nestes espaços que todos estarão trabalhando e se esforçando por um objetivo em comum, com a consciência de suas responsabilidades, na intenção de na coletividade alcançar melhorias para a escola. Mas ao contrário do que possa parecer, o assunto é muito mais complexo. Não cabe primeiramente à escola fazer mudanças que são essencialmente estruturais. Nota-se que o problema é referente à autonomia, que não acontece

realmente na escola. E ainda tem a dificuldade trazida pela Gestão Compartilhada, que compartilha, mas em partes desiguais. Enfim, devido à verticalização, que traz o aparelhamento, participação é controlada, regulada, minimizada, o que confere a alguns desmotivação e passividade.

A Gestão Compartilhada “é o modelo de gerenciamento das escolas da rede pública do Distrito Federal”, e atualmente gera alguns questionamentos por ser focada na automanutenção da escola, o que tira a atenção do viés político e da responsabilidade social (LIMA, 2010).

Porém, as escolas devem tentar superar estes problemas de descentralização para que exerçam a participação democrática dos mais diversos setores, em um trabalho conjunto em que os objetivos de melhoria da escola são comuns a todos. O aparelhamento traz a mecanização sim, porém não deve ser vista como um fator impedor para a realização da Gestão Democrática, pois a escola deve exercer sua vontade própria dentro desta mesma realidade. Desta forma, as pressões da sociedade civil, os debates educativos e as tensões provocadas pelas necessidades da sociedade expõem o quão imprescindíveis são as discussões acerca da prática democrática no ambiente escolar, e a escola incorpora estas prerrogativas no momento em que dialoga sobre isso com todos os interessados, propondo-se a abrir os espaços de participação para a discussão contínua e coletiva do projeto educativo. Assim, ela estará exercendo sua autonomia, apesar de toda uma estrutura não favorável. É o compromisso que ela firma com a comunidade, que tem o direito de cobrar pelo serviço. Neste sentido, ressalta-se a visão de Conceição (2006), Pereira (2006) e Zientarski (2006):

Não podemos, no entanto, acreditar em colocações ingênuas como as que dizem que apenas mudando a escola mudaremos a sociedade, porém também não é possível continuar sustentando a posição inversa, pois a escola não é apenas o resultado das estruturas sociais e defender este princípio é o mesmo que negar a força da educação e das práticas pedagógicas na transformação da realidade (CONCEIÇÃO, 2006; PEREIRA, 2006; ZIENTARSKI, 2006, p.10).

Quanto à classe “participam, mas não veem resultados disso”, pode-se inferir que não houve – pelo menos no período em que foi feita a observação – por parte da gestão, interesse em utilizar “formativamente” os resultados da participação dos funcionários em geral, fazendo com que eles participassem de forma artificial. Obviamente, alguns projetos identificados no Projeto Político Pedagógico demonstram alguma preocupação em

desenvolver ideias diferenciadas e que trariam melhorias para os alunos da escola, mas na prática, aparentemente não havia um esforço para que os funcionários em geral participassem além das formas já prescritas pela Secretaria de Educação. A gestão, ao que parece, faz somente o que a Secretaria manda, sem se preocupar em discutir mais profundamente os papéis que cada um tem nas tomadas de decisão e, o que acarreta se todos realmente têm esta consciência, como as melhorias que podem se suceder na escola. Os que participam pontualmente nestes processos, mostrando-se participativos, demonstram tê-la, mas parecem ser obrigados ou não acreditam mais na funcionalidade do processo, por isso, em geral a participação aparenta ser bastante superficial. É preciso promover mais participação consciente com a discussão dos papéis em contextos democrático-escolares, e acima de tudo, transformar a prática da participação em algo prazeroso, em que se possa acreditar em resultados possíveis.

Neste caso, o tema da discussão dos papéis, trazida juntamente com a questão da mecanização (FREITAS, 2000), se torna extremamente importante para ser colocado em pauta. A consciência de que todos os envolvidos têm responsabilidades no âmbito da Gestão Democrática, passa pela questão da autonomia, no nível individual mesmo. Para se desenvolver a autonomia no nível escolar, em que as pessoas decidem, pois têm responsabilidades sobre a escola, julgando-se cidadãos, é preciso desenvolver a autonomia no nível individual, e é aí que a discussão sobre os papéis entra. Enfim, todos os envolvidos têm de desenvolver sua própria autonomia, saberem-se capazes de decidir o que melhor julgam para si e para a comunidade escolar, ou seja, devem estar acima de tudo conscientes dos seus papéis.

Sobre a classe “participam, pois a escola promove” e a classe “participam, pois é importante”, poder-se-ia verificar alguma distinção em relação à análise feita no parágrafo anterior. Daí infere-se que esta participação é vista de formas diferentes para entrevistados. Por isto é vista como importante para alguns e inoperante para outros. Mas o fato é que a escola realmente promove esta participação, mas reforçando a análise feita anteriormente, aparentemente não se preocupa em discutir mais profundamente os papéis que os setores têm nessas tomadas de decisão e, ainda, não existem esforços para que os espaços de participação se ampliem além dos que já existem. Provavelmente, a acomodação pode ser uma explicação plausível, pois se pode pensar que fazer o que é demandado é suficientemente bom para o andamento dos trabalhos, ou ainda que todos já sabem dos seus papéis nestas situações, mas

enfim, pode não ser este o pensamento ideal. Mas também há a questão do aparelhamento decorrente da verticalização das normas educacionais, o que torna o problema da acomodação ainda mais compreensível, porque os gestores podem se sentir desmotivados, permitindo a eles fazerem somente o que é mandado, pois é obrigatório.

Quadro 2. Categoria 2 : Você se sente motivado a participar das tomadas de decisão na escola? Por quê?

<p>➤ CLASSES</p> <p>✓ RESPOSTAS</p>	<p>OCORRÊNCIAS</p>
<p>➤ SENTE-SE DESMOTIVADOS</p> <p>✓ Não</p>	<p>2</p>
<p>➤ SENTE-SE MOTIVADOS</p> <p>✓ Sim</p>	<p>2</p>
<p>➤ SENTE-SE MOTIVADOS E DESMOTIVADOS</p> <p>✓ Sim e não</p>	<p>1</p>
<p>POR QUÊ?</p>	
<p>➤ SENTE-SE MOTIVADOS PORQUE OS INFLUENCIA DIRETAMENTE COMO PROFESSORES</p> <p>✓ Porque se vai influenciar pra mim eu quero que as coisas sejam bem feitas</p> <p>✓ Porque isso influencia diretamente na minha atividade dentro da escola</p>	<p>2</p>
<p>➤ NÃO SE SENTE MOTIVADOS PORQUE NÃO OS DIZ RESPEITO DIRETAMENTE</p> <p>✓ Porque há coisas que não nos dizem respeito diretamente</p> <p>✓ Porque é melhor ouvir</p>	<p>2</p>
<p>➤ SENTE-SE MOTIVADOS PORQUE ACHAM IMPORTANTE</p> <p>✓ Porque acham importante</p>	<p>1</p>
<p>➤ NÃO SE SENTE MOTIVADOS PORQUE NÃO VÊEM O RETORNO DISSO</p> <p>✓ Porque não vejo retorno</p>	<p>1</p>

*O número de participantes não corresponde ao número de respostas, visto que cada participante pode apresentar mais de uma resposta para a mesma pergunta.

No que diz respeito à categoria dois (2), “Você se sente motivado a participar das tomadas de decisão da escola? Porque?”, foram obtidas doze (12) respostas para sete (7) categorias. As respostas de uma forma geral denotaram bastante sinceridade e descontentamento com a atual realidade.

Com relação à primeira classe “sentem-se motivados”, foi obtida somente uma resposta positiva, o que certamente demonstra certo descontentamento com os mecanismos de participação nos moldes atuais. Esta ideia se sustenta ainda com as respostas obtidas para a categoria “sentem-se desmotivados”, que teve 2 respostas. Provavelmente estas colocações estão relacionadas com a obrigação de se ter que participar e realmente não observar nenhuma possível funcionalidade nos resultados desta participação, ou seja, o que se discute é a falta de um enfoque mais formativo, o que certamente inclui uma abordagem inicial mais incisiva, no sentido de trazer as pessoas as quais se deseja aproximar de um modo que os permita estar conscientes dos seus papéis, das responsabilidades que têm com a construção de uma escola mais democrática. Além disto, deve estar presente neste intuito a discussão de que os resultados dependem necessariamente do trabalho conjunto, ou seja, somente sob esta condição, todos poderão ver que é possível obter resultados bastante positivos que produzem melhoras na escola. Isto deve implicar então, uma possível mudança no modo como a Secretaria de Educação trabalha (leiam-se, órgãos superiores), pois realmente, o que deveria ser uma atividade prazerosa se tornou uma forte obrigação absolutamente condenável. Este fato pode ser observado na fala de um entrevistado em relação à pergunta anterior: “mas às vezes muito forçado a participar e não ver resultado”.

Vale ressaltar que o enfoque formativo aqui referido quer dizer utilizar os resultados formativamente, como nas avaliações formativas. Avaliações formativas são aquelas que partem dos princípios da racionalidade prática, em que se focaliza a avaliação processual, dinâmica, participada, compartilhada e com a responsabilidade e autonomia dos envolvidos (MÉNDEZ, 2002). Nesse sentido, o que se procura com isso é desenvolver na prática democrática escolar aquele enfoque em que não se procura somente obter os resultados eficazes, neste caso da participação, mas sim utilizá-los de maneira contínua, em que se possa efetivamente vê-los sendo praticados em prol de melhorias para a escola. Isto se traduz no reconhecimento das responsabilidades dos envolvidos, na autoavaliação contínua do processo e na autonomia exercida pela ação compartilhada.

No que tange à resposta para a classe “sentem-se motivados e desmotivados”, é possível observar satisfação e descontentamento ao mesmo tempo. Na entrevista deste professor em especial, observa-se justamente aquela alegação de não estar vendo a funcionalidade dos resultados, porque uma vez que os resultados positivos são visíveis, a motivação é afetada também positivamente. É possível até fazer um paralelo com a classe “não se sentem motivados porque não os diz respeito diretamente”. Pois então, em relação à alegação para a desmotivação, supõe-se que para este professor, as tomadas de decisão devem ser antes de tudo direcionadas pelos gestores, porque para ele, é melhor “ouvir, colher informações, para melhor tomar as decisões”. Então neste caso, não seria exatamente uma desmotivação, mas certa acomodação, porque simplesmente algumas funções “não nos dizem respeito diretamente”. Pode ser que ele estivesse querendo dizer que isto deveria mudar, ou de certa forma somente desabafando uma situação que aparentemente para ele é imutável.

Paralelamente, existe ainda a discussão da não-participação como um ato político intencional, proposta por Souza (2009). Trata-se de uma inconformidade em relação às condições dessa participação, fazendo com que se eximam estrategicamente, num espécie de protesto (SOUZA, 2009). No caso da classe acima, a resposta parece denotar que existe certa acomodação, ao invés de algum indício de protesto. Mas é da sensação de que a situação aparenta ser imutável que as pessoas lutam para que elas mudem, como uma forma de protestar contra o que não está correto. As soluções costumam brotar da insistência da luta, do esforço neste caso, coletivo, para que a participação supostamente mecanizada finalmente reverta para um estado efetivo, em que a consciência e a confiança na Gestão Democrática sejam características permanentes.

Na classe “sentem-se motivados porque os influencia diretamente como professores” é nítida a existência de motivação intrínseca. Neste caso, ele quis dizer que influencia em sua atividade como professor em sala de aula. Esta única resposta confirma a ideia de a participação nas tomadas de decisão influencia positivamente na motivação do professor. Mas especificamente nesta situação, a motivação pode vir primeiramente da pessoa, antes de ser desenvolvida extrinsecamente através da promoção da sua participação por terceiros. Neste sentido, esta característica é marcante. Mas também pode ser efetivamente extrínseca.

A fim de fundamentar a análise, vale ressaltar os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. A primeira diz respeito àquela que surge por causa de uma tarefa que desperta um interesse, ou seja, é uma motivação interna que faz com que a pessoa não abandone a tarefa

porque tem um fator a mais, que no caso é a sua própria vontade de permanecer na atividade. Já a motivação extrínseca é aquela que é empreendida por fatores externos, como recompensas, presentes, salários e prêmios. Desenvolve-se baseada muitas vezes no cumprimento de metas, principalmente no ambiente organizacional, o que leva muitas vezes o funcionário a aumentar o rendimento no trabalho.

Mas voltando à análise da classe acima, têm-se aquela visão de que se vai influenciar para a própria pessoa, o trabalho precisa ser feito com maior com maior qualidade, com bastante participação de todos no processo. Assim, a hipótese que se coloca é que uma pessoa que participa das tomadas de decisão da escola, se torna mais motivada para a sua função, pois ela agora se sente efetivamente parte do processo, valorizada, com suas demandas sendo discutidas e suas opiniões sendo escutadas, podendo assim ser capaz de colocar em prática suas próprias ideias com aquele sentimento de que está contribuindo para a melhoria da escola. Ela se torna assim, empoderada e com a autoestima em alta. Neste sentido, a Teoria da Autoeficácia pode ser citada, pois a pessoa certamente se sente mais motivada, quando sente que é capaz de conferir uma ação para realizar uma atividade específica – sentindo-se eficaz. Nesta situação, a pessoa pode desenvolver altos níveis de autoeficácia quando se sente valorizada nos processos de tomada de decisão, pois motivada, ela se sentirá capaz de realizar sua atividade com maior precisão, que no caso seria a sua atividade como professor. Valorizada no sentido de que ela se sente também capaz de contribuir com a sua opinião para a melhoria da escola.

Em relação à classe “sentem-se motivados porque acham importante”, a análise é quase idêntica à desenvolvida no parágrafo anterior. Nesta situação específica, a motivação parece ser de fato intrínseca, pois não fica claro se a importância é atribuída à participação pela própria pessoa, independente de ela ser levada a participar por terceiros ou não. A pessoa então deve participar, pois é importante. Porém, pode vir acompanhada também da visão de que é importante promover essa participação; portanto, seria essencial nesta visão que as pessoas sejam levadas a participar das tomadas de decisão, para que a partir daí, a motivação se desenvolva. É interessante observar que já existem pessoas – funcionários escolares, representados pelos professores – com esta consciência da importância da participação, o que mostra que elas são constantemente colocadas frente a este assunto, seja em cursos de formação ou na própria escola, por meio da discussão coletiva. Esta questão da consciência é de fundamental valor para a escola.

A análise feita na pergunta anterior pode ser citada neste momento com suscitação da classe “não se sentem motivados, pois não veem retornos disso”. É aquela mesma questão da participação estar sendo questionada por não verem os frutos dessa mesma prática. Além da gestão da escola não ampliar os espaços de participação para além das formas já prescritas, ela aparentemente não promove a participação efetiva daquelas pessoas que não participam das tomadas de decisão, por provavelmente pensarem que já são suficientes os resultados que provém da situação atual, onde a participação se dá de forma pontual. Reforça-se então, o pressuposto de que é necessário utilizar mais formativamente os resultados da participação atual, para que os participantes vejam os frutos do seu esforço. Mas antes de tudo, se é que é possível a escola superar a realidade da falsa descentralização, do aparelhamento, e da hierarquização, é necessário que a gestão da escola perceba que a prática atualmente está escassa, artificial, pois existe a sensação de obrigatoriedade e também aquela descrença na Gestão Democrática. As pessoas precisam entender que somente com a participação efetiva dos setores é possível obter resultados positivos. Este entendimento é a consciência – as pessoas precisam acreditar nos frutos que advém da participação em Gestão Democrática e, eles só vêm se todos estiverem lá, se esforçando por um objetivo em comum. Esta consciência é adquirida em grande parte com a ampliação dos espaços de participação para além daqueles que já existem, para que as pessoas possam discutir seus papéis dentro do contexto democrático escolar.

Quadro 3. Categoria 3. Você sente que a sua participação nos processos de tomadas de decisões o tornam mais motivado como professor? Por quê?

<p>➤ CLASSES</p> <p style="text-align: center;">✓ RESPOSTAS</p>	<p style="text-align: center;">OCORRÊNCIAS</p>
<p>➤ PARTICIPAÇÃO OS TORNA MAIS MOTIVADOS</p> <p>✓ Sim</p>	2
<p>POR QUÊ?</p>	
<p>➤ PARTICIPAÇÃO OS TORNA MAIS MOTIVADOS PELO SENTIMENTO DE VALORIZAÇÃO</p> <p>✓ Porque quando a gente participa e vê aquilo acontecer ficamos mais motivados</p>	1
<p>➤ PARTICIPAÇÃO OS TONA MAIS MOTIVADOS PORQUE ELA INFLUENCIA DIRETAMENTE NA PROFISSÃO</p> <p>✓ Porque influencia diretamente na profissão</p>	1

*O número de ocorrências não corresponde ao número de participantes, visto que cada participante pode apresentar mais de uma resposta para a mesma pergunta.

A categoria três (3) “você sente que a sua participação nos processos de tomadas de decisões o torna mais motivado como professor?” foi criada para aqueles respondentes que manifestaram se sentir motivados a participar das tomadas de decisões na categoria um (1), que no caso foram dois. Assim, dentro destas duas respostas uma justificou o desenvolvimento de motivação pelo sentimento de valorização que a participação promove e a outra resposta justificou o desenvolvimento de motivação porque a participação influencia diretamente na profissão. Então, as duas classes criadas foram “participação os tornam mais motivados pelo sentimento de valorização” e “participação os tornam mais motivados porque influencia diretamente na profissão”, com uma resposta para cada classe.

Certamente estas respostas estão imbuídas de conscientização, no momento que estas pessoas relatam que sim, se sentem motivadas a participar das tomadas de decisão e também que esta participação interfere nas suas motivações como professores, as tornando mais motivadas. Na classe “participação os tornam mais motivados pelo sentimento de valorização”, pode-se observar a ideia do trabalho em conjunto que é construída em Gestão

Democrática, como também algum reconhecimento de que no contexto democrático escolar os participantes são ouvidos, têm sua opinião valorizada dentro do objetivo de construir uma escola melhor para todos. Neste sentido, o entrevistado fala que “quando a gente [...] participa, vê aquilo acontecer, pondo em prática, fica mais motivado”, presume-se que há um sentimento de pertencimento além do de valorização, porque no caso, a pessoa sente-se incluída dentro de um trabalho coletivo no qual ela pode participar e, em que se é possível obter resultados positivos, pois ela vê através das suas ideias colocadas em prática, um sentimento de valorização e respeito. Neste caso, o trabalho em conjunto é traduzido pela coletividade, uma característica bastante presente na Gestão Democrática. Nesta forma, Paro (1993) introduz a discussão sobre a ação coletiva que se estabelece em contextos democráticos escolares, onde ele analisa a tese de que “é preciso que a coordenação de esforço humano coletivo seja função de grupos, não de indivíduos” (p. 161), ou seja, é necessário que a ação cooperativa esteja a serviço da coletividade, não de indivíduos isolados aos quais se delega poderes irrestritos – isto na verdade seria uma ação cooperativa que estaria em função de outra efetivamente centralizadora. Por isso, é importante que os espaços onde ocorrem as tomadas de decisão sejam impregnados de toda coletividade possível, a fim de fazer com que todos sintam-se valorizados e empoderados, na medida em que fica claro que todos podem contribuir com a melhoria da escola.

Entretanto, em relação à resposta para a classe “participação os tornam mais motivados porque influencia diretamente na profissão”, pode-se inferir que a motivação intrínseca está presente em grande quantidade, ou em conjunto com a motivação extrínseca, como também está exposto na análise para a segunda categoria, na classe “sentem-se motivados porque influencia diretamente”. Nesta situação, a autoeficácia pode ser citada como um aspecto que influencia na visão do professor sua participação, no momento em que ele por estar eventualmente não participando das tomadas de decisão – conseqüentemente não estar sendo ouvido e valorizado nos espaços privilegiados para isso – pode desenvolver noções até mesmo negativas das suas capacidades dentro de sala de aula. Por isso pode ser bastante provável ele pensar que a participação o torna mais motivado porque isto influencia diretamente na profissão. A motivação neste caso pode ser intrínseca, o que não exclui a possibilidade de haver uma motivação externa, extrínseca. A consciência de que a participação é importante e motiva, pois influencia diretamente na profissão, pode ser formada com as medidas que a gestão toma para que os setores participem efetivamente das tomadas de decisão, pois é nestes espaços que devem ser discutidos os papéis de cada um na

construção de uma escola mais democrática e melhor para todos. Neste caso, seria participando que se forma a consciência – muito importante para prosseguir participando e colhendo resultados positivos.

Quadro 4. Categoria 4. Quais as barreiras ou dificuldades encontra para se tornar motivado a participar desses processos decisórios?

<p>➤ CLASSES</p> <p style="text-align: center;">✓ RESPOSTAS</p>	<p>OCORRÊNCIAS</p>
<p>➤ MUITAS EXPECTATIVAS E OBJETIVOS FRUSTRADOS</p> <p>✓ Sinto-me desmotivado por conta das expectativas criadas e não alcançadas</p> <p>✓ Existem obstáculos que nos dificultam conseguir nossos objetivos</p> <p>✓ Por não conseguir colocar em prática os objetivos</p>	<p style="text-align: center;">3</p>
<p>➤ FALTA DE PARTICIPAÇÃO DO GOVERNO</p> <p>✓ Falta de participação do governo</p>	<p style="text-align: center;">2</p>
<p>➤ FALTA DE PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA</p> <p>✓ Falta de participação da família</p>	<p style="text-align: center;">2</p>
<p>➤ FALTA DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE</p> <p>✓ Falta de participação da comunidade</p>	<p style="text-align: center;">1</p>

*O número de ocorrências não corresponde ao número de participantes, visto que cada participante pode apresentar mais de uma resposta para a mesma pergunta.

A categoria quatro (4) “quais as barreiras ou dificuldades encontra para se tornar motivado a participar desses processos decisórios” foi criada para os entrevistados que responderam que se sentiam desmotivados a participar das tomadas de decisões na categoria dois (2), que no caso foram dois respondentes. Com base nisto, é possível afirmar que esta falta de motivação é causada em grande parte pela suposta falta de participação conjunta da comunidade e do governo. É nítido que os entrevistados até reconhecem a importância da participação na Gestão Democrática, mas a barreira que os impede de se tornar motivados é justamente a questão de que só um lado se esforçando – no caso, eles – não é suficiente para obter os resultados almejados. Então a desmotivação é algo que os afeta seriamente, visto que aliado ao aspecto de que esforço tem que ser conjunto, a desgastada alegação de que os

resultados não estão sendo vistos, ou de que não estão conseguindo colocar em prática o objetivo de contribuir com a melhoria da escola, volta a ser citada.

Para introduzir a análise, a classe “falta de participação do governo” conseguiu duas respostas, o que a coloca como uma das principais alegações à falta de motivação para a participação nas tomadas de decisão. Como a própria democracia propõe, o coletivo é a característica mais importante neste contexto, sendo assim, o governo, como aquele que representa a coisa pública e o Estado de Direito, não está eximido de prestar sua colaboração na Gestão Democrática. É ele quem regulamenta a prática no ambiente escolar, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no seu artigo terceiro:

LDB n.º 9.394/1996:

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

(...)

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Então é imprescindível que no mínimo ele esteja presente para fazer uma espécie de controle e acompanhamento, ou mesmo para fazer uma contribuição mais incisiva e amplamente visível do ponto de vista prático, o que certamente difere muito da atual obrigatoriedade vertical que toma conta das escolas. As próprias escolas permanecem numa situação em que a gestão cumpre com os designios das leis sem se propor em surgir com algo além do postulado, ampliando os espaços de participação. O governo usa todo o seu poder para obrigar as escolas a cumprirem com seu dever de implantar a Gestão Democrática, mas não se faz presente no sentido de contribuir com ela no desenvolvimento, avaliação da prática. Os integrantes se sentem abandonados, sem ter uma estrutura que dê suporte às demandas que surgem nas tomadas de decisão, e que precisam ser levadas em consideração, pois são discutidas coletivamente, com o aval de todos os participantes, ou seja, representam os desejos de todos os que ali se faziam presentes. Pois bem, tem-se aí uma verdadeira “faca de dois gumes”, no sentido de que o governo permanece imutável, não comparecendo quando se necessita da sua presença, e a escola ciente desta situação, não questiona e continua acomodada, não se esforçando para que a realidade mude. É na verdade uma situação bastante complexa e que compete outros aspectos não tão simples de ancorar como estes.

O fato é que na Gestão Democrática que realmente é construída tendo como base o real significado de democracia, os participantes – salvando as possíveis redundâncias – de fato participam. Como Lima (2010) dispõe, na conjuntura atual, em que a lógica de mercado está presente desde a década de 90, o governo ao longo do tempo, frente a uma estrutura quase imutável, é representado por um poder de Estado que não delega uma real descentralização, mas somente uma obediência a dispositivos pré-estabelecidos pelos órgãos superiores. Não há como superar a lógica da centralização sem a mudança gerida por estes mesmos órgãos. Deste modo, a participação dos setores fica reduzida, se torna controlada, regulada, direcionada, devido, sobretudo ao aparelhamento (SOUZA, 2009) que é fruto dos desmandos da verticalização do poder instituído. Lima (2010) também problematiza que o modelo atual é burocrático, onde em função da hierarquização já citada, o poder nas escolas fica concentrado na figura de um diretor centralizador, ou que direciona a participação. É um problema sério, que envolvendo o governo que certamente dificulta a prática da Gestão Democrática nas escolas em todo o Brasil.

Há que ressaltar porém, que a escola não se exime da responsabilidade de praticar a participação democrática dos setores. Dentro desta realidade que é bastante complexa, ela deve exercer sua autonomia, mesmo que ela seja de certa forma castradora e normatizada pelas diretrizes estatais determinadas pelas políticas neoliberais (CONCEIÇÃO, 2006; PEREIRA, 2006; ZIENTARSKI, 2006).

Outra justificativa também alegada foi de que a falta de participação da família é um fator que contribui para a falta de motivação. Assim como no caso da falta de presença do governo, o trabalho individual é mencionado como sendo totalmente ineficiente para contribuir com a escola, no sentido de trazer melhorias. Os professores não podem fazer todo o trabalho sem que o governo, a família e a comunidade façam a sua parte, e isso realmente se justifica. Com certeza esta afirmação soará repetitiva, mas a Gestão Democrática é construída com a participação de todos os que se preocupam e têm algo a dizer sobre a escola, e que igualmente podem cobrar serviços de qualidade como um ato de cidadania. A família é parte fundamental, pois a aproximando da escola se terá conseqüentemente o contexto do aluno mais próximo, permitindo-se assim discutir suas necessidades, expectativas e objetivos para com a escola. Permitirá também ao professor adequar e construir atividades que considerem a perspectiva do aluno, com a intenção de considerá-lo como um indivíduo ativo e capaz de enxergar o mundo a partir do seu contexto.

Deste modo, é interessante citar a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1980, 1985, 1991) dentro da perspectiva da satisfação das três necessidades básicas: de autonomia, de competência e de vínculos sociais. Neste caso para analisar a motivação intrínseca dos alunos, como um modo de auxiliá-los do seu desenvolvimento escolar. A necessidade de autonomia, que é considerada talvez a mais importante dentro desta trinca da Teoria da Autodeterminação, diz respeito à satisfação do aluno por acreditar que está realizando uma atividade por vontade própria, na verdade, ações autodeterminadas são altamente influenciadas pela autonomia, o que faz com que se confundam os dois constructos. A necessidade de competência é aquela que satisfaz o aluno pela capacidade que ele passa a sentir depois que domina competências antes desconhecidas, o que se relaciona muito com o conceito de aprender hoje. Já a capacidade de estabelecer vínculos seria como uma sensação de segurança, pois a mesma não é considerada totalmente capaz de influenciar na motivação intrínseca, visto que esta é processada internamente e isoladamente. Enfim, o fato é que a satisfação das três necessidades é essencial para o equilíbrio psicológico do aluno, se tornando importante que o professor considere a Teoria da Autodeterminação como determinante na motivação dos estudantes.

É possível também fazer a mesma análise com a questão levantada a partir da resposta para a classe “falta de participação da comunidade”. Dentro dos princípios de uma Gestão Democrática, a participação é parte fundamental. A comunidade representa o olhar dos cidadãos comuns que, pagando seus impostos, podem e devem cobrar por um serviço de qualidade da escola. Escola pública de qualidade é um direito de todos, portanto, intransferível. A comunidade se faz presente dentro da rotina escolar fiscalizando através dos órgãos colegiados, como é o caso dos conselhos escolares. Mas também por meio da Associação de Pais e Mestres – a APM – e também quando participam ativamente do dia-a-dia da escola, não só em eventos e reuniões formais. Enfim, o fato é que esta alegação – que a comunidade não está participando sendo este um fator importante para a desmotivação do professor – pode estar ocorrendo em decorrência de vários aspectos. Falta de vontade de poder público que não impetra medidas para que as pessoas da comunidade participem do contexto escolar; falta de vontade da própria escola que não se planeja para que a comunidade esteja mais presente, através de eventos e reuniões formais; falta de vontade da comunidade, que se sente insatisfeita e desmotivada a participar do cotidiano escolar. Pode também ser uma conjunção dos três fatores, o que é mais provável. No caso da escola, o problema é ainda

mais complexo, pois entra nas questões de autonomia escolar, o que às vezes impede que a escola exerça de forma autônoma suas vontades.

Ocorre que às vezes a comunidade é somente consultada a dar opiniões ao já estabelecido, exercendo uma função que não passa do informativo. Assim, a comunidade se torna submissa, com a possibilidade de se tornar desmotivada, sentido a participação como uma mera obrigação que não desperta nenhuma atração. É necessário ter a noção de que a comunidade na verdade tem interesses totalmente distintos, pois é formada de pessoas, ou sujeitos diferentes, com histórias de vida diferentes. Então a noção de comunidade, segundo Lima (2010) precisa ser mais bem trabalhada. Outro ponto é que as decisões são tomadas por poucos, uma alegação aparentemente de conhecimento geral na situação em que se encontra a escola atualmente. Para a comunidade sobram, por assim dizer, aquelas decisões supérfluas, de caráter consultivo, nos órgãos colegiados. O que dizer? O ideal seria que a democracia fosse tomada como um objetivo contínuo, um “ir e vir” escolar, em que constantemente todos estão presentes para debater as questões escolares, num compromisso coletivo. A escola precisa assumir seu compromisso, e principalmente os educadores, que têm de assumir uma postura decisiva de maneira a redefinir o papel da comunidade na Gestão Democrática.

Visto que a construção do Projeto Político Pedagógico é de responsabilidade de cada escola, se torna extremamente importante que a comunidade seja incluída nos projetos e programações, de outras maneiras que não as formais, para que sua participação seja otimizada e consiga realmente contribuir para a melhoria do planejamento, execução e avaliação escolar.

Por fim, nas respostas para a classe “expectativas e objetivos frustrados”, encontra-se um descontentamento com a questão de ver a sua participação sendo utilizada erroneamente, ou mesmo com a ideia de que a participação pode ser bastante frustrante quando os objetivos não são alcançados, quer dizer, quando os resultados daquilo sobre o qual se despendeu esforço não são obtidos. Acaba que o problema é o mesmo já discutido em trechos anteriores deste texto: a falta de utilização formativa dos resultados da participação, mesmo que pouca, dos funcionários da escola. Aqui já não se discute se a participação é superficial, se é repleta sentimentos de obrigação ou até mesmo de descrédito na Gestão Democrática. Mas sim de estar enxergando sua própria participação como algo que não funciona, que não dá resultados positivos, por assim dizer. É um problema sério que passa pela desmotivação. Também existe a questão dos obstáculos, que certamente estão relacionados com estas faltas de participação

da família, governo e comunidade. Estes obstáculos, juntamente com as expectativas frustradas, dificultam estes participantes de alcançarem seus objetivos, que é estar contribuindo, participando efetivamente das questões de importância para a escola.

Categoria 5. Você acha que a sua falta de participação nestes processos pode interferir na sua motivação como professor? Por quê?

<p>➤ CLASSES</p> <p style="text-align: center;">✓ RESPOSTAS</p>	OCORRÊNCIAS
<p>➤ INTERFERE</p> <p>✓ Sim</p>	3
<p>➤ NÃO INTERFERE</p> <p>✓ Não</p>	1
<p>POR QUÊ?</p>	
<p>➤ INTERFERE, PORQUE INFLUENCIA NO RENDIMENTO DO PROFESSOR DIRETAMENTE EM SALA DE AULA</p> <p>✓ Porque você já chega descrente dentro de sala de aula</p> <p>✓ Porque você já não acredita no potencial que possa ter dentro de sala de aula</p> <p>✓ Porque quando você retorna para os seus alunos se sente desmotivado</p>	3
<p>➤ INTERFERE, MAS PORQUE SUA PARTICIPAÇÃO TAMBÉM DEPENDE DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS</p> <p>✓ Porque o bom resultado do seu trabalho não depende só de você</p> <p>✓ Porque se o governo não dá meios para você executar seu trabalho, você irá acabar prejudicado</p>	2
<p>➤ NÃO INTEFERE, PORQUE A MOTIVAÇÃO É INTRÍNSECA</p> <p>✓ Porque dentro da minha sala de aula é diferente</p> <p>✓ Porque não significa que mesmo que eu não esteja participando isso vai influenciar na minha sala de aula</p>	2
<p>➤ INTERFERE, PORQUE TRARÁ INFLUÊNCIAS PARA A ESCOLA</p> <p>✓ Porque pode ser que uma ação que faça nestas tomadas de decisão influencie positivamente na escola</p>	1

*O número de ocorrências não corresponde ao número de participantes, visto que cada participante pode apresentar mais de uma resposta para a mesma pergunta.

Por fim, segue-se a análise da última categoria “Você acha que a sua falta de participação nestes processos pode interferir na sua motivação como professor? Por quê?”. Basicamente, as respostas dadas em cada uma das classes demonstram o quão os entrevistados avaliam que a falta de participação nestes processos afetam a motivação como professor, evidenciando se interferem, e por quais motivos.

Sobre a primeira classe “interfere”, foram obtidas três respostas, nas quais é possível inferir que o senso sobre a importância da participação está difundido entre estes entrevistados. Neste sentido, afirma-se que as condições para esta participação é que estão ruins, dificultando que a prática seja concreta no ambiente escolar. O resultado disso tudo realmente desanima os envolvidos, que ficam desmotivados. Não participam. Em relação à classe “não interfere”, em que foi obtida uma resposta, a motivação intrínseca fica evidenciada, na medida em que o entrevistado justifica que não é pelo fato de estar participando ou não das tomadas de decisões que isto irá influenciar em sua atividade em sala de aula. Desse modo, é possível explicar as respostas dadas à classe “não interfere, porque a motivação é intrínseca”, em que uma justificativa denotava toda a diferença que ele sentia em relação à sala de aula: “dentro da minha sala de aula é diferente”. Está claro neste caso que o entrevistado estava querendo dizer que sua motivação como professor não é interferida pela sua participação ou não nestes processos, neste caso, ela provém dele próprio. Mas a questão é que inexistem evidências em toda a entrevista de que ele não possua a consciência da importância da participação nas tomadas de decisão, mas aparentemente, o entrevistado separa uma necessidade da outra, não atribuindo qualquer participação nestes processos a alguma influência positiva em sua atividade como professor em sala de aula. Provavelmente, isso é um caso frequente tanto em escolas que têm processos democráticos consolidados como naquelas que não têm. Os professores têm motivações, estilos motivacionais, que podem ser influenciadas por diversos aspectos, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos.

Aqui se pode citar a análise do estilo motivacional trazida por Guimarães (2004). Ela postula que realmente os estilos podem ser influenciados por uma variedade de motivos, mas sua análise traz a ideia da personalidade do professor, que pode variar de acordo com o sentimento de confiança nas suas estratégias de ensino, sendo mais autoritário ou promovendo mais autonomia em sala de aula. Isto se relaciona com a proposta de Deci (1981), Schwartz (1981), e Sheinman (1981), que propõem um *continuum* de estilos motivacionais de professores, entre aqueles que são altamente autoritários ou altamente promotores de

autonomia em seus alunos. A importância do estilo motivacional é tão grande que para o professor ser capaz de satisfazer seus alunos nas três necessidades básicas da Teoria da Autodeterminação (a autonomia, a competência e os vínculos sociais), é preciso que sua personalidade seja mais voltada para a promoção de autonomia. Com base nisto, pode-se dizer que não só os alunos precisam ter suas necessidades satisfeitas, mas os professores também. É necessário que eles tenham principalmente a necessidade de autonomia satisfeita, porque daí certamente eles terão sua motivação afetada positivamente. E autonomia está relacionada com o ser ouvido, ser valorizado como parte ativa da escola e que também contribui qualitativamente nas decisões.

Na resposta para a classe “interfere, mas porque a sua participação também depende da participação de todos”, nota-se o que entrevistado pensa sobre o seu trabalho, como fica claro nesta fala “o bom resultado do seu trabalho não depende só de você”. É justamente a ideia de que não é totalmente possível colocar em prática um objetivo sozinho, ainda mais na gestão de uma escola, um ambiente que sugere muita coletividade. Para este professor, a falta de participação é um fator que certamente interfere na própria motivação, fazendo com que o trabalho não seja realizado com qualidade, no entanto, a sua falta participação é afetada ainda por outros fatores, como a ausência de participação do governo, família e comunidade, o que faz com que eles se sintam desmotivados, como se estivessem “lutando contra a maré” sozinhos, sem o amparo que deveria vir com os outros setores. Neste sentido, a resposta para a classe “interfere, porque trará influências para a própria escola” denota que a falta de participação pode ser um problema para a escola, não só para o envolvido que se torna desmotivado. A instituição escolar pode sofrer com a falta de adesão dos setores, porque em uma escola onde os funcionários não estão presentes nestas ocasiões importantes – e não sendo ouvidos, portanto – não há a menor possibilidade de eles terem suas necessidades atendidas, podendo evidenciar alguma insatisfação e, conseqüentemente menor rendimento no trabalho. Assim sendo, torna-se fundamental que a escola promova esta participação, para que então, motivadas a participar, as pessoas sintam-se representadas pelas decisões que serão tomadas, por terem sido ouvidas e necessidades atendidas. “(...) pode ser que uma ideia que eu dou, ou uma ação que eu faça né, nessa tomada de decisão, pode influenciar positivamente na escola”, com este trecho da fala do entrevistado, pode-se perceber que a sua avaliação é justamente a de que ser ouvido é importante e, que sob as condições corretas, por assim dizer, é possível contribuir positivamente com a escola e para si mesmo.

A última classe “interfere, porque influencia no rendimento do professor diretamente em sala de aula” traz respostas que denotam a ideia de que a falta de participação pode interferir na motivação como professor. Neste caso, o entrevistado demonstra que a sua motivação também é influenciada por fatores externos, como seria a participação nas tomadas de decisão. Isto é realmente notável, visto que evidencia o valor que ele dá à consolidação de um ambiente democrático na escola e, principalmente a consciência dos problemas que podem acarretar se a participação não ocorrer, inclusive para os próprios professores, como pode ser a desmotivação. O fato é que a participação é absolutamente necessária se a pauta é a Gestão Democrática. Não se pode falar desta última sem citar a primeira, isso quando o assunto é obviamente uma escola.

Esta discussão passa certamente pela questão da autonomia e é aonde se questiona: como desenvolver a própria autonomia sem que questões como a representatividade seja colocadas em pauta? Ou questões relacionadas mais especificamente às decisões? O indivíduo é verdadeiramente livre para fazer as melhores escolhas para si e, dentre estas escolhas, está a decisão de participar ou não das tomadas de decisão. Entretanto, o que se quer discutir é justamente como ele entende esta autonomia; o indivíduo que se diz autônomo na escola e não participa das discussões que dizem respeito a ele próprio, ou não atribui a devida importância à possibilidade de estar sendo representado pelas decisões tomadas, ou ainda, se não liga que suas necessidades estão sendo atendidas ou ao menos discutidas, não está exercendo sua autonomia escolar por completo. Porque autonomia está intimamente ligada a saber-se capaz de decidir por si próprio, com totais capacidades de dentre as opções escolher as que melhor o represente; pode-se dizer que está ligada também a entender-se como cidadão, ciente de que é responsável pela escola no momento em que têm o direito de decidir questões a respeito dela. Então, aceitar não-participação (consciente) é ser condescendente com a falta de autonomia, pois as pessoas sequer terão a oportunidade de decidir conscientemente e democraticamente o que julgam ser melhor para si. A autonomia também imputa em seu significado respeito, e é na Gestão Democrática, este espaço privilegiado onde decisões são tomadas coletivamente, que as opiniões e contribuições de todos serão ouvidas com esta característica, por isso se torna imprescindível participar, assim o indivíduo terá a certeza que estará sendo útil e, sobretudo, contribuindo para a melhoria da escola.

Esta conjuntura trazida por esta categoria em especial demonstra que os respondentes têm a percepção necessária para entender que a participação é importante, mas nem sempre

ela interfere na motivação, o que pode ser observado nas três respostas que denotam que a falta de participação interfere e na única que não. O fato é estes respondentes afirmaram que a falta de participação pode interferir na motivação, com isso, estes professores podem não conseguir programar as atividades essenciais para sua turma, uma vez que se encontrem numa situação de desmotivação muito grande. Estarem contribuindo efetivamente através da participação ativa pode contribuir para que os professores se assumam como potenciais agentes de transformação da realidade escolar, gerando um empoderamento e autoestima, o que pode não acontecer se eles estiverem desmotivados por não estarem participando. Por causa de tudo isto, é possível dizer que a participação precisa ser praticada na escola; não há como fugir do tema da Gestão Democrática. Vale ressaltar que um professor pode se sentir extremamente capaz de transformar a realidade da educação, estando de fato motivado, sem estar efetivamente participando das tomadas de decisão, pois esta não é uma relação definitiva. No entanto, os resultados desta pesquisa sugerem que a participação pode ser um fator que contribui para que a pessoa, no caso o professor, se sinta mais motivado.

É imprescindível que as instâncias superiores trabalhem para que não haja a falta da participação dos setores, inclusive a escola dentro do que for possível; as pessoas têm o direito de quererem ver realizadas suas expectativas com relação à escola e, obviamente, querem ver os resultados – se possível positivos – do seu esforço em investir tempo e trabalho nas tomadas de decisões. Porém, a realidade da própria participação ainda está longe de ser a ideal, no momento em que as escolas não conseguem cumprir na totalidade com o seu papel de consolidar um ambiente escolar realmente democrático. Por causa disso há o aparelhamento (SOUZA, 2009) que permite o aparecimento da mecanização (SOUZA, 2009), que faz com que a obrigação se sobreponha à participação consciente. Se a escola realmente contasse com uma descentralização que a permitisse tomar as decisões pensando somente no que ela julga ser importante, a realidade não seria tão difícil.

Principalmente devido ao problema proporcionado pela verticalização burocrática, que impôs a Gestão Compartilhada, a escola hoje se encontra numa situação de acomodação, desmotivação, falta de vontade de mobilizar os envolvidos para reunirem-se além dos espaços formais de participação para que discutam seus papéis e responsabilidades num contexto democrático, enfim. Entretanto, vale ressaltar a colocação trazida por Conceição (2006), Pereira (2006) e Zientarski (2006), que apontam para a necessidade de não se enxergar a escola como mero resultado da estrutura social imposta, onde ela própria não consegue

mobilidade. Como os autores citados propõem, é preciso redefinir o que se entende por democracia e participação, ou seja qual a democracia que se quer exercer. Aquela em que não há a participação real, ou aquela em que de fato todos têm voz e vez. Aceitar a imobilidade da escola frente a estrutura social traduzida pelos órgãos superiores é negar a força da educação e das práticas pedagógicas na transformação da sociedade (CONCEIÇÃO, 2006; PEREIRA, 2006; ZIENTARSKI, 2006). Porém, com a falta de implementação e prática da Gestão Democrática, os prejudicados são quem mais precisam da escola: os alunos. A atividade fim fica prejudicada, pois as necessidades não são discutidas, as opiniões não são consideradas e ainda, a riqueza que poderia convergir do compartilhamento de ideias – que contribuiria para as decisões conscientes que poderiam ser tomadas – não existiria, pois não é dada a ela a oportunidade de se consolidar.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste trabalho foi possível perceber que a participação em Gestão Democrática realmente é fundamental para uma escola, visto que a consolidação de um ambiente democrático permite que as pessoas atuem como protagonistas da sua história, exercendo toda a sua autonomia, ainda que a estrutura social – leiam-se órgãos superiores – não contribua com as condições necessárias favoráveis a isto (ARANDA, 2010). Nota-se que no caso da escola pública aonde foi realizada a pesquisa esta participação ainda é bastante complexa, porque as pessoas dizem se sentir participativas, mas estão descrentes da prática, pois não conseguem ver os resultados dos seus esforços empreendidos ou sentem-se forçadas. Os entrevistados que dizem sentirem-se motivados têm uma motivação provavelmente intrínseca, que não está relacionada à prática participativa motivada extrinsecamente. Supõe-se que elas não acreditam na participação dentro das condições atuais, que comprometem a autonomia real da escola. As pessoas sentem que há falta de apoio por parte do governo, da comunidade e da família, fato que contribui para a desmotivação em relação a toda a estrutura, não só de Gestão Democrática.

As condições para esta prática participativa advêm de uma conjuntura estrutural muito difícil de ser transformada, apontando acima de tudo para as relações do Estado com a educação de uma forma geral. O governo parece não atentar para as dificuldades que enfrentam diariamente as escolas brasileiras, em termos de má-alocação de recursos, falta de professores, de materiais, de condições físicas, enfim, dificuldades provavelmente resultantes de um problema gestor, e que certamente parece denotar não só uma crise em nível local, mas nacional, que envolve níveis muito mais complexos do real entendimento comum.

Desta forma, pode-se dizer que as escolas, dentro do nível de autonomia que lhes é concedida, devem trabalhar para incluir todos os setores num ambiente efetivo de democracia, onde o diálogo é característico não só nos momentos de tomadas de decisões, mas no cotidiano. É fundamental que as relações entre os funcionários não sejam tomadas por relações burocratizantes, hierarquizadas, em que uma pessoa é responsável por decidir pelos

outros. Não é recomendável que o diretor conduza a participação, como foi amplamente observado na escola pública em questão. Nesta situação, as decisões são tomadas por poucos, sempre pontualmente. Através da observação participante, pôde-se observar que não houve qualquer indício de que os outros funcionários – como os da limpeza – participassem além das maneiras formais. Os professores se mostravam mais participativos do que estes últimos. Mas sempre imbuídos (aparentemente) por uma sensação de obrigatoriedade, descrédito na Gestão Democrática enfim, o que poderia certamente contribuir para que sua participação fosse superficial. Não há participação no sentido democrático. Falta também consciência de que somente com a participação efetiva, contínua, coletiva, é possível trazer melhorias para a escola, pois neste caso, as pessoas estarão se esforçando por um objetivo em comum. Deste modo, será mais provável que os frutos positivos sejam colhidos. Entretanto, a mudança pode ser gerida pelas escolas que dispõem da autonomia que ela própria pode exercer, pois na verdade existem níveis da mesma, apesar de toda uma estrutura não favorável. Obviamente, o aparelhamento trazido pela verticalização, e também a mecanização, contribuem para o aparecimento da obrigação e conseqüente desmotivação e acomodação. Mas conforme Conceição (2006), Pereira (2006) e Zientarski (2006) trazem, negar a força da educação e das práticas pedagógicas ao dizer que a escola é o resultado da estrutura social seria negar a própria autonomia da escola, que por meio do esforço e vontade própria - ou seja, trabalho efetivamente coletivo- pode tentar superar esta realidade tão desfavorável.

Ainda quando foi realizada a observação participante, no cotidiano, observou-se uma relação bastante íntima entre os funcionários. Como foi dito nos diários de bordo feitos à época, existe uma característica muito marcante entre eles, que é o diálogo. Todos pareciam se conhecer bem e as diretoras são pessoas com quem era fácil se relacionar, pois elas davam abertura para isso. A análise que foi empreendida até então demonstrou que as decisões eram tomadas abertamente, pois havia um diálogo que permitia que as coisas fossem feitas sem muito esforço. Mas a partir das entrevistas, pôde-se compreender melhor esta relação, que não é bem assim. Existe o diálogo, é fato. Apesar disto, a participação não é efetiva nas tomadas de decisões, as pessoas que participam sentem-se obrigadas, a escola parece estar acomodada, enfim, o problema da descentralização contribui para o aparecimento de todas estas dificuldades além do problema do poder de mando, que se centraliza nas mãos de um diretor que conduz as participações.

Como já foi dito anteriormente neste trabalho, a gestão não promove a participação dos setores, conseqüentemente dos professores, além das maneiras formais. Não existe um espaço em que todos possam se colocar conscientemente, sem esta mecanização visível. Entretanto, no cotidiano, as relações são profundas e as pessoas realmente aparentam se conhecer muito bem. No cotidiano, as decisões com relação aos problemas cotidianos são tomadas com a participação de todos, mas nas tomadas de decisões em que foi possível estar presente, a autonomia era imposta e notou-se que poucas pessoas estão conscientes do seu papel e da importância que implica a participação; aquelas que estão, como os professores entrevistados, estão descrentes da prática participativa.

Por fim, através desta pesquisa ficou claro que existem relações entre a participação nas tomadas de decisão e a motivação dos professores. Eles expuseram nas entrevistas o valor que dão à prática democrática (apesar dos problemas expostos mais acima), visto que segundo eles, influencia diretamente em seu rendimento em sala de aula e na escola. Pelo fato de se sentirem empoderados, valorizados como pessoas que conseguem contribuir para a melhoria da escola, através do esforço que empreendem nas tomadas de decisão, os professores se sentem mais motivados, sendo então, imprescindível que a prática participativa seja consolidada na escola.

PERPECTIVAS PROFISSIONAIS

Em relação ao futuro, posso dizer que sou uma pessoa que não faz planos para longo prazo, faço minhas escolhas de acordo com as circunstâncias. No momento pretendo trabalhar no funcionalismo público estudando para concursos. Pretendo também assumir o cargo na Secretaria de Educação pelo qual espero desde que fui aprovada. A área da educação é a prioridade quando penso em concursos, mas o diploma em Ensino Superior me permite ainda tentar o cargo em outras áreas. Gostaria de viajar, mas não sei quando. Adoraria morar fora, seja em outro estado ou país para estudar e fazer alguma especialização.

Por falar nisso, fazer mestrado é algo que desejo. Vejo que seria uma ótima oportunidade de continuar estudando. Se possível gostaria de continuar com a Gestão Escolar e motivação, me empenhando em estudar mais o papel do Estado na educação brasileira, em termos de políticas educacionais.

BIBLIOGRAFIA

- AIRES, Carmenísia Jacobina. *Planejamento e Gestão Escolar*. Módulo 06. Brasília: MEC, 2009.
- ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, Maria Adelina. “Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar”. *In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). Motivação para Aprender*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. A Participação como ponto de convergência na Gestão da Política Educacional dos Anos Iniciais do Século XXI. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS*, 15, 2010, Belo Horizonte (MG). Estado, Políticas Educacionais e Gestão Democrática da escola no Brasil. *Anais*. Belo Horizonte: 2010. p. 14-26.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. “O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional”. *In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). Motivação para Aprender*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BANDURA *apud* AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. “O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional”. *In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). Motivação para Aprender*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOBBIO *apud* SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. *Educação em Revista*, 25(3), 123-140. 2009, p. 129.
- BORGES e ALVES FILHO *apud* GONDIM, Sônia Maria Guedes; SILVA, Narbal. “Motivação no Trabalho”. *In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. (orgs) Psicologia, Organizações e Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 153.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado. 2007.
- BRASIL. LDB. Lei 9394/ 96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em março de 2008.
- CÁDIZ *apud* TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2004.
- CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius; ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes. Gestão democrática na escola pública: possibilidade e limites. *UNRevista*, 2(1), 1-11. 2006.

- FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. Relatórios de Pesquisas nas Ciências Sociais: Características e Modalidades de Investigação. *Contexto*, 4(3), 1-23. 2003.
- FERNANDÉZ *apud* ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, Maria Adelina. “Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar”. *In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). Motivação para Aprender. Petrópolis: Vozes, 2010.*
- FESTINGER *apud* RODRIGUES, Aroldo. “Tomadas de Decisões”. *In: RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 456.*
- FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. “A inter-relação entre criatividade e motivação”. *In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (orgs.). Motivação para Aprender. Petrópolis: Vozes, 2010.*
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de Conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2008.*
- FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-Relação: políticas públicas, gestão democrático-participativas na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, 73(17), 47-59. 2000.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.*
- GONDIM, Sônia Maria Guedes; SILVA, Narbal. “Motivação no Trabalho”. *In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. (orgs) Psicologia, Organizações e Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2004.*
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 17(2), 143-150. 2004.
- KANFER *apud* GONDIM, Sônia Maria Guedes; SILVA, Narbal. “Motivação no Trabalho”. *In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. (orgs) Psicologia, Organizações e Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 154.*
- LIMA, Antonio Bosco de. Gestão Democrática: a Decomposição do Concretizado. *In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS*, 15, 2010, Belo Horizonte (MG). Estado, Políticas Educacionais e Gestão Democrática da escola no Brasil. *Anais. Belo Horizonte: 2010. p. 27-37.*
- LIMA, Paulo Gomes. Estado, Políticas Educacionais e Escola No Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS*, 15, 2010, Belo Horizonte (MG). Estado, Políticas Educacionais e Gestão Democrática da escola no Brasil. *Anais. Belo Horizonte: 2010. p. 2-13.*

- Mc. DOUGALL *apud* MURRAY, Edward. J. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Vozes, 1964, p. 17.
- MURRAY, Edward. J. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Vozes, 1964.
- OLIVEIRA, Cristiano de Oliveira Lessa. Um apanhado Teórico- Conceitual sobre a Pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, 4(1), 1-16. 2008.
- PARO, Victor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: Avanços e Limites da Prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 186(77), 376-395. 1996.
- PEDRO, Ana Paula; PEREIRA, Caridade Maria A. Lima dos S. Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*, 36(3), 747-762. 2010.
- RODRIGUES, Aroldo. “Tomadas de Decisões”. *In: RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL <http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13391> acessado em 17 de julho de 2011.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. *Educação em Revista*, 25(3), 123-140. 2009.
- TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2004.
- TORRAINE *apud* SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. *Educação em Revista*, 25(3), 123-140. 2009, p. 132.
- TORRES *apud* LIMA, Paulo Gomes. Estado, Políticas Educacionais e Escola No Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS*, 15, 2010, Belo Horizonte (MG). Estado, Políticas Educacionais e Gestão Democrática da escola no Brasil. *Anais*. Belo Horizonte: 2010. p. 10.
- TRIVIÑUS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1994.

APÊNDICES

Roteiro para entrevistas com professores– Projeto V- TCC

Escola: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de experiência no magistério: _____

Tempo de experiência na série: _____

I – Perguntas:

- 1- Como você avalia a sua participação nas tomadas de decisão? Por quê?
- 2- Você se sente motivado a participar das tomadas de decisão na escola? Por quê?
- 3- Se sim, você sente que a sua participação nos processos de tomadas de decisão o tornam mais motivado como professor? Por quê?
- 4- Se não, quais as barreiras ou dificuldades encontra para se tornar motivado a participar desses processos decisórios?
- 5- Você acha que a sua falta de participação nestes processos pode interferir na sua motivação como professor? Por quê?