

Elisangela Vidal de Almeida Frantz

**BARREIRAS E POSSIBILIDADES PARA A
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA: O CASO DE UMA ESCOLA DE ANOS
INICIAIS DE BRASÍLIA**

Brasília

2013

Elisangela Vidal de Almeida Frantz

**BARREIRAS E POSSIBILIDADES PARA A GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DE UMA
ESCOLA DE ANOS INICIAIS DE BRASÍLIA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília

2013

Monografia de autoria de Elisangela Vidal de Almeida Frantz, intitulada “*Barreiras e possibilidades para a gestão democrática na educação pública: o caso de uma escola de Brasília*”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 21/06/2013 à banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professor Dr. José Luiz Villar Mella – Examinador
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Dra. Sônia Marise Salles de Carvalho – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professor Dr. Cleyton Hércules Gontijo – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Dedico esse trabalho a Jesus, o mestre inesquecível. Ao meu filho Ian que é o principal motivo por eu ter escolhido a Pedagogia como profissão, a minha filha Milena que participou de todas as etapas de minha formação acadêmica na UnB e a todas as pessoas que considera a educação a chave mestra para todas as portas.

AGRADECIMENTOS

Recordo-me, com lágrimas nos olhos, sobre momentos marcantes de minha vida. Hoje, ao finalizar mais um capítulo desse livro escrito por Deus, sinto-me vencedora por tudo o que já passei. A melhor escola (que se chama vida) tem me ensinado vários caminhos a percorrer e me mostrado que por esses caminhos passarão pessoas despercebidas, outras estarão apenas nos bons momentos e aquelas que não me largarão nunca, “mesmo que o tempo e a distância, diga não”. Hoje me sinto feliz, por poder dividir o meu sonho com essas pessoas: mãe Fátima, pai Carlos, irmãs Cristina, Ana e Carla, meu marido Jaime, meu filho Ian, minha filha Milena, meus sobrinhos Alex, Lorena e Lohanne e meu cunhado Humberto.

Agradeço a Deus por minha vida, e peço que Ele continue me iluminando, guiando e sustentando. Agradeço às minhas amigas de faculdade, Andriele Henrique, Daniele Luz e Clarissa Caxambú, pela amizade na primeira fase de minha graduação, aos amigos que fiz na UnB e que me apoiaram para a finalização desse trabalho, especialmente, Jaqueline Martins e Susana Alves. Agradeço também aos professores que contribuíram para minha formação, colegas de trabalho e aos amigos espalhados pelo Brasil e pelo mundo.

Agradeço as pessoas que já se foram, mas que estiveram presente em grande parte da minha caminhada: avô Raimundo, avó Raimunda e prima Silvana (*in memoriam*).

Agradeço, especialmente, à pessoa que mais participou de minha aprendizagem durante o curso de graduação, minha professora e orientadora Sandra Ferraz, que é o modelo de profissional que desejo ser.

*“Ele foi o maior educador da história.
Transformou o árido solo da personalidade
humana num jardim de sonhos”
Jesus, o maior formador de pensadores da História
Augusto Cury*

RESUMO

FRANTZ, Elisângela Vidal de Almeida. **Barreiras e possibilidades para a gestão democrática na educação pública: o caso de uma escola de anos iniciais de Brasília.** Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Este trabalho enfatiza os processos da gestão democrática na educação pública na escola. Tem por objetivo geral discutir barreiras e possibilidades de implementação da gestão democrática, levando em consideração a perspectiva dos atores educacionais de uma escola pública de anos iniciais em Brasília, identificando e analisando as concepções e práticas de gestão dessa escola, a qual recentemente passou por uma eleição de gestores educacionais. O referencial teórico articula temas como o processo histórico do pensamento educacional, o conceito de paradigmas da educação, a gestão da educação pública e os pressupostos da gestão escolar, experiências de implementação da gestão democrática em escola e os novos paradigmas da gestão escolar. Diante de um novo contexto educacional, a pesquisa empírica organizou um design metodológico de forma a dar visibilidade à organização do trabalho pedagógico, à participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão e aos desafios que a escola enfrenta para consolidar a gestão democrática. Participaram todos os funcionários da escola (equipe gestora, administrativa, docente, apoio técnico e conservação). Foi pautada no método indutivo no qual o pesquisador não manipula o objeto, mas conta com instrumentos para a construção das informações empíricas. Utilizou técnicas de observação direta, aplicou questionário semiestruturado, com questões abertas e com questões fechadas apresentando indicadores de satisfação. Foi realizada uma análise qualitativa a partir dos gráficos e das respostas discursivas, a partir de categorias temáticas construídas por meio dos indicadores. Os resultados permitiram identificar as demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática pela (na) instituição investigada na visão de seus profissionais e analisar as questões levantadas na perspectiva das orientações normativas e legais proposta para a gestão democrática na escola.

Palavras-chave: Gestão democrática; Educação pública; Escola de anos iniciais. Participação dos profissionais da educação na gestão.

ABSTRACT

FRANTZ, Elisangela Vidal de Almeida. **Barriers and possibilities for democratic management in public education: the case of a school of the early years of Brasilia.** Completion of course work. Faculty of Education. University of Brasilia, Brasilia, 2013.

This work emphasizes the processes of democratic management in public education in the school. It aims to discuss barriers and opportunities for implementation of democratic management, taking into account the perspective of educational actors in a public school in Brasilia earliest years, identifying and analyzing the concepts and practices of management of the school, which recently underwent a election of educational managers. The theoretical themes articulates how the historical process of educational thought, the concept of paradigms of education, the management of public education and the assumption of school management, implementation experiences of democratic management in school and the new paradigms of school management. Facing a new educational context, empirical research has organized a design methodology in order to give visibility to the organization of educational work, the school community participation in decision making and the challenges the school faces to consolidate democratic management. Attended all school staff (management team, administrative, teaching, technical support and maintenance). Was based on the inductive method in which the researcher does not manipulate the object, but has tools for the construction of empirical information. Used direct observation techniques, applied semi-structured questionnaire with open questions and closed questions presenting indicators of satisfaction. We performed a qualitative analysis from the graphs and discursive answers from thematic categories constructed through the indicators. The results indicated the demands faced in the process of implementation of democratic management by (the) institution investigated in view of its professionals and analyze the issues raised in the perspective of normative guidance and legal proposal for democratic management in school.

Keywords: democratic management; implementation; participation; barriers; possibilities and challenges.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO	13
Páginas da minha história educacional	13
PARTE II – MONOGRAFIA	18
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: Novos paradigmas da gestão escolar	21
1.1. Processo histórico do pensamento educacional	21
1.2. Paradigmas da educação	32
1.3. Gestão da educação pública	37
1.3.1. <i>Conceitos e definições</i>	37
1.3.2. <i>A escola como contexto de gestão</i>	38
1.3.3. <i>Legislação (CF 1988, LDB 1961; LDB 1971; LDB 1996, Lei 4751/12 e Regimento da SEE/DF)</i>	41
1.4. Pressuposto da gestão escolar	46
1.4.1. <i>Democrática e Compartilhada</i>	46
1.4.2. <i>Autônoma</i>	48
1.5. Limites e possibilidades (barreiras da implementação da gestão)	51
1.6. Por um novo paradigma de gestão escolar	53
CAPÍTULO 2: Metodologia	58
2.1. Objetivos	60
2.1.1. <i>Objetivo geral</i>	60
2.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	60
2.2. Contexto de pesquisa	60
2.3. Sujeitos participantes	63
2.4. Instrumentos utilizados	64
2.5. Procedimentos empíricos	64
CAPÍTULO 3: Resultados	66
3.1. Indicadores de satisfação com relação aos conceitos e práticas da gestão da escola investigada	67
3.1.1. <i>Direção da escola</i>	67
3.1.2. <i>Visão compartilhada do Projeto Político Pedagógico</i>	75
3.1.3. <i>Avaliação participativa</i>	80
3.1.4. <i>Integração escola – sociedade</i>	81
3.1.5. <i>Satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola</i>	82

3.2. Perspectivas sobre a gestão democrática da escola	84
3.2.1. <i>Barreiras que a escola encontra para exercer uma gestão democrática e/ou participativa</i>	84
3.2.2. <i>O impacto da gestão democrática na comunidade escolar</i>	85
3.2.3. <i>Ações da escola para fortalecer a gestão democrática</i>	86
3.2.4. <i>Participação da família nas decisões da escola</i>	86
3.2.5. <i>Participação na elaboração do PPP</i>	87
3.2.6. <i>Quem promove a gestão democrática</i>	88
3.3. Algumas considerações sobre os resultados	88
3.3.1. <i>Sobre o entendimento de gestão democrática entre os diferentes profissionais da instituição</i>	88
3.3.2. <i>Sobre as demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática pela (na) instituição investigada na visão de seus profissionais</i>	89
3.3.3. <i>Sobre as questões levantadas na perspectiva das orientações normativas e legais na proposta para a gestão democrática na escola</i>	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
Um novo tempo	94
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	98

LISTA DE QUADROS, DIAGRAMAS E GRÁFICOS.

Diagrama 1 – Organograma básico de escolas	41
Quadro 1 – Transição do antigo para o novo paradigma de educação: gestão da escola	56
Quadro 2 – Projetos desenvolvidos pela escola pesquisada	62
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	63
Quadro 3.1 – Detalhamento dos participantes da pesquisa	63
Gráfico 1 – Visão geral dos indicadores de satisfação com relação à direção da escola	67
Gráfico 1.1 – Gestão democrática na escola.....	68
Gráfico 1.2 – Valorização do trabalho docente	69
Gráfico 1.3 – Autonomia do professor	69
Gráfico 1.4 – Interação entre administração e docentes	70
Gráfico 1.5 – Interação entre escola e família	71
Gráfico 1.6 – Projetos coletivos	72
Gráfico 1.7 – Participação dos alunos	73
Gráfico 1.8 – Proposta pedagógica participativa.....	73
Gráfico 1.9 – Mudanças na gestão.....	74
Gráfico 2 – Visão geral dos indicadores de satisfação com relação ao Projeto Político Pedagógico.....	75
Gráfico 2.1 – Condições institucionais para um PPP democrático	76
Gráfico 2.2 – Expectativas de professores e funcionários na participação do PPP.....	77
Gráfico 2.3 – Relação entre família e PPP	78
Gráfico 2.4 – Acompanhamento da gestão.....	79
Gráfico 3 – Visão geral dos indicadores de satisfação com relação à Avaliação Participativa.....	80
Gráfico 4 – Visão geral dos indicadores de satisfação com relação à Integração escola - sociedade	82
Gráfico 5 – Visão geral dos indicadores de satisfação com relação ao Índice de satisfação do trabalho escolar	83

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA	99
Apêndice 2 – QUESTIONÁRIOS	100

APRESENTAÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC é a finalização de minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia e a realização de minha formação profissional. O tema abordado surgiu da experiência teórica vivenciada durante o curso e do interesse de conhecer e compreender como se dá o processo de gestão nas escolas públicas. A aprendizagem nas disciplinas do curso foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, principalmente as disciplinas de Administração das Organizações Educativas, Cultura Organizacional, História da Educação, História da Educação Brasileira e Organização da Educação Brasileira.

O TCC está dividido em três partes, sendo que a primeira parte apresenta o memorial educativo, o qual faz uma retrospectiva histórica de minha trajetória familiar e escolar até a construção desse trabalho. Na descrição do memorial, foram destacados os momentos mais importantes e marcantes de minha educação e os caminhos percorridos para o ensino superior, bem como a escolha pelo curso de Pedagogia.

A segunda parte apresenta todo o processo de construção e o desenvolvimento da monografia, como: introdução; capítulo I – referencial teórico, capítulo II – metodologia da pesquisa empírica, capítulo III – resultados e análise e considerações finais.

A terceira e última parte desse trabalho, apresenta os planos para o futuro, os desafios de minha escolha profissional, a busca por oportunidades e os caminhos que pretendo trilhar, tanto na área pessoal, quanto na profissional, após finalizar mais uma etapa de minha aprendizagem apresento minhas Perspectivas Profissionais.

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

PÁGINAS DA MINHA HISTÓRIA EDUCACIONAL

ENSINO FUNDAMENTAL - DESPERTAR

Iniciarei este memorial por minha infância. Nasci em 1978, na cidade de Belém, no estado do Pará. Sou a caçula de quatro filhas. Minha mãe tentou várias vezes ter um menino, e, se não tivesse parado de tentar, creio que a família teria ainda mais mulheres.

“Foi no bairro do Jurunas onde nasci e me criei”, diz o enredo de uma música da Escola de Samba do bairro onde minha família ainda mora. O Bairro está localizado às margens da Baía do Guajará, na periferia de Belém, local onde a maioria das ruas leva o nome de povos indígenas ou governadores famosos.

Quando criança adorava brincar na rua, tomar banho de chuva, empinar papagaio (pandorga ou pipa), subir em árvores e, principalmente, viajar nas férias para o lugar de origem de meus pais, Capanema, município do Pará. Lá, até hoje, não há eletricidade. Mas, quando somos crianças, não nos importamos com isso; tudo é diversão.

Minha vida escolar iniciou aos sete anos de idade. Estudei em escolas públicas e achava o máximo, apesar de o ensino não ter qualidade. Não tive a experiência de passar pelo Jardim de Infância, pois em uma família de seis pessoas em que somente meu pai trabalhava e sustentava a família com um salário mínimo, era impossível manter os filhos em escolas particulares. Na época, a rede pública não oferecia educação infantil.

O primeiro ano na escola foi uma experiência desafiadora, pois sentia muito a falta de minha mãe. Lembro que em todo o percurso que fazia até a escola, ia chorando e pedindo que minha mãe não me deixasse lá, pois eu achava que ela não voltaria para me buscar. A escola chamava-se Placídia Cardoso e estava localizada a quatro quarteirões de minha casa. Tinha três pavimentos e a minha sala era a última do terceiro pavimento. Eu me sentia em uma prisão e parecia que a aula da professora “Irene” (lembro muito vagamente dela), nunca teria fim, pois quando a aula terminava já estava escuro. O horário de aula era das 15h às 19h.

O segundo ano foi um pouco mais tranquilo, apesar de eu ainda não ter "cortado o cordão umbilical" com minha mãe. No meio do semestre, minha família mudou-se

para o interior do Estado e fui estudar em uma escola rural, a qual funcionava em dois turnos e tinha somente uma sala de aula. Essa era dividida ao meio para que pudesse comportar duas turmas e a professora se dividia em duas para dar aula ao mesmo tempo para as duas séries. Finalizei o ano nessa escola, retornamos para a capital, e eu retornei para minha antiga escola.

No terceiro ano do ensino fundamental, novamente mudei de escola, dessa vez no estado do Amapá. Foi quando experimentei ter uma irmã como professora. Não foi uma experiência muito boa, pois minha irmã era muito rigorosa e não me dava nem um tratamento especial.

No quarto ano não mudou muita coisa com relação às disciplinas ministradas, apenas foram acrescentadas mais duas disciplinas: Técnicas Agrícolas, a qual ensinava o manejo com a terra e a construção de hortas e a Educação para o Lar, que ensinava atividades domésticas, como costurar, bordar e pintar panos de prato. Após dois anos vivendo em outro estado, voltamos para Belém (já na quinta série), onde iniciaria essa nova etapa de minha educação em uma nova escola, “Palmira de Carvalho”. Porque resolvi citar o nome da escola? Porque foi nessa escola que concluí meu ensino fundamental, passei a maior parte do meu tempo com atividades curriculares e fiz algumas amizades, com as quais ainda hoje tenho contato (pela internet).

Na minha adolescência, participava de grupos de jovens vinculados à igreja de meu bairro. Queria me tornar adulta rapidamente e acreditava que se estivesse em contato com pessoas mais velhas que eu, me ajudaria a crescer. Realmente eu amadureci bastante, mas não cresci de estatura! A minha passagem pela escola nessa época foi muito conturbada, pois não queria muito compromisso com os estudos. Convivi com muitos amigos que começaram a usar drogas, mas nunca tive vontade de experimentar, por acreditar que “aquilo” não faria bem pra ninguém, principalmente para mim. Ainda mais que cursava *ballet* e tinha que manter meu corpo e minha mente perfeitos. Hoje não tenho mais essas preocupações, mas fico apreensiva com o uso de drogas por crianças e adolescentes.

ENSINO MÉDIO – NOVOS PARADIGMAS

Meu ensino médio ocorreu em um dos colégios públicos mais tradicionais de Belém, Colégio Estadual Paes de Carvalho (CEPC). A instituição era de dois pavimentos e havia três escadas, duas que separavam os gêneros e uma que era exclusiva dos professores, pela qual, de vez em quando, alguns alunos desciam correndo, para provocar a supervisora.

Ingressei na instituição através de um processo seletivo (muito parecido com o vestibular). Por ser uma escola tradicional, o uniforme tinha que estar sempre impecável. As meninas usavam saias abaixo dos joelhos, meias brancas e sapatilhas pretas. Os meninos usavam calças azul-marinho e camisa branca com a logomarca do colégio em um dos bolsos.

O primeiro ano é sempre uma descoberta. A maioria dos alunos enchia suas mochilas de livros e não saía da sala nem nos intervalos. O medo do supervisor e dos professores era quase que unânime. Finalizei o ano com nota máxima; o mesmo não posso falar do segundo ano.

O segundo ano foi voltado para novos paradigmas. Os temores não existiam mais e a curiosidade imperava sobre muitos alunos. Passávamos horas sentados em uma praça que havia em frente ao colégio, durante as aulas, em vez de estarmos em sala. Como em outros colégios, a separação em grupos era notória: grupos dos bonitões, dos estudiosos, dos vagabundos, dos gays, das lésbicas, entre outros que não me vem à memória. Apesar de não pertencer a nenhum grupo específico, passeava por todos para descobrir o que se falava em cada um deles.

Depois de muita "enrolação" e de "matar" muitas aulas, o final do ano de 1995 veio com a carta de reprovação. Em janeiro de 1996, passei as férias escolares com minha irmã, que morava aqui em Brasília. Decidi ficar uns tempos com minha irmã e iniciei novamente o segundo ano do ensino médio. No meio do semestre, as escolas do DF entraram em greve e decidi retornar para Belém, voltando para meu antigo colégio. No ano seguinte, comecei a trabalhar e, mais uma vez, mudei de colégio. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Foi um ano muito cansativo, mas consegui terminar o ensino médio e, em janeiro de 1997, prestei o primeiro vestibular para Educação Física.

Minha vida nunca seguiu uma ordem ou padrão que a sociedade impõe. Casei em dezembro de 2001 e um ano depois, mudei com meu esposo para o Rio Grande do

Sul. Em 2004, tive meu primeiro filho. Com ele, fiz novas descobertas e novos paradigmas me fizeram ver o mundo de uma forma diferente.

ENSINO SUPERIOR – REALIZAÇÃO DE UM SONHO

O ensino superior sempre foi um sonho distante, e como já citado, meu maior desejo era cursar Educação Física em uma universidade federal. Prestei vestibular por três anos consecutivos, mas não consegui ser aprovada e desisti de tentar.

Em 2005, após meu filho completar um ano de idade, incentivada por minha irmã (aquela que foi minha professora no terceiro ano do ensino fundamental), decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia em uma faculdade privada. A escolha do curso foi sugestão de minha irmã, mas o interesse surgiu enquanto brincava com meu filho. Apossei-me de uma curiosidade sobre o processo de desenvolvimento da criança e imaginei que através das disciplinas do curso de Pedagogia conseguiria compreender cada fase de seu desenvolvimento e agir com ele da forma mais adequada possível.

Iniciei o curso no segundo semestre de 2005. A faculdade possuía grade fechada e estava voltada apenas para a Educação Infantil. O primeiro semestre foi muito assustador, tudo era novo para mim, afinal, já fazia sete anos que eu havia terminado o ensino médio. Havia outras pessoas na mesma situação, mas, além do tempo, ainda havia a questão de estar inserida em outra cultura, pois eu era a única paraense no meio de gaúchos.

No início de 2008, meu marido foi transferido para Brasília. Apesar de meu esposo ser militar e de seus dependentes ter direito a vaga em instituições públicas, não pude ingressar na Universidade Federal de Brasília pela “transferência obrigatória”, por ser oriunda de uma instituição particular. Devido a esse contratempo, precisei trancar a faculdade e permanecer assim por causa de minha segunda gravidez. Minha filha nasceu em dezembro de 2008, mas esperei ela completar um ano de idade para retomar minha vida acadêmica.

Em 2010, ingressei na UnB através do processo de transferência facultativa (vestibular diferenciado) e retomei meus estudos. Percebi que a Faculdade de Educação (FE) era muito diferente da minha antiga faculdade. As disciplinas na FE abordavam temas mais atuais e encantei-me pela forma como a escola era tratada, como uma instituição de formação do cidadão e não como depósitos de crianças.

Durante os três primeiros anos no curso de Pedagogia, passei algumas vezes pela sala de aula em escolas de Educação Básica, ora para observar o espaço educacional, ora para vivenciar o ensino/aprendizagem. A partir daí concluí que a prática é fundamental para a formação docente. Entretanto percebia que no currículo de Pedagogia, era pequena a porcentagem de tempo dedicado à prática. Verifiquei isso tanto na instituição particular quanto na pública, já que vivenciei os dois espaços em dois contextos culturais diferentes.

Por iniciativa própria, busquei estágio em escolas na área da educação infantil, em órgãos administrativos federais e organizações não governamentais, com o intuito de vivenciar a experiência do papel do pedagogo nesses ambientes. A vivência aliada à reflexão e ao estudo da Pedagogia nesses espaços me instigou bastante e passei a me interessar muito pelas questões relacionadas à gestão educacional e escolar. E foi esse interesse pela gestão escolar que impulsionou a construção de meu trabalho de conclusão de curso.

O modelo de gestão escolar que está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 é intitulado gestão democrática. Observei que em muitas escolas da rede pública de ensino, esse ideal da gestão democrática se restringe apenas ao discurso contido no Projeto Político Pedagógico (PPP). Na prática, é um ideal indevidamente entendido e executado e que, por isso, deixa de atingir e envolver a comunidade escolar da forma planejada.

O trabalho de campo que realizei em várias escolas do Distrito Federal possibilitou a convivência com a realidade educacional e a observação do trabalho da gestão das escolas públicas dos primeiros anos do ensino fundamental. Durante dois anos de observação, uma escola me chamou a atenção. Seu corpo docente estava com alto índice de descontentamento com a atual gestão e muitos professores já tinham pedido transferência para outras escolas. Isso me fez questionar o modelo de gestão presente nas escolas e os desafios que elas enfrentam para desenvolver uma gestão realmente democrática. A inquietação me fez repensar o conceito que tinha de escola pública e sua real condição de funcionamento, me impulsionando para a construção desse trabalho.

PARTE II - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A humanidade vem, há alguns séculos, vivendo períodos de constante turbulência. Desde que começamos a nos organizar em sociedade, a história tem sido contada a partir de inúmeras guerras e disputas territoriais e/ou “religiosas”, quase sempre movidas por fundamentalismos extremados. Parece não haver a possibilidade de entendimento, de uma convivência harmônica, pacífica e democrática. Desperdiçamos anos e mais anos de nossa existência lutando entre nós mesmos e, nas últimas décadas, nos vemos aflitos por um novo paradigma.

Não é de hoje que ouvimos falar que a educação é a solução para os problemas da sociedade. Entretanto não essa a educação apresentada nas instituições de ensino contemporâneas, propagadoras de competições desmesuradas, do individualismo exacerbado e que têm como objetivo, o controle unitário e autoritário da administração escolar. Segundo Paulo Freire (1996), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Precisamos, pois, de uma instituição educacional revolucionária, que tenha como foco o trabalho coletivo, a transformação do espaço escolar e da cultura, a formação integral do indivíduo e o cumprimento dos seus propósitos educacionais e sociais.

Neste trabalho, será abordado como está ocorrendo a implementação da gestão democrática em uma escola pública do Distrito Federal - DF, que trabalha com a educação infantil e com os primeiros anos do ensino fundamental. O problema da pesquisa enfatiza – priorizando a concepção dos professores e gestores – quais aspectos, demandas e possibilidades dessa instituição para a implementação da gestão democrática.

A escolha do tema partiu de uma observação realizada na última eleição para o cargo de diretores de escolas classe do DF em 2012. A chapa concorrente havia ganhado a eleição e a nova diretora ocupou o cargo por dois meses e pediu exoneração. O fato me intrigou e motivou a pesquisar os desafios administrativos, legais, culturais e pedagógicos que a escola precisa vencer para que de fato seja configurado o modelo de

gestão presente na LDB (gestão democrática) e no Regimento do DF (gestão democrática compartilhada).

Os objetivos desse trabalho são: discutir as barreiras e possibilidades de implementação da gestão democrática, levando em consideração a perspectiva dos atores educacionais da escola em questão; identificar o entendimento de gestão democrática entre os diferentes profissionais da instituição; identificar as demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática na instituição (na visão de seus profissionais) e analisar as questões levantadas na perspectiva das orientações normativas e legais propostas para a gestão democrática na escola.

Como justificativa da pesquisa, aponto a relevância da compreensão do processo de implantação da gestão democrática nas escolas públicas. A gestão democrática é um processo recente, que encontra, nas escolas públicas, muita resistência às mudanças em seu modelo de gestão. O estudo da gestão democrática contribui para ressignificar as ações da teoria aliada com a prática pedagógica presente no curso de Pedagogia. A formação continuada dos profissionais também é um ponto a ser destacado, pois são eles que atuam na gestão educacional. Em razão disso, como gestores, precisam compreender as demandas e propor estratégias para que a democracia faça parte da cultura escolar.

O sistema educacional brasileiro emerge de uma complexidade de fenômenos presentes na sociedade. Novas instituições escolares surgem para suprir necessidades provenientes de novas tendências políticas, de empresas com novos postos de trabalhos e da organização da própria sociedade brasileira. Para organizar o sistema e atender às necessidades, surge um elemento que se encarregará de organizar qualquer sistema institucionalizado: a gestão, meio pelo qual se regulamenta leis e se faz cumprir objetivos e finalidades.

A gestão escolar brasileira não se constrói sozinha, ela vem acompanhada de um grande número de leis e normatizações oriundas da área federal, estadual e municipal e se afirma em diretrizes curriculares. Todas as pessoas envolvidas com a área da educação precisam ter conhecimento das leis que regem o ensino brasileiro, uma vez que esses normativos regem os trabalhos de todos os profissionais da educação, e não somente daqueles que exercem funções administrativas.

Dentro desse sistema pode-se destacar o papel do Conselho Escolar, que discute e avalia o andamento da instituição, assim como, a participação da comunidade escolar; do Conselho de Classe, que está voltado para o rendimento dos alunos; e do Conselho

Tutelar, que visa a assistir e proteger crianças e adolescentes, além de garantir seu direito ao acesso à escola. Todos esses conselhos têm um ponto em comum, que é garantir acesso e permanência às crianças, jovens e adultos em escolas de qualidade, por meio de uma educação pública. Mas, para que os princípios da lei sejam efetivados, o ensino deverá ser gerido a fim de oportunizar igualdade de condições a todos.

Para não correr o risco de filosofar sobre o tema sem fundamentação e desenvolver uma pesquisa sem embasamento teórico, o trabalho foi estruturado com um referencial bibliográfico, o qual possibilitou a retomada da história da educação no Brasil e no mundo, para compreender porque as mudanças precisam ocorrer no sistema educacional na atualidade. No arcabouço teórico foram apresentados: conceito de paradigma, gestão, democracia, autonomia e também o que a legislação fala sobre a educação pública.

CAPTÍTULO I

NOVOS PARADIGMAS DA GESTÃO ESCOLAR

Em um contexto histórico, a educação foi se moldando a partir dos interesses sociopolíticos de cada período da história. A cada mudança, a educação se adaptava, ao mesmo tempo em que criava um conflito com o período passado, pois ocorriam buscas por novos conhecimentos. O rompimento com paradigmas existentes tornava o processo lento. A educação de cada época é constituída por meio de diversos fatores e acontecimentos. O presente não surgiu do repente, ele está atrelado a fatos do passado, e isso revela a importância de se resgatar a educação em um contexto histórico. Veremos que a pesquisa beneficia o estudo e permite a compreensão do assunto, além de orientar nossos passos na atualidade, e de permitir mensurar o quanto ainda precisamos organizar a estrutura educacional para de fato efetivar uma mudança no paradigma tradicional da educação. No entanto, compete ao indivíduo como parte da sociedade, projetar objetivos que influenciarão nessa mudança.

O capítulo apresenta, em seu contexto, tópicos que abordarão temas sobre o processo histórico do pensamento educacional; paradigmas da educação; gestão da educação pública; pressuposto da gestão escolar: democrática ou compartilhada; limites e possibilidades (barreiras da implementação da gestão) e por um novo paradigma de gestão escolar.

1.1. Processo histórico do pensamento educacional

Retomando o processo histórico, percebemos que a educação nem sempre ocorreu por meio de instituições de ensino. Em épocas remotas, a educação acontecia na relação com o meio e por intermédio da imitação. Em comunidades tribais e povos nômades, as crianças aprendiam com os gestos e atividades exercidas pelos adultos. Não havia uma única pessoa responsável para exercer um papel de educador, e o aprendizado ocorria naturalmente. Aranha (1996) aponta esse período como “educação difusa”. Segundo a autora, “por meio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades” (ARANHA, 1996, p.27). Esse tipo de educação

remete à pré-história, período em que ainda não havia conhecimento e registro da escrita.

Após os povos começarem a organizarem-se em sociedade, a educação passa a ser seletiva, isto é, destinada à classe dominante. Diferente do que ocorria nas tribos, nas civilizações orientais (Egito, Babilônia, Índia e China), a educação era apresentada por intermédio da fé religiosa, sem intenção pedagógica. Era priorizado o conservadorismo e a conduta moral, fundamentados em livros sagrados, o que limitava a educação em obediência das regras. O acesso ao conhecimento estava restrito a quem possuía direitos políticos e para a classe popular só restava uma educação informal, a “educação familiar informal” (ARANHA, 1996, p.34). A autora nomeia essa divergência como “dualidade escolar”, a qual destina uma educação diferenciada para filhos de funcionários do governo.

Em meio a esse processo de apropriação do conhecimento surge a escrita, primeiramente pictográfica (figuras) e posteriormente com características fonéticas (sons). No início a escrita era monopolizada pelo Estado e somente após uma rigorosa seleção, escribas no Egito, mandarins na China, magos na Babilônia e brâmanes na Índia tinham acesso a escrita para o registro de dados do governo.

Depois do início da educação nas civilizações orientais, houve um deslocamento para a região européia. Grécia e Roma foram as primeiras civilizações a desencadear o processo educacional em diferentes momentos. Os gregos se distinguiam por não permanecer no “tradicionalismo” do oriente. Sua visão de educação estava na formação integral do homem:

Na Grécia clássica, ao contrário, as explicações predominantemente religiosas são substituídas pelo uso da razão autônoma, da inteligência crítica e pela atuação da personalidade livre, capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina. Surge, pois, a necessidade de elaborar teoricamente o ideal de formação, não do herói, submetido ao destino, mas do cidadão. Este deixa de ser o depositário do saber da comunidade, para se tornar o que elabora a cultura da cidade. A ênfase no passado é deslocada para o futuro: o homem não está preso a um destino traçado, mas é capaz de projeto, de utopia. (ARANHA, 1996, p.41)

É notório que nesse período se desencadeia um processo de valorização e promoção do homem pela educação. O ser humano sai da posição estática e passa a ser dinâmico, experimenta e assume posição de educando e educador, relaciona-se com o conhecimento naturalmente, criando um vínculo entre homem e educação.

Em meados do século V a.C, os gregos deram origem a Paidéia, que consistia na criação que os pais davam aos seus filhos (pais, paidós, criança). Os escravos que conduziam as crianças até a escola eram denominados de “paidagogos”. A partir desse contexto a educação tem uma “ação pedagógica” que repercutiria nas civilizações ocidentais.

A formação integral do ser humano ainda não tinha se estabelecido em outros continentes, permanecia como privilégio dos gregos. A preocupação era de formar homens com habilidades esportivas e intelectuais. No início, a criança recebia a educação em seio familiar, de acordo com a tradição religiosa. Com o surgimento da “aristocracia”, os jovens da elite passaram a integrar os centros educacionais. A autora menciona que “mesmo que essa ampliação represente uma democratização da cultura, a escola ainda permanece elitizada, atendendo principalmente aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou dos comerciantes enriquecidos” (ARANHA, 1996, p. 50).

É importante enfatizar que o paradigma de educação nessa época era voltado para preencher o tempo da elite da sociedade. A escola era privilégio de quem não precisava se preocupar com seu sustento. Era lugar de pessoas que dispunham da maior parte de seu tempo ocioso. A escola (scholé), como retratava o seu significado inicialmente, era o “lugar do ócio”. É necessário esclarecer que a princípio, a prioridade da escola era a formação esportiva.

Já em tempos de Homero, a educação volta-se para a formação cortês. Ao mesmo tempo em que o jovem preparava-se para ser um grande guerreiro, eram lhe atribuídos ensinamentos que destacassem a lealdade, prudência e hospitalidade. Na educação homera a criança permanecia com a família até os sete anos de idade e depois era enviada a outros palácios para adquirir conhecimentos que o tornariam um verdadeiro cavaleiro. A educação desses jovens também era feita por meio de preceptores (pessoa incumbida de acompanhar e orientar a educação de uma criança ou de um adolescente) que faziam uso das figuras de Aquiles e Telêmaco para passar o ensinamento. Aranha ressalta que:

No período arcaico, que se segue aos tempos homéricos, e também na época clássica, continua a prevalecer a influência cultural das epopéias na educação. São elas que relatam as ações dos deuses e transmitem os costumes, a língua, os valores éticos e estéticos. Durante séculos as figuras paradigmáticas de Telêmaco e Aquiles, por exemplo, serviram

de modelo de excelência moral e física para os jovens gregos. (ARANHA, 1996, p.50)

Apesar de a escrita já estar incorporada ao meio educacional, os poemas ainda eram transmitidos oralmente. Os educandos decoravam e recitavam em meio ao público de uma praça sem consultar a escrita de um papel. Se adentrarmos na história da educação por todas as cidades da Grécia antiga, poderemos perceber que a formação do homem grego estava tanto voltada para a guerra quanto para a filosofia. Destaca-se que só o sexo masculino recebia instrução.

No período helenístico, que surge com a decadência das cidades-estado no final do século IV a.C, aumenta o tempo para a formação culta do homem e é reduzido o tempo das preparações físicas. A enciclopédia emerge da antiga Paidéia com o intuito de ampliar os conhecimentos transmitidos. Quando passamos a estudar a educação na sociedade romana podemos perceber que algumas de suas características são parecidas com as da Grécia. Entretanto, o paradigma da educação como destinada à elite ainda permanecia. Desvalorização do trabalho manual e valorização do intelectual da aristocracia eram comuns nas duas sociedades, por ambas serem escravistas.

Em Roma, os educadores priorizam a formação racional. O foco era tornar o educando capaz de se expressar em público com facilidade e formular pensamentos exatos sobre tudo que aprendia, atendendo o paradigma que era imposto para a elite dominante. A representação filosófica, característica da Grécia, era desprezada para dar lugar à visão política. Aranha aponta que:

Em Roma, no entanto, a reflexão filosófica não merece atenção de forma tão sistemática. Quintiliano e outros pedagogos até encaram a filosofia com certa descrença e, quando a ela recorrem, preferem discorrer sobre assuntos éticos e morais, influenciados pelos pensadores estóicos e epicuristas do período helenístico. (ARANHA, 1996, p. 62)

Na civilização romana, os educadores possuíam uma visão mais realista do mundo, preferiam seguir uma sequência lógica sobre os assuntos abordados a teorizá-los. Aranha (1996) ressalta que nesse período as regras gramaticais tinham mais importância do que o próprio conteúdo do discurso. Não havia a necessidade de aprofundamento científico durante o ensino/aprendizagem. A essa tendência educacional deram o nome de “humanitas” originada de humanidade, da qual se agrega uma cultura universalizada.

Com a decadência do império romano, a igreja assumiu postura política e educacional. Após várias invasões realizadas por bárbaros e muçumanos, as cidades romanas sofreram um esvaziamento, abrindo espaço para atividades agrárias. O feudalismo passou a ser o modo de produção dominante, inaugurando um novo paradigma de educação, exercida, até então, pela igreja. O rei perdeu tanto poder quanto autonomia, pois muitos dos senhores feudais, bem como o papa, conseguem exercer uma força maior que a do próprio rei. “Apesar dos tempos turbulentos, a herança cultural greco-latina é resguardada nos mosteiros. Os monges são os únicos letrados num mundo em que nem nobres nem servos sabem ler” (ARANHA, 1996, p.70). Foi por meio desse “poder” que a igreja exerceu seu domínio sobre a educação, princípios morais, jurídicos e política na sociedade medieval.

Em meados dos séculos XV e XVI ocorreu a retomada dos valores greco-romanos, deu-se o fim da Idade Média e iniciou-se o período considerado como Renascimento. O teocentrismo foi substituído pelo antropocentrismo, com valores diferentes da educação religiosa. Com a Renascença foi desencadeado o humanismo, movimento contrário ao autoritarismo e concepções teológicas da Idade Média. Foi neste período que surgiu o “gentil-homem”, a ideia de transformação da pessoa pela cultura.

Até o momento, temos visto a educação em um contexto internacional. Passaremos então para o contexto nacional, sem a intenção de aprofundar na história da educação brasileira. A intenção aqui é compreender o processo de chegada da educação e sua implementação em nossa história.

Em 1549 chegou ao Brasil o primeiro governador, Tomé de Sousa, acompanhado por missionários jesuítas. Apenas 15 dias após sua chegada, deram início à criação de escolas que seriam destinadas tanto à formação de novos sacerdotes, quanto à educação dos filhos dos colonos e catequese dos índios. Durante 210 anos, os jesuítas estabeleceram uma educação cristã no Brasil com o apoio de Portugal.

Na medida em que a educação jesuítica foi se estendendo pelo território nacional, foram construídas escolas elementares, secundárias, seminários e missões. Apesar de a educação ter sido proporcionada aos filhos dos colonos, os padres tinham como foco a catequese dos índios, a fim de torná-los dóceis para o trabalho escravo. Aranha ressalta que:

Não conseguindo agir diretamente sobre os adultos, os padres conquistam os filhos dos índios, os curumins (também columins ou culumins). Inicialmente os curumins aprendem a ler e escrever com os filhos dos colonos. Anchieta usa diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Os meninos representam e dançam e, aos poucos, vão aprendendo a moral e a religião cristã. (ARANHA, 1996, p.101)

Já na educação dos filhos dos colonos, a aprendizagem vai além da escola elementar. A formação educacional era apresentada por meio do curso de Letras Humanas, Filosofia e Ciência (ou Artes) e Teologia e Ciências Sagradas.

Após a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII, os índios, mesmo aculturados, não conseguiram se manter economicamente. Os livros e manuscritos foram destruídos e não houve, imediatamente, uma substituição do ensino regular. A retomada da educação só foi realizada uma década depois – em 1769 – pelo Marquês de Pombal. Isso representou uma regressão educacional, pois, somente no ano de 1772 houve a implantação de um novo modelo. O ensino público foi criado nos moldes das ideias iluministas europeias, prevendo nomeação de professores pela coroa portuguesa e a implementação das aulas régias.

A partir de um mapeamento, foram criadas as 17 aulas de educação formal, que foram distribuídas entre as cidades do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Pará e Maranhão. O pagamento dos professores era obtido por meio de um imposto conhecido como subsídio literário, o qual tinha como propósito gerar recursos para o ensino. No entanto, nem sempre esses recursos tinham como destino a educação. Isto é, além da educação não estar bem organizada, com as aulas dirigidas por professores com especializações, ainda havia a questão da má remuneração.

A reforma pombalina intencionava a queda do domínio jesuítico e a ascensão da coroa portuguesa sobre a educação. A Universidade de Coimbra já havia sido reestruturada em 1772 e iniciado a reformulação do ensino da filosofia e letras, matemática e ciências da natureza e estudos jurídicos. Abandonou-se o latim, instituído pela Companhia de Jesus, para dar-se margem às novas línguas. De acordo com Aranha “indiretamente, o Brasil se beneficia disso, pois muitos dos seus jovens vão para lá completar seus estudos” (ARANHA, 1996, p.134). O ingresso dos brasileiros na Universidade de Coimbra possibilitou uma amplificação do olhar, sobre nossa colônia, para a independência do Brasil de Portugal. Enquanto isso, na Europa, a economia tornava-se capitalista, tendo a industrialização como principal atividade.

A Revolução Industrial deu início às mudanças no setor de trabalho ainda no século XVIII, mas foi o século seguinte que sentiu o impacto dessas mudanças, com o surgimento de máquinas com produções em série, novas técnicas na agricultura, construção de ferrovias e rodovias, substituição do carvão pelo petróleo e a eletricidade. Com o desenvolvimento industrial, a população do campo iniciou um processo de êxodo rural em direção às grandes metrópoles, com intuito de ocupar lugar no mercado de trabalho.

Já no século XIX, por volta do ano de 1848, a classe burguesa ganhava destaque se instalando no poder por toda a Europa. O contraste entre as classes era evidente, principalmente no que condiz à jornada de trabalho, que variava de 14 a 16 horas diárias e que incluía mão-de-obra feminina e infantil. Em meio aos operários, emerge uma classe de proletariado se opondo aos interesses burgueses. Na educação, o pensamento pedagógico sofre alterações, devidas tanto ao cenário econômico quanto ao estágio em que se encontrava a filosofia e as ciências. Surge o positivismo, o idealismo e o materialismo (socialismo), interpretados por filósofos do século XIX.

O paradigma positivista veio representado pelo francês Augusto Comte, que, se opondo às ideias teológicas (idealismo), propôs que o conhecimento deveria se basear em ideias passíveis de observação. O filósofo expressou suas considerações acerca da corrente positivista abordando o avanço tecnológico e a experimentação que cada ciência deveria exercer para que alcançasse reconhecimento como tal. Este modelo positivista se estendia à sociologia, à psicologia e à economia.

Aranha aponta que “O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa” (ARANHA, 1996, p.140). A influência positivista ainda se estendeu pelo século XX, e se fez presente na psicologia comportamentalista de J. Watson e B. Skinner, nos fatos ocorridos no início da República no Brasil e nas tentativas de implantação da escola tecnicista, por volta dos anos de 1970.

Paralelamente ao pensamento positivista, se desenvolveu uma nova forma de idealismo na filosofia representada pelo pensador Hegel, que propôs um método dialético para o estudo da realidade mediante análise do processo histórico. Contrário aos princípios positivistas, Hegel defendia que “a história não se faz linearmente, como acumulação e justaposição de fatos no tempo, mas por verdadeiro engendramento, cujo motor interno é a contradição” (ARANHA, 1996, p.140). O filósofo apontava o Estado como responsável pela existência racional do homem, e sustentava que a formação

individual provinha do próprio sujeito e não apenas do conhecimento que lhe era passado.

O modelo proposto por Hegel ressurgiu com as ideias socialistas do século XIX na figura do alemão Karl Heinrich Marx. Foi ele quem propôs o socialismo científico e fez uma crítica veemente à sociedade capitalista e à educação. Nas ideias marxistas, a dialética e as concepções históricas também partem do real. Marx apontava que, por meio do movimento da organização da classe operária, era possível derrubar o Estado burguês e modificar a sociedade, tornando-a mais igualitária. Para isso, bastava que essa classe conhecesse sua própria força e repelisse a ideologia imposta pela classe dominante.

As ideias socialistas, na educação, provocaram transformações nas concepções pedagógicas. Tais ideias defendiam a educação universal e politécnica, denunciavam a exploração de uma classe menos favorecida e rejeitavam os pressupostos idealistas e o materialismo tradicional. Aranha diz que:

Segundo o materialismo dialético, é ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária. Por exemplo, a luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não dualista), isto é, sem distinção entre formar e profissionalizar; a valorização do pensar e do fazer em que saber esteja voltado para a transformação do mundo; a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida. (ARANHA, 1996, p. 142)

Além de Marx, outros socialistas também defenderam o ensino universal, como o francês François Marie Charles Fourier, filósofo e economista político que defendia que a educação deveria se adequar às necessidades de cada indivíduo, e o britânico Robert Owen, reformista social que defendia a educação dos operários. Ambos destacaram a importância de se realizar uma formação integral. A crítica ao sistema capitalista gerou um movimento conhecido como Anarquismo. Porém, a divergência com as ideias marxistas fizeram com que os anarquistas ou libertários, como eram conhecidos, dessem início à criação de um novo modelo de escola, com livros próprios ou adaptados para implantação de ideias antiautoritárias.

Podemos dizer que foi no século XIX que a universalização do ensino se concretizou com uma maior participação do Estado, para tornar a escola uma instituição elementar, leiga, gratuita e obrigatória. Nesse período ocorreu a reorganização da

escola, sendo que a secundária priorizava formação da burguesia, enquanto a técnica era reservada para o proletariado. As universidades foram ampliadas e reformuladas, com cursos que atendessem aos avanços tecnológicos. Surgiram também os primeiros jardins de infância e as escolas normais, que preparariam o educando para o magistério.

No Brasil, a vinda da família imperial para o Rio de Janeiro em 1808 representou uma valorização da educação dirigida aos filhos das famílias ricas e da aristocracia que se instaurou na nova capital da colônia. Há uma influência grande das ideias europeias, tanto no texto das propostas de leis como na organização das escolas. Acentuou-se a dicotomia do ensino para ricos e para pobres, entendida na Europa como formação profissional e formação propedêutica, face às grandes diferenças sociais.

Com a dualidade do sistema educacional brasileiro, o ensino primário e secundário caminhavam em direção contrária ao progresso educacional que se fazia presente em outros países do mundo.

A educação deveria arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção” (AZEVEDO apud ARANHA, 1996, p. 153).

Além disso, não era mantido um currículo permanente que pudesse servir de guia entre os diferentes níveis da educação. O ensino secundário seguia um ritmo direcionado para o ensino superior, com aulas avulsas, que, mais tarde, seriam ministradas no mesmo espaço, os liceus provinciais.

Entre os anos de 1860 e 1890, são criadas escolas particulares religiosas, retomando os ensinamentos dos jesuítas, e também escolas protestantes, com influência americana. Apesar dos demais países já incorporarem a laicização nas instituições de ensino, o Brasil ainda difundia uma educação religiosa, principalmente a católica. No entanto, já havia um manifesto da criação de escolas leigas.

No que tange à formação dos professores que atuavam nas escolas formais, foram ampliadas as escolas normais – fundadas no final do século XIX – nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Ceará e São Paulo, com público totalmente masculino e curso com duração de apenas dois anos. Porém, com o passar dos anos, aumenta o interesse feminino pelo curso e algumas dessas escolas passam a oferecer turmas só para mulheres.

As propostas educacionais se difundem pelo século XX devido ao crescimento industrial. Aumenta a necessidade de se edificar a escola nos moldes gratuito e obrigatório, uma vez que ocorre uma expansão do comércio e o aumento populacional urbano. Foi viabilizada oportunidade de estudo, inclusive para a classe média, que se formalizou no campo de trabalho, consagrando-se como profissionais liberais assalariados. A evolução tecnológica passa a fazer parte da educação, tanto na estrutura física da escola – que antes mais parecia com a de prisões –, quanto em recursos a serem utilizados em salas de aulas, como retroprojetores, diapositivos, televisão e, mais tarde, computadores.

O paradigma positivista adentrou-se pelo século XX, interferindo nas transformações que estavam ocorrendo no mundo e introduzindo pressupostos filosóficos das ciências humanas com forte tendência naturalista, como a sociologia e a psicologia behaviorista. No entanto, este modelo começou a sofrer críticas filosóficas por estar reduzido apenas a objetos que poderiam ser observáveis. Outros métodos de educação foram surgindo, como: a fenomenologia, que defende a percepção, sensação e os significados do objeto observado; o pragmatismo, que deu privilégio à prática e à experiência; a educação progressiva, que priorizou o método de permitir que o educando aprenda com suas próprias experiências; e a escola nova ou escolanovismo, que trouxe uma concepção inovadora, iniciada na Inglaterra em 1889, e que se espalhou pelo mundo, com métodos que estimulassem o desenvolvimento e as habilidades dos alunos por meios de jogos e exercícios físicos e mentais. Porém, esses novos modelos condutores da educação também sofreram críticas na aplicação de seus métodos.

Após uma leva de imposições educacionais que se arrasta pelo século XX, surgiu o construtivismo, com ideias advindas da escola nova. Amplamente divulgada, essa tendência chegou ao Brasil mediado por Jean Piaget, e, só nos anos 80, por Lev S. Vygotsky, ambos trabalhando a aprendizagem por meio da psicologia do desenvolvimento. As teorias construtivistas ainda possuem uma grande repercussão nos dias atuais por trazerem pressupostos que colocam o ser humano em interação com o mundo.

E o que podemos falar da educação na primeira República? A primeira República teve início por volta de 1889, com a queda da monarquia. No entanto, o Brasil não se tornou imediatamente uma república democrática, pois havia imposições da elite (os barões do café) na escolha do representante do Estado.

A educação surge nesse período com tendências filosóficas ecléticas. O positivismo desperta interesses no meio militar por conta da severidade das ideias de Comte. Nesse mesmo período, Benjamin Constant, incorporado ao grupo de professores que faziam parte da Escola Militar, aliou-se ao movimento que lutou pela proclamação da República (15 de novembro de 1889). Após a primeira grande guerra, emergiram fatos que impulsionaram os escolanovistas a lutarem por mais espaço em escolas para os operários. Com isso, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a educação igualitária. Em contrapartida, a igreja católica se opôs a laicização da escola pública e os anarquistas fundam escolas operárias ou racionalistas, se opondo aos interesses da elite. Apesar das tentativas de transformações na educação pública configurada em razão da vida social e econômica da sociedade, ainda persistiu o dualismo escolar, com descaso para o ensino fundamental.

Quando passamos para a segunda República, temos o início da democracia no país. O representante do governo passou a ser eleito pelo povo por meio do voto, alçando com isso uma esperança no progresso em todos os setores da sociedade brasileira. A educação começa a ser discutida politicamente, por meio do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apesar dessa lei levar 13 anos para realmente entrar em vigor. Aranha aponta que:

A intensa produção teórica do período repercute nos diversos movimentos pedagógicos, com a explícita intenção de transformar o processo mental, despertando as massas para a reflexão crítica a respeito da situação de exploração em que vivem. Essa reflexão acarreta acentuado interesse pela educação popular, manifestado na obra de Paulo Freire e nos Movimentos de Educação de Bases (MEB). (ARANHA, 1996, p.206)

Podemos dizer que a figura de Paulo Freire fez bastante diferença no cenário em que se encontrava a educação brasileira. Seus métodos revolucionários foram utilizados na educação popular, ganhando repercussão, primeiramente, no estado do Recife e, posteriormente, em todos os estados brasileiros. Com o golpe militar, seu trabalho foi interrompido no Brasil e teve que se exilar no Chile, onde deu seguimento ao processo de alfabetização de adultos, fato que fez este país ter reconhecimento pela UNESCO. Após se tornar cidadão do mundo, divulgou suas inúmeras obras literárias. No Brasil, o governo militar utilizou seu método, distorcidamente, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como técnica de alfabetizar sem conscientizar o cidadão.

Paulo Freire fez diversas críticas ao sistema dominante através de sua obra, na qual se inclui a “Pedagogia do Oprimido”.

O método freireano ainda sofreu muitas críticas de vários idealistas, por utilizar concepções marxista e progressista, mas suas contribuições para a educação foram e são importantes para toda a sociedade. Seus trabalhos ajudaram a construir a identidade nacional do país e a persistir na busca de alternativas para inovar e ressignificar o campo educacional.

Na Nova República, após o fim da ditadura militar (1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985), o destaque foi para o movimento do voto direto com a volta dos partidos políticos e das representações estudantis, que já vinham se reestruturando durante o regime. Voltando no tempo, em 1978 ocorreu a mobilização de professores que lutavam pela regulamentação da carreira, pela dignidade para exercer a função e pela reposição das perdas salariais. Ainda nos anos de 1970, com o intuito de redefinir a educação, pedagogos e filósofos, como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury, apoiaram-se em teorias existentes e desenvolveram uma pedagogia histórico-crítica para concretizar a nossa educação. Como todas as outras teorias, essa também sofreu críticas por reproduzir características da pedagogia tradicional.

Podemos observar que, durante todo o processo histórico da educação, houve mudanças de paradigmas, os quais contribuíram, cada um à sua maneira, para instaurar uma educação pública, leiga e obrigatória na realidade brasileira.

1.2. Paradigmas da educação

Para compreender os acontecimentos que permeiam a educação pública, se faz necessário ampliar conhecimentos acerca dos objetivos traçados pelas representações científicas que formam uma sociedade e pelas políticas públicas brasileiras. É por meio dos estudos científicos que emergem modelos teórico-metodológicos que passam a ser utilizados “universalmente” para solucionar problemas (KHUN, 1991, apud SOUZA, 2012). Uma das denominações a esse fenômeno é o conceito de paradigma. Alguns autores, como Thomas Khun (1922-1996), apontam que “paradigmas” são pressupostos que surgem para problematizar e solucionar inquietações da ciência. É por meio deles que encontraremos resposta para discutir as barreiras e possibilidades de implementação da gestão democrática na educação pública.

Khun aponta que paradigmas são o que fundamentam pensamentos científicos em termos racionais, intelectuais de argumentos, mas também, o que fundamentam a ideologia do cientista, isso é, atitudes, crenças, valores. Paradigma não é só puramente o conceito científico racionalizado e argumentado, a proposição. Ele diz que cada ciência se faz através de proposições e também de atitudes, valores e práticas, não abrangendo, portanto, somente conceitos teóricos. O paradigma vem para tentar reconfigurar a ideia que se tinha de ciência. Lembramos que não existe uma ciência única e que cada abordagem, cada conceito ou movimento científico se baseia não somente em proposições ou teses. Baseia-se em uma visão de mundo e essa visão de mundo pesa muito mais no paradigma do que apenas os conceitos científicos de um determinado movimento. Essa teoria fundamenta-se em princípios com características que podemos relacionar à educação, pois a educação se estabelece mediante uma visão de sociedade, de ser humano.

A discussão em torno de paradigmas vem sendo ampliada nos últimos anos e ocorrendo em diversas áreas do conhecimento. O primeiro conceito acerca do tema foi apresentado por Thomas Khun (1991) em seu livro “A Estrutura das Revoluções Científicas”, originalmente publicado em 1962. As mudanças paradigmáticas, segundo o autor, emergem diante de uma descontinuidade histórica que se caracteriza por uma fase em que pesquisadores reorganizam pensamentos, instrumentos e métodos para iniciar, então, uma nova fase de estudos sobre um determinado assunto. O novo modelo, o paradigma, passa a ser considerado científico quando atingir um reconhecimento amplo na comunidade científica. Enquanto isso se constitui como “pré-paradigmático” (TEIXEIRA; PORTO, 1995, p.24).

Cada paradigma, em diferentes contextos, possui características que o diferencia dos outros. Teixeira e Porto (1995) apontam que a transdisciplinaridade, por exemplo, é uma característica de novas propostas paradigmáticas. Isso porque a sociedade moderna exige um dinamismo racional e científico. É importante enfatizar que não se trata apenas de fazer uma crítica ao paradigma clássico e sim ao seu pretensioso expansionismo e domínio das descobertas. Para compreender como o paradigma tradicional da educação perdurou por tanto tempo, é necessário rever fatos da história da educação no Brasil e no mundo.

Retomando o contexto, temos as mudanças ocorridas na construção da sociedade, que, de acordo com Ramos (2002), são ondas de mudanças. A primeira onda seria a da sociedade agrícola, que no início eram homens nômades e tribos dispersas e

que depois se converteu em homens em sociedade e terras cultivadas. Já a segunda onda, que era rural no início, torna-se urbana, onde as pessoas passam a viver nas proximidades das fábricas. Essa era uma onda autoritária, na qual a educação possuía característica centralizadora e seu símbolo era apresentado pela linha de montagem. A terceira e última onda ficou conhecida como sociedade do conhecimento, a qual apresenta a vida a partir da chamada era Cibernética, abordando uma educação diversificada e heterogênea, e que tem como símbolo o computador. Para o autor, a sociedade humana é uma onda sucessiva de mudanças e, portanto, a sociedade não pode, de forma alguma, ficar estática diante de tantas mudanças. A cada onda somos forçados a acompanhar as transformações ocorridas nos diferentes sistemas políticos, econômicos, organizacionais, culturais, sociais, familiares e educacionais. Diante dessas mudanças, as instituições educacionais têm um importante papel na formação do ser humano, fazendo com que as pessoas adquiram novos conhecimentos e alcancem melhoria na qualidade educacional.

O paradigma da educação predominante desde o início do século XX era o que se considerou “tradicional” e caracterizava-se pela obediência absoluta dos alunos ao professor, pela memorização e pela repetição do conhecimento. O professor exercia o autoritarismo e não havia preocupação em trabalhar o “saber popular”. Na educação formal, a prioridade era o controle do comportamento e não a construção de novos conhecimentos. Khun caracteriza esse paradigma como “Ciência Normal”, por enfatizar a adequação dos fenômenos, no caso da educação, e o comportamento, às regras já existentes.

No Brasil, esse paradigma tornou-se ultrapassado com a Constituição Federal promulgada em 1988, período em que teve início um movimento de democratização das instituições públicas e o fim da Ditadura Militar (1964 - 1985). Com isso, a Educação sofreu mudanças, passando a priorizar a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender os problemas existentes na sociedade. Na busca de novas maneiras de educar, a comunidade científica e política junto à sociedade, passaram a sinalizar a necessidade de um novo paradigma, capaz de resolver os novos problemas que surgiram na pós-ditadura.

Entretanto, as novas investidas não conseguiram abandonar, completamente, o paradigma tradicional. Essa fase é denominada por Khun como período de “crise”, quando as mudanças exigem uma reconfiguração de papéis e relações, mas ainda não há clareza sobre como deve ser o novo modelo. Ou seja, quando o modelo existente não

supre mais as necessidades e inicia-se a busca por novas alternativas. Podemos considerar que a crise na educação brasileira se inicia com o movimento de implementação da democracia, desencadeada a partir da promulgação da Constituição. Houve uma rejeição do paradigma tradicional de educação, e, com isso, o professor deixou o seu papel de detentor do saber e os alunos o de mero reprodutores desse saber. Na busca por alternativas, existiu uma apropriação das características do construtivismo piagetiano para fundamentar as novas concepções pedagógicas. Vislumbrou-se a figura de um professor mediador, que ajudasse seu aluno a construir seu conhecimento.

A educação vem acompanhando a evolução mundial e é forçada, neste início de século, a repensar os paradigmas que sustentam a concepção de administração escolar. Faz-se necessária a transformação da prática educacional, que se converte em sabedoria viva, na qual o indivíduo possa enxergar a concretização de um ser humano diferente, capaz de escolher e de interagir com a realidade, visando à melhoria geral.

Costa Neto (2003) afirma que a educação não é tudo, mas que apenas ela poderá ampliar horizontes e ser norteadora dessa nova consciência, pois o mundo necessita de mudanças, e mudanças profundas, abrangendo assim todas as ordens e valores, princípios e ações. A educação ainda necessita de transformações para analisar o seu papel dentro de um contexto abrangente de sociedade. É necessário, porém, que o educador perceba sua importância perante os desafios visíveis ou não no âmbito educacional. Qual seria o objetivo da escola se não houvesse o cuidado de se construir uma nova ordem de valores e uma completa transformação no pensamento social? A busca por soluções para os problemas da educação é o ponto de partida para abandonarmos, de vez, o modelo “tradicional” de se conduzir o ensino público, ou seja, deixarmos para trás as “receitas prontas” e construir, em conjunto, as novas etapas do processo histórico cultural.

Paro (2001) afirma que os paradigmas dentro da educação são marcados por mudanças de consciência da realidade e das relações com as pessoas, partindo dos pressupostos da qualidade no campo educacional. A escola tem um papel importante na transformação da sociedade e na sua vivência interna e, com isso, é necessário o desempenho de todos que estão envolvidos no processo educacional e uma amplitude maior dos conhecimentos técnicos e habilidades, visando assim, o oferecimento de um ensino de qualidade. É no âmbito escolar que o ser humano deve ser tratado como um diferenciador e não como um simples objeto do processo pedagógico.

Em todas as atividades sociais encontra-se presente a necessidade consciente de situações que envolvam novas descobertas. Podemos considerar as mudanças paradigmáticas como uma forma de reestruturação dos valores, do pensamento e da ação individual, impulsionada para uma visão coletiva e globalizada do contexto em que estamos inseridos.

Mudanças não surgem de um momento para outro. Trata-se de um processo lento que se inicia a partir de uma inquietação. As mudanças acontecem para romper com algo ultrapassado e que não atenda mais às necessidades do atual contexto da sociedade. Fazem parte de todo processo evolutivo e incorporam os pressupostos reais do desenvolvimento pessoal e social como um todo.

Brandão (2006) aborda de forma clara que a modernidade se caracteriza pela quebra do tradicional, pela ruptura do modelo padrão, levando o indivíduo a questionar se existem outros caminhos a percorrer e se as mesmas alternativas vêm para melhorar as justificativas dos conhecimentos. O indivíduo é a base do novo sistema de pensamento onde o centro do conhecimento está no sujeito, que pode escolher o caminho a percorrer para a melhoria do grupo. O autor vem retratar que o século XVIII, conhecido como século das luzes, surge devido à necessidade de ampliar a consciência e autonomia em sua capacidade de conhecer o real em todos os seus aspectos, bem como os conceitos que se encontravam defasados com relação às mudanças sócias e educacionais.

Os acontecimentos do final do século XX têm provocado inúmeros conflitos no âmbito educacional. É evidente que ainda existem, em muitas comunidades escolares, parâmetros curriculares em um estado defasado, em que são valorizadas muitas atitudes do paradigma tradicional, e em que se deixa de dar ênfase a novos conhecimentos do mundo pós-moderno, como é o caso dos meios da comunicação que tem grande influência na mídia. Os paradigmas educacionais são marcados por mudanças de consciência da realidade e das relações com as pessoas. Uma gestão democrática participativa acontece por meio do compartilhamento das responsabilidades. Uma escola não caminha sozinha, é o conjunto dos segmentos e a tomada de decisões que faz a melhoria e a quebra da rotina escolar e de todo o processo educacional.

Para Libâneo (2001) as instituições educacionais são atingidas pelas transformações sociais. A sociedade necessita que os sistemas educacionais se adéquem aos interesses do mercado e que formem profissionais preparados para serem inseridos no contexto mundial e para competirem entre si. As escolas não podem limitar-se a

passarem informações só com base nos livros didáticos. Os professores devem instigar nos alunos habilidades cognitivas, tornando-os pesquisadores críticos das informações recebidas pelos diversos meios de comunicações, capazes de analisar as informações e dar às mensagens recebidas um significado pessoal e social.

Os educadores vêm enfrentando inúmeras dificuldades no campo econômico, social, político e cultural. Com isso, o ensino vem passando por conflitos, tais como: mudanças no currículo, introdução às novas didáticas e a desvalorização do professor (fato que não é novo). As organizações escolares públicas vêm perdendo credibilidade diante das mudanças ocorridas no cenário brasileiro. Diante dessa situação, essas organizações precisam ser repensadas e alternativas devem ser buscadas tanto para a melhoria educacional, quanto para o trabalho coletivo entre comunidade, corpo docente e discente.

Para que ocorram mudanças intensas no sistema de ensino se faz necessário, primeiramente, um projeto social, ou seja, é necessário um sistema de ensino descentralizado, que ocorra em consonância com a autonomia. A escola deve ousar e experimentar novos caminhos para que a luta por mudanças seja eficaz. Segundo Gadotti, “escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade” (GADOTTI, 1994, p.6). Em suma, a escola deve ser (e se não é, deve tornar-se) um local distinto de aprendizagem e de novidades que visem à participação de todos os segmentos envolvidos com o processo educacional na melhoria da qualidade do ensino.

1.3. Gestão da educação pública

1.3.1. Conceitos e definições

O conceito de gestão educacional vem sendo abordado por diversos autores estudiosos dessa área. Luck aponta que:

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela

participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 1997, p.1)

Dentro da ótica apresentada por Luck (1997), é possível compreender o papel da gestão no contexto educacional, uma vez que a escola se organiza por meio de estruturas que têm o propósito de viabilizar o alcance dos seus objetivos institucionais. No entanto, o termo administração não pode ser simplesmente substituído pelo termo gestão. É importante ressaltar que, para utilizarmos o termo gestão no contexto educacional, precisamos atribuir à dimensão política, social, participativa e cidadã, uma ação para a transformação das ideias sobre a educação. A crescente complexidade e a dinamização das organizações educacionais fizeram com que a tradicional administração educacional desse lugar à implementação das mudanças necessárias na estrutura organizacional da escola.

Não é possível permanecer estagnado no paradigma positivista que fragmenta a educação, segundo o qual o administrador escolar busca, na maior parte do tempo, recursos para a escola, na expectativa de que o ensino tenha qualidade (infelizmente esse paradigma ainda existe em muitas escolas brasileiras). O paradigma emergente anseia mudanças que levem a educação a um grau mais elevado de importância. No entanto, compete ao gestor o primeiro passo para a movimentação da escola frente aos desafios de transformação e organização do espaço educacional, para que o conjunto de forças seja eficaz e tenha êxito no principal objetivo da educação: formar cidadãos críticos e conscientes.

1.3.2. A escola como contexto de gestão

O cenário educacional apresenta a escola como um lugar onde se concretiza o direito à educação, o desenvolvimento individual e global e a democratização da sociedade. No entanto, sem um gerenciamento e organização do trabalho, essa instituição faz dela um “depósito de gente” (grifo meu). Para que a escola e o sistema de ensino acompanhe o dinamismo do currículo presente nessas instituições, faz-se necessário o mecanismo de condução administrativa que usualmente é conhecido por gestão. Segundo Libâneo:

Na história brasileira, as formas de gestão da sociedade (legislação, planos de governo, medidas econômicas etc.) têm se caracterizado por uma “cultura personalista”, isto é, o poder governamental é personalizado, como se a pessoa que detém o cargo fosse a responsável solitária pelas decisões. (LIBÂNEO, 2001, p.111)

Utilizando a ótica do autor, podemos perceber que na escola a situação é bem parecida, na medida em que a representação da gestão escolar é atribuída à direção. É importante que a escola apresente a seus usuários a real função da gestão, e que todos os envolvidos com a educação participem dela. Segundo Dos Santos (2006), o gestor deve exercer o papel de incentivar a comunidade escolar na participação do projeto educacional e na condução da gestão administrativa, financeira e pedagógica.

O autor aponta que o conceito de gestão escolar é bem atual. Sua importância vem sendo ressaltada na medida em que se almeja uma escola que atenda às atuais necessidades da sociedade. Para uma melhor compreensão do seu funcionamento, a gestão escolar foi classificada em três áreas: gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão de recursos humanos.

A gestão pedagógica é responsável por dirigir a área educativa da escola. Tem como foco estabelecer objetivos (geral e específico) do ensino, definindo as linhas de atuação da escola, conforme o perfil da comunidade e dos alunos. Outras atribuições da gestão pedagógica são: propor metas, acompanhando e avaliando o rendimento das propostas pedagógicas e dos objetivos; elaborar os conteúdos curriculares; e avaliar o desempenho dos alunos, do corpo docente, bem como da equipe escolar como um todo. Suas especificidades estão enunciadas no Projeto Político Pedagógico – PPP e no Regimento Escolar. Os personagens principais desse ramo da gestão escolar são o diretor e o coordenador pedagógico (quando existe).

Segundo Paro (2001), a gestão administrativa é responsável pela estrutura física (o prédio e todos os equipamentos materiais) e institucional (legislação, direitos, deveres e atividades de secretaria) da escola. Assim como a gestão pedagógica, a gestão administrativa também tem suas especificidades enunciadas no PPP e no Regimento Escolar. É ela que possibilita o bom andamento da gestão pedagógica, concretizando os objetivos da escola por meio de vários segmentos, inclusive o administrativo-financeiro.

A gestão de recursos humanos ou gestão de pessoas como é conhecida atualmente, constitui a parte mais sensível de toda a gestão escolar, uma vez que está diretamente ligada à equipe escolar, à comunidade e aos alunos. A condução de pessoal exige sensibilidade do gestor e constitui função direta do diretor, cuja atuação acaba

influenciando no sucesso ou fracasso da instituição. Quando a elaboração do Regimento Escolar é realizada com cautela, atribuindo direitos e deveres à toda a comunidade escolar, sem impedir a autonomia do trabalho da equipe, e fechando lacunas e vazios que levem a qualquer interpretação ambígua, a gestão de recursos humanos torna-se simplificada. Para Luck,

Educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento. (LUCK, 2009, p.82)

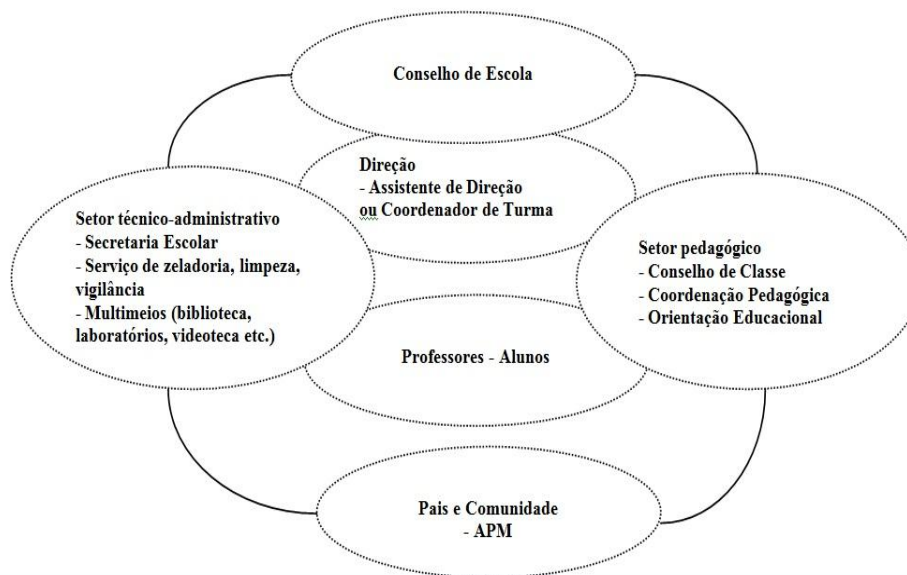
A autora ressalta que, na promoção de educação de qualidade, a ação coletiva das pessoas é um dos elementos que possibilita a efetivação do bom funcionamento da escola. Uma vez que a gestão dos recursos humanos é bem empregada e organizada, há um compartilhamento de responsabilidades que, segundo Luck “fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovida pela escola” (LUCK, 2009, p.82). É importante sinalizar que a classificação (gestão pedagógica, administrativa e de recursos humanos) foi feita a título de explicação, sendo que, na realidade escolar, não existe uma separação do trabalho, que acontece de forma integrada.

A organização do trabalho pedagógico da escola deve ser submetida a uma avaliação sistemática. Deve-se também realizar pesquisa de satisfação envolvendo, além dos profissionais da instituição de ensino, os pais, alunos e parceiros da escola. De acordo com Libâneo, “uma vez tomadas as decisões coletivamente e discutidas publicamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática” (LIBÂNEO, 2001, p.98). Em síntese, quando a gestão tem uma concepção democrático-participativa, deve ser levado em consideração o trabalho de toda equipe escolar e não somente da direção.

Respeitada a cultura de cada escola, deve-se propor melhoria e qualidade tanto de ensino quanto de trabalho. Libâneo (2001) ambienta suas ideias, com relação à estrutura organizacional da escola, em um organograma que caracteriza o modelo de gestão democrática. A organização da estrutura educacional deveria estar presente em todas as instituições de ensino público, além de prevista na legislação estadual e/ou municipal e no Regimento Escolar. Segundo o autor, “o termo estrutura tem aqui o

sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a escola” (LIBÂNEO, 2001, p.100). O organograma apontado pelo autor e apresentado abaixo possibilita a compreensão do funcionamento da escola e a disposição dos setores presentes nela.

Diagrama 1 - Organograma básico de escolas (Libâneo, 2001, p.101)



Fonte: Libâneo, 2001, p.101

Cada elemento apresentado no diagrama tem uma função específica, que auxilia a condução do exercício da gestão escolar. Todos os setores estão interligados e são interdependentes, apesar de desempenhar diferentes papéis. O **conselho de escola**, ou colegiado, é composto por alunos, pais, funcionários e docentes e desempenha seu papel em questões administrativas, financeiras e pedagógicas. A **direção** é responsável por organizar e gerenciar, de acordo com a lei e em parceria com os técnicos administrativos e especialistas da área, todas as ações realizadas pela escola. O **setor técnico-administrativo** atua na funcionalidade da escola, e envolve os serviços de: secretaria escolar, zeladoria, vigilância, atendimento ao público e serviços multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca e outros recursos didáticos). O **setor pedagógico** abrange o conselho de classe (órgão de natureza deliberativa que avalia o desempenho escolar e a qualidade do ensino). A **coordenação pedagógica** presta assistência aos docentes em suas respectivas disciplinas, e, em algumas situações, estabelece relações com pais e comunidade com o intuito de ligar com questões ligadas ao funcionamento pedagógico, curricular e didático da escola. E, por fim, o **orientador** realiza o atendimento e o

acompanhamento dos alunos na escola, além de estabelecer uma ponte entre escola, pais e comunidade.

Outras instituições também fazem parte da organização da escola, como a Associação de Pais e Mestres – APM (composta por pais de alunos, técnico administrativo, alunos maiores de 18 anos e professores) e o Grêmio Estudantil (organizado por alunos com finalidades educacionais, culturais e sociais). Ambas instituições podem estar presentes no regimento escolar e podem ou não estar presentes no organograma da escola. Para finalizar essa estrutura, temos o corpo docente, formado por professores, que desempenham além do papel de educador, as funções já citadas previamente. Essas definições de papéis apontam que nenhum profissional é solitário no ambiente escolar e, diante disso, todos precisam relacionar-se para que a escola cumpra seus objetivos.

1.3.3. Legislação (CF 1988, LDB 1961; LDB 1971; LDB 1996, Lei 4.751/12 e Regimento da SEE/DF).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), citada em diversos discursos que fazem referência à educação, regulariza e define o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal – CF de 1988. Segundo Aranha, a primeira versão da LDB “levou 13 anos para ser aprovada (1948 a 1961), oferecendo no final um texto já envelhecido” (ARANHA, 1996, p.224), apesar de sido citada já na CF de 1934, título V, capítulo II. Em 1971, ela foi alterada pela Lei nº 5.692, que vigorou até a promulgação da edição mais recente, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. O Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define os princípios do ensino, teve diferentes versões durante esses anos de modificações. As garantias de democracia, autonomia e qualidade são encontradas na atual versão da lei.

Segundo a Constituição Federal de 1934, título V - Da Família, da Educação e da Cultura, capítulo II – Da Educação e da Cultura aponta os seguintes artigos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a) e e) , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; (BRASIL, 1934)

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 206, determina os princípios do ensino. Cabe destacar incisos I, II, IV, VI e VII do dispositivo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei; e

VII - garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Lei nº. 4.024, a garantia à educação é apresentada em dois incisos do título II, Art. 3º, da seguinte maneira:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961)

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei nº. 5.692/71, a garantia à educação é apresentada no título I, Art. 3º, que dispõe:

Art. 3º. Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a

oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros; e
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comum a vários estabelecimentos. (BRASIL, 1971)

Com a aprovação da CF de 1988, as garantias à educação foram reforçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, título II, Art. 3º. Destacam-se no dispositivo os seguintes incisos:

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- IV - respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade; e
- XI - vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1988)

Outro ponto relevante da LDB é o título IV – Da Organização da Educação Nacional, do qual cabe destacar os Arts. 12º, 14º e 15º. O Art. 12º determina que os estabelecimentos de ensino tenham a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; e
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1988)

O Art. 14º apresenta os princípios que devem ser observados pelos sistemas de ensino na produção das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1988)

O Art. 15º, por sua vez estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal da SEDF, capítulo III - Da Gestão das Instituições Educacionais, aponta em seu Art. 5º:

Art. 5º - A gestão das instituições educacionais será desempenhada pelo Diretor e pelo Vice-Diretor, com o apoio do Supervisor Administrativo, do Supervisor Pedagógico e do Chefe de Secretaria Escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais. (DISTRITO FEDERAL (Brasil), 2009)

A Lei nº 4.751/12 dispõe sobre a Gestão Democrática nas instituições educacionais da rede pública de ensino do DF. De acordo com a legislação em vigor, os princípios da Gestão Democrática são:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação. (DISTRITO FEDERAL (Brasil), 2012)

A Lei também traz em seu capítulo V – Arts. 37º e 38º, a composição da equipe gestora das instituições educacionais, bem como a sua escolha por meio de eleição e participação da comunidade escolar.

1.4. Pressuposto da gestão escolar: democrática, compartilhada e autônoma.

1.4.1 Democrática e Compartilhada.

Democracia é a forma de governo na qual o poder emana do povo, e, em nome dele, são constituídas a soberania popular e a cidadania. O termo democracia origina-se do grego *Demos*, que quer dizer povo e *Krata*, que significa governo, poder, autoridade. Segundo Aranha (1996), o povo de Atenas foi o primeiro a elaborar, na teoria, o ideal de democracia, dando ao cidadão a capacidade de decidir o destino da Polis.

Na educação brasileira, vimos que a democracia teve início após a ditadura militar, com os pioneiros da “Escola Nova”. No entanto, alguns impasses da atualidade educacional têm levantado questões que nos levam a refletir sobre o contexto democrático da gestão. Ao analisar o espaço escolar, percebe-se que ele está inserido nele uma diversidade de opiniões (professores, funcionários, pais, alunos, corpo diretivo e administrativo) que precisam ser bem administradas para que não ocorra um conflito interno e externo a esse ambiente. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que mantém a ordem da instituição quando bem elaborado. Melo (2006) diz que:

Tamanha pluralidade de perfil pode se constituir em verdadeira riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para implementação do seu projeto político-pedagógico. Mas isso só é possível se a organização e a gestão da escola girarem em torno desse projeto. (MELO, 2006, p.246)

Outro ponto a ser questionado é sobre o modo como a gestão escolar é conduzida. Melo (2006) aponta que, de acordo com a política de governo, a gestão vem sendo compartilhada e não democratizada, como previsto em Lei. A comunidade escolar

(pais, alunos e trabalhadores da educação), por meio da gestão compartilhada, deve buscar meios para ajudar a escola a se reerguer e a melhorar o desempenho educacional. A participação de todos na gestão não a define como democrática, e sim como dever social que gerencia a construção do saber e da cidadania. Esse tipo de gestão não permite que o PPP seja verdadeiramente trabalhado; o torna um simples manual de consulta para desenvolvimento de ações, dando lugar para o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. (BRASIL, 2007)

Há de se considerar que a escola e a comunidade escolar não participam da elaboração do PDE. Além disso, seus profissionais, graduados e especializados na área em que atuam, muitas das vezes são substituídos pelos “Amigos da Escola” (voluntários que em tempo livre assume tarefas escolares). Melo ressalta que:

Dessa forma, a bandeira de luta da democratização da gestão defendida pelos movimentos sociais, na proposital confusão de que todos falam a mesma língua e “estão no mesmo barco” é apropriada pelo discurso oficial, em solene cinismo e atitudes inconsequentes que estão afetando o caráter público da educação como um direito de cidadania, o debate e as experiências exitosas de democratização da gestão, a qualidade e a inclusão social que precisam ser propiciadas pela escola pública. (MELO, 2006, p.148)

Ainda precisamos avançar na direção de tornar democráticas e não apenas compartilhadas, as decisões emanadas do poder público. A escola é o ponto de partida para esse avanço, uma vez que assume uma postura democrática, permitindo que sua gestão aconteça com decisão coletiva. É fundamental que ela assuma sua função e responsabilidade, sem esperar que a iniciativa parta da administração pública. A construção do projeto político pedagógico é um dos passos dados pela escola para o fortalecimento da relação escola – sistema de ensino.

Mas qual é a finalidade do PPP? O PPP é um planejamento das ações que a escola pretende desempenhar com base na realidade cultural da comunidade escolar. Veiga aponta que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2008, p.13 e 14)

Dessa forma, é possível perceber que o PPP está relacionado com o trabalho pedagógico na organização da escola de forma ampla e globalizada. A autora ressalta que a elaboração do projeto depende da autonomia e capacidade que a escola possui para “delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2008, p.14). Contudo, é preciso que a escola abra suas portas para debates, diálogos e reflexão coletiva, permitindo a participação de todos na construção de um projeto que torne concreto a visão democrática de gestão.

1.4.2 Autônoma.

Para Paulo Freire,

O respeito à autonomia é à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. (FREIRE, 1996, p.59)

Na busca por melhorias e por um novo sentido para a educação pública, surge um modelo educacional no interior das escolas, permitindo um pluralismo de ideias na concepção pedagógica. Consagrada pela Constituição de 1988, a autonomia possibilita que tanto a escola quanto a comunidade escolar possam exercer o poder de participação. Na LDB, o termo aparece no art. 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito

financeiro público”. (BRASIL, 1996). Segundo Wittmann (2000), “A autonomia da escola e a democratização de sua gestão demandam sua (re)construção teórico-prática, o que se constitui uma reinvenção da educação” (WITTMANN, 2000, p.88).

Mas o que se entende por autonomia? Originário do grego, na filosofia o termo autonomia tem como significado autodireção, autodeterminação, autogoverno, isto é, independência para exercer seus direitos. Em oposição ao autoritarismo, a autonomia permite ao sujeito a sua concreta participação na tomada de decisões. Consultando o dicionário, o termo autonomia é apresentado como “faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana” (HOLLANDA, 1983, p.136). Como estamos tratando o termo autonomia sob a ótica da gestão da escola pública, não o abordaremos segundo as definições constantes do dicionário. Para Luck:

O conceito de autonomia da escola está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistema de cooperativas, multidisciplinaridade são alguns dos conceitos relacionados a essa mudança. Entende-se como fundamental, nesse conjunto de concepções, a mobilização de massa crítica devidamente capacitada, para promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que os sistemas de ensino e a escola atendam às novas necessidades de formação social a que cabe à escola responder. (LUCK, 2000, p.19)

Nesse contexto, é possível perceber que o conceito de autonomia faz uma ponte com outros conceitos presentes no âmbito escolar (gestão, autogestão, descentralização do poder, democratização...). Podemos considerar que uma escola será autônoma quando assumir a responsabilidade de criar suas normas de conduta e possuir livre determinação para exercer sua função. Segundo Gadotti (1994), além da autonomia da instituição, também deve ser trabalhado pela escola a autonomia pessoal do indivíduo com o intuito de inseri-lo na sociedade, possibilitando-o ter ferramentas que contribuirão na construção de sua “emancipação social”. Para o autor, “A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo (participa da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 1994, p.5).

O princípio fundamental desse conjunto de concepções aparece na mobilização de uma sociedade que anseia por mudanças. Para que aconteça a efetiva transformação de todos os segmentos do espaço educacional, é necessário que diversos fatores sejam contemplados, como: a diversidade cultural, a natureza intrínseca do processo educacional e a melhoria no desempenho do sistema como um todo. Com isso, torna-se imprescindível a reflexão sobre o conceito de autonomia no âmbito escolar. Segundo Wittmann:

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, hoje, exigências histórico-sociais. A autonomia e a democratização da gestão da escola são demandadas pela própria evolução da sociedade. Vivemos em tempos de novas rupturas e de novas configurações. A evolução lenta e gradual parece que vem de encontro a seus próprios limites. Novas demandas surgem para a gestão escolar, em decorrência da necessária autonomia e democratização de sua gestão. (WITTMANN, 2000, p.89)

Dessa forma, a falta de equilíbrio entre esses eixos desarticulária o desenvolvimento da escola, prejudicando a realização de sua função, tendo em vista que a autonomia deve ser um processo coletivo, participativo e de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata, na efetivação desse processo, de a escola ser autônoma para alguém, ou de não precisar mais dos órgãos responsáveis pela educação para se manter, mas de ser autônoma com a participação de todos os envolvidos com a educação, para que assuma o compromisso com a melhoria da qualidade de ensino e a construção social do ser humano.

Para Paro (2001), o princípio da autonomia escolar pode ser entendido através de duas dimensões: pedagógica e administrativa (nesta está incluída a autonomia financeira). Segundo o autor, a autonomia pedagógica refere-se “a um mínimo de liberdade, que a escola precisa, para escolher os conteúdos e métodos de ensino” (PARO, 2001, p.113). Ela é solicitada pela complexidade da natureza pedagógica e de seu caráter imprevisível, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. Esse processo se realiza entre sujeitos que devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição.

Com relação à autonomia administrativa, faz-se necessário dispor de recursos financeiros e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos, tendo em vista que a disponibilidade de recursos é condição imperiosa para o acontecimento da autonomia. De acordo com Paro (2001), não devemos confundir a condição de captação de recursos

com a prática de governo inspirada no Neoliberalismo, que consiste em negar os repasses financeiros às escolas, estimulando-as a buscarem entre os usuários, chamando isso de autonomia administrativa/financeira. É dever do Estado repassar todos os recursos necessários para o bom funcionamento das escolas públicas e é por meio da autonomia que a escola faz uso desses recursos, com a finalidade de atingir os objetivos institucionais.

1.5. Limites e possibilidades (barreiras da implementação da gestão)

O mundo pós-moderno é marcado por mudanças significativas que são visíveis e presentes em nossa realidade, como as observadas nos setores industrial, tecnológico, automobilístico, entre outros, que fazem parte da globalização. A educação não poderia ficar estática diante de tanta mudança, pois essas mudanças não aconteceriam sem o movimento social. Um dos limites encontrados no campo de ação da escola é aquisição de conhecimentos com ênfase no conteúdo. A didática do conteúdo deve ser reformulada para a transformação da personalidade em seu conjunto. Quanto à família e ao professor, antes com papéis distintos dentro do processo educacional (pais em suas casas e professores em sala de aula) e longe da gestão da escola, começam a ter agora esses papéis reavaliados, para que todos interajam e tenham uma definitiva participação no tocante educacional.

A sociedade necessita de uma educação que rompa definitivamente com os paradigmas tradicionais e assuma a formação integral do ser humano. Para isso faz-se necessário, dentro da escola, a implantação de uma gestão que tenha autonomia e pretensão de desenvolver ações efetivas que contribuam na construção de uma educação com qualidade. Para Ferreira:

Estas mudanças em curso estão exigindo da administração da educação e dos educadores a tarefa de traduzir as determinações do mundo em que vivemos em conteúdos que possibilitem uma formação humana e cidadã, forte e capaz de enfrentar estes e outros desafios que estão por vir. (FERREIRA, 2006, p.298)

Aparentemente essas mudanças estão exigindo da administração da educação uma nova ordem de dirigir e organizar a escola, bem como possibilidades que permitam uma gestão efetivamente democrática de participação total nas tomadas de decisões. É importante enfatizar que a educação não ocorre desvinculada do contexto social. Para

que a escola inicie o processo de democratização da gestão, é preciso que algumas atitudes sejam mudadas e ações aconteçam no interior da instituição. Pazeto (2000) aponta que “a escola, tradicionalmente estruturada e dirigida a partir de parâmetros burocráticos, não agregou ao seu modelo o novo conceito de gestão, mantendo-se moldada por parâmetros tradicionais de administração” (PAZETO, 2000, p.165). O que o autor ressalta é que a escola tomou posse do termo “gestão” e sucumbiu à ideia de coordenação e participação que acompanha o sentido da palavra.

Podemos considerar que um dos desafios a ser superado para que a gestão desempenhe seu papel em caráter democrático é a ressignificação da cultura organizacional instaurada no sistema educacional e nas instituições de ensino. Uma mudança na cultura seria o “pontapé” inicial para tornar eficaz o surgimento de novos modelos de ação educativa. Podemos considerar a implantação do projeto político pedagógico como uma possibilidade de mudança da cultura organizacional. Segundo Pazeto, “o projeto de uma instituição compreende, de forma indissociada, a visão e a missão por ela geradas, associadas ao propósito, ações e condições estabelecidos em função de uma nova realidade que a instituição deseja criar” (PAZETO, 2000, p.165). O autor ressalta que a ideia de projeto surge através de uma visão de futuro, de caráter empreendedor, da construção do novo.

A elaboração e/ou construção do PPP nos remete à perspectiva de mudança do pensamento dos usuários (da escola), referente ao sistema educacional e gestão escolar. A possibilidade de construir juntos uma nova identidade para a escola, desvinculada de uma cultura centralizadora, estimula a comunidade escolar a tornar-se cada vez mais participativa e contribuinte de uma educação de qualidade. Pazeto enfatiza que:

A qualidade da participação dos atores da instituição é decorrência da nova cultura e gestão que se instauram na organização e do grau de comprometimento com a missão e as metas institucionais. Dessa forma, alinhamento e desdobramento tornam-se instrumentos imprescindíveis à gestão institucional eficaz e à consecução do seu projeto. (PAZETO, 2000, p.165)

É importante considerar que mudanças (quaisquer que sejam) não acontecem da noite para o dia, e que a mudança na cultura organizacional de uma instituição educacional não depende de uma única pessoa e/ou equipe de profissionais para se consolidar, mas sim da movimentação coletiva, da força da democracia. A nova cultura será concretizada por meio do planejamento estratégico, estabelecimento da missão da

escola e a implementação de propósitos e políticas que integram a ação efetiva da gestão democrática.

Para que esse processo de implementação obtenha êxito, não basta apenas idealizá-lo e documentá-lo; faz-se necessária a presença de um profissional especializado na área da gestão escolar para conduzir e administrar a escola. “Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revela seu caráter excludente ou includente” (FERREIRA, 2006, p.296). Ou seja, ao mesmo tempo em que o gestor precisa descentralizar decisões para que de fato todos participem, tem também a responsabilidade de fazer com que a escola cumpra seu objetivo (social e político) e garanta uma educação de qualidade para todos.

A sociedade atual vem desenhando um novo cenário educacional, com novas demandas que exigem dos gestores um “repensar” de sua prática e de sua formação. Diante de tantas mudanças, não há de se estranhar que as instituições educacionais almejem um novo perfil na qualificação de gestores. Pazeto aponta algumas exigências com relação ao preparo desse profissional:

Formação básica sólida em condução, compreendendo o domínio das ciências que lhe dão fundamentação; qualificação científica e técnica em gestão de instituições e formação continuada, visando associar conhecimento e experiências, e aprimorar o desempenho pessoal e institucional. (PAZETO, 2006, p. 2..)

A gestão escolar é constituída por diversos elementos que desafiam todos os que estão em interação com o sistema educacional (órgãos públicos, gestores, professores e comunidades escolar como um todo). As concepções de educação devem estar voltadas para o desenvolvimento da autonomia, tanto da instituição, quanto do indivíduo. O gestor educacional precisa de uma visão de liderança centrada no movimento dinâmico e democrático do espaço educacional.

1.6. Por um novo paradigma de gestão escolar

Vivemos em uma sociedade de constantes mudanças, construções e reconstruções de modelos que tornaram a educação um processo dinâmico. O desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo está ultrapassado e de que precisamos de novos modelos para a efetiva concretização das mudanças e superação do

paradigma tradicional nas escolas públicas, nos impulsiona (sociedade e escola) a lutar por uma educação pública de possibilidades e resultados perante a realidade de um mundo globalizado. Luck ressalta que “essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais” (LUCK, 2000, p.12).

O processo de transformação da educação abrange todo o sistema funcional das instituições de ensino. Formação de novos hábitos, atitudes e comportamentos contribuem para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, desempenho e internalização de valores na formação integral do indivíduo. Esse indivíduo necessita de um novo modelo que atenda seus anseios de aprendizagem, bem como da qualidade educacional que as escolas públicas buscam para avançar na organização e prática pedagógica.

A gestão dos processos contínuos e evolutivos, a perspectiva de transformação social, as discussões reflexivas e as propostas negociadas e explícitas com a efetiva participação de todos estão presentes na nova concepção de educação. Costa Neto (2003) nos apresenta o uso exclusivo da racionalidade lógica, valorizando o máximo do fator intelectual, que se contrapõe com a fusão e conferência dos processos cerebrais, a partir da racionalidade, da lógica e da cognição, constituindo-se, com isso, em um entrave à gestão crítica dentro da escola.

Vemos que, no processo educacional atual, ainda existem diversos outros limites que impedem que a democracia vingue e frutifique dentro da escola. Um desses fatores é a imposição autoritária de normas e procedimentos preestabelecidos pelo comando do processo educativo. O uso de normas e procedimentos pode se reverter em uma possibilidade para a gestão democrática, desde que negociado explicitamente e gerado a partir das necessidades do próprio processo de trabalho. Outros fatores que não podem deixar de serem citados são: o currículo predeterminado, estruturado rigidamente e hierárquico, que não permite divergências de opiniões; e a avaliação classificatória, estanque e definida. Tais fatores engessam e impedem a livre circulação do saber dentro da escola e, portanto, devem ser repensados.

O novo paradigma da educação pede uma transformação no currículo, que deve ser construído a partir da própria realidade da comunidade escolar, e que deve ter estrutura flexível. Esse currículo deve estimular e reconhecer a divergência de opiniões como forma de construção do saber. É importante enfatizar que o processo educacional

é um movimento cíclico, voltado para uma avaliação de forma global, possibilitando que a gestão escolar torne-se democrática e insira o educando no caminho da evolução permanente, múltipla, plural e infinita, capacitando-o para as mudanças paradigmáticas.

Esses novos modelos surgem para que as mudanças no sistema de ensino sejam significantes e atendam às necessidades de todos os segmentos participantes da realidade escolar. Segundo Weill (apud Costa Neto, 2003), a educação é tratada na forma de inspiração e método ativo, fazendo com que o indivíduo atinja seu equilíbrio individual e social e desperte valores reais. Percebemos com isso, que a educação é rodeada por modelos que atuam diretamente na vida do sujeito e que se tornam possibilidades de mudança no contexto educacional quando a gestão derruba barreiras e compartilha decisões.

Nessa ruptura com o antigo paradigma, conceitos que restringiam a educação do aluno ao ensino limitado ao intelecto, à instrução e à memorização são substituídos pela formação integral e desenvolvimento pleno do intelecto do sujeito. O aluno, antes visto como um “objeto” do ensino/aprendizagem, torna-se um sujeito ativo, participante do processo educativo. Essa ação educativa, segundo Costa Neto (2003), enfatiza o respeito ao sujeito, suas limitações e dimensões, suas qualidades, necessidades e anseios, todos vistos como primordiais para iniciar-se a educação no processo de evolução. Essa visão organiza instrumentos, técnicas e estratégias para que o “fazer pedagógico” caminhe para as melhorias concretas do processo educativo interno e externamente.

Costa Neto (2003) faz uma análise comparativa entre o antigo e o novo paradigma da educação. Dentro dos diversos tópicos que compõem o antigo e o novo, há sinalizações de concepções fundamentadas em um modelo estrutural e funcionalista, visando resultados prontos e acabados. Modelos de reprodução da estrutura vigente na sociedade, como dogmas, disciplina, relações verticais impostas e reprodução contínua do conhecimento de forma tecnicista, fria e imutável – entre outras características contidas no antigo paradigma –, são substituídos pelo norteamento com base na proposta histórico-crítica. O paralelo entre o antigo e o novo paradigma da educação, feito pelo autor, está representado no quadro 1:

Quadro 1 – Transição do antigo para o novo paradigma de educação: gestão da escola

Saída do Antigo Paradigma (do Ensino)	Entrada no Novo Paradigma (da Educação)
Gestão da Escola	
<p>Administração linear e descontínua com base na unidade de comando, na estrutura hierárquica e no padrão burocrático exigido por leis e normas impostas (a escola é uma empresa).</p> <p>Desconexão entre as atividades-meio (burocráticas) e as atividades-fim (acadêmicas), gerando o eterno antagonismo (faz-e-desmancha) entre o administrativo e o pedagógico/acadêmico.</p> <p>Ênfase nas exigências administrativas e técnicas, dando à gestão uma tipologia empresarial e com vistas a resultados desarticulados do contexto macro.</p> <p>Centralização do poder, exclusão da autonomia dos agentes na definição geral e específica de políticas, diretrizes e normas de funcionamento e ação reproduzindo, assim o modelo da sociedade repressora vigente.</p> <p>Rigidez das normas e dos métodos de ação cotidiana, com base nos princípios norteados pelos níveis “superiores”, sem exceção.</p> <p>Preocupação com a estrutura, as regras de funcionamento e a exteriorização burocrática de “possíveis” resultados e em consonância com os regimes constitucionais e econômicos de cada época.</p> <p>A norma prescinde ao bem-estar das pessoas, sendo que essas é que precisam adaptarem-se ao esquema técnico estabelecido (a pessoa deve satisfazer a norma) Tratamento mecanicista e fragmentário dos fatos.</p> <p>Planejamento como função regimental apenas para atender aos pressupostos das que dizem do que é feito ou que se devia fazer. “Política das aparências” para</p>	<p>Gestão cíclica, contínua e participativa com base na construção coletiva, na flexibilização hierárquica e na minimização da burocracia, com fins educacionais (a escola é uma escola).</p> <p>Integração permanente entre as atividades meio-e-fim, sendo ambas interrelacionadas, recíprocas e mutuamente facilitadoras, em processo de evolução permanente.</p> <p>Ênfase nas características acadêmicas e educativas, dando à gestão uma tipologia didático-pedagógica visando à priorização dos processos aos resultados finais de evolução e crescimento.</p> <p>Poder altamente descentralizado, a partir da autonomia real de todos os agentes (principalmente o aluno) na definição, até em nível de detalhes, das política diretrizes e normas de ação e conduta.</p> <p>Flexibilidade/elasticidade de normas, métodos e ação. Adaptando, se necessário, os princípios norteadores em todos os níveis hierárquicos.</p> <p>A preocupação com a conjuntura e as normas deve facilitar o funcionamento acadêmico, para que processos e resultados independam da formalização burocrática, de sua apresentação ou aparência.</p> <p>O bem-estar das pessoas que é o princípio definidor das normas e do esquema técnico, sendo, a flexibilidade, o embasamento fundamental de todo o processo (a norma é para satisfazer a pessoa). Tratamento harmonioso e humanístico dos fatos.</p> <p>Planejamento utilizado como instrumento realmente facilitador da ação e do projeto pedagógico a ele inerentes e concretizados na prática cotidiana da escola. “Política da</p>

<p>garantir o funcionamento da escola dando respostas estatísticas a respeito das possibilidades da educação e do ensino.</p>	<p>essência”, conduzindo processos educativos reais no tocante à qualidade (e a quantidade) de bons serviços prestados à educação, às pessoas e à sociedade. Educação real vista e realizada como processo facilitador do desenvolvimento das pessoas, da criatividade, da liberdade de opinião e de escolhas.</p>
---	--

Fonte: Costa Neto, 2003, p. 109

Dando enfoque sobre as propostas do antigo paradigma (a superar) e do novo paradigma (a ser adotado), podemos analisar os limites a serem transpassados e as possibilidades dentro do processo educacional. Destaca-se a superação dos conteúdos e programas, que, a partir de uma visão limitada e engessada, eram concebidos prontos, distantes da realidade vivencial dos agentes da ação educativa e que eram, até mesmo, impostos pela ótica de quem comanda o processo (no caso da escola, o diretor). Todavia, esses entraves convertem-se em possibilidades de gestão democrática, caso sejam reestruturados de forma que sua ação seja voltada para os fins educativos. Costa Neto aponta que:

O nascente paradigma, ditado pela nova ordem mundial, requer mudanças drásticas e imediatas, tais como o abandono de um currículo acadêmico, fragmentário, fundamentado nos princípios da visão cartesiana, fria, mecânica, obsoleta e definitivamente superada. E a adoção de um currículo pleno, aberto, sistêmico, que proporcione a indução e dedução simultâneas, o exercício da criatividade, dos sentidos ético e político, da vontade, orientado para a formação de adequados agentes frente às especificidades do momento e das interferências diretas de todas as conjunturas humanas, sociais, e, principalmente, das exigências internacionais e da globalização econômico-produtiva. (COSTA NETO, 2003, p.113)

Diante do exposto, podemos inferir que os conteúdos e programas, paulatinamente, vão se tornando flexíveis, abertos e em contínua evolução. Passam a ser contextualizados e integrados por evidências em comum e adaptando às diferentes realidades vivenciais, individuais e sociais. Tornam-se, pois, instrumentos de melhoria conceitual, teórica e prática, negociados a partir dos interesses de todos os segmentos. A gestão democrática depara-se com uma diversidade de conceitos, métodos e técnicas de trabalho que precisam incluir em seu projeto valores e concepções mais amplos e que propiciem ao conhecimento a transformação da “receita de bolo”, do processo de ensino-aprendizagem. “A escola que se propõe a ser integrada, sistêmica, flexível e aberta, precisa ser assim também gerida e gerenciada” (COSTA NETO, 2003, p.113).

Podemos perceber, com isso, que as ideias analisadas e discutidas com base nas teorias dos diversos autores mencionados direcionam-se para a ação de “desburocratização” do ensino. Vemos aqui que essa ação, somada a tantas outras, tem como real objetivo lutar por um ensino de qualidade, que seja acessível a todos. Essa ação tem como inspiração principal tornar não só a escola, mas toda a sociedade brasileira mais democrática. A organização escolar deve estar voltada para a efetiva participação de todos na gestão de seu trabalho e no desempenho de sua missão. Uma gestão democrática da educação é comprometida com a formação integral e social do ser humano, bem como com o desenvolvimento de seu papel no processo educativo, construindo com isso um futuro compromissado com a humanidade.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A postura assumida durante a pesquisa de campo foi motivada pela necessidade de conhecer o trabalho da gestão escolar, as barreiras para se implantar a democracia no ensino público e o reflexo de todo o conjunto de valores das representatividades. Cabe mencionar que o objetivo da pesquisa é analisar, em uma escola pública do Distrito Federal, as barreiras que a administração escolar enfrenta no seu dia-a-dia para tornar a gestão mais participativa e democrática, além das perspectivas da qualidade do ensino e da autonomia dentro dos seus limites e possibilidades.

A observação direta foi uma das técnicas utilizada para a obtenção de informações. Essa técnica permite conhecer, mapear e explorar o ambiente e interagir informalmente com participantes. A utilização dessa técnica de pesquisa possibilitou o reconhecimento do campo para a escolha do instrumento de coleta.

Neste sentido, optou-se pelo método indutivo e pela análise descritiva que, para Barros (2000), “é aquela em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos” (BARROS, 2000, p.53). Assim, não se tem aqui a interferência do pesquisador, pois o mesmo não manipula o objeto de pesquisa, mas busca descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Como se trata de uma pesquisa em educação, optou-se pela abordagem qualitativa, que para Ludke e André (1986),

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11)

Pela sua relevância na coleta de dados e pela qualidade que se tem dos mesmos, a pesquisa qualitativa é a que oferece um leque de abrangência mais adequado para interpretação e valorização dos dados. Quando nos referimos à pesquisa de campo, podemos inferir que essa dará respostas a cerca de um problema levantado. Lakatos nos diz que é um meio de “descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”

(LAKATOS, 2003, p.186). Assim, as mudanças apresentadas pelo meio pesquisado fazem perceber a veracidade dos dados adquiridos e o mecanismo pelo qual se dá o referido processo de transformação.

De fato, as técnicas abordadas propiciaram a realização da pesquisa, na qual se buscou analisar o contexto sociocultural e histórico que envolve a democracia e seu desenvolvimento na sociedade, assim como sua relação com a política e a educação.

É importante salientar que três pontos serviram de apoio para o trabalho realizado, a saber: o desenvolvimento da democracia no contexto da sociedade, enquanto evolução histórica; as questões políticas, leis e princípios que visam à democratização no ambiente escolar; e a democracia no ambiente escolar.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

Discutir a implementação da gestão democrática em uma escola pública que oferece educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, levando em consideração a perspectiva dos atores educacionais.

2.1.2 Objetivos específicos

- Identificar o entendimento de gestão democrática entre os diferentes profissionais da instituição;
- Identificar as demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática pela (na) instituição investigada na visão de seus profissionais; e
- Analisar as questões levantadas na perspectiva das orientações normativas e legais propostas para a gestão democrática na escola.

2.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi efetuada em uma escola da rede pública de ensino fundamental, localizada em Brasília. A escola possui uma infraestrutura adequada ao tamanho da comunidade que atende. Foi inaugurada em setembro de 1979 e atende filhos da comunidade de moradores em que está situada, além de filhos de trabalhadores do setor

industrial da proximidade. Possui quatro salas de aula, almoxarifado, sala de coordenação (subdividida com o serviço de orientação educacional – SOE), secretaria, cozinha com depósito de alimentos, sala de direção, banheiros para professores, banheiros para alunos, ginásio coberto, parque infantil, uma extensa área verde e uma horta.

Por falta de espaço no interior da escola, a biblioteca está localizada dentro do ginásio. Outro ponto de observação foi a extinção da sala de vídeo para dar lugar ao laboratório de informática. Quando as professoras precisam trabalhar com vídeo, uma televisão é levada para sala de aula em uma estante móvel.

Devido à pequena estrutura da escola, foi solicitado à Gerência de Engenharia e Arquitetura (GEA) do Distrito Federal, em 2008, a construção de duas salas que atendam aos alunos com necessidades especiais e ao projeto escola integral. Até a data da pesquisa de campo, não havia resposta à solicitação.

A estrutura administrativa da escola é composta por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, supervisora administrativa e chefe de secretaria escolar. Por causa da última eleição, ocorrida em 2012, a escola ainda encontrava-se sem as supervisoras.

O Projeto Político Pedagógico – PPP – atual é datado do ano de 2012. O novo projeto deverá ser elaborado após a efetivação da nova gestão, que ocorrerá no final de 2013. Segundo o documento, a proposta pedagógica da escola em estudo é pensada e planejada coletivamente, a partir de uma reflexão proposta ao grupo que envolve escolhas e tomadas de decisões: o que fazer? Porque fazer? Para quem iremos fazer? Quando fazer? Quem irá fazer? Estas escolhas estão relacionadas ao sistema de valores, princípios e padrões considerados importantes e que dão sentido às ações e à ética estabelecida. A visão estratégica da escola é apresentada nos seguintes termos:

VALORES

Respeito: acredita-se que sem respeito não existe uma educação libertadora, essencial para o ser humano viver em sociedade;

Eficiência: entende-se que a eficiência é fundamental ao sucesso neste mundo globalizado, do terceiro milênio, razão pela qual a preocupação com a qualidade dos serviços oferecidos estar sempre presente no fazer pedagógico da escola;

Parceria: acredita-se que a administração atual prima pela parceria, uma forma da comunidade contribuir com sua vida cultural e intelectual;

Ética: entende-se que este valor deve nortear as ações e relações entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Visão de Futuro: ser reconhecido pela excelência em seu desempenho, pela união e criatividade da equipe, realizando o trabalho com eficiência, respeitando para isso os alunos, pais e comunidade local.

Missão: a escola tem como missão elevar a qualidade do ensino, de formar ética, valorizando todos os segmentos da comunidade escolar. (PPP 2012)

A seguir, alguns dos projetos desenvolvidos durante o ano:

Quadro 2 - Projetos desenvolvidos pela escola pesquisada

PROJETO	DESCRIÇÃO
Vivência em fé (trabalhar valores)	1º semestre: eu sou o universo 2º semestre: valorizando a diversidade
Projeto Horta	O projeto está sendo desenvolvido somente com alunos da educação integral, através do “minhocário”
Festival de artes e cultura	Culminância do aniversário da escola
A escola pára para ler	É desenvolvido durante o ano, com culminância em novembro (produção de um livro por turma ou por aluno)
Recreio legal	Durante o ano, duas a três professoras observam os alunos na hora do recreio (interagindo ou não com as crianças)
Projeto Brasília	
Semana de educação para a vida: práticas voltadas para o respeito	Palestras sobre violência doméstica contra a criança Palestras sobre <i>Bullying</i> e sessão de cinema sobre a preservação do planeta
Educação, Escola e Comunidade na busca de um novo compromisso	Dois festas da família Festa Julina Feira de Cultura (regiões e apresentações)
Olimpíadas de matemática	Desenvolve o gosto pela disciplina
Semana de valor da pessoa com deficiência	Trabalha a inclusão
Semana da criança	Desenvolvimento de atividades junto com o exército brasileiro
Semana da consciência negra	Trabalha o respeito e igualdade de oportunidades
Valorização do servidor	Trabalha valores e respeito aos profissionais da escola
Dobrando com arte (origami)	Estimular a criatividade e participação de todos
Aprendendo com a música	Estimular a aprendizagem por meio da música
Educação musical.	Desenvolver habilidades e o gosto pela música.

Fonte: dados da pesquisa

2.3 Sujeitos participantes

Participaram da pesquisa 19 profissionais da escola investigada, entre eles: todo o corpo docente da escola (oito professoras regentes de classe); a professora da sala de recursos; três membros da equipe gestora (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica); o secretário administrativo; cinco funcionários de apoio (duas merendeiras, duas profissionais da limpeza e o segurança); e uma monitora de turma.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

	Idade média	Tempo de serviço	Formação
Oito professores	49 anos	14 anos	Pedagogia
Professora sala de recursos	40 anos	15 anos	Pedagogia
Coordenadora Pedagógica	32 anos	8 anos	Letras
Diretora	45 anos	24 anos	Letras
Vice-diretora	40 anos	14 anos	Pedagogia
Secretário administrativo	47 anos	8 anos	Magistério
Cinco funcionários do apoio	50 anos	20 anos	Ensino médio
Monitora de turma	37 anos	3 anos	Artes Plásticas

Fonte: dados da pesquisa

O quadro a seguir, faz uma apresentação individual dos participantes, relacionando sua idade, tempo de serviço e tempo de serviço na escola. Os docentes da atual equipe gestora estão discriminados de acordo com suas funções logo após o nome fictício.

Quadro 3.1 – Detalhamento dos participantes da pesquisa

Funcionários da escola	Tempo de serviço	Na escola	Idade
Professora Ana:	19 anos	15 anos	45
Professora Beatriz:	03 anos	01 ano	27
Professora Carla:	04 anos	02 anos	27
Professora Daniela:	23 anos	03 anos	47
Professora Eliana:	06 anos	03 anos	37
Professora Flávia:	27 anos	7 anos	50
Professora Gabriela:	13 anos	02 anos	37
Professora Heloisa: Diretora	24 anos	03 anos	45
Professora Inês: Vice-diretora	14 anos	03 anos	40
Professora Janaina:	15 anos	10 anos	40

Professora Karen: Orientadora	10 anos	03 anos	37
Professora Laura: Coordenadora	8 anos	02 anos	32
Secretario Marcelo:	8 anos	4 anos	47
Monitora Nair:	3 anos	03 anos	37
Merendeira Otávia:	20 anos	04 anos	45
Merendeira Paula:	19 anos	05 anos	40
Limpeza Raimunda:	20 anos	08 meses	60
Limpeza Sandra:	1 ano	01	45
Segurança Teodoro:	31 anos	04	60

Fonte: dados da pesquisa

2.4 Instrumentos utilizados

A seleção do instrumento de pesquisa para a coleta de dados foi realizada a partir da observação da pesquisa de campo. Visto que os profissionais da escola não teriam disponibilidade de tempo para a realização de uma entrevista estruturada, optei pela utilização do questionário. Conforme Barros (2000), o questionário é o instrumento mais utilizado para o levantamento de informações, por não se limitar a um número exato de questões. Os questionários utilizados tiveram como objetivo principal, o recolhimento de informações sobre a forma como a escola está sendo conduzida e o nível de satisfação com a gestão. O propósito foi aplicar o questionário à todas as pessoas envolvidas no contexto educacional, isto é, a administração escolar, docentes e demais funcionários da escola.

Segundo Lakatos, “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS, 2003, p.201). Seguindo esses preceitos, o questionário foi entregue aos funcionários durante as visitas de observação da escola e recolhidos em outra visita à mesma.

2.5 Procedimentos empíricos

A primeira etapa do trabalho, de natureza fundamental, baseou-se em pesquisa bibliográfica de apoio, a fim de se obter um arcabouço teórico para fundamentar a pesquisa empírica e permitir melhores condições para a análise dos resultados. A partir dessa perspectiva, sobressai a questão da observação participativa – técnica que envolve o pesquisador no ambiente do objeto de estudo. O pesquisador deve, portanto, tomar

todos os cuidados para não intervir na realidade observada e não alterar o comportamento dos observados.

Foi construído um questionário composto por seis perguntas abertas e um indicador de satisfação composto por 23 perguntas, para que as respostas favorecessem uma análise qualitativa, proporcionando aos respondentes, liberdade para expressar suas ideias. As perguntas buscaram sondar se havia e como se dava a relação dos sujeitos com a gestão escolar, qual o grau de envolvimento e interação com a mesma, bem como o ponto de vista sobre o tipo de gestão que a escola exerce – no caso da presente pesquisa, a gestão democrática apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A aplicação do questionário foi realizada de duas maneiras. Inicialmente foram aplicadas as perguntas fechadas antes das férias escolares. Após, durante a semana pedagógica – que ocorreu após as férias escolares, no início do ano letivo de 2013 – foi aplicada a parte referente aos indicadores.

Além desses procedimentos, a própria observação proporcionou, por meio da elaboração de um diário de campo, informações que permitiram chegar aos resultados, ou seja, à confirmação ou não das hipóteses da pesquisa.

A natureza qualitativa dos dados exigiu todos os cuidados na transposição de respostas, opiniões, falas e comportamentos com vistas à sistematização de conclusões que levassem a conhecer melhor a realidade estudada e, segundo o método adotado (indutivo), possibilitassem levar as conclusões a uma realidade maior, mais ampla e generalizada. Tal fato, porém, não significa abrir mão de dados quantitativos, os quais podem vir a representar um excelente “pano de fundo” para análise dos primeiros.

Os resultados foram organizados da seguinte maneira: construção de gráficos para os indicadores de satisfação, com relação aos conceitos e práticas da gestão da escola investigada; perspectivas sobre a gestão democrática, com análise do discurso dos participantes da escola; e discussão dos resultados da pesquisa empírica.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Antes de iniciar a análise dos resultados, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do processo de pesquisa e da implicação dos instrumentos e dos procedimentos utilizados. O questionário, composto de duas partes, uma com perguntas fechadas e outra com questões abertas, foi elaborado com o intuito de captar, de forma subjetiva, as opiniões dos sujeitos investigados em relação à gestão escolar.

O dinamismo do trabalho empírico abordou questões que permeiam a realidade educacional de uma escola pública do Distrito Federal. As perguntas apresentadas no questionário buscaram sondar o trabalho da gestão escolar, a satisfação dos profissionais que atuam na instituição de ensino, os desafios que a escola enfrenta para exercer e compartilhar decisões com toda comunidade escolar e as barreiras a serem superadas para tornar a gestão democrática.

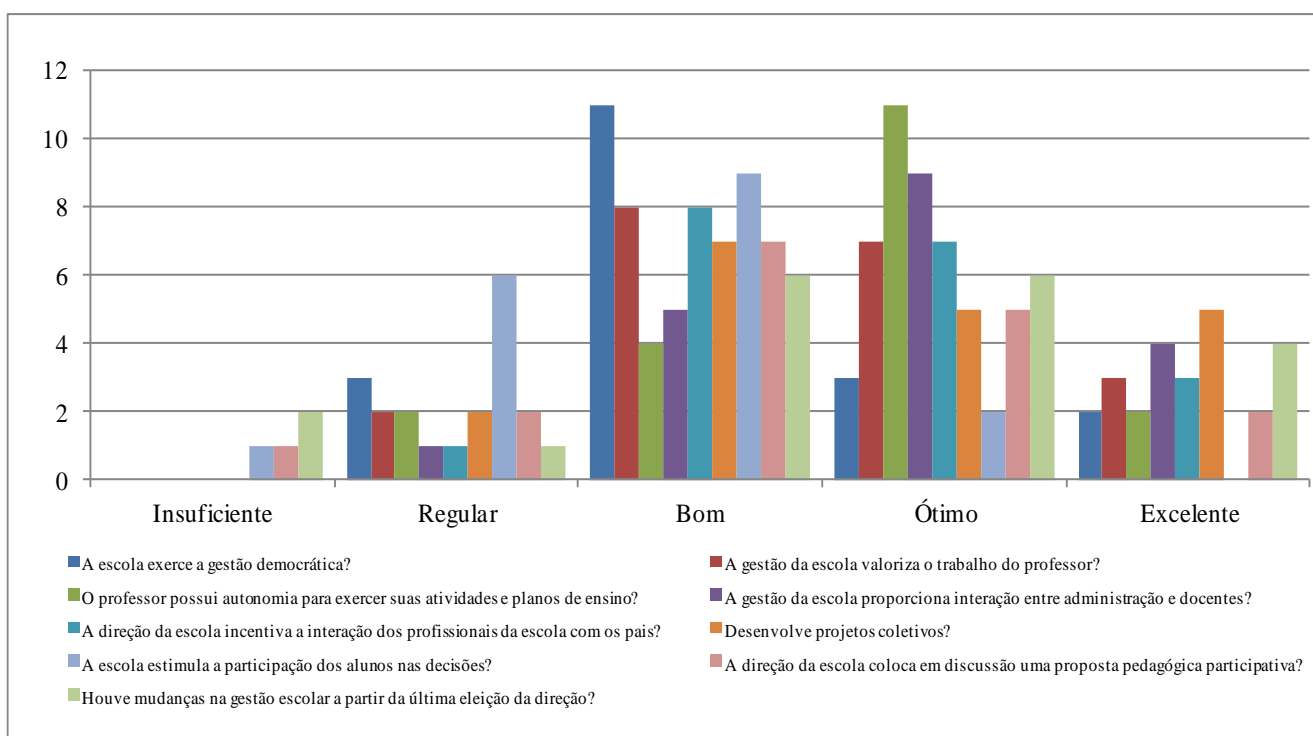
A pesquisa fez uso, primeiramente, de um indicador composto por 23 perguntas que teve por objetivo verificar a satisfação do profissional com assuntos relacionados à: direção; Projeto Político Pedagógico – PPP; avaliação participativa; integração escola-sociedade; e realização de pesquisa de satisfação da comunidade escolar. O indicador apontou respostas que variavam entre níveis insuficiente, regular, bom, ótimo e excelente. Na segunda parte, as questões abertas tinham por objetivo validar o posicionamento assumido pelo respondente com relação aos indicadores e identificar como, discursivamente, os conceitos eram definidos individualmente pelos participantes. Participaram da pesquisa todos os profissionais atuantes na instituição (direção, administração, docentes e apoio técnico). Os resultados, apresentados a seguir, estão organizados de acordo com as duas partes do questionário. Eles são discutidos no contexto dos objetivos específicos que motivaram o presente trabalho investigativo.

3.1 Indicadores de satisfação com relação aos conceitos e práticas da gestão da escola investigada

3.1.1 Direção da escola

O gráfico 1 apresenta uma visão geral do nível de satisfação de todos os trabalhadores (incluindo direção) com relação ao trabalho da direção da escola pesquisada. Percebemos que existe uma concentração das respostas do grupo entre os níveis “Bom” e “Ótimo” do indicador. Para obter uma visão mais detalhada é preciso analisar as perguntas uma a uma, para que possamos visualizar, em porcentagem, a manifestação dos participantes sobre o assunto investigado.

Gráfico 1 – visão geral dos indicadores de satisfação com relação à direção da escola

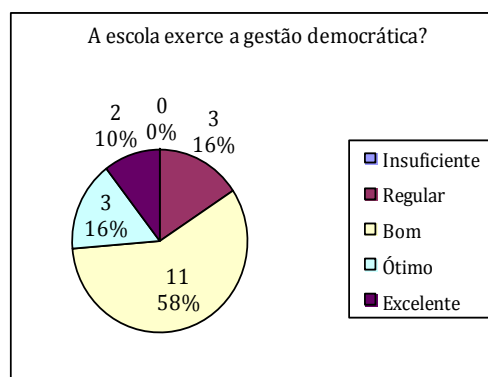


Fonte: dados da pesquisa

Como pode ser verificado, há nove indicadores em forma de perguntas que permitem construir um panorama da qualidade da gestão exercida na escola pelo seus membros diretores. A seguir apresentamos o detalhamento de cada uma dessas questões.

O gráfico 1.1, diz respeito ao exercício da gestão democrática previsto na LDB. Podemos perceber que mais do que a metade do grupo pesquisado (58%) acreditam que a escola exerce a gestão democrática em um nível “Bom”; 16%, em um nível ótimo; 10%, em um nível excelente; e 16% consideram o trabalho regular. Com o auxílio do indicador, 84% do grupo pesquisado demonstrou estar satisfeito com o modelo de gestão presente atualmente na escola.

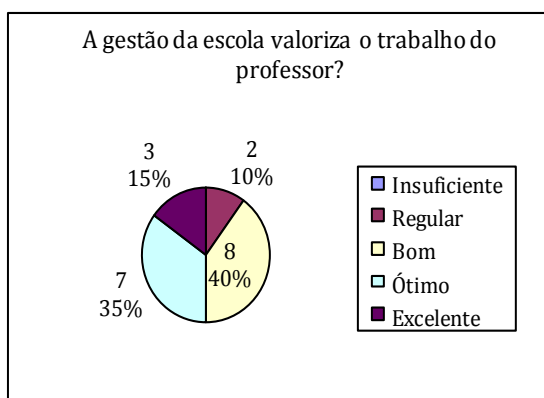
Gráfico 1.1 – Gestão democrática na escola



Fonte: dados da pesquisa

O exercício da gestão democrática deve estar presente em todas as instituições da rede pública, conforme designado na Lei de Diretrizes e Bases, art. 14º, o qual dispõe que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades. Em conformidade com o exposto, podemos inferir que esse princípio está sendo cumprido, pois um grande número de participantes da pesquisa demonstrou satisfação com a forma que a gestão está sendo conduzida pela instituição.

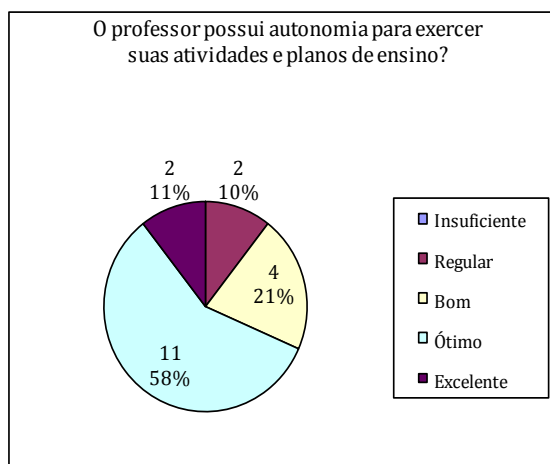
No gráfico 1.2, que está relacionado à valorização do trabalho do docente, podemos ressaltar que houve uma predominância de opiniões entre os níveis “bom e ótimo”, com uma porcentagem de 40% e 35%, respectivamente. Enquanto isso, 15% concordam que já se atingiu um nível excelente de valorização e apenas 10% apontaram indicador regular. Dessa forma, 90% dos respondentes estão satisfeitos.

Gráfico 1.2 – Valorização do trabalho docente

Fonte: dados da pesquisa

Sabe-se que a valorização do trabalho do professor é um dos fatores que permite que uma instituição tenha qualidade educacional. Um professor vendo seu trabalho ser reconhecido pelos demais profissionais, bem como, pela gestão escolar, realiza suas atividades com muito mais empenho e dedicação. É importante ressaltar que a valorização do profissional da educação está previsto como princípio do ensino na LDB, art. 3º, inc. VII.

O gráfico 1.3 refere-se à autonomia docente. 58% dos respondentes optaram pelo nível “ótimo”; 32%, entre bom e excelente; e 10% considera regular. O resultado apontou que 90% dos entrevistados consideraram que a escola proporciona aos professores autonomia para exercer seu trabalho em um nível consideravelmente bom.

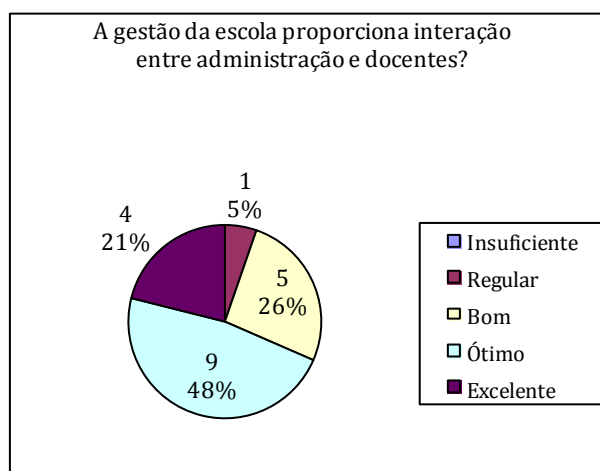
Gráfico 1.3 – Autonomia do professor

Fonte: dados da pesquisa

Quando abordamos a questão relacionada à autonomia docente para exercer atividades e planos de ensino é bom ressaltar que a autonomia docente não deve tornar o professor uma pessoa autoritária em sala de aula. Segundo Paulo Freire (1996) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p.59). Assim como a escola proporciona autonomia ao docente, o docente deve permitir autonomia aos seus educandos.

O gráfico 1.4 refere-se à questão que busca verificar se a gestão da escola proporciona interação entre os profissionais da administração e do corpo docente. 95% do grupo demonstrou que estão satisfeitos com o relacionamento presente nesse ambiente educacional, sendo que 48% aponta o nível ótimo, 26%, o nível bom, 21%, o nível excelente e apenas 5% (que corresponde a 1 pessoa do grupo), o nível regular. corresponde a 1 pessoa do grupo) ainda acha regular o trabalho da gestão sobre o assunto.

Gráfico 1.4 – Interação entre administração e docentes

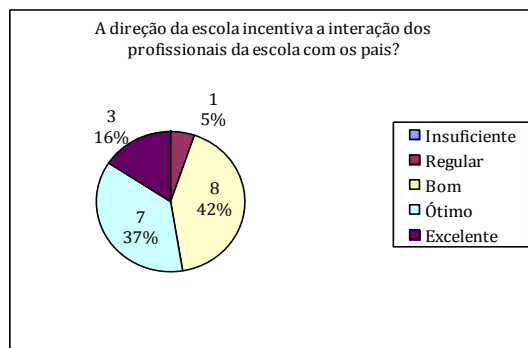


Fonte: dados da pesquisa

O espaço escolar é um ambiente composto por uma diversidade de ideias e opiniões que precisam ser bem conduzidas e administradas para que não ocorram conflitos internos. Sabemos que um trabalho educacional não é desenvolvido sozinho, há um conjunto de informações a ser considerada para que a escola possa caminhar e derrubar barreiras. Uma dessas barreiras é o relacionamento entre os funcionários. Se observarmos o organograma da organização escolar, é possível perceber que a estrutura estabelece relação com todos os setores.

No gráfico 1.5, quando é mencionada a interação dos profissionais da escola com os pais, 42% das repostas apontaram um nível bom; 37%, ótimo; 16%, excelente; e 5%, regular. Novamente 95% do grupo estão satisfeito com o trabalho da direção.

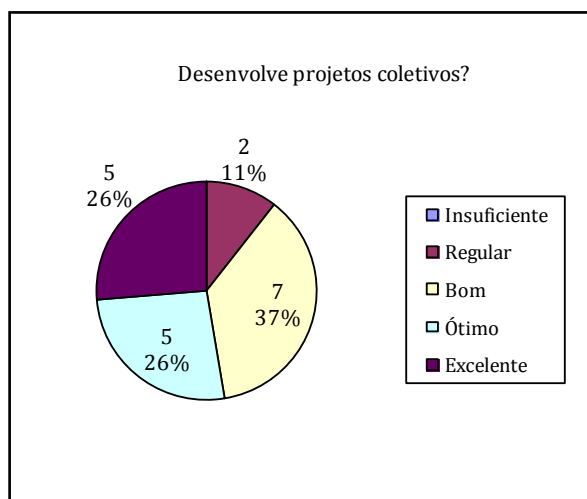
Gráfico 1.5 – Interação entre escola e família



Fonte: dados da pesquisa

Incentivar a interação dos profissionais da escola com os pais é mais um princípio previsto na LDB (art. 12º, inciso IV). A escola deve criar estratégias para desenvolver um relacionamento sólido com a sociedade, rompendo barreiras que possam interferir na interação entre comunidade e escola. Atualmente, pela Lei que regulamenta a educação, nenhuma escola pública pode trancar as portas de seu prédio, evitando que pais participem da educação escolar de seus filhos, não estou afirmando que de fato todas as escolas cumprem os princípios da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, mas que a escola da atualidade busca integrar instituição e sociedade para melhorar a qualidade do ensino. Por meio de uma gestão democrática, ela proporciona abertura e promove a interação de toda comunidade escolar, permitindo que pais tornem-se cada vez mais presentes e participativos na escola.

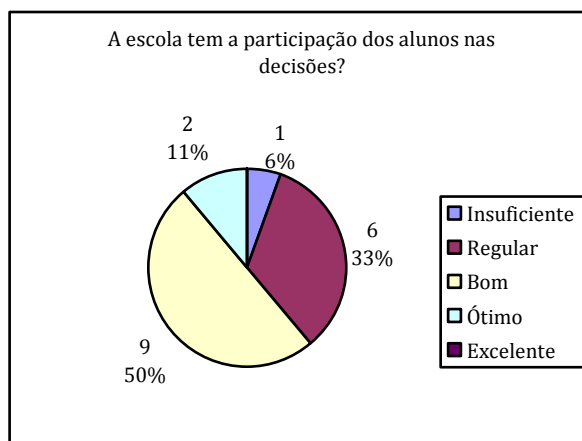
O gráfico 1.6, que apresenta o resultado referente à pergunta sobre o desenvolvimento de projetos coletivos, teve o percentual mais dividido. 37% dos respondentes apontou o nível bom; 26%, o nível ótimo; e 26%, o nível excelente. 11% das respostas indicaram o nível regular. Dessa forma, 89% do grupo acredita que a construção dos projetos que a escola desenvolve está ocorrendo de forma coletiva.

Gráfico 1.6 – Projetos coletivos

Fonte: dados da pesquisa

A integração de todos no planejamento e execução dos projetos desenvolvidos pela escola contribui para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, para que a participação de todos ocorra em consonância com os objetivos da escola, é preciso repensar a cultura organizacional escolar. Segundo Pazeto (2000), “A qualidade da participação dos atores da instituição é decorrência da nova cultura e gestão que se instauram na organização e do grau de comprometimento com a missão e as metas institucionais” (PAZETO, 2000, p.165). De nada vale criar projetos para a escola se a equipe educacional não teve ou não terá participação em sua elaboração e execução. Isso seria o comportamento de uma gestão centralizadora, na qual cabe somente a uma pessoa a tomada de decisão.

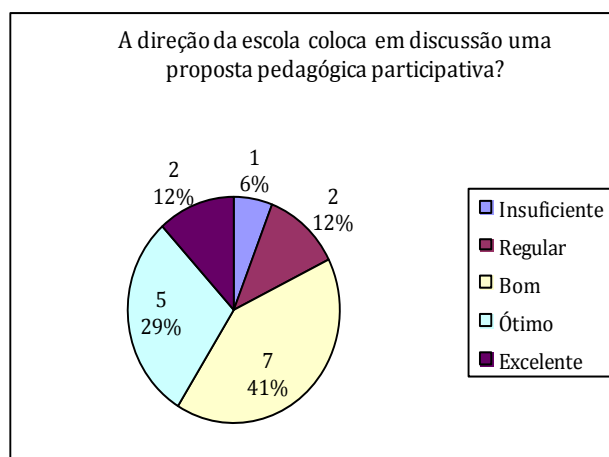
O gráfico 1.7 mostra a percepção sobre a participação dos alunos nas decisões da escola. 50% dos entrevistados indicaram um nível bom, enquanto 11%, um nível ótimo de satisfação. No entanto, o percentual do indicador regular (33%) é bem considerável em comparação aos outros gráficos apresentados. Nota-se ainda que 6% considera essa participação insuficiente, apontando um total de 39% dos respondentes insatisfeitos com a participação dos alunos nas decisões.

Gráfico 1.7 – Participação dos alunos

Fonte: dados da pesquisa

Quando se almeja uma gestão democrática e participativa, deve-se incluir nos objetivos da escola a interação com a sociedade. Libâneo (2003) diz que “vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos, vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade” (LIBÂNEO, 2003, p.114). Por mais que essa escola tenha uma grande ou pequena estrutura, ela precisa está integrada com todos.

O gráfico 1.8, referente à proposta pedagógica, apresenta 82% do indicador dividido entre bom, ótimo e excelente (41%, 29% e 12% respectivamente). Isso aponta um percentual bem alto de satisfação, apesar de 12% ainda considerar a participação na proposta em um nível regular e 6%, insuficiente.

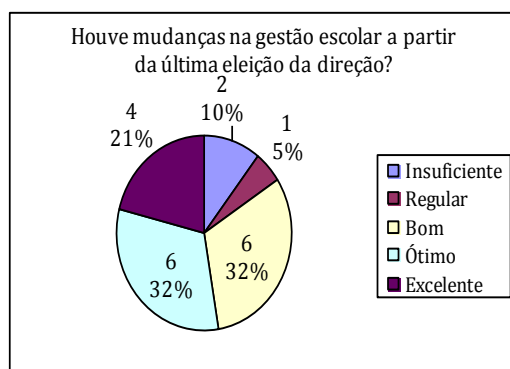
Gráfico 1.8 – Proposta pedagógica participativa

Fonte: dados da pesquisa

A participação dos membros da equipe escolar é um dos princípios da organização escolar apontado por Libâneo (2003). Durante a gestão da escola, o diretor precisa colocar em pauta a responsabilidade coletiva e individual da equipe escolar, bem como da comunidade, ao mesmo tempo em que gerencia a participação desses atores. O autor ainda ressalta que a participação não deve ficar restrita apenas a reuniões e assembleias. Ela deve estar presente nos objetivos do ensino/aprendizagem e qualidade desse processo.

O gráfico 1.9, que aponta a percepção sobre as mudanças na gestão, mostrou que 85% dos respondentes (32% bom, 32% ótimo e 21% excelente) estão satisfeitos com as mudanças que estão ocorrendo com a nova gestão. No entanto, 15% desse grupo ainda não conseguem enxergar essa mudança.

Gráfico 1.9 – Mudanças na gestão



Fonte: dados da pesquisa

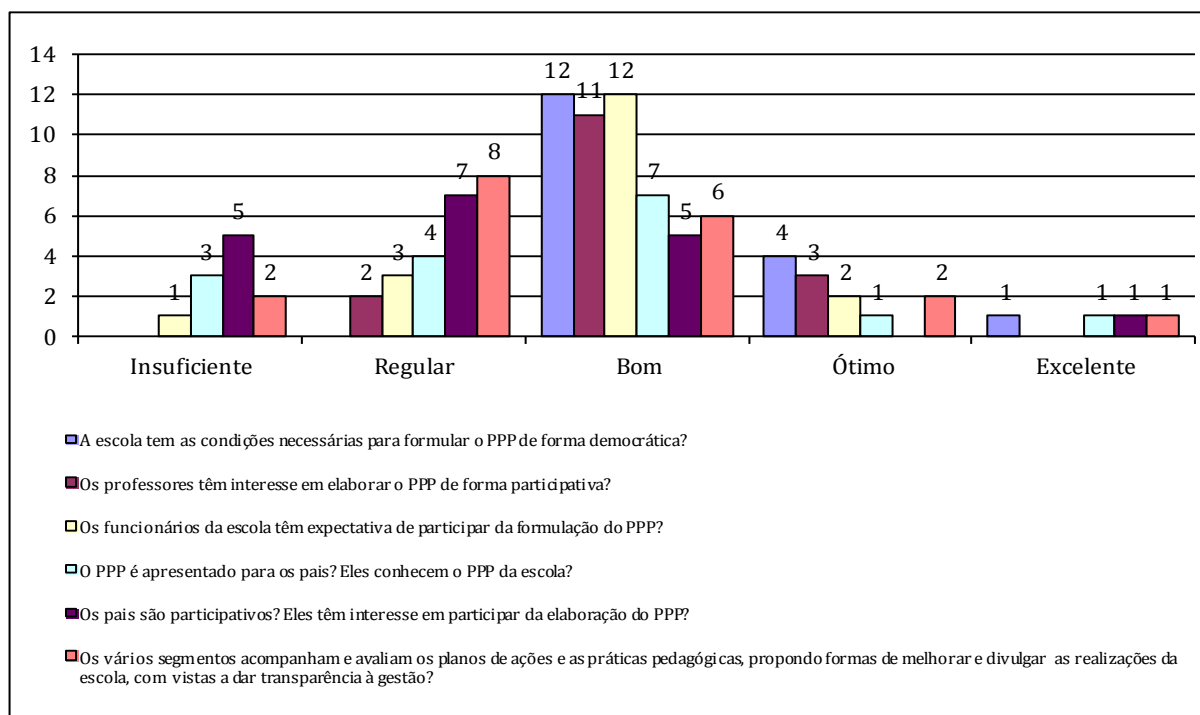
A mudança no contexto educacional sempre acontece quando novos atores assumem a gestão escolar. A eleição educacional, prevista no Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, possibilita que a comunidade escolar exerça seu direito de escolha como cidadão e como membro do sistema de ensino. A adaptação a novos gestores educacionais e a novos paradigmas da educação são desafios que a escola precisa superar para criar perspectivas sobre a construção e/ou transformação na forma gerir uma instituição. Essas mudanças ocorrem, também, na cultura organizacional. Novos pensamentos são idealizados e a identidade da escola é repensada para se adaptar a realidade, tanto da própria escola, quanto da sociedade.

3.1.2 Visão compartilhada do Projeto Político Pedagógico

De acordo com Libâneo, o projeto político pedagógico “consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola” (LIBÂNEO, 2003, p.125). Ele expressa as determinações previstas em lei e a cultura e expectativas da comunidade escolar. Nesse gráfico percebemos que as três primeiras questões tiveram um maior índice de concentração no nível “Bom” do indicador e as demais oscilaram entre os outros níveis de satisfação. Nessa parte da pesquisa teremos perguntas analisadas individualmente e agrupadas, por corresponder a categorias semelhantes.

O gráfico 2 apresenta a visão geral da segunda parte de perguntas do indicador que corresponde ao Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. Nesse gráfico, temos uma concentração consideravelmente alta no nível bom (71%). 23% representam o nível ótimo e 6%, o excelente. Há, portanto, 100% de satisfação do grupo com o assunto pesquisado.

Gráfico 2 – visão geral dos indicadores de satisfação com relação ao Projeto Político Pedagógico



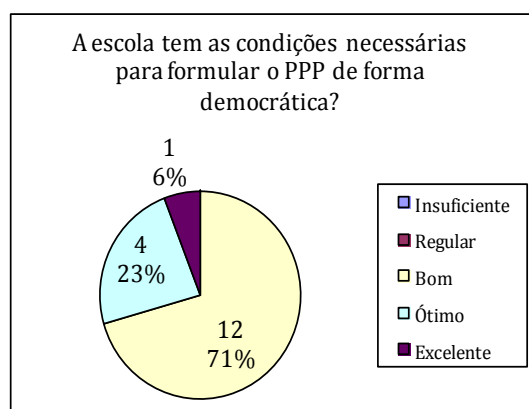
Fonte: dados da pesquisa

O PPP não é apenas um documento, é a manifestação da organização do trabalho pedagógico. Para Veiga, “a construção do projeto político pedagógico parte dos

princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 2008 p.22). Segundo o autor, o PPP é um instrumento de luta contra o autoritarismo e a fragmentação no espaço escolar e sua organização proporciona direção para a execução do trabalho pedagógico.

O gráfico 2.1 apresenta o resultado da questão referente à elaboração do projeto político pedagógico de forma democrática. Nessa questão o indicador apontou que 71% dos participantes considerada as condições no nível “bom”, 23%, em um nível ótimo e 6%, em nível excelente. Isso aponta que todos os participantes da pesquisa acreditam que a construção do PPP ocorrerá com a participação democrática.

Gráfico 2.1 – Condições institucionais para um PPP democrático



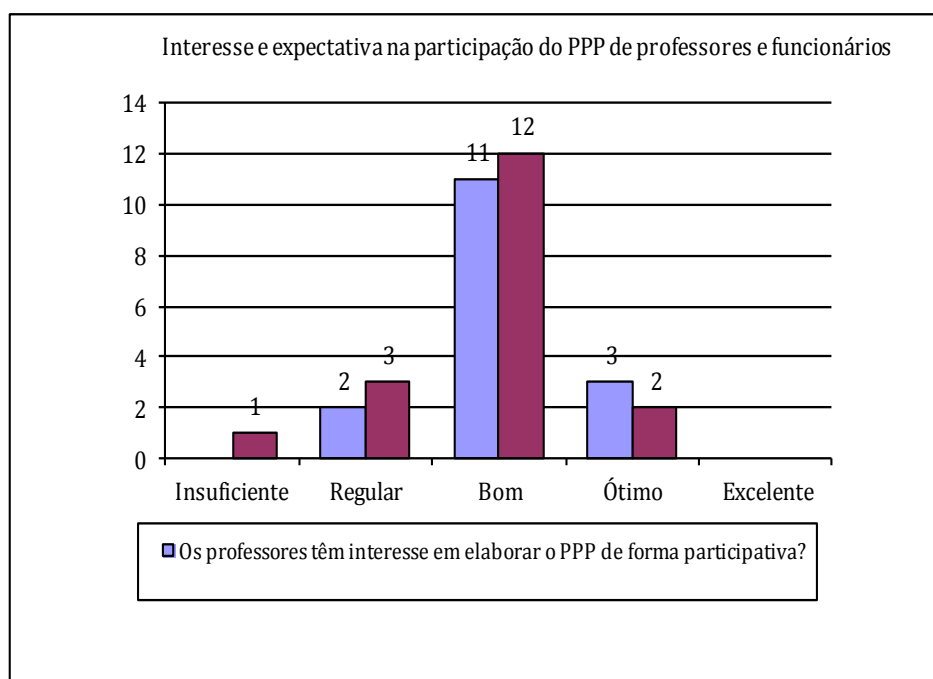
Fonte: dados da pesquisa

A construção do PPP é um dos passos dados pela escola para o fortalecimento de sua relação com o sistema de ensino e sociedade. Contudo, é necessário que a instituição permita o debate, diálogo e reflexão coletiva e a participação de todos na organização dos elementos (finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação) que darão suporte ao processo de construção. De acordo com Veiga. “O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos” (VEIGA, 2008, p.14). Podemos considerar que o movimento em prol do projeto é uma possibilidade de gestão democrática.

O gráfico 2.2 representa duas questões semelhantes abordadas no indicador, relacionando ao interesse de professores (gráfico lilás) e demais funcionários (gráfico

roxo) na elaboração do projeto político pedagógico de forma participativa. O maior número do indicador foi no nível bom (11 no lilás e 12 no roxo). No nível ótimo foram apontados: 3 no lilás e 2 no roxo. O nível regular também tem um índice parecido com o do gráfico excelente, 2 pessoas no lilás e 3 pessoas no roxo. Apenas 1 pessoa do gráfico roxo apontou o nível como insuficiente. Em suma, podemos dizer que 14 pessoas, tanto na primeira quanto na segunda pergunta, estão satisfeitas com o interesse das categorias em participar da construção do PPP.

Gráfico 2.2 – Expectativas de professores e funcionários na participação do PPP



Fonte: dados da pesquisa

Veiga aponta que:

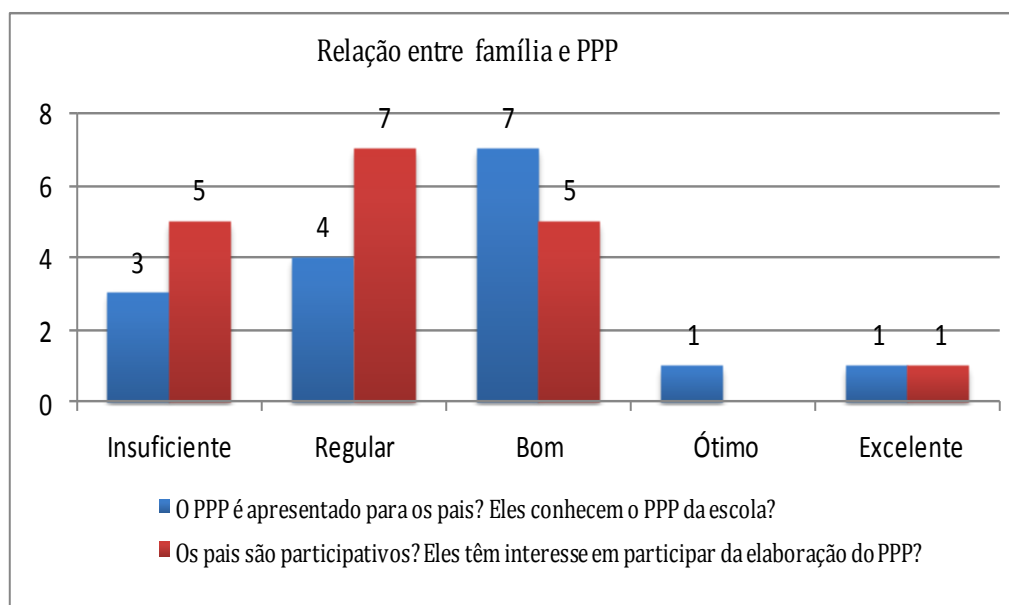
Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2008, p.15).

É importante enfatizar que, para que a escola consiga exercer uma gestão democrática, precisa descentralizar o poder, possibilitar uma direção horizontal – e não de cima para baixo –, buscar autonomia para organização do trabalho pedagógico, entre

outros elementos que são construídos coletivamente. O PPP proporciona à escola a construção de sua própria identidade.

O gráfico 2.3 está relacionando duas perguntas. Dessa vez a ênfase foi direcionada para os pais. O índice lilás aponta apresentação e conhecimento dos pais em relação ao PPP da escola e o índice roxo aponta interesse e participação na elaboração do PPP. Analisando as respostas da primeira pergunta podemos notar que o número de pessoas satisfeitas quase se equipara ao número das pessoas insatisfeitas nesse indicador. O número de 9 pessoas optaram pelo nível bom, ótimo e excelente, 7 pessoas ficaram entre o regular e o insuficiente e 3 pessoas não souberam responder a essa questão. Já na segunda pergunta, o número de pessoas insatisfeitas com o assunto abordado foi maior: 12 pessoas optaram pelos níveis regular e insuficiente; 5, pelo nível bom; 1, pelo excelente; e 1 pessoa não soube responder.

Gráfico 2.3 – Relação entre família e PPP



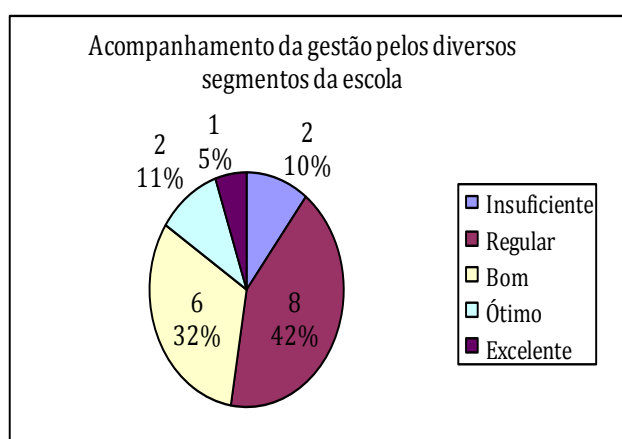
Fonte: dados da pesquisa

O que podemos perceber com esse gráfico é que, apesar de algumas pessoas concordarem que os pais conhecem o projeto político pedagógico, ainda falta interesse em efetivar sua participação. No entanto, nenhuma família participou dessa entrevista, então não podemos concluir se de fato eles conhecem o PPP e qual é o seu nível de interesse em participar da elaboração de um documento tão importante para a identidade da escola. Segundo Veiga, “uma estrutura administrativa da escola, adequada a realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve

prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão” (VEIGA, 2008, p.31).

O gráfico 2.4 apresenta o acompanhamento da gestão pela comunidade escolar. 42% do grupo apontaram que esse acompanhamento está regular, enquanto 10% sinalizam o nível insuficiente. Isso significa que 52% do total de pessoas pesquisadas estão insatisfeitas com essa questão, embora 32% apontem um nível bom, 11%, ótimo e 5%, excelente (48% do grupo).

Gráfico 2.4 – Acompanhamento da gestão



Fonte: dados da pesquisa

É fundamental que o acompanhamento da gestão da escola seja realizado não só por professores ou pais, mas por todas as pessoas que compartilham o espaço educacional. Essa questão também está relacionada à cultura organizacional da escola. Possibilitar o acompanhamento do trabalho da gestão é um meio de dar transparência aos acontecimentos que envolvem as atividades pedagógicas, além de gerar credibilidade aos segmentos. No entanto, a comunidade precisa estar ciente de que a instituição permite o acompanhamento de sua gestão, pois em muitas comunidades escolares, ainda está “inculcada” a visão de “escola tradicional”. Pazeto (2000) afirma que “A qualidade da participação dos atores da instituição é decorrência da nova cultura e gestão que se instauram na organização e do grau de comprometimento com a missão e as metas institucionais” (PAZETO, 2000, p. 165). Construir juntos uma nova identidade para a escola, desvinculada de uma cultura centralizadora, estimula a comunidade escolar a tornar-se cada vez mais participativa e contribuinte de uma educação de qualidade.

3.1.3 Avaliação participativa

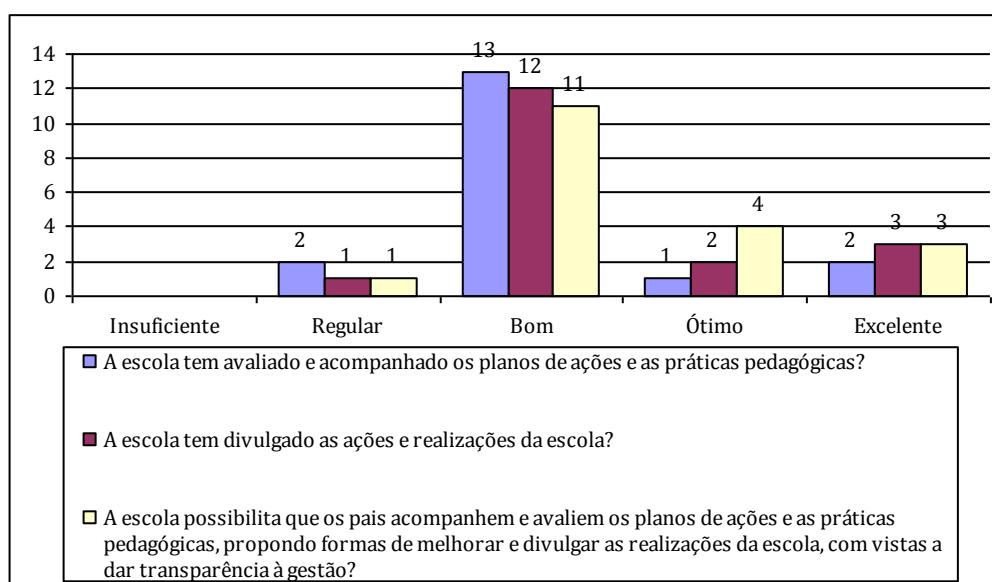
A avaliação dos projetos e atividades desenvolvidos pela escola deve estar presente na rotina da instituição, bem como a transparência da gestão previstas na Lei nº 4.751/12, que dispõe sobre a gestão democrática nas escolas públicas de ensino do DF. Os incisos I e IV do art. 2º do normativo elencam como princípios da gestão,

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; e

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; (DISTRITO FEDERAL (Brasil), 2012)

O gráfico 3 apresenta o índice de três perguntas que correspondem à avaliação participativa. Podemos perceber que nas três perguntas o índice é maior no nível bom (13, 12 e 11 pessoas, respectivamente, por questão). O nível ótimo foi indicado por 1, 2 e 4 respondentes, respectivamente. E o nível excelente, por 2, 3 e 3 pessoas. O número de pessoas que optaram pelo nível regular foi de 2, 1 e 1, respectivamente, e houve uma pessoa que não soube responder a pergunta 1 e uma que não soube responder a pergunta 2.

Gráfico 3 – visão geral dos indicadores de satisfação com a Avaliação Participativa



Fonte: dados da pesquisa

Como planejar e executar ações sem avaliar se de fato elas estão sendo eficazes para a melhoria da qualidade de ensino? Incorporar um sistema avaliativo que vise o acompanhamento da gestão dos recursos, planos e ações não só pela equipe escolar, mas também por todos que fazem parte da comunidade escolar, permite que a escola dê transparência ao seu trabalho e além de manter a comunidade bem informada sobre os assuntos que permeiam o trabalho pedagógico e avaliem as realizações da gestão escolar.

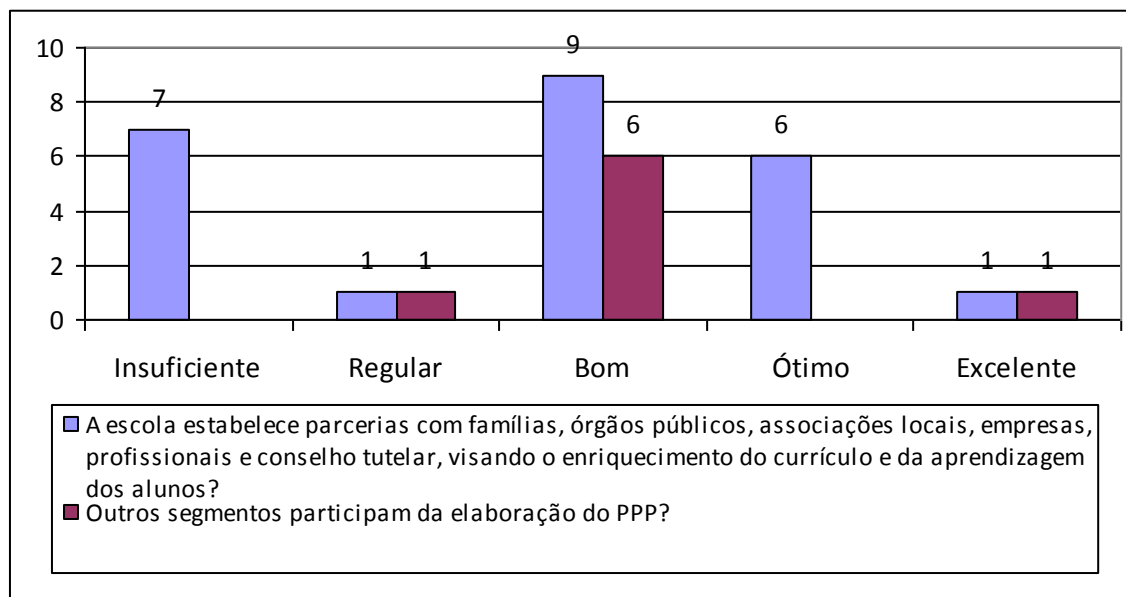
É dever de a escola prestar contas com a sociedade, e buscar meios para que as avaliações realizadas por ela tragam benefícios para a melhoria da qualidade do ensino. Uma escola que avalia seu trabalho e que permite ser avaliada por sua comunidade, consegue desenvolver seu papel segundo os princípios das Leis educacionais.

3.1.4 Integração escola – sociedade

Entre os vários desafios que a escola tem que enfrentar para concretizar a gestão democrática está à integração escola – sociedade. A integração faz parte da estrutura organizacional da escola e está prevista na LDB, título IV – Da Organização da Educação Nacional, art. 12º, inciso VI, que afirma ser incumbência dos estabelecimentos de ensino articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Diante do exposto, a escola não deve ficar alheia ao vínculo existente com a comunidade escolar e sim, incumbir-se de buscar meios estratégicos para construir a “ponte” que tornará essa integração prazerosa para ambos (escola e sociedade).

O gráfico 4 representa a integração da escola com a sociedade. O primeiro índice mostra dados sobre a parceria que a escola estabelece com órgãos públicos (como o conselho tutelar) e com particulares. O indicador apontou que 9 pessoas consideram essa parceria em um nível bom, 6 pessoa apontaram o nível ótimo, 1 pessoa, o excelente e 1 participante acredita ser regular essa parceria. Na segunda pergunta, que se refere à participação de outros segmentos na construção do PPP, é possível observar que o maior índice está representado no nível insuficiente (7 pessoas). 1 pessoa apontou que a participação é regular, 6 afirmaram ser boa e 1 pessoa optou pelo nível excelente. 3 pessoas não souberam responder a essa questão.

Gráfico 4 – visão geral dos indicadores de satisfação com relação à integração escola – sociedade



Fonte: dados da pesquisa

Podemos perceber que essa categoria de perguntas mostra um nível de satisfação do grupo pesquisado com a parceria que a escola estabelece com outros segmentos. É importante que a escola estabeleça vínculos com outras instituições com o objetivo de enriquecer o currículo escolar e contribuir para o ensino/aprendizagem. Quanto à participação de outros segmentos, externos à escola, na elaboração do projeto político pedagógico, o grupo apontou um nível insuficiente. A LDB, art.12º, inciso I, ao prever a elaboração do PPP, aponta como incumbência da escola a preparação e o implemento de sua proposta pedagógica. No entanto, cabe à instituição permitir a contribuição de outros setores na construção do PPP.

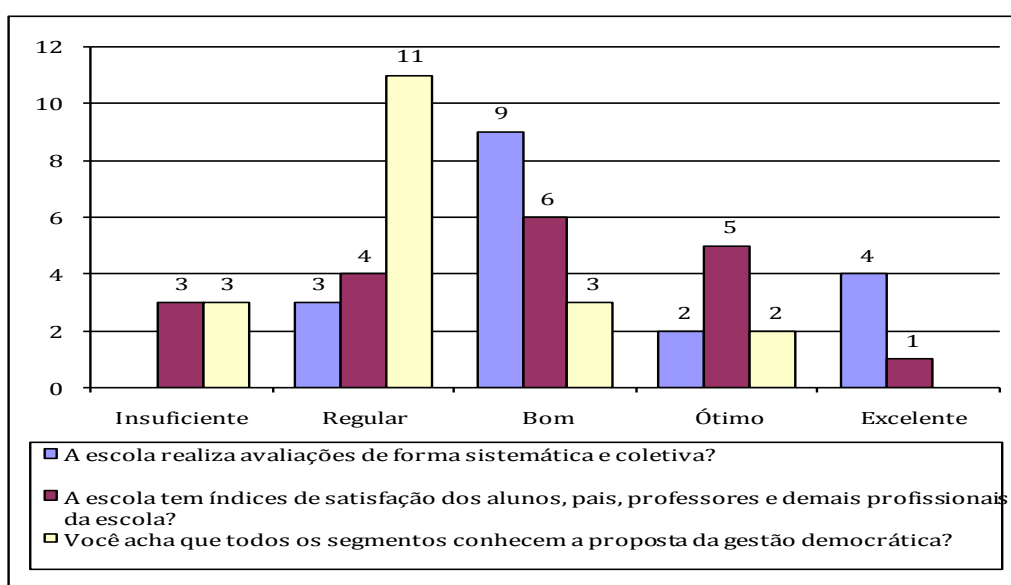
3.1.5 Satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola

Para finalizar o indicador, foi abordado nesse tópico o nível de satisfação de alunos, pais, professores e demais funcionários quanto às ações desenvolvidas pela escola (avaliação, índice de satisfação e apresentação da proposta da gestão democrática).

O gráfico 5, mostra, com relação à primeira questão, que 9 pessoas apontaram o nível bom do indicador, 2, o nível ótimo, 4, o excelente e 3, o regular. Podemos considerar que a maior parte do grupo pesquisado está satisfeito com a primeira ação da

escola. Na segunda questão, 6 pessoas apontaram o nível bom, 5, o nível ótimo, 1, excelente, 4, regular e 3, insuficiente. Apesar de 12 pessoas estarem satisfeitas com essa ação, há de se considerar que o número de insatisfeitos é razoável e que nem todos concordam que a escola possui uma pesquisa de satisfação. Por fim, a terceira pergunta apontou um maior número de pessoas insatisfeitas com a divulgação da proposta da gestão democrática (14 pessoas). 3 pessoas apontaram o nível insuficiente, 11, o nível regular, 3, o nível bom e 2, o nível ótimo.

Gráfico 5 – visão geral dos indicadores de satisfação com relação ao Índice de satisfação do trabalho escolar



Fonte: dados da pesquisa

A categoria de perguntas representadas nesse gráfico enfatiza os elementos que o grupo considera bons e os elementos que podem ser melhorados. Para que a escola tenha um *feedback* do trabalho desenvolvido por ela, é necessário que sejam realizadas pesquisas de satisfação com todos que fazem parte dela. Diante da concepção democrático-participativa, a avaliação dos serviços prestados agrega o trabalho de todos e não somente da direção. Segundo Libâneo (2001), “uma vez tomadas as decisões coletivamente e discutidas publicamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática” (LIBÂNEO, 2001, p.98). A avaliação do trabalho poderá ser realizada interna (pela equipe docente e demais profissionais da escola) e externamente (por pais, alunos e outros segmentos que mantenham parceria com a escola).

3.2 Perspectivas sobre a gestão democrática da escola

Após analisar um indicador composto de 23 perguntas fechadas e que busca verificar o nível de satisfação do grupo pesquisado com as ações da escola, passaremos para a segunda parte da pesquisa de campo, que foi executada por meio de um questionário contendo seis (6) perguntas abertas. A aplicação desse questionário contribuiu para finalizar a análise das representações sociais presente nessa escola, além de identificar os objetivos desse trabalho de conclusão de curso.

Os resultados estão organizados da seguinte maneira: foram identificadas palavras-chave nas respostas discursivas de cada sujeito, a fim de encontrar as ideias mais recorrentes que pudessem ser definidoras de sua visão sobre a postura da escola diante da gestão democrática. A discussão dos resultados que segue, estabeleceu relações entre os resultados analisados e os objetivos específicos propostos para a investigação empírica.

3.2.1 Barreiras que a escola encontra para exercer uma gestão democrática e/ou participativa

As respostas discursivas acerca das barreiras que a escola encontra para exercer uma gestão democrática e/ou participativa podem ser agrupadas em três categorias principais. A primeira diz respeito à falta de conhecimento e/ou informação da comunidade acerca do que seja gestão democrática: “Falta de conhecimento da proposta de gestão democrática” (Segurança Teodoro). Nessa categoria, a maioria das inferências também relacionou a necessidade de uma atitude democrática: “Falta mais conhecimento e vontade de exercer” (Professora Ana). É importante destacar que dois professores e quatro funcionários da equipe de apoio integraram essa categoria.

A segunda categoria qualifica a participação necessária para que haja uma gestão democrática. Os respondentes foram quatro professoras e três membros da equipe gestora, incluindo a diretora. Algumas respostas se destacam pelo tom de crítica e alegam que falta, na escola, participação e/ou interesse de todas as pessoas envolvidas no processo educacional: “falta de disposição das pessoas em participar ativamente das discussões e tomadas de decisão” (professora Beatriz); e “um trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar” (Diretora Heloisa).

A terceira categoria refere-se à direção centralizadora. É importante informar que, embora em tom genérico, as falas têm como alvo críticas à gestão anterior, levando em conta que o levantamento empírico foi realizado um mês após a nova direção ter assumido o cargo. Podemos visualizar essa questão na seguinte fala: “Direção centralizadora que muitas vezes não informa e nem pede opinião dos professores nas decisões” (professora Gabriela). Membros da equipe gestora, professoras e o secretário integraram essa categoria.

3.2.2 O impacto da gestão democrática na comunidade escolar

Em relação ao impacto da gestão democrática na comunidade escolar, as respostas da pergunta “o que a gestão democrática proporciona para a comunidade escolar?”, foram agrupadas em quatro categorias. A primeira categoria enfatiza a cidadania como benéfico da gestão democrática: “proporciona o exercício pleno da cidadania” (professora Daniela); e “Cidadania, direito e deveres” (diretora Heloisa). Nessa categoria cinco pessoas (professoras, diretora e monitora de turma) formularam, em essência, a mesma resposta.

A segunda categoria enfatiza o direito de participação nas tomadas de decisões. Seis participantes (dois profissionais do apoio técnico, dois do corpo docente e dois da administração) integram essa categoria. Uma resposta mencionou a abertura da escola como um fator integrante da comunidade escolar: “Abertura da escola para o conhecimento das famílias pelo funcionamento das ações educativas. Maior participação dos docentes nas decisões pedagógicas e administrativas” (professora Beatriz). As demais apontaram a participação dos vários segmentos nas decisões tomadas na escola.

A terceira categoria abordou a autonomia (duas professoras e a merendeira). As respostas enfatizam que a gestão democrática proporciona autonomia aos profissionais da escola: “autonomia para assumir seu papel de pai, aluno, professor...” (professora Carla). Além desse aspecto a interação e estímulo nas atividades realizadas também foram agrupadas nessa categoria: “As pessoas ficam mais incentivadas a trabalhar” (merendeira Otávia).

A quarta categoria, com respostas de dois participantes (professora e secretário), foi referente à qualidade da educação: “quando feita como previsto, o maior beneficiado são os alunos, com uma educação de qualidade” (professora Flávia); e “educação de

qualidade” (secretário Marcelo). Com isso, fechamos a questão, com opiniões bem variadas sobre o tema, mas todas com ênfase para uma visão otimista da gestão democrática.

3.2.3 Ações da escola para fortalecer a gestão democrática

Quando foi questionado “o que a escola tem feito para fortalecer a gestão democrática”, as respostas se dividiram em três categorias. A primeira categoria refere-se à eleição e corresponde às respostas de quatro pessoas (duas professoras, a vice-diretora e uma pessoa da conservação): “esta escola tem experimentado oportunidades únicas. Passamos por uma eleição bem democrática, escolhemos nossos diretores” (professora Daniela). A eleição é um meio democrático e está prevista em lei, mas a escolha da direção não é garantia de que a escola terá uma gestão democrática.

A segunda categoria contou com a posição de oito participantes (três professoras, diretora, orientadora, merendeira e uma pessoa da conservação). O destaque foi para a participação de todos em reuniões: “proposta e abertura para todos opinar na caminhada educacional” (professora Carla). Com vista ao fortalecimento da gestão democrática e para que, de fato, a democracia se concretize dentro do espaço escolar, as escolas devem buscar, dentro da comunidade escolar, ações que incentivem a participação de todos.

A terceira categoria refere-se à integração da escola com a comunidade escolar: “nossa escola estava muito afastada da comunidade, com a nova direção, os pais estão mais presentes” (professora Flávia). Esse ponto foi abordado nas respostas de seis participantes (duas professoras, orientadora, secretário, monitora e merendeira) e fez referência a um desafio que a escola precisa ultrapassar e que também está previsto na LDB.

3.2.4 Participação da família nas decisões da escola

A questão abordada foi: você acha importante a participação dos pais nas decisões da escola? Quais são os desafios para que essa participação aconteça? Nessa questão, as repostas se dividiram em duas categorias. A primeira categoria apontou que o grande desafio é vencer a resistência dos pais em participar das responsabilidades com a educação de seus filhos: “Sim. Trazer os pais para participar é o grande desafio porque

ninguém quer muito compromisso” (professora Flávia); e “Sim, o desafio é vencer a resistência dos pais em participarem mais da escola” (merendeira Paula). Devido à correria da sua rotina de trabalho, muitos dos pais não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos e, muito menos, interagir com a escola.

A segunda categoria de respostas dará suporte para compreender a primeira. Oito participantes do grupo pesquisado (quatro professoras, orientadora, monitora, conservação e segurança) apontaram que a escola precisa divulgar seu trabalho e buscar meios para incentivar os pais a participarem das decisões: “a família é extremamente importante, porém há falta de incentivos para uma maior participação” (professora Beatriz); e “A família é o principal elemento para desenvolvimento dos alunos e essa participação nas decisões representa uma forma de agir efetivamente na vida escolar de seu filho. Os desafios relacionam-se a: horário de trabalho incompatível com as reuniões na escola, falta de instrução dos pais e outros” (professora Janaina). Assim, podemos inferir que existem barreiras entre escola e pais que devem ser rompidas para que os objetivos da gestão democrática realmente sejam concretizados.

3.2.5 Participação na elaboração do PPP

Essa questão buscou sondar “Quais segmentos poderiam ajudar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (pais, órgãos públicos, associações próximas à escola, empresas, conselho escolar, conselho de classe, conselho tutelar, outros profissionais)? Como?”. As respostas foram quase unânimes, mas ainda houve divisão em duas categorias. A primeira categoria composta pela equipe gestora, administrativa e docente (13 pessoas no total), apontou que todos os segmentos deveriam contribuir para a construção do PPP: “todos, auxiliando através de sua área de conhecimento” (professora Carla); “Todos os segmentos possuem uma grande importância nessa construção, apoiando a escola com sua área de conhecimento” (diretora Heloisa); e “Todos, cada segmento expondo seu argumento para melhorias do ensino” (secretário Marcelo). A construção do PPP é uma das obrigações da escola prevista em lei e cabe à escola permitir a participação de profissionais externos na elaboração do projeto pedagógico de modo a contribuir para a qualidade do ensino.

A segunda categoria de respostas apontou a participação dos docentes, demais funcionários e pais na elaboração do projeto: “Pais e comunidade, pois são eles que conhecem a realidade e necessidades da escola” (coordenadora Laura); e “os

funcionários e os pais, apontando o que precisa melhorar nas atividades da escola” (merendeira Paula). A elaboração do PPP deve partir de uma decisão coletiva e reflexiva dos princípios norteadores do trabalho pedagógico e a participação dos atores envolvidos diretamente com a escola é fundamental para descentralização das decisões e superação de conflitos.

3.2.6 Quem promove a gestão democrática

Para finalizar a etapa, foi questionado de quem seria o papel de promover a gestão democrática e porquê? Mais uma vez as respostas do grupo se dividiram em duas categorias. A primeira categoria mostrou que a maioria concorda que a divulgação da proposta da gestão democrática deve partir de todos as pessoas que fazem parte da escola: “O papel é de todos que fazem parte da escola e não, somente, da direção” (diretora Heloisa); e “De todos os setores educacionais” (monitora Nair). Fizeram parte dessa categoria sete professoras, a equipe gestora e administrativa.

A segunda categoria integra resposta da equipe técnica (merendeira, segurança, conservação), de uma professora e da orientadora. Esses participantes apontaram que apesar do papel ser de todos, a direção é quem deve tomar a iniciativa da promoção da gestão democrática: “Creio que o pontapé inicial deve ser dado pelos gestores, mas são os professores os maiores responsáveis pela execução” (orientadora Karen); e “De todos, mas principalmente da direção pela autonomia” (merendeira Otávia). A sinalização feita por essa categoria completa o sentido da primeira. De fato, todos devem promover a gestão democrática, mas, segundo Libâneo (2001), é atribuída à direção a responsabilidade de divulgar o tipo de gestão que a escola exerce, no caso da escola pública, a gestão democrática.

3.3 Algumas considerações sobre os resultados

3.3.1 Sobre o entendimento de gestão democrática entre os diferentes profissionais da instituição

Os resultados apresentados em torno do entendimento da gestão democrática entre os diferentes profissionais da instituição apontaram conceitos: como descentralização do poder, autonomia e participação, que estão presentes em alguns

itens do questionário. Nas perguntas fechadas, esses itens apresentam-se sobre as questões relacionadas com “direção da escola”, “visão do PPP” e “integração escola-sociedade”. Sobre esse assunto, o indicador da pesquisa apontou um nível bom de satisfação, mostrando que a escola tem feito mudanças na forma da administração escolar.

Nas perguntas abertas, esses conceitos foram expressados nas respostas sobre as barreiras para gestão democrática, que apontam a descentralização de decisões e a elaboração do PPP com participação, também, de segmentos externos a escola. Com relação à descentralização de decisões, é possível perceber que o grupo tem noção do conceito de democracia, uma vez que a gestão dá abertura para que as decisões sobre a escola sejam tomadas coletivamente. A segunda pergunta aponta tanto para a autonomia, quanto para a participação, pois teve um número maior de respostas abordando a importância de todos na construção do projeto.

Segundo Luck (1997), é possível que a equipe escolar compreenda as concepções democráticas da instituição, uma vez que a escola consiga estruturar um meio de organizar e integrar o trabalho de todos, seja em reuniões internas ou por meio de projetos desenvolvidos pela escola. Outro ponto relevante desse entendimento é agregar toda a equipe e comunidade escolar na construção ou alterações que precisam ser feitas do projeto político pedagógico. De acordo com a LDB, a escola possui autonomia para a elaboração de seu projeto. No entanto, compete ao seu gestor o primeiro passo para a movimentação dos desafios que permeiam a boa execução, não só do trabalho pedagógico, mas também da participação de todos na gestão democrática.

3.3.2 Sobre as demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática pela (na) instituição investigada na visão de seus profissionais

As demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática destacam-se nas perguntas fechadas do indicador sobre “avaliação participativa”. Na visão dos profissionais, a instituição tem realizado avaliações sobre as atividades pedagógicas, divulgado e permitido que todos acompanhem suas ações. Já com relação ao indicador que mede o nível de “satisfação de toda comunidade escolar (alunos, pais, professores e demais funcionários)”, as respostas apontaram uma instabilidade de opiniões do grupo pesquisado (ora satisfeitos, ora insatisfeitos). As perguntas

abordavam assuntos sobre a realização de avaliação sistemática, índice de satisfação e conhecimentos de todos os segmentos sobre a proposta da gestão democrática. Pelo gráfico apresentado anteriormente, podemos inferir essa questão como demanda enfrentada na implementação.

Nos resultados das questões abertas, as respostas foram mais pertinentes nas perguntas sobre as “realizações da escola para o fortalecimento da gestão democrática” e sobre “os desafios que a escola enfrenta para estimular a participação”. Na primeira questão, a visão do grupo ressalta que a escola tem buscado uma integração interna (funcionários) e externa (pais), fato que valoriza o bom andamento do trabalho da gestão e superação desse desafio. No entanto, ainda na visão do grupo, falta o desenvolvimento de um trabalho que incentive a participação e o compromisso, principalmente dos pais, nas ações educativas.

O processo de implementação da gestão democrática deve partir da organização do trabalho pedagógico da escola. Quando as ações são submetidas a avaliações sistemáticas e pesquisas de satisfação, envolvendo todos os profissionais da instituição de ensino, além dos pais, alunos e parceiros da escola, é possível ter um acompanhamento do trabalho da gestão. Segundo Libâneo (2001) “uma vez tomadas as decisões coletivamente e discutidas publicamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática” (LIBÂNEO, 2001, p.98). A organização do trabalho é um fator que contribui para vencer os desafios que imperam no ambiente escolar. Em uma concepção democrático-participativa de gestão, deve ser levado em consideração o trabalho de toda equipe escolar e não somente da direção.

3.3.3 Sobre as questões levantadas na perspectiva das orientações normativas e legais na proposta para a gestão democrática na escola

Para finalizar essa etapa da discussão dos resultados, é importante ressaltar que as normatizações são fundamentais para firmar os propósitos da gestão democrática. A condução de uma instituição educacional é um trabalho que precisa de sustentação legal para o bom funcionamento do sistema, tanto público quanto particular. Para que tenha qualidade educacional, a escola pública deve ser administrada com o apoio do Estado.

As leis que regem a educação pública são embasadas nos princípios da Constituição Federal. A LDB garante em seu art. 3º, incisos I, IV, VI, VII, VIII, IX e

XI: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

As leis permitem que a escola tenha autonomia para exercer seu trabalho pedagógico e curricular e garantem que recebam os recursos financeiros e didáticos de que precisam para desempenhar seu papel. A gestão, por sua vez, precisa administrar todos os recursos recebidos e buscar meios de usá-los com cautela para não prejudicar o funcionamento da escola.

Considero importante que a escola, em sua organização, exponha aos seus funcionários, bem como à comunidade escolar, os direitos e deveres estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, visto que alguns participantes da pesquisa (equipe de apoio e conservação) não souberam responder parte do indicador e das questões abertas, apesar de trabalharem em um ambiente educacional. Como é possível tornar a gestão “democrática” sem apresentar seus conceitos? É relevante a apresentação dos textos que referem-se à educação pública para todos os funcionários, para que a escola não seja um espaço de contradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa *Barreiras e possibilidades para a gestão democrática na educação pública: o caso de uma escola de Brasília*, alcançou os objetivos traçados. O estudo investigou as barreiras e possibilidades de implementação da gestão democrática levando em consideração a perspectiva dos atores educacionais de uma escola pública que atende educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Seus objetivos são: identificar o entendimento de gestão democrática entre os diferentes profissionais da instituição; identificar as demandas enfrentadas no processo de implementação da gestão democrática pela (na) instituição investigada na visão de seus profissionais; e analisar as questões levantadas na perspectiva das orientações normativas e legais proposta para a gestão democrática na escola.

Os resultados apontaram que a gestão da escola precisa fazer alguns ajustes em sua estrutura organizacional para que todos tenham acesso a informações sobre pontos fundamentais para que a democracia se faça presente nesse ambiente, como: organização do trabalho pedagógico, efetiva integração da família com a escola e participação de todos nas decisões. Sabemos que mudanças não acontecem em um curto período de tempo. A gestão passa pelo desafio de encontrar maneiras para implantar novos paradigmas.

O fato de dar voz aos profissionais da escola de todos os segmentos permitiu uma compreensão inicial de suas opiniões. Isso foi muito importante para a construção deste trabalho, apesar da resistência de muitos participantes do grupo em responder ao questionário e em expor seus conceitos sobre o assunto abordado. Essa resistência me fez perceber que ainda existe um entrave nas instituições de ensino que precisa ser rompido. Muitos funcionários da escola ainda encontram-se presos no paradigma tradicional, que não permite a liberdade de expressão. Com muita insistência e várias visitas a escola, consegui que todos participassem e finalizassem o questionário sem comprometer o resultado da pesquisa.

Para que haja uma ampliação da consciência acerca da gestão democrática, entende-se que é necessário, primeiro, uma noção de seu conceito e de seus propósitos dentro de qualquer instituição. O ideal é que na organização pedagógica educacional exista um dispositivo voltado para a promoção do modelo de gestão presente na escola,

que: estimule a equipe escolar na busca de informações; integre todos nas decisões que envolvam a escola e o trabalho dos seus funcionários; e aponte a importância da comunidade dentro da escola e incentive sua efetiva participação.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi apenas um passo para as descobertas das barreiras que a escola enfrenta na atualidade. Essa questão pode ser retomada em um estudo mais específico, como um projeto de pós-graduação, e no qual seja acompanhado mais de perto a realidade da escola observada no presente estudo e de outras escolas que enfrentam os mesmos desafios.

Libâneo diz que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. (LIBÂNEO, 2001, p.79)

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

UM NOVO TEMPO

No início, era só curiosidade, depois virou interesse. Hoje posso afirmar que sou completamente apaixonada pelo curso de Pedagogia. A possibilidade de atuar em vários campos, e não somente em sala de aula, abriu meus olhos, ampliou horizontes e me fez querer aprender mais sobre o papel do pedagogo no mundo. O interesse é pela área administrativa da educação e o universo de possibilidades que esse campo proporciona para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Tenho consciência de que terei muitos desafios pela frente, mesmo porque a prática profissional só vem com a experiência concreta, com o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conhecimentos apreendidos durante o curso. No entanto, meu maior interesse está voltado para os concursos públicos, seja na área da educação, ou em outras, nas quais possa desenvolver as habilidades de minha formação.

Para o presente, pretendo primeiramente organizar minha vida pessoal, dedicar mais tempo para minha família, pois foram oito anos de idas e vindas, dedicados à graduação. Pretendo dedicar-me também aos cursos de línguas estrangeiras, libras e preparação para concurso.

Para o futuro, pretendo me especializar na área da gestão e participar de projetos relacionados com a área. Realizar trabalhos solidários com a Educação de Jovens e Adultos – EJA e com a educação infantil, principalmente em localidades carentes e sem infraestrutura, no Brasil ou em países como os do continente africano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: São Paulo Moderna, 1996.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica: um guia para a iniciação científica**. 2. Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 113p.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Assembléia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro, RJ: 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Senado Federal. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Senado Federal. Brasília: 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Senado Federal. Brasília: 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Senado Federal. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Plano de Desenvolvimento da Escola. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=176>. Acesso em: 2 maio 2013

COSTA NETO, Antônio da. **Paradigmas em Educação no novo milênio**. 2. ed. Goiânia: Ed. Kelps, 2003.

DOS SANTOS, Maria Elizabete Fernandez. **Função do Gestor na Escola Pública**. Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG, Vol.3, n.9-jul-dez/2006.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Lei Distrital: n° 4751/12. Distrito Federal. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/lei_df.pdf>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, 5° Ed – Brasília, 2009. Disponível em: <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.

EDUCAÇÃO. **Paradigma em Thomas Kuhn**. A Folha. Santa Catarina: s/d. Disponível em: <http://www.sul-sc.com.br/afolha/pag/thomas_Kuhn.htm>. Acesso em: maio. 2013.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades**. In: _____, AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. **A Autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Seminário Nacional Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 24-26 mar. 1994. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/A%20autonomia_qualidade_ensino_1994.pdf> Acesso em: maio. 2013.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Da Escola – Teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Luck. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Apresentação. in: Luck, H. (org.). *Gestão escolar e formação de gestores*. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 7-10, fev/jun. 2000.

_____. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. H LÜCK - FINGER, Almir P. *Educação: caminhos e perspectivas*. Publicado na revista Gestão em Rede, no. 03, 1997, p.13-18

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Maria Tereza Leitão. **Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira, AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **O conselho de escola na democratização da gestão escolar.** In: Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-89.

_____. **O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB.** In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001

PAZETO, Antonio Elizio. **Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização.** Apresentação. in: LUCK, H. (org.). *Gestão escolar e formação de gestores.* Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev/jun. 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências.** 2ª Edição. São Paulo. Editora Cortez. 2002.

SOUZA, Michel Aires de. **O que é paradigma segundo Thomas Kuhn?** Filosofonet, 2 de julho de 2012. Disponível em: <<http://filosofonet.wordpress.com/2012/07/02/o-que-e-paradigma-segundo-thomas-kuhn/>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maia do Rosário Silveira. **Perspectivas paradigmáticas em educação.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 21-36, jan./jun, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva.** In. VEIGA, I. P. A. (orgs). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível.* 24. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor.** Apresentação. in: Luck, H. (org.). *Gestão escolar e formação de gestores.* Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev/jun. 2000.

APÊNDICES



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação - Período: 02/2012
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

**Título: Barreiras e possibilidades para a gestão democrática na educação pública:
o caso de uma escola de Brasília**

Elisangela Vidal de Almeida Frantz – 10/0057691
Orientadora: Prof^a. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 12 de novembro de 2012

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Elisangela Vidal de Almeida Frantz, matrícula UnB no. 10/0057691, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério como em pesquisa.

Elisangela tem o interesse de investigar as concepções e práticas de gestão em uma escola pública de anos iniciais de Brasília. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque observamos na atualidade uma preocupação muito grande da sociedade em explorar as barreiras e possibilidades de implementação da gestão democrática, levando em consideração a perspectiva dos atores educacionais, por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos os procedimentos empíricos que consistem na aplicação de questionário com toda a equipe de funcionários da escola.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 8494-5116 e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire



FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

DISCIPLINA: Projeto 5

PROFESSORA: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

ACADÊMICO: Elisangela Vidal de A. Frantz

MATRÍCULA: 10/0057691

ROTEIRO DE PESQUISA

Esta pesquisa se intitula “Barreiras e possibilidades para a gestão democrática na educação pública” com o objetivo de identificar junto às professoras de uma escola da rede pública de ensino do DF, as principais potencialidades e desafios de implementação da gestão democrática proposta pelos artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

Esta pesquisa é anônima e, portanto, a identidade dos participantes não será revelada, assim como o nome da instituição.

CARACTERIZAÇÃO

1. Qual a sua formação? _____
 2. Qual é o tempo de serviço? _____
 3. Há quanto tempo atua na escola? _____
 4. Onde você mora
 - () próximo a escola
 - () em bairro próximo a escola
 - () em outra cidade administrativa do DF
 5. Porque você decidiu atuar nesta escola?
 - () próximo a minha casa
 - () Decisão da Secretaria de Educação
 - () outros
 6. Quantas horas semanais você trabalha?
 - () até 20 horas
 - () de 21 a 40 horas
 - () mais de 40 horas
 7. Você fez ou faz algum curso de formação continuada? Qual?
-

QUESTÕES ABERTAS

8. Quais são as barreiras que a escola encontra para exercer uma gestão democrática e/ou participativa?

9. O que a gestão democrática proporciona para a comunidade escolar?

10. O que a escola tem feito para fortalecer a gestão democrática?

11. Você acha importante que os pais participem das decisões da escola? Quais são os desafios para que essa participação aconteça?

12. Quais segmentos poderiam ajudar mais na elaboração do PPP (pais, órgãos públicos, associações próximas à escola, empresas, conselho tutelar e outros profissionais)?
Como?

13. De quem é o papel de promover a gestão democrática? Por quê?

QUESTÕES FECHADAS: INDICADOR (I – INSUFICIENTE, R – REGULAR, B – BOM, O – ÓTIMO, E – EXCELENTE)

		I	R	B	O	E
DIREÇÃO DA ESCOLA	A escola exerce a gestão democrática?					
	A gestão da escola valoriza o trabalho do professor?					
	O professor possui autonomia para exercer suas atividades e planos de ensino?					
	A gestão da escola proporciona interação entre administração e docentes?					
	A direção da escola incentiva a interação dos profissionais da escola com os pais?					
	Desenvolve projetos coletivos?					
	A escola estimula a participação dos alunos nas decisões?					
	A direção da escola coloca em discussão uma proposta pedagógica participativa?					
	Houve mudanças na gestão escolar a partir da última eleição da direção?					
	VISÃO COMPARTILHADA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	A escola tem as condições necessárias para formular o PPP de forma democrática?				
Os professores têm interesse em elaborar o PPP de forma participativa?						
Os funcionários da escola têm expectativa de participar da formulação do PPP?						
O PPP é apresentado para os pais? Eles conhecem o PPP da escola?						
Os pais são participativos? Eles têm interesse em participar da elaboração do PPP?						

	Os vários segmentos acompanham e avaliam os planos de ações e as práticas pedagógicas, propondo formas de melhorar e divulgar as realizações da escola, com vistas a dar transparência à gestão?					
AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA	A escola tem avaliado e acompanhado os planos de ações e as práticas pedagógicas?					
	A escola tem divulgado as ações e realizações da escola?					
	A escola possibilita que os pais acompanhem e avaliem os planos de ações e as práticas pedagógicas, propondo formas de melhorar e divulgar as realizações da escola, com vistas a dar transparência à gestão?					
INTEGRAÇÃO ESCOLA – SOCIEDADE	A escola estabelece parcerias com famílias, órgãos públicos, associações locais, empresas, profissionais e conselho tutelar, visando o enriquecimento do currículo e da aprendizagem dos alunos?					
	Outros segmentos participam na elaboração do PPP?					
SATISFAÇÃO DOS ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.	A escola realiza avaliações de forma sistemática e coletiva?					
	A escola tem índices de satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola?					
	Você acha que todos os segmentos conhecem a proposta da gestão democrática?					

