



DIRCE DA COSTA FIGUEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTÃO ESCOLAR
PRODUZIDAS POR EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DE
UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**Rio de Janeiro
Agosto 2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

DIRCE DA COSTA FIGUEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTÃO ESCOLAR
PRODUZIDAS POR EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DE
UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Maia

**Rio de Janeiro
Agosto 2008**

**Aos meus filhos,
Adolfo, Alexandra, Alexandre, Rodolfo
e a minha neta,
Ludmila, tudo em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha vida e por direcionar o meu caminho.

À Coordenadora do curso de Mestrado, Profª. Drª. Alda Mazzotti pelo exemplo de coragem, determinação e competência profissional.

A minha Orientadora, Profª. Drª. Helenice Maia pelas importantes contribuições e por me ter inspirado confiança e tranquilidade durante todo o processo.

À Profª. Drª. Lina Nunes pelas lições inesquecíveis e pela grandeza de pessoa que é.

Aos professores do Curso de Mestrado: Lucia Velloso, Lucia Vilarinho, Monica Rabello, Margot Madeira, Neise Deluiz, Tarso Mazzotti. Todos contribuíram para o meu crescimento.

Aos colegas do curso pelo espírito cooperativo.

Ao Prefeito de Maricá, Ricardo Queiroz, e à Secretária de Educação, Ana Reis, pelas liberações do trabalho que me foram concedidas, em alguns momentos, para que eu pudesse desenvolver o meu estudo.

À direção, coordenação pedagógica e corpo docente da escola onde realizei minha pesquisa pela acolhida e presteza com que me atenderam.

**Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida,
a senha do mundo.
Vou procurá-la.**

**Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
Não desanimo.
Procuro sempre.**

**Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.**

Carlos Drummond, 1979.

RESUMO

A pesquisa qualitativa com enfoque teórico-metodológico nas representações sociais empreendida teve por objetivo buscar indícios das representações sociais de gestão escolar produzidas por professores e equipe diretiva de uma escola situada no município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro. A instituição foi escolhida por ter sido indicada pela Secretaria Municipal de Educação como referência de gestão democrático-participativa, o que tem provocado inúmeros comentários relacionados à direção, à organização, ao corpo docente, à qualidade de ensino e outros fatores, proferidos por docentes, alunos, responsáveis e comunidade. Tais comentários são valiosos para buscar representações sociais, uma vez que a estas são uma forma de conhecimento elaborado por determinado grupo sobre um objeto social relevante. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: (1) análise documental e observação participante das atividades realizadas na escola no período de um ano; (2) aplicação de questionário a 64 professores que correspondem a 80% do universo. O instrumento é composto de duas partes: a primeira contendo questões fechadas relacionadas ao perfil dos respondentes; a segunda com questões fechadas e uma questão aberta; (3) entrevistas conversacionais cujo roteiro foi construído tendo como base os resultados obtidos no questionário. Foram entrevistados 10 professores que consideram que a gestão da escola é democrático-participativa; 10 professores que não a consideram democrático-participativa; e 10 membros da equipe diretiva (3 diretores, 3 orientadores pedagógicos, 3 orientadores educacionais e 1 secretário escolar). As entrevistas foram realizadas durante o mês de março de 2008 e com agendamento prévio, sendo gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. Tanto a questão aberta do questionário quanto as respostas a entrevista foram submetidas à análise de conteúdo, o que possibilitou identificar como os sujeitos objetivam e onde ancoram os sentidos de gestão escolar. Embora no questionário tenham sido reveladas posições diferenciadas quanto à gestão efetuada na escola, nas entrevistas foi possível identificar que tanto professores quanto equipe diretiva consideram que a gestão democrática é de difícil realização porque ninguém quer ter responsabilidade ou assumir compromissos, o que inviabiliza a participação. Portanto, no que se refere à objetivação, a participação é suprimida, sendo a dificuldade naturalizada. Este mecanismo de supressão parece se sustentar na crença da invulnerabilidade da autoridade do gestor que, tal como um maestro, rege a escola com punhos de ferro. Quanto à ancoragem, os respondentes parecem ancorar a gestão escolar na gestão da sala de aula, onde a autoridade do professor está relacionada à desigualdade e à hierarquia e nela está embutida uma relação de mando e obediência, característica do autoritarismo.

Palavras-chave: representação social – gestão escolar – gestão democrático-participativa

ABSTRACT

This qualitative research, undertaken under the theoretical/methodological focus of social representations, had the objective of finding the indexes of social representations within school management, made up by teachers and the administration of a school located in the city of Maricá, in the State of Rio de Janeiro. The institution was chosen for having been indicated by the Municipal Secretary of Education as a model of democratic-participatory management that has received numerous comments regarding its administration, organization, faculty, the quality of education and other factors, from teachers, students, authorities and the community. Such comments are valuable toward searching out social representations, especially since they are a source of knowledge produced by a specific group on an important social issue. The research was developed in three stages: (1) participant observation and documented analysis of the activities at the school for over a year; (2) application of a questionnaire to 64 teachers who are 80% of that population (the instrument consists of two parts: the first containing closed questions related to the profile of the respondents; the second, with closed questions and one open question); (3) informal interviews whose script was constructed upon the results obtained in the questionnaire. Ten of the teachers interviewed considered the management of the school as democratic/participatory; 10 teachers did not consider it democratic/participatory and 10 members of the administration (3 directors, 3 pedagogical advisers, 3 guidance counselors and the school secretary). The interviews were scheduled beforehand and conducted during the month of March 2008; they were recorded and transcribed for later analysis. Both the open question of the questionnaire, as well as the responses given in the interviews, were submitted to content analysis, to identify how the subjects objectified the meaning of school management and on what they anchored it. Although the questionnaire revealed different positions as to the management style carried on in the school, in the interviews it was possible to identify that both the teachers and the administrators believed that the democratic management style is difficult to realize, because nobody wants to take the responsibility or to assume commitments, which makes participation unlikely. So with regard to objectification, participation is suppressed because its difficulty is considered within its nature. This mechanism of suppression seems to sustain itself in the belief of the invulnerability of the authority of a manager, who, like a conductor of an orchestra, governs the school with iron fists. As for anchoring, the respondents seem to anchor the school management in classroom management, where the authority of the teacher is related to inequality and hierarchy and embedded in the relationship of command and obedience, characteristic of authoritarianism.

Keywords: social representation – school management – democratic-participatory management

APRESENTAÇÃO

Há sete anos e meio que vim exercendo o cargo comissionado de Superintendente Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maricá. São nossas competências: garantir a aplicação das linhas gerais do projeto pedagógico da Secretaria; coordenar e supervisionar as ações pedagógicas e educacionais nas unidades do sistema municipal de ensino; estabelecer critérios para lotação e movimentação de pessoal docente e de apoio nas unidades escolares; estabelecer as linhas básicas para o processo de coordenação pedagógica e inspeção nas unidades do sistema municipal; organizar o processo de matrícula na rede. Além dessas competências exercemos a presidência do Conselho do FUNDEB e atuamos como conselheira do Conselho Municipal de Educação.

Em 1983, quando teve início o funcionamento da escola pesquisada, nela também iniciamos como professora do curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries, atual curso Normal. Em maio de 1985, solicitamos a exoneração do cargo para assumirmos matrícula de Professor Docente II das Disciplinas Pedagógicas, na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Hoje, em função do cargo que ocupamos na Secretaria Municipal de Educação, mantemos uma relação indireta com a escola pesquisada. A associação das experiências diretamente vividas na escola com os discursos dos professores, dos pais, dos alunos e dos funcionários, que circulam e que chegam à Secretaria de Educação, motivou a nossa escolha como campo desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	17
CAPÍTULO 2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA.....	29
CAPÍTULO 3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	40
CAPÍTULO 4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTÃO ESCOLAR.....	48
4.1 A ESCOLA E SEU ENTORNO.....	49
4.2 DA INAUGURAÇÃO AOS DIAS ATUAIS.....	51
4.3 A COLETA DE DADOS.....	56
4.3.1 QUESTIONÁRIO.....	58
4.3.2 ENTREVISTAS	61
4.4 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM.....	78
CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	83
ANEXO 1.....	88
ANEXO 2.....	90
ANEXO 3.....	91
ANEXO 4.....	94
ANEXO 5.....	96
ANEXO 6.....	99

INTRODUÇÃO

A escola enquanto organização integrante da sociedade organizacional vem se estruturando e sofrendo impacto das teorias de administração. A Teoria Geral da Administração (TGA), que fundamenta a administração empresarial, se expandiu para a administração escolar, reforçando o interesse e as necessidades do capital e paralelamente contribuindo técnica e teoricamente à ação administrativa na organização escolar.

Até a década de 70 o modelo de administração empresarial, fordista-taylorista foi reproduzido na administração escolar, com as características de um trabalho técnico, burocrático, fragmentado, hierarquizado com controle e decisões centralizados. Na hierarquia dos papéis, os especialistas planejavam e os professores, executavam. A mesma reprodução se estendia para a sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, numa relação vertical professor/aluno.

A crise do paradigma taylorista-fordista e a reestruturação do capitalismo, inaugurando o complexo processo de transformações econômicas, sociais, institucionais, tecnológicas e culturais, levaram a uma mudança nos modelos de gestão e administração. O modelo de acumulação flexível¹, que confronta com a rigidez do fordismo, se estende para a administração escolar. Caracteriza-se pela descentralização do poder com o chamamento da comunidade à participação das decisões e dos destinos da escola pública. Inicia-se assim o movimento em prol da escola democrática liderado por dois grupos de interesses distintos: o grupo dos educadores progressistas², que defendem a escola pública universal voltada para a cidadania e inclusão social, e o que defende reformas educacionais atreladas às reformas econômicas e políticas para fins de ajustamento aos princípios neoliberais.

Rossi (2001) lembra a aparente semelhança entre as demandas participativas do Banco Mundial e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). Esta está mais atrelada à concepção tecnocrata, onde autonomia e autogestão estão vinculadas à produção e gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática, e a lógica de autogestão, enquanto a utopia dos educadores progressistas, cuja matriz ideológica advém

¹ A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1996, p. 140).

² O termo “progressista” é usado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sóciopolíticas da educação. SNYDERS (*apud* LIBÂNEO, 1986, p.32).

da tendência libertária do socialismo e implica uma modificação mais ampla de toda ordem econômica e política, como condição de realização. Com relação às demandas participativas dos organismos internacionais tais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, dentre as reformas, objeto de políticas educacionais, se destacam as transformações que ocorrem na administração e gestão do sistema escolar.

Russo (2004) registra que a Teoria Geral da Administração (TGA), enquanto produto da sociedade capitalista teve seu objeto de estudo delimitado e moldado pelos interesses dominantes. Não há registros nas teorias de administração, de estudos que reflitam os interesses dos trabalhadores, que adotem a perspectiva da democratização do poder e da autoridade nas organizações. Por isso, segundo o autor, como a administração não possui objetivos próprios, mas aqueles que são do objeto administrado, para entender o que é administração escolar e seus objetivos, é preciso dar atenção ao objeto de sua ação, ou seja, à educação e à escola.

Nesta perspectiva, para dar conta dos fins e objetivos educacionais é necessário voltar-se para a especificidade da escola, articular teoria a prática para melhor apreender o sentido da realidade e nortear as ações. Conforme explica Paro (1993, p. 152),

a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que se leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos.

Colocar o destino da escola pública nas mãos da comunidade e da iniciativa privada representa o discurso da descentralização do poder que se traduz na preocupação neoliberal em afastar o Estado Mínimo³ das funções sociais. Pensar a escola democrática e agir em função dela significa desenvolver a prática de gestão político-pedagógica que, devido ao seu caráter educativo e socialmente mobilizador, pode abrir espaço para reestruturação do poder junto das comunidades educacionais envolvidas, por meio dos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e Comunidade de Bairro.

“Sociedade e escola são dialeticamente construídas. A escola expressa e contradiz as relações sociais mais amplas” (MENDEZ, 1994, p. 82). A escola originou-se por uma

³ O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação (DEL PINO, 2002, p. 73).

necessidade da própria sociedade. São duas instâncias que se constroem mutuamente. A escola, sendo um espaço de lutas e reflexões, é capaz de se mobilizar em busca de seus reais interesses contrapondo-se aos interesses dos grupos dominantes.

O movimento em prol da escola pública apóia-se em bases legais. A Constituição Brasileira de 1988 prevê em seu artigo 206, inciso VI, o princípio de gestão democrática do ensino público. Também na LDBEN está expresso em seu artigo 3º, inciso VIII, o princípio da gestão democrática do ensino, enfatizado em seus artigos 14 e 15.

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10172/2001, a temática gestão vem atrelada ao financiamento, aos recursos. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação. Os recursos são direcionados diretamente às escolas de modo a fortalecer sua autonomia. Neste processo, foi induzida a formação de Associações de Pais e Mestres e Conselhos Escolares. Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério FUNDEB, Lei 11494/2007, inaugurou-se importante diretriz de financiamento: a alocação de recursos segundo as necessidades e compromissos de cada sistema, expressos pelo número de matrículas. Desta forma há estímulo para a universalização do ensino.

O processo democrático com amparo da LDBEN 9394/96 envolve aspectos que vão desde a eleição para diretores, direção formada por uma equipe de diretores e conselhos escolares até a autonomia pedagógico-administrativa e de gestão financeira da escola.

A LDBEN em seu art. 15 estabelece “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público às unidades escolares públicas”. Demo (1998) esclarece que este artigo representa o ápice de flexibilidade da Lei, que coloca nas mãos de cada escola a responsabilidade de dar conta do recado, atendendo às peculiaridades locais, no âmbito das diretrizes gerais.

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento que, construído coletivamente, expressa a autonomia da escola. Conforme explica Veiga (2003, p. 14) “a principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade.” O PPP exige dos educadores, pais, alunos, funcionários a definição clara da escola que desejam e requer a definição de seus fins. Assim, a comunidade escolar define o tipo de sociedade e de cidadão que pretendem formar e os meios, as ações a serem desenvolvidas para o alcance desses fins.

Marques (2003) em pesquisa que buscou verificar como é entendido o Projeto Político Pedagógico e sua relação com a construção da autonomia e da democracia na escola, concluiu

que nas representações sociais dos dirigentes sobre o PPP se observa a predominância da representação do projeto como instrumento e planejador do cotidiano escolar. O PPP, entendido como o organizador da escola, e a participação da comunidade na gestão da escola são as principais características de autonomia.

As representações dos professores sobre autonomia ancoram-se na redefinição das determinações da Secretaria de Educação; na possibilidade da escola resolver, coletivamente os problemas enfrentados e no alcance coletivo de metas. A escola autônoma é representada como aquela em que há participação da comunidade escolar em sua gestão e na construção de sua identidade.

Os resultados encontrados por Marques corroboram as idéias de que a autoridade deve ser compartilhada. De acordo com Paro (op. cit., p. 161),

a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer a priori, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração. É na práxis administrativa escolar, enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos e interesses das classes trabalhadoras que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados.

A prática da gestão político pedagógica, de acordo com Rossi (op. cit.), pode abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto às comunidades educacionais envolvidas, potencializando e refinando procedimentos decisórios democráticos constituintes de práticas de interesses públicos e realização humana. Seu posicionamento se coaduna com o de Marques (op. cit.), o que possibilita apontar a gestão democrática como aquela que deve estar embasada na gestão compartilhada, no planejamento participativo onde as decisões são coletivas.

A gestão democrática na escola pública não é tarefa fácil. São vários os problemas que a escola precisa administrar no seu cotidiano, por exemplo, os conflitos resultantes da diversidade de interesse de grupos dentro da escola; a inoperância dos conselhos escolares; a falta de recursos humanos; aparente falta de interesse e envolvimento da comunidade com a escola e vice-versa.

Os conflitos, que muitas vezes surgem no seio da própria equipe de diretores, nem sempre são resolvidos porque os interesses particulares se tornam mais relevantes, porque há falta de diálogo e de respeito às idéias do outro, condições para uma relação democrática. O fato de o diretor ser o último responsável pela escola, devendo prestar contas de tudo ao

Estado, tende a concentrar o poder em suas mãos (PARO, 2001). Neste caso, o Conselho Escolar fica à mercê da vontade do diretor, que detém autoridade para inviabilizar seu funcionamento. Os Conselhos Escolares, na maioria das vezes, não têm legitimidade nem representatividade, porque são constituídos e instituídos em assembleias esvaziadas. Por outro lado, não há mobilização e conscientização dos conselheiros sobre a importância dos conselhos e daqueles que os representam.

Um dos principais argumentos para eleição de diretores é evitar o clientelismo e favorecimento pessoal. Mas nem por isso, o clientelismo deixou de exercer influência na escola. Por um lado, a interferência do agente político na nomeação do diretor, por outro, a prática clientelista passou a fazer parte também do interior da própria escola, tanto no processo de eleição de diretor, quanto durante o período do mandato (PARO, op. cit.).

O processo eletivo de diretores geralmente é marcado por fatos questionáveis. As promessas de campanha, principalmente aquelas feitas por cabos eleitorais são cobradas posteriormente pelos eleitores, o que provoca favorecimentos e licenciosidade⁴, entre outros aspectos. A escola que deveria ser um espaço de reflexão, acaba por legitimar a ordem estabelecida, como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) conforme conceituado por Althusser (2001).

Paro (op.cit.) coloca a ascendência do Estado sobre a escola para que ela cumpra seu papel persuasivo, através de prerrogativas legais sobre o ensino. Contrariando essas idéias, Saviani (1984) aponta a possibilidade de luta contra a seletividade e a discriminação através da escola, por uma teoria crítica da educação.

O interesse para desenvolver esta pesquisa partiu das seguintes considerações: 1. A TGA tem norteado a prática da administração escolar, ao longo da história; 2. Nas últimas décadas, visões mais críticas sobre a sociedade e as organizações têm resultado em propostas de uma administração escolar mais democrática; 3. A gestão educacional, fruto da ação humana, pode tomar sentidos diferentes do proposto pelos fazedores de política educacional, por pessoas e grupos que participam da ação gestonária no cotidiano da escola; 4. Teorias educacionais, em especial, as teorias de administração escolar ao serem introduzidas no espaço escolar podem ser ancoradas, ressignificadas pelos atores que participam dessa ação no cotidiano.

Como o objeto é representado a partir das necessidades, conhecimentos, valores e crenças daqueles que o representam como forma de compreender a realidade e orientar

⁴ Licenciosidade significa falta de autoridade; profissionais entregues a si mesmos fazem ou desfazem a seu gosto (FREIRE, 1993).

condutas, espera-se que o conhecimento das representações sociais de diretores, professores e coordenadores pedagógicos possa contribuir para a investigação de problemas educacionais, proporcionando aos atores do processo revisão contínua de suas práticas (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Como as representações sociais têm relevância na construção de relações democráticas, o objetivo é buscar as representações sociais de gestão escolar produzidas por equipe técnico-pedagógica de numa escola pública de Ensino Fundamental e Médio situada no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro. Os discursos que ali circulam sobre a prática gestonária têm se revelado surpreendentes, levando-se em conta que a escola é apontada como modelo de gestão democrático-participativa.

Deste objetivo foram elaboradas as seguintes questões de estudo:

- Como deve ser a gestão de uma escola?
- Como deve atuar o diretor de uma escola?
- Como devem ser relações entre direção e professores; direção e alunos; direção e funcionários; direção e famílias?
- Como deve ser a participação da comunidade?
- Como deve ser elaborado o Projeto Político Pedagógico?

Para responder estas questões foram desenvolvidos quatro capítulos. No primeiro capítulo, **Da Administração à Gestão da Escola Pública**, focalizamos as teorias: clássica; das relações humanas; estruturalista; de conhecimento e aprendizagem organizacional; e os desdobramentos dessas teorias na administração escolar.

O segundo capítulo, **Gestão Democrática da Escola Pública**, trata da gestão como uma resultante das mudanças ocorridas nos modos de produção e na organização do trabalho, nos anos entre 1970 e 1990, com fundamento em bases legais.

O terceiro capítulo, **Teoria das Representações Sociais**, enfatiza a abordagem processual apresentada por Moscovici e aprofundada por Jodelet, com destaque para os processos de objetivação e ancoragem.

O quarto capítulo, **As Representações Sociais de Gestão Escolar**, descreve a pesquisa etnográfica realizada por meio de quatro seções: **A escola e seu entorno; Da inauguração aos dias atuais; A coleta de dados; e Análise dos Resultados**, evidenciando como os participantes objetivam e onde ancoram os sentidos de gestão escolar.

Nesta pesquisa, tanto professores como equipe diretiva entendem que a gestão da escola deve ser democrática; o projeto político pedagógico, construído a diversas mãos, é entendido como a identidade da escola, devendo, por isto, ser dinâmico; o diretor deve atuar de forma a incentivar a participação de todos os envolvidos, sobretudo da comunidade; e as relações interpessoais devem estar pautadas na compartilhamento. No entanto, os participantes objetivam os sentidos de gestão escolar na dificuldade, suprimindo a participação do processo gestor. Neste sentido, alimentam a crença na invulnerabilidade da autoridade do gestor, que com pulso firme, comanda a escola. Este mecanismo sugere que os sujeitos ancoram a gestão escolar na gestão da sala de aula, onde a autoridade do professor, pautada nas relações de mando e submissão definem uma gestão autoritária.

CAPÍTULO 1

DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A administração esteve sempre presente na história da humanidade, pois além de ser uma ação humana, é necessária à vida do homem, uma vez que este exerce funções, tais como identificar, correlacionar, analisar e avaliar ao administrar suas atividades diárias.

O desenvolvimento de idéias e teorias a respeito da administração eclodiu no século XX. A revolução industrial propiciou o surgimento da Teoria Geral da Administração (TGA), que fundamenta conceitual e teoricamente a prática administrativa. A idéia de uma prática administrativa fundamentada em conceitos e teorias nos leva a apresentar conceitos de administração que podem ser ressignificados no cotidiano de cada organização, a partir dos valores e objetivos do grupo, tornando-se consensual e orientando a conduta grupal.

Paro (op. cit., p.18) considera que “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Chiavenato (2003, p.11) parece concordar com o autor, ao apontar administração como “processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso dos recursos a fim de alcançar objetivos organizacionais”. Embora esses autores atuem em áreas diferentes, suas definições se complementam e possibilitam depreender que administrar é uma ação exclusivamente humana. O homem, situado no mundo físico e sócio-cultural, é levado a valorizar os elementos desse mundo com o qual mantém relação de não-indiferença de forma a atender suas necessidades. À medida que a situação dada não o satisfaz, ele é capaz de transformá-la, pois somente o homem é capaz de (re)definir objetivos.

Os objetivos indicam o alvo da ação, aquilo que deve ser e ainda não foi alcançado. Objetivo pressupõe “valores” e “valoração” (SAVIANI, 1985). Os valores indicam o desejo de transformar o real em ideal. A valoração é o próprio esforço do homem voltado para essa transformação. Nesse processo entre o real e o ideal, torna-se necessário selecionar as estratégias de ação e viabilizar os recursos que darão o suporte para direcionar e controlar os esforços conjuntos das pessoas para o alcance de resultados organizacionais.

Como entendemos que administrar é uma ação comandada pelo homem, que se desenvolve na organização mediante a utilização inteligente de recursos humanos, materiais e financeiros, visando ao êxito de resultados previamente definidos, isto requer do administrador conhecimento teórico, competência técnica, reflexão crítica da ação e habilidade no trato das relações humanas.

A TGA configura diferentes abordagens, refletindo, cada uma, um contexto e

indicando soluções para problemas organizacionais, inclusive da escola, também uma organização.

Neste sentido, destacamos quatro grandes paradigmas que impactaram a prática da administração escolar, uma vez que “as definições de conhecimento e de aprendizagem que um sistema educacional adota justificam seus modelos de organização e seus procedimentos rotineiros, bem como a cultura institucional, tanto no âmbito da sala de aula quanto no da gestão escolar” (AGUERRONDO, 1996, p.72): Teoria Clássica da Administração ou Escola Clássica, Teoria de Relações Humanas, Teoria Estruturalista, Conhecimento e Aprendizagem Organizacional.

Conforme Corrêa e Pimenta (2005), a Teoria Clássica é representada pelos estudos pioneiros de Taylor (1947), Fayol (1947) e Gilbreth e Gilbreth (1953), dentre outros, e dominou o panorama administrativo das organizações durante as quatro primeiras décadas do século XX. Frederick Taylor foi o criador da Administração Científica⁵, que propunha a aplicação pela primeira vez de métodos científicos cartesianos ao trabalho (observação, experiência, registro e análise) para atingir maior eficiência industrial e produção a menor custo. Essa abordagem, baseada nos estudos dos tempos e movimentos, se caracteriza, entre outros aspectos, pela autonomia da organização; ênfase nas tarefas; racionalização e métodos de trabalho que garantam a produtividade; centralização no comando da gerência; e dicotomização do trabalho entre o fazer e o pensar, entre administradores e administrados.

A organização é concebida como um sistema fechado, sem interdependência com o meio externo, e deve ser tratada cientificamente. O rigor do caráter científico e racional impede a visualização do humano presente na organização, pois o homem é previsível e pode ser controlado. Conforme explica Paladini (1997, p. 2), “a Administração Científica traça um modelo muito elementar do homem e, por extensão, da natureza humana. Com esta simplificação, esta escola procedeu rápida edificação de uma teoria da administração”.

Taylor defendia a separação entre trabalho intelectual (planejamento, concepção e direção) e trabalho manual (execução) no processo produtivo, enquadrando o homem numa rotina de trabalho, cujas tarefas, decompostas em movimentos elementares, exigiam cada vez menos qualificação. Com isso, aperfeiçoou a divisão social do trabalho, introduzida pelo sistema fabril, e assegurou o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante (RAGO; MOREIRA, 1984).

A fragmentação do trabalho e o controle do processo pela gerência, que pensa para

⁵ No Brasil, a partir dos anos 30 do século passado, o Taylorismo ficou conhecido como Organização Científica do Trabalho (OCT).

que o coletivo de trabalhadores execute o que foi prescrito, numa cadência e ritmo de gestos repetidos, contribuem para que a monotonia se instaure e a criatividade seja recusada, ocasionando uma crescente desumanização. É a partir desta perspectiva que foi construída a definição do “operário-massa”, isto é, “um trabalhador massificado não apenas pelos níveis de mobilização das forças de trabalho aos quais chegava a produção em série, mas pelo nivelamento de suas qualidades” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, *apud* CORRÊA; PIMENTA, 2005, p. 26).

No taylorismo, os operários se adequavam a uma divisão técnica do trabalho que lhes impunha tarefas cada vez mais simples e repetitivas e que lhes retirava características pessoais, isto é, não eram reconhecidos enquanto sujeito com habilidades e potencialidades individuais e sim como máquinas incapazes de desenvolver atividades mentais. Conforme explica Santos (2007, p. 1), “a redução do trabalho mental também é enfatizada na medida em que a superespecialização da tarefa levou a simplificação do trabalho a um nível elevado, desprovendo o indivíduo de sua capacidade pensante”.

Corrêa e Pimenta (*op.cit.*) consideram que a Teoria Clássica permite visualizar a construção ideológica e apreender que a tecnologia que construiu a sociedade industrial se fundamentava numa forma específica de dominação econômica e política que se relacionava dialeticamente com as necessidades e desenvolvimento do capitalismo monopolista. Tal teoria respaldou a administração empresarial e industrial com subsídios técnicos e conceituais, garantindo o sucesso na produtividade da organização em consonância com os interesses econômicos e políticos do mundo industrial.

O paradigma taylorista predominou até meados do século XX nas organizações ocidentais capitalistas, inclusive nas escolas. A fragmentação do ensino, a promoção da competição, a cristalização de hierarquias, a organização do tempo das disciplinas e as decisões centralizadas na figura do diretor, são algumas características que evidenciam a influência das idéias de Taylor nas organizações escolares.

Squilasse (1997), ao desenvolver um estudo piloto sobre paradigmas organizacionais em gestão escolar, mostra esta influência nos currículos (fundamentados na visão cartesiana); nos conteúdos (onde há uma ordem linear de apresentação, presa a um determinado tempo e espaço); na aprendizagem (vista como resultado de treinamento); e na concepção de conhecimento (entendida como transmissão e aquisição de informação). Conforme explica a autora, “com o fenômeno da industrialização, visava-se à produção onde o trabalhador executava tarefas previamente determinadas. Nesse contexto, à educação cabia treinar indivíduos que fossem moldados a fim de corresponder a tais exigências” (SQUILASSE, *op.*

cit., p. 4). Assim, “como os operários-massa, os “alunos-massa” cumpriam seus deveres e executavam suas tarefas isolados em suas carteiras, da mesma forma que o trabalhador em seu posto de trabalho individualizado, mas sob o comando e o controle de um gerente-professor” (CORRÊA; PIMENTA, op. cit., p. 27).

O ensino centrado no professor foi tema de trabalhos desenvolvidos por Nidelcoff (1978; 1981; 1985), que identificava o docente como um professor-policia, aquele que estava preocupado apenas com o modo de controlar os alunos para conduzir as aulas e cumprir o programa. O predomínio da autoridade do professor também foi colocada no âmago da tendência liberal tradicional, elaborada por Libâneo (1986), na qual o aluno é um receptor mecânico e silencioso do conteúdo que é transmitido pelo professor como verdade absoluta. Esse comando e controle foram ainda enfatizados por Freire (1987) ao apresentar sua concepção “bancária” de educação: a relação de comunicação que se estabelece entre o professor e o aluno é vertical, sendo o aluno depositário do saber que é transmitido pelo professor. Nesse modelo de educação, a relação que se estabelece entre professor e aluno é de oposição: "o educador sabe, os educandos não; educando tem a escuta; o educador opta, prescreve, programa, disserta, em suma, é sujeito da ação, enquanto o educando é subordinado, submetido e objeto, em relação ao ato educacional” (DAUSTER, 1996 *apud* SQUILASSE, 1997, p. 4).

Em igual medida se estabelece a relação entre professores e especialistas. Os especialistas detêm o saber e planejam para que os professores, os “tarefeiros”, executem as tarefas. Tarouco, Moro e Estabel (2003) explicam que a estes cabia apenas transmitir informações aos alunos que seriam preparados para o mercado de trabalho, onde desempenhariam funções específicas de fazer e produzir, sem pensar ou questioná-las.

Tomando como referencia Barros Neto (2001), esse modelo de organização e de administração predominou até a década de 1970 sob a influência do modelo fordista de produção. Entretanto, os princípios democráticos no mundo ocidental, a crise de 1929, e a I Guerra Mundial trouxeram novos problemas para as organizações impossíveis de serem resolvidos com a aplicação dos procedimentos teórico-metodológicos de Taylor e Fayol. O autor alerta que a Teoria Clássica por seu caráter científico negligencia o comportamento humano e representa um estudo simplificado da organização, permitindo aos novatos da administração uma compreensão insatisfatória da estrutura e da dinâmica organizacionais. Refere-se ao caráter científico da abordagem clássica como um complicador, que pode induzir a uma compreensão reducionista acerca das organizações no atual contexto sócio-econômico e cultural, por desconsiderar o comportamento humano, que é variável de grande relevância

na administração dos diferentes tipos de organização.

Para ele, o desenvolvimento econômico e as mudanças no processo de organização do trabalho demandaram novo paradigma que desse conta dos novos problemas organizacionais. A Teoria das Relações Humanas representa uma democratização da administração e a necessidade de relevar o homem na sua dimensão biopsicossocial na relação com o trabalho. O novo paradigma concebe o homem na sua relação com o trabalho no sentido de uma adaptação recíproca, sendo relevantes as características pessoais, a motivação, a comunicação e a personalidade. Se antes havia uma centralização no trabalho e sua adequação aos interesses do capital, nessa nova abordagem inclui-se a nova dimensão que é o ajuste do trabalhador aos processos produtivos.

O autor segue esclarecendo que esta nova teoria parte de premissas que vão garantir a manutenção da máquina humana. Em 1923, Elton Mayo realizou uma pesquisa em uma indústria têxtil aplicando vários sistemas de incentivo para verificar a relação destes com a produtividade (iluminação, intervalos de descanso, fadiga, mudanças de horário). O resultado confirmou que o trabalho é uma atividade grupal e que a comunicação e a cooperação são fatores importantes nos grupos de pertença. Barros Neto (op. cit.), afirma que Kurt Lewin (1935) desenvolveu a Teoria de Campo e explicou que o comportamento humano resultava de um conjunto de fatos coexistentes e que podiam ser entendido como um campo de forças dinâmico e inter-relacionado. São forças internas e externas. A percepção do meio ambiente é pessoal, baseada em valores e paradigmas. As necessidades humanas criam uma tensão que impele o homem a agir.

Entendemos que as experiências mostraram a força do grupo na constituição do homem tridimensional. Nas relações grupais, o indivíduo constrói a sua subjetividade e participa da construção social. Na relação com o trabalho, as normas e os valores grupais contribuem para uma maior integração e conseqüentemente para uma maior produtividade. Numa ação recíproca, o conteúdo e a natureza do trabalho exercem influência sobre o moral e o emocional; o irracional do comportamento humano também influencia na produtividade e no desempenho do trabalho.

Mayo (1933, *apud* CHIAVENATO, 2003, p.108) afirma que “já passamos do estágio de organização humana em que a comunicação e a colaboração eram asseguradas pelas rotinas estabelecidas. A sociedade civilizada alterou seus postulados.” Mayo concluiu com suas experiências que o sucesso das organizações está relacionado à força do grupo. A comunicação e a colaboração emergem das relações grupais, na sociedade civilizada, deixando para trás o estágio em que a dinâmica da organização humana se dava mediante

rotinas prescritas.

Barros Neto (op. cit.) considera que a Teoria das Relações Humanas é útil para solucionar conflito por integração, devendo estar presentes maturidade, sinceridade e transparência. Do contrário, corre-se o risco de utilizá-la para manipulação do comportamento dos grupos e das pessoas com objetivos escusos.

O reconhecimento das implicações que o irracional e o psicológico podem exercer nas relações do homem com o trabalho, também pode favorecer atitudes administrativas desonestas. O administrador não ético poderá aplicar os conhecimentos teóricos da Teoria das Relações Humanas em benefício próprio, controlando comportamentos por meio de objetivos pouco claros, convites suspeitos e grandes promessas.

O risco da manipulação do comportamento humano é extensivo à organização escolar, onde a influência da Teoria dos Recursos Humanos se fez presente, especialmente com os teóricos John Dewey e Carl Rogers. Libâneo (op. cit.) ao abordar a pedagogia pragmática de Dewey, enfatiza que esta propõe o ensino pela ação. O papel da escola era adequar às necessidades individuais ao meio social, organizando-se de modo a retratar a vida. Na relação professor-aluno não havia lugar privilegiado para o professor, instaurando-se a vivência democrática. A disciplina do aluno provinha da solidariedade, da participação e do respeito às regras do grupo. A educação nova deveria organizar-se em um ambiente propício ao desenvolvimento do educando, mediante experiência. Dewey (1980, *apud* MOGILKA, 2005, p. 373) afirmava que,

desenvolvimento não quer dizer retirar qualquer coisa da própria natureza. O verdadeiro desenvolvimento é desenvolvimento da experiência pela experiência. E isto será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que foram selecionados como mais úteis. Estas capacidades devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem.

O autor concebe o desenvolvimento humano como um processo interativo do indivíduo com o meio. Portanto, o meio educativo deve propiciar condições indispensáveis para despertar e guiar o pensamento, impelindo o indivíduo a pensar sobre as coisas e agir. O pensamento, os interesses e as forças que são intrínsecos à natureza humana só podem ser desenvolvidos quando direcionados adequadamente para a ação.

Nesta perspectiva, as relações humanas constituem a base das produções culturais que conformam as construções da subjetividade e da realidade.

Rogers (1987), defende a política de ensino centrado na pessoa. Os estudantes como grupo detém o poder e o controle do curso de suas próprias aprendizagens e de suas próprias vidas. O facilitador garante o clima psicológico no qual o aluno é capaz de assumir um controle responsável. O poder de decisão cabe ao indivíduo ou indivíduos que são afetados pela decisão. Cada pessoa é responsável pelo controle dos sentimentos, do pensamento, do comportamento e dos valores. O aprendiz é a força que detém o poder político na educação.

Concordamos que Dewey e Rogers enfatizam as relações interpessoais, o irracional, a descentralização do poder, da autoridade e da responsabilidade e a participação ativa do aprendiz no processo de desenvolvimento, de aprendizagem. Divergem no ponto em que Dewey defende que a aprendizagem precisa ser direcionada. O ensino deve organizar-se em um ambiente de estímulos e materiais adequados aos interesses do educando, propiciando o seu desenvolvimento. Rogers defende a não-diretividade. Cabe ao facilitador garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico para que o aprendiz promova seu auto-desenvolvimento, interagindo com o grupo. Para ambos o fator psicológico ganha relevância na pedagogia preconizada, que traz a marca da Teoria das Relações Humanas até o final dos anos 1940 e início dos anos 1950.

Segundo Barros Neto (op. cit.), as contradições entre a Teoria Clássica e a Teoria das Relações Humanas contribuíram para o surgimento do Estruturalismo com o intuito de compreender a organização nos seus aspectos científico e social de forma global. Seguindo uma abordagem sistêmica, o Estruturalismo concebe as organizações como sistemas abertos em constante interação com o meio ambiente. Nessa relação, a organização vive em constante mudança para adaptar-se à realidade dinâmica que hoje decorre da globalização e do sistema capitalista de produção. “A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade” (PARO, op. cit., p. 18).

A administração tem o importante papel de garantir o êxito e a sobrevivência organizacionais, promovendo a sua adaptação ao contexto político e social vigente. Para Barros Neto (op. cit.) a sobrevivência de uma empresa depende da competência de sua administração, de sua capacidade de aprendizado e de adaptação ao meio externo e coesão interna, habilidade de criar e manter uma identidade.

A capacidade adaptativa da organização se efetiva mediante processos de integração que envolvem fatores de mudança, conflito e consenso. Eles ocorrem no ambiente interno da organização e com o ambiente externo por mecanismos de controle, que dizem respeito a políticas de prevenção de conflitos e construção de consenso. O controle social se efetiva

mediante o sistema de papéis, normas e valores, cultura⁶ e clima⁷ organizacionais.

Cultura e o clima organizacionais definem a personalidade da organização. Na teoria estruturalista, métodos diversos são utilizados, voltados propriamente para as atividades laborais e métodos de caráter integrador (ginástica coletiva que antecede o início dos trabalhos, festas e atividades esportivas partilhadas por chefes e funcionários, concursos internos, etc.)

Tomando como referência Corrêa e Pimenta (op. cit.), podemos sintetizar as premissas fundamentais desta abordagem: 1- Princípio orgânico de teoria sistêmica que concebe a organização como um sistema aberto que interage com o meio ambiente; 2- As organizações são estruturas estáveis e tendem ao equilíbrio e consenso; 3- Faz parte da capacidade adaptativa da organização que, em meio a mudanças e conflitos, busca o equilíbrio e o consenso; 4- A organização é uma rede de tomada de decisões. Na estrutura de poder, o poder centralizado é substituído por pluralidade de chefias. A forma de hierarquia piramidal dá lugar a esferas articuladas com reforço do poder do conjunto de gestores, onde as decisões são tomadas em rede; 5- A racionalidade depende do imprevisível. O racional científico depende das contingências, das variáveis irracionais internas e externas; 6- O centro das análises são as tensões e os conflitos. São elementos do processo de integração, da busca do equilíbrio e, portanto, do êxito da organização; 7- Desenvolvimento de tipologias organizacionais. Valores, crenças, cultura e clima geram o desenvolvimento dos estudos dos diferentes tipos de organização; 8- A relação entre a organização e o ambiente resulta na unicidade entre o social e a técnica. A abordagem sistêmica de cunho sociológico conjugou os princípios científicos da teoria Clássica e os princípios sociais da teoria das Relações humanas, em um todo.

Entendemos que essa abordagem amplia os horizontes no campo da TGA, à medida que supera a visão unilateral do racionalismo científico, conjugando o técnico e o social em um mesmo grau de importância. A partilha do poder e as decisões em rede representam o reconhecimento do potencial individual de cada um e o respeito às pessoas. Compreender que a organização não está no vazio, mas presa a um contexto político e social com o qual interage na busca do equilíbrio interno e conseqüente sucesso, constitui um ganho para os administradores. Para Barros Neto (op.cit.) o Estruturalismo representou um avanço na TGA por estender a análise a todos os tipos de organizações e por promover a unicidade dos

⁶ Cultura organizacional significa um dado “modo de vida”, um sistema de crenças e valores, uma forma aceita de interação e de relacionamento característicos de determinada organização (BRUNO, 2005, p. 32).

⁷ Clima organizacional constitui o ambiente psicológico de uma dada organização, envolvendo diferentes aspectos que se sobrepõem em graus diversos, como o tipo de organização, os tipos de técnicas empregadas, as políticas de recursos humanos, as metas formais, os regulamentos internos, além de atitudes, sistemas de valores e formas de comportamento social que são encorajados no interior das organizações (BRUNO, op.cit., p. 33).

princípios clássicos e sociais numa única abordagem.

Na administração escolar, o Estruturalismo imprimiu sua marca com a Tendência Liberal Tecnista, de acordo com a classificação apresentada por Libâneo (op. cit.), ou com a Pedagogia Tecnista, conforme chamou Saviani (1984).

Para a Tendência Liberal Tecnista, o papel da escola é modelar o comportamento humano por meio de técnicas e métodos específicos que organizam a matéria de ensino sob a forma de conhecimento observável e mensurável. Aluno e professor são espectadores frente à verdade objetiva representada no material instrucional do qual o aluno é o respondente. O professor é o facilitador da aprendizagem, que por sua vez é a modificação do comportamento, visando à integração do indivíduo no sistema social global.

Para Saviani (op.cit.), com o advento da Pedagogia Tecnista, a educação deveria ser planejada e organizada racionalmente para minimizar as interferências subjetivas. Para tanto, objetivos foram operacionalizados, muitas propostas pedagógicas surgiram como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar. Por outro lado, houve o parcelamento do trabalho pedagógico com a introdução no sistema de ensino dos diferentes técnicos e especialistas que eram os responsáveis pelo planejamento, coordenação e controle do processo.

Com a tendência tecnista, a administração escolar evidenciou os princípios da racionalidade técnica e o da subjetividade humana, característicos do Estruturalismo. O princípio da subjetividade nas Relações Humanas e no Estruturalismo abre precedente para o surgimento da abordagem do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional. Barros Neto (op. cit.), embora Theodore Leavitt tenha sido seu precursor, foi Peter Senge, na década de 1980, que introduziu este modelo ao lançar o livro “A 5ª Disciplina”⁸. Sua idéia era desfazer a ilusão de visão não sistêmica do mundo e conscientizar os administradores empresariais de que as organizações evoluem como instituições sociais e se articulam com uma realidade social maior.

Barros Neto (op. cit.) explica que a aprendizagem organizacional decorre da aprendizagem e do conhecimento das pessoas que participam da organização. O autor entende que incentivar o domínio pessoal e estimular a criatividade individual devem ser metas da

⁸ Senge identificou cinco disciplinas que deveriam estar presentes nas pessoas e nas organizações para garantir a aprendizagem que tende à correção de falhas nas ações, ao engajamento nos trabalhos visando aos objetivos da empresa e à compreensão de que os problemas são gerados pelas próprias pessoas envolvidas no processo. São elas: domínio pessoal (capacidade de concentrar energias no que é importante); modelos mentais (paradigmas); objetivo comum (união do grupo em torno dos mesmos objetivos); aprendizado grupal (raciocínio em conjunto); raciocínio sistêmico (tudo está interligado).

administração. A Teoria do Conhecimento, conseqüência da aprendizagem organizacional reúne todo o conhecimento presente na empresa. Compete ao administrador do conhecimento organizacional reunir, sistematizar, organizar o conhecimento, documentá-lo e proporcionar o acesso rápido à informação. A informática é a mais importante ferramenta do gestor do conhecimento na atualidade, pois permite o acesso em tempo real às informações e dados de interesse da empresa.

Barros Neto (op. cit.) conclui que as organizações e seus colaboradores são capazes de aprender, de desenvolver novas tecnologias e competências. Cabe à administração criar cultura organizacional voltada para a liberdade de criar, onde o clima deve ser de engajamento total. O potencial criativo de todos deve ser canalizado de modo que a inteligência grupal seja maior do que a soma das inteligências individuais. Os participantes são livres para sugerir, opinar, fazer objeções, dialogar, sob um sistema de controle descentralizado.

Entendemos que Colaboradores, liberdade de criar, participantes livres para sugerir, opinar, fazer objeções, dialogar, e sistema de controle descentralizado evidenciam o modelo de gestão democrática das organizações, consoante com as novas demandas da globalização do capitalismo nos níveis econômicos, sociais, políticos e culturais. As tecnologias da informação aliadas à capacidade gestonária de modelar a cultura organizacional e de orientar a sua direção fará o diferencial entre as organizações no mercado competitivo.

Para Corrêa e Pimenta (op. cit.) a especialização flexível do capitalismo global conduz a organização a adotar novos padrões de trabalho e produção, com base nas decisões descentralizadas, onde interação e informação se processam dialeticamente. Tecnologia e conhecimento se estruturam e fundamentam a estrutura das organizações. Se de um lado há o apelo às subjetividades que devem ser livres para a criatividade, de outro a racionalidade se volta para os fins lucrativos, do ganho e do poder. É a realidade do mercado, do capital e de sua administração. O lazer, a política, a educação estão subordinados a essa realidade.

A escola, concebida pelo sistema capitalista como um dos lugares de destaque na produção de capacidade de trabalho, começou a se reestruturar diante do paradoxo de uma sociedade complexa e desigual. Bruno (2005) considera que a administração escolar se divide em dois pólos opostos: a subjetividade representada pela necessidade de mobilização do atores do processo educacional (gestores, professores, pais, alunos, funcionários) e a racionalidade instrumental, característica da sociedade capitalista, cujos fins concentram-se na acumulação e na valorização do capital. Ao mesmo tempo em que ocorre o chamamento da comunidade a participar do planejamento e das decisões educacionais, o Estado vai se retirando de cena em relação às suas obrigações sociais.

No Brasil, a política educacional mantém sintonia com as políticas econômicas, mediante acordos firmados com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial (BM). Neste sentido, a educação é regulada pelo mercado e regulamentada pelo poder público.

Os artigos 14 e 15 da LDBEN estabelecem normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. A estrutura burocrática e centralizada passa a ser questionada e a necessidade de descentralização administrativa e de autonomia da escola passam a ser defendidas. O controle do Ministério da Educação (MEC) ou Secretarias situa-se na função redistributiva de recursos, acompanhamento, avaliação dos resultados e definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares.

Para as escolas é estimulada a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, traduzida na proposição e na prática do Projeto Político Pedagógico. De acordo com Veiga (op. cit., p. 15), “o PPP não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo processo vivido”. Trata-se de um instrumento vivo, cuja proposição e construção conjunta definem a intenção e o compromisso político do grupo com a qualidade de todo o processo desenvolvido na organização escolar. Constitui um dos esteios de sustentação de uma gestão escolar participativa, pautada em princípios democráticos.

Gerir democrática e participativamente é mudar a escola. Freire (1991 *apud* ROSSI, 2001, p. 92) afirma que “mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras”. O diálogo e a participação são processos lentos de construção e de aprendizagem que se concretizam nas relações grupais. Vencer as situações conflituosas das diferentes subjetividades no grupo, buscando a integração, a maturidade de todos os envolvidos é uma responsabilidade da gestão escolar descentralizada, onde liberdade e democracia figuram como instâncias inevitáveis.

A participação, na visão de Rossi (op. cit., p. 100), é uma “prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativo-pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional”. O chamamento da sociedade civil à participação dos destinos da escola como estratégia do neoliberalismo tende a neutralizar ideologicamente o papel político do processo educacional, restringindo a participação ao nível operacional, ao nível de execução de tarefas. Nessa perspectiva, a sociedade civil toma para si o compromisso com a escola ao lado das privatizações à medida que o Estado minimiza as suas responsabilidades com as funções sociais.

Nesse contexto, o paradigma da administração empresarial que até meados da década

de 1980 influenciou os estudos da administração escolar convive hoje com as idéias de que a particularidade da escola que se traduz no processo pedagógico requer um novo paradigma de administração que seja construído a partir do cotidiano da escola.

A forma de organização do trabalho na escola pautada em princípios democráticos do planejamento participativo, das decisões compartilhadas, do respeito às subjetividades, dos laços de solidariedade permeando as relações grupais constitui uma lógica inovadora de administrar que favorece a melhoria da qualidade da educação. São princípios que devem nortear uma prática que se constrói coletivamente.

É nesse movimento com apelo à mobilização, à participação coletiva que surge o conceito de gestão. Para Lück (2006a) o conceito de gestão aparece no sentido de superar as limitações do conceito de administração e está associado aos princípios democráticos, movidos pela participação coletiva no planejamento e nas decisões dos temas tratados nas organizações, sobretudo na organização escolar.

O conceito de gestão surgiu basicamente na década de 1990 com a teoria da aprendizagem organizacional para adaptar-se à nova realidade da sociedade global. A administração escolar que, historicamente sempre foi orientada pela TGA passou também a adotar o novo conceito que, dialeticamente vive o embate entre os sentidos atribuídos pelos educadores e os sentidos atribuídos pelos grupos econômicos.

CAPÍTULO 2

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

As mudanças ocorridas nos modos de produção e na organização do trabalho nos anos 1970-1990 exigiram novas concepções de planejamento associadas a novos modelos de administração.

A escola, *locus* privilegiado de produção do conhecimento, passou a orientar-se administrativamente com fundamento nos princípios da teoria do conhecimento e da aprendizagem organizacional, onde são valorizados o conhecimento e aprendizagem que são construídos em cooperação entre os sujeitos nas relações grupais. Nesse processo, a comunicação é fator relevante como veículo de trocas intersubjetivas de saberes, de informações e de criações, que respondam em tempo real às exigências adaptativas da organização internamente e ao contexto global, em busca do sucesso administrativo.

No Brasil, a partir dos anos 1980 tem sido lugar comum no círculo dos educadores e na escola pública a abordagem de temas como democratização da escola pública, gestão democrática e participativa, autonomia da escola, eleição de diretores entre outros.

Nos documentos legais, a Constituição de 1988 prevê a democratização da escola pública no seu Artigo 205, onde define que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Nas expressões “direito de todos” e “dever do Estado” estão implícitos o público e o sentido democrático da educação.

No Artigo 206, os princípios democráticos estão expressos nos incisos I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias, e de concepções pedagógicas, co-existência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e VI I- garantia de padrão de qualidade.

Também estão expressos nos princípios do ensino, no Artigo 3º da LDBEN 9394/96. No Artigo 12 a Lei delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica, de administrar os recursos humanos, materiais e

financeiros e promover a integração escola-comunidade. No Artigo 13, é garantida a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica da escola. O caráter democrático da escola pública é reforçado quando a Lei estabelece, no Artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica, respeitando os princípios da participação dos profissionais da educação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Tal caráter é completado no Artigo 15, onde é indicado que os sistemas de ensino deverão assegurar autonomia pedagógica, administrativa e financeira às unidades escolares públicas e a participação da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares.

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, os princípios democráticos estão implícitos em suas metas, que definem o estímulo à criação de Conselhos Municipais de Educação e a respectiva constituição de Sistemas de Ensino; a atribuição de competência a cada sistema de ensino para definir as normas de gestão democrática do ensino; a previsão de novos padrões de gestão com base na descentralização, autonomia da escola e participação da comunidade; a ampliação da autonomia da escola, com repasse de recursos diretamente às escolas, entre outras.

Tratar da democratização da escola pública, assegurada por Lei, exige que comecemos pelo conceito mínimo de democracia apresentado por Bobbio (1986, p. 20):

Não bastam nem a atribuição a um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisões coletivas, nem a existência de regras de procedimento como a da maioria (ou, no limite, da unanimidade). É indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, etc.

Nesta definição estão elencadas três condições necessárias à democracia. A primeira vinculada ao direito de participação direta ou indireta da tomada de decisões coletivas. Entretanto, essa condição é insuficiente por possuir caráter passivo.

A segunda condição, também insuficiente, se refere às decisões coletivas, cuja regra básica é a da maioria que pode ser de um coletivo pequeno ou uma unanimidade de poucas pessoas. Finalmente, a terceira condição dá corpo à definição, pois se trata de uma participação interventiva, onde os cidadãos se reúnem e exercem os seus direitos e poderes de escolha entre diferentes alternativas, pois as situações são colocadas no espaço real de

discussão, de debate, de liberdade de opinião e de expressão.

A democracia é um exercício coletivo, eivado de conflitos de interesses, de poderes, de direitos, de deveres, de opiniões. Considerada prática difícil, entende-se ser necessária, sobretudo em sociedades capitalistas de natureza liberal. Liberal vinculado ao econômico, neutralizando o sentido amplo de liberdade cidadã.

Na sociedade capitalista, detém o poder a classe burguesa que, com o apoio jurídico do Estado, defende seus interesses garantindo a sua hegemonia. A escola que tem o papel de transmitir e construir saberes de forma sistemática, se coloca como participante da divisão social do trabalho, instrumento de que se vale o modelo econômico. Ao mesmo tempo em que ela serve ao capital disseminando a sua ideologia, enquanto instância formadora propicia à classe popular condições de reagir ao *status quo* por meio da apropriação do domínio da classe dominante. A escola, de acordo com Paro (op.cit., p. 113)

poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram.

Para nós, democratização da escola pública implica em propiciar o acesso e a permanência de todo aluno em idade própria na escola; favorecer-lhe a apropriação crítico-social do saber e a sua formação consciente para o exercício pleno da cidadania; ingresso do professor mediante concurso público; plano de carreira para o magistério; reformulação dos cursos de formação para o magistério; formação continuada de professores; gestão escolar descentralizada, aberta à participação da comunidade no planejamento e nos processos decisórios; autonomia da escola quanto à gestão pedagógica, administrativa e financeira, nos limites das diretrizes gerais do sistema. Todos esses aspectos constituem o que entendemos por uma educação de qualidade.

Paro (idem) se refere à educação para a democracia como elemento ausente nas discussões sobre qualidade do ensino. Registra a omissão da escola na função de educar para a democracia como a sua principal falha com relação à dimensão social. Para tanto, faz-se necessário um processo educativo que promova a interação entre sujeitos livres, que se fomente a participação ativa e conjunta, decidindo situações de interesses comuns.

Padilha (2005) considera o diálogo como um exercício da democracia. O diálogo crítico conduz a uma educação politizada, consciente da realidade, permitindo a intervenção ativa do sujeito na defesa dos seus direitos e de suas necessidades. É pelo exercício

democrático, participando, dialogando, refletindo sobre o cotidiano, intervindo e decidindo que a autonomia vai se constituindo. Nessa perspectiva, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1997 *apud* PADILHA, 2005, p. 17).

Autonomia e liberdade são valores inerentes ao ser humano e como tal vão sendo formados nas relações interpessoais. A autonomia na escola é um exercício democrático em um espaço público, onde o grupo tem as possibilidades de responder aos desafios do cotidiano sem a tutela de órgãos centrais, distantes da realidade. Tanto a autonomia como a liberdade, sendo conquistas sociais, são também relacionais.

No caso da escola que está presa a um contexto social geral com o qual mantém relação de interdependência, podemos concluir com Neves (2003 *apud* VEIGA, 2003, p. 99) “que assim como a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam, a autonomia da escola não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação”.

A propósito do Sistema Nacional de Educação, Saviani (1997) desenvolve uma análise sobre o tema a Lei da Educação. Refere-se ao substitutivo Jorge Hage que continha a expressão Sistema Nacional de Educação, sendo suprimido no substitutivo e no texto da Lei com a justificativa de inconstitucionalidade do título por protagonistas que insistiram nessa *contradictio in terminis*.

A fixação de uma LDBEN tem implicações com Sistema Nacional de Educação, pois a educação em todo o país, organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases comuns caracteriza um sistema.

O fato é que mesmo o título Sistema Nacional de Educação não estando presente na Lei, a sua fixação já caracteriza o Sistema Nacional de Educação com o qual se relacionam reciprocamente os sistemas educacionais nas esferas municipais, estaduais e nas escolas. A escola, portanto não deixa de ser autônoma por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas, seja do Sistema Nacional de Educação, seja do Sistema Estadual ou Municipal.

Para nós, uma escola autônoma possui identidade própria. Tende a se destacar pelo empreendedorismo, liderança, iniciativa, criatividade, determinação, decisão, poder e inteligência. Enfim, representa um grupo que “caminha com as próprias pernas”. Dado o seu caráter sistêmico, a sua autonomia é relativa, porém é a expressão de poder de um grupo no modelo de gestão democrática da escola.

A autonomia escolar, conforme expõe Paro (op.cit.), se configura a partir de duas dimensões: autonomia pedagógica e autonomia administrativo-financeira. Na autonomia pedagógica, face à dinâmica do processo, a escola necessita de liberdade e flexibilidade para decidir sobre a escolha de métodos adequados às suas particularidades e conteúdos de ensino a serem trabalhados. Necessita ainda adequar a proposta curricular às necessidades locais, obedecendo os parâmetros de ordem geral. Quanto à autonomia administrativo-financeira, cabe ao Estado prover a escola com os mínimos recursos que é seu dever prover e a escola fazer uso deles adequadamente, a partir de diretrizes gerais traçadas pelo sistema escolar.

Autonomia pedagógica e autonomia administrativo-financeira sinalizam os caminhos para se pensar na administração numa perspectiva democrática, voltada para os interesses da vida escolar.

Lück (2006a) estabelece diferenças entre os conceitos de administração e de gestão. Na sua ótica, a gestão não substitui a administração. Ao contrário, a autora amplia esse conceito e o incorpora, chamando de gestão administrativa. A gestão acrescenta ao aspecto racional e científico da administração, o aspecto humano e social ao privilegiar o caráter vivo e dinâmico da organização, expresso na autonomia, nas relações interpessoais, na participação coletiva, na inteligência organizacional, nas responsabilidades e poderes compartilhados.

Paro (1997) aborda os conceitos de administração e de gestão escolar indistintamente. Enfatiza a realização dos fins educacionais, enquanto sentido último da administração, devendo a escola prever mecanismos que possibilitem e estimulem a participação da comunidade escolar e da comunidade em geral nas decisões tomadas.

Faremos referência, neste estudo, aos dois conceitos indistintamente.

A consolidação democrática no interior da escola demanda um esforço permanente de todos e requer distribuição do poder e participação coletiva. Trata-se de um aprendizado, de um caminho a ser construído em conjunto. Freire (1993, p.155) afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põs a caminhar.”

A gestão democrática na escola pública é uma utopia possível. É um exercício que se aprende exercitando, errando, acertando, fazendo e refazendo nas relações grupais. À medida que o grupo participa do processo de gestão, o poder também é compartilhado. Como pensa Foucault (1995, p. 183) trata-se do poder onde ele é exercido no seu nível mais elementar, no cotidiano, isto é, “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”.

Todo indivíduo é fonte e efeito do poder, não cabendo a máxima da submissão e de alvo inerte do poder do outro. Portanto, na gestão democrática da escola, aberta à participação coletiva, os poderes subjetivos se entrecruzam, imprimindo força ao grupo em direção aos fins propostos.

A LDBEN prevê a construção do PPP e a integração escola-comunidade por meio dos Conselhos Escolares como mecanismos de participação.

Conforme aponta Bordenave (1994), para a maioria das pessoas participação e relacionamento entre os indivíduos é democracia. A participação é inerente à vida do homem. Participamos da vida econômica, política, social, educacional. Ou participamos porque sentimos prazer em realizar ações com os outros, ou participamos porque sabemos que a eficácia dos resultados depende de realizações conjuntas. O que tem caracterizado a participação na sociedade capitalista é a passividade. A maioria da população participa do modelo político-econômico na condição de consumidor passivo dos benefícios da sociedade.

Gandin (1998) chama a atenção para as três situações implicadas no conceito de participação: simulação de participação, que é provocada pela manipulação das pessoas pelas “autoridades”; aplicação de metodologias inadequadas; e falta de compreensão do sentido real de participação. Apresenta três níveis em que a participação pode ser exercida: nível de colaboração, que não contempla o poder de decisão; nível de decisão, o “chefe” decide o que todos vão “decidir”; nível de participação ou construção em conjunto, o poder está com todos, todos crescem juntos, criam o novo e influem na transformação da realidade.

Entendemos com Gandin que, para o desenvolvimento pleno do potencial do homem numa sociedade, não deve ser buscada uma participação colaborativa, nem de “decisão”, mas uma participação interventiva. Esta tem a finalidade de promover “a subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação decisória, acabando com a divisão de funções entre os que planejam e decidem lá em cima e os que executam e sofrem as conseqüências das decisões cá embaixo” (BORDENAVE, op.cit., p. 34).

Na escola pública, a gestão democrática passa pela participação ativa da comunidade na escola, visto que “democratizar é a conquista de poder por quem não o tem” (GHANEN, 1998 *apud* LÜCK, 2006, p. 58).

É no chão da escola que as ações e relações se estabelecem, compartilhando poderes, saberes e responsabilidades. De acordo com Lück (2006b), a comunidade escolar, professores, alunos, funcionários, pais e entorno, precisa ter vez e voz para envolver-se na construção do PPP mediante diálogo e construção do entendimento da responsabilidade coletiva pelo todo da escola, pela educação.

Padilha (op.cit.) concebe o planejamento dialógico na perspectiva da escola cidadã e o associa ao PPP, que ele chama de planejamento socializado ascendente. Trata-se de um tipo de planejamento participativo, diferindo apenas pelo seu caráter ascendente, pela sua amplitude. As decisões tiradas no interior da escola, envolvendo a participação de todos daquela comunidade podem influenciar nas decisões e políticas educacionais em instâncias superiores.

Concordamos com o autor que essa concepção de planejamento e esse nível de participação na construção do PPP da escola representam um nível de amadurecimento e de poder do grupo capazes de influenciar nas decisões e no planejamento de órgãos e de instâncias superiores.

O Projeto Político Pedagógico representa um dos esteios de sustentação da gestão democrática da escola pública. É um instrumento vivo, dinâmico porque a sua construção é compartilhada por todos. Longe de ser um documento burocrático, está sempre na pauta das discussões, pois não é algo que se finaliza. É um processo contínuo de planejamento, execução, avaliação, adendos e revisões.

Demo (2004, p. 245) refere-se ao Projeto Pedagógico, afirmando que,

a construção de um projeto pedagógico próprio insinua menos um produto demonstrativo, do que o fazer e o refazer incessante da capacidade científica dos professores, motivando-os a trabalharem coletivamente, a revisarem sempre sua formação, a buscarem atualização constante, a realizarem a escola como obra comunitária de todos, sob a liderança competente do grupo de professores.

Por ser um projeto da escola, o PPP representa os anseios, as expectativas, a inteligência e a cultura do grupo, fazendo a diferença. É a identidade da escola. Nessa perspectiva, é necessário que se tenha clareza e que esteja na pauta das discussões o conhecimento da realidade escolar e da realidade maior, da relação de interdependência dessas realidades, do sujeito concreto da escola, do que falta à realidade presente e do que se sonha para a realidade futura, nos limites do sonho possível. “É sonhar, mas sem deixar nunca que o sol do sonho te arraste pelas campinas do vento. É sonhar, mas cavalcando o sonho e inventando o chão para o sonho florescer” (MELLO, 1981, p. 53).

Entre o real e o ideal há um caminho a percorrer, priorizando metas e ações realizáveis. Essas reflexões convergem para as partes que, metodologicamente constituem o Projeto. Gandin (op. cit.) se refere às partes de um projeto como marco referencial, que

engloba o marco situacional, o marco doutrinal e o marco operativo; o diagnóstico e a programação.

No marco referencial, o marco situacional significa para o órgão planejador, situar-se no contexto maior; o marco doutrinal corresponde aos fins pretendidos, aos fundamentos político-filosóficos; o marco operativo refere-se à escolha de teoria pedagógica que fundamentará a prática. O diagnóstico é a parte que consiste no julgamento da realidade, no levantamento das necessidades à luz do marco operativo e do marco doutrinal. Finalmente, a programação contempla o conjunto das metas, dos objetivos e a avaliação.

Para a construção do PPP é necessária uma fundamentação teórico-pedagógica para subsidiá-lo de forma compatível com as necessidades da maioria da população. É preciso também, o domínio das bases teórico-metodológicas para dar suporte à concretização das concepções assumidas coletivamente. Conforme afirma Veiga (op.cit., p. 13),

o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Diante da dimensão teórico-metodológica e da dimensão política do projeto político pedagógico, há que se mobilizar a equipe escolar para a busca permanente do conhecimento e proporcionar-lhe situações que favoreçam o aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Com o PPP a escola pública abre o seu espaço para o debate, para o diálogo crítico, para a democracia.

A efetivação da gestão democrática na escola pública passa pelos mecanismos de participação de todos os envolvidos no processo educacional e pela relação escola-comunidade. No Brasil, como resultado da cultura colonial que nos foi deixada, a escola academicista e elitista se constitui em espaço isolado da comunidade, indiferente à vida vivida no seu entorno. Preocupa-se com o ensino clássico das letras e dos números, cujos resultados são insatisfatórios, justamente por estar apartado da vida. Segundo Fernandes (1960, *apud* HORA, 2005, p. 67),

em conjunto, as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades; elas visam, ao contrário, desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá ao brasileiro letrado a comunicação de que ele não está à margem da “civilização” e do “progresso”.

Seguindo a premissa de um ensino sistemático, voltado para as técnicas de ensinar a ler e escrever, desvinculado da vida, a educação caminhará na contramão das rápidas transformações que ocorrem no meio social.

Além do PPP, a relação escola-comunidade, os órgãos colegiados e os conselhos escolares são canais de participação necessários à efetivação de uma gestão democrática. Compete ao gestor escolar buscar a parceria da comunidade, interessar-se pelos problemas afetos a ela e em contrapartida, dar-lhe ciência dos problemas da escola para que cooperativamente as soluções sejam encontradas.

Em obediência à lei, o que ocorre nas escolas é a existência obrigatória dos Conselhos que têm a função precípua de fiscalizar os recursos financeiros que são repassados da União para as escolas. Os Conselhos são implementados para estimular a participação das famílias e da comunidade, com funções voltadas também para as questões pedagógicas, sociais e políticas que envolvem o cotidiano escolar e à comunidade em geral. Para Lück (2006b, p. 67),

esta participação pode ser promovida mediante atividades as mais diversas, conforme sugerido pelos membros dos órgãos, como por exemplo: a) participar da elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico da escola; b) envolver-se na realização de atividades pedagógicas da escola; c) participar de círculos de pais, para trocar experiências sobre a educação dos filhos; d) apoiar iniciativas de enriquecimento pedagógico da escola; e) colaborar com ações de parcerias e trabalho voluntário na escola; f) auxiliar na promoção da aproximação entre escola e comunidade; g) participar da gestão de recursos financeiros da escola.

Os Conselhos são órgãos importantes quanto à divisão de responsabilidades e autoridades, mediante diversas atividades conforme aquelas explicitadas por Lück. Porém, na visão de Paro (op.cit.) o Conselho Escolar encontra sérias dificuldades para se constituir como instância colaboradora nos processos diretivos, dentre elas, a atuação do conselho com ênfase na face burocrática em detrimento da face político-filosófica.

Segundo o autor, o conselho precisa pautar suas ações com base nos fundamentos político-filosóficos da escola, no reconhecimento do aluno que a escola tem, no tipo de aluno que ela deseja formar e no reconhecimento da realidade da qual esse aluno participa e irá participar. A vontade democrática deve anteceder e guiar as ações do conselho bem como as ações no interior da escola e desta na relação com a comunidade. A imprecisão na definição de funções do conselho leva o diretor a concentrar em suas mãos todas as ações, passando o conselho a depender da vontade do diretor. Ideal seria dotar o conselho de funções

semelhantes às do diretor, porém, o cotidiano da escola exige decisões urgentes para as quais um conselho com um número elevado de participantes torna-se lento e inoperante. A fraca participação dos vários setores da escola e da comunidade nas reuniões por falta de tempo; falta de locais e horários adequados; timidez; baixa auto-estima e falta de convicção da importância da participação também contribuem para a que a comunidade se coloque distanciada das ações.

Na sua visão, para melhorar a atuação dos conselhos uma medida é conscientizar os pais da importância de sua participação; implantar um sistema de avaliação da escola pelos usuários; redimensionar as reuniões com as famílias, propondo diálogo sobre os problemas da escola e de política educacional, fornecendo-lhes subsídios para melhor orientar e estimular os filhos nos estudos.

Conforme o autor, a eleição de diretores, movimento iniciado na década de 1980 que, por decisão judiciária sobre a sua inconstitucionalidade, interrompeu o processo, representa outra forma de participação da família nos processos diretivos da escola. Entretanto, o argumento de que a eleição de diretores representa um evento que democratiza não tem sido comprovado. Esse processo não neutralizou as práticas clientelistas que eram exercidas por políticos, passando a fazer parte do interior da escola, no processo de eleição e no exercício do mandato. Tampouco eliminou o autoritarismo que caracteriza uma cultura, cuja eleição em si não é capaz de modificar. Além disso, os agentes da escola passam a exigir contrapartida pessoal em função do apoio dado à eleição. Uma outra questão é o corporativismo, onde um grupo em troca do apoio a determinado candidato busca favorecimento em detrimento da maioria. Finalmente, o diretor eleito termina solitário, sem a cooperação do esforço humano coletivo da escola.

O autor afirma que o autoritarismo na escola pode ser constatado na resistência de professores e diretores em aceitar, por exemplo, a instalação de Grêmios Estudantis, que representam um canal de participação influente. Trata-se de um espaço de vivências democráticas, explicitadas por meio do diálogo, da cooperação, da criatividade, da consciência política, das atividades culturais e de lazer e do poder de decisão.

Segundo Grácio e Aguiar (2001, p. 81) “o grêmio é um espaço coletivo, social e político, de aprendizagem da cidadania, de construção de novas relações de poder dentro da escola, ultrapassando as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico”. O grêmio tem o poder de colaborar com a direção da escola, refletindo sobre as questões do cotidiano de interesse coletivo e apresentando propostas para melhoria do processo e dos resultados. A organização do grêmio é facilitada quando a escola já vivencia a gestão

democrática e quando ele surge autonomamente sem a interferência de outros segmentos. O nível de participação do aluno no grêmio depende do nível de envolvimento do grupo familiar ao qual pertence, nos movimentos sociais. Uma forma de envolver os alunos e estimulá-los a se organizarem em agremiações é abrir um amplo debate sobre o tema nas escolas.

Consideramos que o PPP e os Conselhos Escolares ou Órgãos colegiados associados à relação escola-comunidade são mecanismos de sustentação do processo democrático e como tal devem ser perseguidos e vividos numa perspectiva de escola pública cidadã.

CAPÍTULO 3

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O homem é um ser de relação. Lida com informações, pessoas, idéias, opiniões, crenças, valores, religião e problemas que o desafiam. Para compreender o mundo e nele se conduzir, elabora representações em parceria com seus pares que participam da realidade comum. A representação é, portanto, produto da ação do homem: ao mesmo tempo em que construímos a representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas práticas.

A gestão escolar, objeto deste estudo, é fruto da ação humana e se processa na instituição escolar. Conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos ao objeto, entre outros aspectos, são interpretados e ressignificados pela equipe técnico-pedagógica como forma de compreender e de encaminhar a própria prática gestonária.

Buscar os indícios das representações sociais de gestão escolar produzidas por diretores, professores e coordenadores pedagógicos de uma escola de Ensino Fundamental e Médio localizada no Município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro, é relevante para compreender como se processam as relações entre diferentes atores sociais da escola assim como sua indicação como referência de gestão democrático-participativa pela Secretaria Municipal de Educação.

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici, em 1961, renovando o conceito de representação coletiva criado por Durkheim. Para Moscovici, a noção de representação coletiva era mais apropriada num contexto social menos complexo e nas sociedades modernas, plurais e suscetíveis a rápidas mudanças, a noção de representações sociais responde mais apropriadamente aos desafios da realidade. Elas são dinâmicas e heterogêneas consoantes à diversidade cultural e à diversidade de mundos que integram a sociedade.

Moscovici considera que as representações sociais se originam das comunicações entre as pessoas no seu dia a dia. O conceito de representações sociais expressa a inclusividade de outros tantos conceitos, além de outros tantos elementos que entram na composição do seu conteúdo. Trata-se de um conhecimento prático, pois tem origem no cotidiano do indivíduo, nas relações interpessoais, contemplando desta forma, o individual e o social. Comungamos com Sá (2002) ao declarar que o termo representações sociais foi criado

para designar um conjunto de fenômenos, o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, circunscrevendo um vasto campo de estudos psicossociológicos.

Jodelet (2001, p. 22) conseguiu decompor a generalidade e a complexidade do termo ao definir as representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Para a autora, as representações sociais orientam, organizam e expressam as condutas e as comunicações dos grupos, sendo um tipo de conhecimento fundado na prática, pela prática e para a prática.

O homem comum, em conexão com o mundo material e social, cria representações dos objetos dessa realidade na rotina do seu dia-a-dia, mediado pelas relações interpessoais como forma de compreender o mundo, orientar-se nele, desafiá-lo e transformá-lo.

Nas relações grupais, o indivíduo constrói a sua identidade e participa da construção da identidade do grupo. As subjetividades e as objetividades constroem-se mutuamente, numa ação reflexiva. Neste sentido, representações sociais e processos grupais são relacionais. Nas comunicações intragrupais, pessoas e grupos difundem e definem suas identidades, expressam-se, produzem sentidos em relação aos objetos e promovem as transformações sociais.

Conforme expõe Jovchelovitch (2002), o sujeito tem a tarefa de elaborar permanente tensão entre o mundo constituído e o esforço para ser sujeito, aquele que compreende o mundo, compreende-se a si, age sobre o mundo. As representações sociais se constituem no espaço público, na intersubjetividade através da comunicação e nas práticas sociais, ou seja, através da Cultura. Na interação do Eu com o Outro formam-se as identidades individual e do grupo. Os limites ou as fronteiras que a intersubjetividade impõe, possibilitam a produção dos sentidos e da diferença, numa demonstração da criatividade e da capacidade transformadora dos sujeitos sociais.

Refletindo sobre o conceito de representação social, Spink (1993) aponta para a interdisciplinaridade que é inerente a essa forma de conhecimento e para o seu caráter transdisciplinar, visto que ela procura dialetizar o individual e o coletivo, antes considerados como fenômenos distintos. Partindo do princípio de que o homem se manifesta em sua totalidade, acionando a sua tridimensionalidade (dimensões: biológica, psicológica e histórico-social) de forma integrada, a noção de representação social interessa a todas as ciências e em especial à Psicologia Social que a originou como teoria.

Farr (2002) apresentou a história da Teoria das Representações Sociais, recorrendo a autores anteriores à Segunda Guerra Mundial, que desenvolveram teorias em Psicologia

Social e distinguiram entre dois níveis de fenômenos: nível do individual e nível do coletivo (cultura ou sociedade). Demonstrou porque a Teoria das Representações Sociais, originada na Europa é polêmica no contexto da Psicologia Social Moderna da América do Norte. A maior parte da pesquisa em Psicologia Social na América do Norte é de caráter individualizante, ao passo que o campo de estudos das Representações Sociais contempla as múltiplas dimensões do humano.

Num esquema adaptado de Jodelet, Spink (op.cit.) destaca os dois principais eixos do campo de estudos das representações sociais como maneira de demonstrar a transdisciplinaridade aí implícita. No primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático voltadas para a compreensão do mundo e para a comunicação. No segundo eixo, elas surgem como construções de sujeitos sociais frente aos objetos valorizados, a partir dos seus interesses e das suas necessidades imediatas.

Como forma de conhecimento prático, as representações sociais integram a corrente dos estudiosos do senso comum em contraste com os estudiosos clássicos do conhecimento formalizado. Uma terceira corrente dedicada ao estudo dos saberes enquanto saberes procura superar a ruptura entre a ciência e o senso comum, mostrando que ambos são construções sociais e que para além das idéias formalizadas em disciplinas, encontra-se a teia de significados que sustenta nosso cotidiano e a sociedade.

Em relação ao segundo eixo do campo de estudos das representações sociais destacam-se dois aspectos: a posição do indivíduo na sociedade. O indivíduo não é determinismo do social, mero produto, nem livre agente, com prevalência de seus desejos e de suas decisões. Busca um posicionamento integrador que concilia a criatividade subjetiva com as condições histórico-sociais. O segundo aspecto relaciona-se à subjetividade manifesta que traz à tona a afetividade. As representações são expressões cognitivas permeadas pelo afeto.

As representações sociais são construções porque a relação do sujeito com o objeto é mediada pelos seus referentes. O objeto não é meramente reproduzido e sim, interpretado. Elas são estruturas dinâmicas porque são apreendidas no contexto das comunicações sociais. Entretanto, os estudos revelam a co-existência de permanências e novidades no campo estruturado das representações sociais que abrange a teia de significados construídos pelo homem ao longo da história.

Face à diversidade e à contradição que caracterizam as representações sociais remete-se ao seu estudo enquanto núcleo estruturante. Como processo, entendido não como processamento de informações para construção de teorias, mas como práxis, tendo em conta a funcionalidade da representação na ordenação da realidade social. Destaca-se entre outras, a

função de familiarização com a novidade (função cognitiva), sendo evidenciados os dois processos apresentados por Moscovici: a ancoragem e a objetivação, que geram as representações.

Nesta perspectiva, a autora situa a Psicologia Social na condição de ciência que procura superar a dicotomia individual e coletiva, concebendo a individualidade como estrutura estruturada e potencialmente estruturante. O indivíduo se assujeita na realidade social, mediado pelas comunicações que circulam nas relações grupais. Desta forma, numa relação dialética com o mundo, ele se estrutura e se constitui em um agente estruturante da realidade. Ele atua na “construção social da realidade” (cf. BERGER; LUCKMANN, 2000).

A realidade da vida cotidiana apresenta-se dada, objetivada como resultado da construção intersubjetiva através da linguagem. Por ser ordenado e coerente esse mundo comum é compreendido pelos sujeitos que nele existem e têm seus projetos de trabalho. A realidade da vida cotidiana se constrói mediante pensamentos e ações dos homens comuns, que se processam nas objetivações e significações subjetivas, ou seja, nas representações sociais. As representações sociais são, portanto, estrutura e processo.

Da estrutura da representação social encarregou-se Abric (1998) com a criação da Teoria do Núcleo Central. Para ele, a representação social é um conjunto constituído de informações, crenças, atitudes e opiniões acerca de um dado objeto. Esse conteúdo é estruturado, organizado pelo núcleo central, que se encarrega de integrar em um todo unificado os elementos da representação social, imprimindo-lhe sentido. Em torno do núcleo central organizam-se os elementos periféricos que respondem pela objetividade, pela adaptação integradora da representação ao contexto e como primeira instância onde se operam as transformações de uma representação.

Abric cuidou da abordagem estrutural da representação ao passo que Moscovici, o precursor da teoria, dedicou seus estudos aos processos de produção das representações. Para Moscovici (2005) as representações sociais têm como objetivo abstrair sentido do mundo, o que envolve elaboração conceitual por meio de processos cognitivos. Retornam ao mundo, impondo-lhe uma ordem e percepções que o reproduzem significativamente. Elas possuem duas faces interdependentes: a face icônica e a face simbólica. A cada conceito ou idéia corresponde uma imagem e vice-versa. O autor distingue entre universos reificados e universos consensuais para situar as representações sociais numa sociedade pensante. Os universos reificados são apartados da vida cotidiana. São círculos fechados, cuja acessibilidade depende do grau de competência e mérito de cada um. Ao contrário, os universos consensuais são constituídos pelas representações sociais, forma de saber acessível

às pessoas que partilham do mesmo universo, pois emerge delas para elas em conformidade com os seus interesses imediatos.

As pessoas ao compartilharem de um mundo conhecido, sentem-se “em casa”, seguras de si, mantendo o domínio da situação. O novo ou o estranho inserindo-se “nessa casa”, desestabiliza, ameaça, desafia. Ao introduzir os conceitos de familiar e não-familiar, Moscovici (op.cit) veio esclarecer que o novo é a mola propulsora da criação da representação, cuja finalidade é tornar familiar algo que é estranho nos universos consensuais. Para a transformação de palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras atuais, reais, ele apresenta os dois mecanismos do processo cognitivo que são acionados nessa construção: a objetivação e a ancoragem.

A ancoragem consiste na integração do pensamento novo a esquemas de pensamento pré-existentes (JODELET, op. cit.). Segundo Moscovici (op.cit, p. 61), ancorar é classificar e nomear “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Conforme Spink (op. cit., p. 37), “a ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. [...] Ancoramos o desconhecido em representações já existentes. [...] A ancoragem é feita na realidade social vivida, não sendo, portanto, concebida como processo cognitivo intra-individual”.

Entendemos que as pessoas, ao receberem a multiplicidade de informações novas, aproximam-nas de algo que lhes é familiar, dos seus referentes. Descontextualizam, desconstroem, simplificam, formatam o objeto novo e o integram aos esquemas cognitivos existentes, que também são transformados. O familiar é naturalizado, definido, constituindo-se em um saber influente.

A objetivação consiste em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que “materializando a palavra” (JODELET, 1984, *apud* SÁ, 2002, p. 47). Spink (op. cit, p. 37) explica que “a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível”.

Segundo Moscovici (op. cit., p. 71-2), a “objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. [...] Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Em outras palavras, a objetivação consiste na exteriorização imagética do objeto idealizado subjetivamente. É o mecanismo cognitivo que concretiza um ente abstrato.

A ancoragem mantém a memória em movimento, num trabalho voltado de fora para

dentro. A objetivação é direcionada para o mundo exterior. A sua função é tornar as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. É a socialização do saber. É influenciar os outros com o conhecimento influente constituído pela ancoragem. “É transformar a palavra que substitui a coisa na coisa que substitui a palavra.” (MOSCOVICI, op. cit., p.71).

Conforme Moscovici (op.cit.), diante do vasto repertório de palavras que circulam na sociedade, somos instados a ligá-las a imagens para transformá-las em realidade. Porém, nem todas as palavras são passíveis de tal correspondência, seja porque as palavras lembradas são tabus, seja por insuficiência de imagens facilmente acessíveis. Neste raciocínio, o autor criou o que chamou de núcleo figurativo para designar um complexo de palavras que reproduzem um complexo de idéias. É a integração das imagens que foram selecionadas pela capacidade de serem representadas.

No processo de objetivação, recorremos ao estoque de imagens que foram cognitivamente armazenadas para enquadramento da idéia com a respectiva imagem de modo a torná-la visível. Ancoragem e objetivação não se caracterizam como processos estanques. Ao contrário, são intercambiáveis e conseqüentes.

Segundo Jodelet (op. cit.), a objetivação e a ancoragem explicam a estruturação das representações, contemplando desta forma, o aspecto constituinte (os processos) e o constituído (os produtos ou conteúdos). As noções ancoradas subjetivamente nas relações sociais são transformadas em saber coletivo pela objetivação, pois o conhecimento para ser comunicado e permanecer vivo na sociedade, deve ser um pensamento em imagem, objetivado.

Para uma aproximação das representações sociais nos seus mais diferentes níveis de complexidade adotaremos, neste estudo, a abordagem processual proposta por Moscovici e aprofundada por Jodelet, visto que estamos interessados no conteúdo e no processo das representações sociais.

Embora o movimento de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar, no Brasil tenha iniciado na década de 80 e se intensificado na década de 90, fez-se um levantamento⁹ das produções relacionadas ao tema tratado neste estudo, no período de 2000 até a presente data. Utilizou-se desse parâmetro por entender que é um tempo necessário para uma acomodação e solidez das novas idéias. Verificou-se a existência de 32 Dissertações, 33 Teses e 89 Periódicos relacionados à Administração Escolar; 10 Dissertações, 6 Teses e 61 Periódicos relacionados à Gestão Escolar. São produções que não adotam o referencial

⁹ A busca foi realizada nos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.scielo.org>; <http://www.google.com>; <http://servicos.capes.gov.br>; <http://teses.usp.br>; <http://rbep.inep.gov.br>.

teórico-metodológico das Representações Sociais.

Foram encontrados também, trabalhos que se aproximam deste estudo por se tratarem de representações sociais de professores, gestores e administradores escolares acerca do mesmo objeto.

Franco e Varlotta (2004), por exemplo, tiveram como objetivo caracterizar as representações sociais que professores de ensino médio constroem acerca de aspectos relacionados ao espaço público, à gestão escolar e à prática pedagógica. Os resultados apontam para uma representação da escola pública como um espaço de carências nunca supridas pelo poder público. O sentimento negativo que se manifesta na representação, inviabiliza a visão de melhoria do ensino, repercutindo em atitudes e comportamentos na escola e na sala de aula.

O trabalho de Madeira e Madeira (2002) investigou a representação social do administrador escolar e do gestor pedagógico acerca das concepções de administrador escolar e de gestor escolar. Concluiu-se que as rotinas burocráticas e as providências de manutenção da escola absorvem maior tempo e atenção dos dirigentes do que o processo educativo em si. Falta preparo teórico-metodológico e técnico aos dirigentes e os professores demonstram uma reação de oposição aos diretores, como numa reprodução da relação patrão-operário.

Faria (2000) objetivou captar as representações sociais de gestão escolar bem como investigar sobre semelhanças ou diferenças de representações a partir dos fatores formação pedagógica e experiência de gestão. Concluiu que a representação social de gestão está polarizada em torno de dois núcleos temáticos: gestão função x gestão processo. A representação está em processo de transformação, pois os dois pólos sintetizam as concepções tradicional e moderna de gestão. A atitude dos sujeitos é positiva em relação ao objeto “novo modelo de gestão”. A representação social de gestão, para todos os sujeitos, está associada a “compromisso” e “participação”.

Marques (2003) buscou apreender como um objeto da política, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, ganha materialidade na escola, local de sua implantação. Buscou-se verificar como o PPP é entendido, sua relação com a construção da autonomia da escola, além do seu papel na instituição das relações democráticas no cotidiano escolar. Nas representações sociais dos dirigentes, o PPP é concebido como o “organizador da escola”. A representação social dos dirigentes indica que a principal característica da escola autônoma é a participação da comunidade na gestão da escola. A autonomia é representada ainda como liberdade relativa da escola quanto à utilização dos recursos a ela destinados e à resolução de questões do cotidiano. As representações sociais dos professores sobre autonomia ancoram-se na

redefinição das determinações da Secretaria de Educação; na possibilidade da escola resolver coletivamente os problemas enfrentados. A escola autônoma supõe a participação da comunidade escolar na gestão e na construção da sua identidade.

Esses trabalhos indicam uma afinidade com o presente estudo à medida que lidam com o mesmo objeto, com fundamento na teoria das representações sociais. A pesquisa aqui desenvolvida objetivou investigar, na abordagem processual, a representação social de gestão escolar produzida por professores e equipe diretiva de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, do município de Maricá - RJ. O seu diferencial reside no campo da pesquisa, nos sujeitos pesquisados e nos sentidos atribuídos à gestão escolar.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTÃO ESCOLAR

Na pesquisa qualitativa realizada, o pesquisador manteve contato direto e interativo com o ambiente natural e com a situação de investigação, buscando entender a dinâmica das relações no cotidiano e compreender o sentido da experiência para os sujeitos numa situação particular, isto é, a implantação de gestão participativo-democrática na escola em foco. O pesquisador teve, também, o cuidado de perceber o sentido que os sujeitos dão às coisas e às informações prestadas e a partir destas empreender a interpretação do objeto estudado (NEVES, 1996).

Para seguir o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, adotou-se a abordagem etnográfica, face a sua conformidade com o fundamento teórico, com objetivo e o problema de investigação, pois “a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação.” (SARMENTO, 2003, p.153). Na visão de Rockwell (1989, p.45), “a etnografia propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza de seu contexto peculiar.”

Durante o estudo, o pesquisador manteve-se interessado no processo dinâmico da gestão escolar cotidiana do grupo pesquisado. A interação do pesquisador com os sujeitos pelo período de um ano e meio, possibilitou-lhe inferir resultados que revelaram as representações sociais de gestão escolar produzidas pelos professores e equipe diretiva da escola pesquisada. Como uma característica da etnografia, diferentes métodos de coleta de dados foram utilizados: questionário, entrevistas, observação participante e análise documental.

A observação direta das atividades do grupo estudado, as respostas dos questionários e as entrevistas dos informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo foram conjugadas com a análise de documentos para efeito de cruzamento da informação recolhida e conseqüente “confirmação” de um determinado fato, acontecimento, informação ou interpretação.

A nossa inserção e permanência no campo da pesquisa ocorreram sem traumas, receios e constrangimentos. O grupo manteve-se receptivo e solícito. Percebemos naturalidades nas ações e nas informações prestadas. Porém, fato que é lugar comum a todo

pesquisador, sobretudo quando se trata de uma pesquisa qualitativa, esbarramos com alguns dilemas ligados ao princípio de neutralidade científica. Estar dentro e estar fora do ambiente; fazer-se sujeito do grupo sem ser do grupo; estar próximo e estar distante; interagir sem emitir juízos de valor sobre o grupo; cuidar para interrogar mais do que ser interrogado. Estas foram algumas situações que precisamos driblar na travessia do trabalho. As situações embaraçosas do trabalho não desmereceram o estudo. Na visão de Sarmiento (2003, p.154),

a investigação etnográfica das escolas pode constituir-se no dispositivo da mudança das práticas, nomeadamente porque, ao incidir sobre as representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, favorece a apropriação pelos(as) professores(as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas.

De fato, os dilemas encontrados no decorrer da pesquisa foram menores ante a importância dessa abordagem, uma vez que os sujeitos do universo pesquisado, sabedores dos sentidos de suas ações, puderam pensar criticamente sobre elas.

4.1 – A ESCOLA E SEU ENTORNO

A instituição escolar onde foi realizada a pesquisa de campo está situada no município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro, e foi escolhida por ter sido indicada pela Secretaria Municipal de Educação como referência de gestão democrático-participativa. Tal indicação tem provocado inúmeros comentários relacionados à direção, organização, corpo docente, qualidade de ensino, entre outros fatores, proferidos por professores, alunos, responsáveis e comunidade, o que é valioso para buscar as representações sociais de gestão escolar pela produzidas equipe técnico pedagógica da escola, uma vez que as representações sociais são uma forma de conhecimento elaborado por determinado grupo sobre um objeto social relevante.

O município de Maricá possui uma área total de 342 km² e população de 105.294 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007)¹⁰. Limita-se ao norte com os municípios de Itaboraí e Tanguá; ao sul com o município de Niterói e com o Oceano Atlântico; a leste com o município de Saquarema; e a oeste com o município de São Gonçalo. A RJ 106 é sua principal via de acesso, estando 60 km distante do Rio de Janeiro. É o 5º maior município em extensão territorial e se divide em três distritos:

¹⁰ Ver www.ibge.org.br.

Maricá, Inoã e Manoel Ribeiro, além de possuir diversos bairros e localidades.

A escola se situa no bairro denominado Centro, que tem sua origem no núcleo de colonização mais importante do município, entre outros que se espalharam pela região em zonas pesqueiras ou em torno de fazendas e que deram origem a Maricá.

O povoamento da região litorânea teve início após a distribuição de Sesmarias, mas sua colonização se concentrou em São José de Imbassaí, na Fazenda de São Bento, em torno da lagoa, fundada por monges beneditinos do Rio de Janeiro, representando o maior latifúndio maricaense com 1750 alqueires. Na fazenda havia uma sede em estilo colonial, a capela de São Bento, e uma hospedaria beneditina. Apesar de ser um marco histórico para Maricá, hoje não há vestígios desta fazenda.

Em busca de um clima mais saudável, a população que se concentrava no núcleo de São José de Imbassaí, espalhou-se para o outro lado da lagoa, onde hoje se ergue a sede do município, o Centro de Maricá, e onde se encontram mais de um terço da população, aproximadamente 36.531 pessoas (IBGE, 2007). Embora as ruas do bairro sejam em sua maioria pavimentadas e os serviços de iluminação e água satisfatórios, o saneamento básico é ainda precário. Avizinhando-se do Centro, às margens do rio Mumbuca e da lagoa da Barra, moram pessoas muito pobres.

Criada por Lei Municipal, originalmente a escola destinava-se ao segundo segmento do Ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série) e de 2º Grau. Sua criação ocorreu no início dos anos oitenta, época em que havia grande número de concessão de bolsas de estudos concedidas pelo poder público às escolas particulares, como medida para encerramento da distribuição destas bolsas.

Durante a década de oitenta, foi autorizada a ministrar o ensino de 5ª a 8ª série e de 2º Grau com diversas habilitações, tais como técnico em Secretariado, Edificação e Contabilidade, Básico em Construção Civil e Formação de Professores específica para o Ensino de 1ª a 4ª séries. Estes cursos profissionalizantes foram mantidos até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, quando foram desativados para ceder espaço para atender à demanda por matrícula no 1º Grau, prioridade dos municípios.

A escola conta hoje com 946 alunos distribuídos em 25 turmas do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos da manhã e tarde e 422 alunos distribuídos em 13 turmas do Ensino Médio, sendo uma turma no turno da tarde e 12 turmas no turno noturno. Possui 175 funcionários, sendo 76 professores regentes, 12 professores licenciados, 34 professores em funções extraclasses, 42 membros de apoio administrativo e 11 elementos da

equipe diretiva (1 Secretário Escolar; 4 Diretores; 3 Orientadores Pedagógicos; e 3 Orientadores Educacionais).

4.2 - DA INAUGURAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

O funcionamento da escola teve início no ano de 1983. A primeira diretora assumiu o cargo por indicação e o seu mandato perdurou até 1986, data em que se afastou para assumir a Pasta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A segunda diretora foi escolhida pelos corpos docente e discente da escola. Seu mandato teve a duração de dois anos e meio, e foi em sua gestão que ocorreu a primeira greve de professores que reivindicavam aumento de salários e fim de demissões por acumulação indevida.

Nessa mesma época, a Associação de Professores transformou-se em Sindicato, contribuindo para o fortalecimento da classe na luta por seus direitos. A organização do Sindicato dos Professores do Município de Maricá, o movimento de greve da classe e o início da eleição de diretor de escola ocorreram na década de 80, momento em que os movimentos sociais, sindicais e acadêmicos tiveram grande importância no cenário político brasileiro devido ao potencial de transformação que traziam (BARBOSA, 2007).

A primeira eleição para diretor ocorreu no final da década de oitenta. Porém, o prefeito ao assumir o executivo municipal em 1989, ignorou o resultado alegando não haver dispositivo legal que regulamentasse a eleição para diretor e indicou a terceira diretora, que enfrentou naquele ano grandes resistências por parte do corpo docente da escola, conforme seu relato:

Lamento muito que alguns professores não estavam totalmente integrados, pois maiores seriam as condições de conquista para a escola. Quem permanece à margem, além de constituir-se um peixe fora d'água, conturba a caminhada, pois ao invés de somar esforços, torna-se um fardo que precisa ser carregado. [...] No final de 1989 houve a eleição para diretor com mandato de dois anos letivos. [...] Fiquei muito orgulhosa de participar de uma escolha democrática. Agora diretora eleita, deixaria de ser vista como intrusa e sim como uma profissional de educação. Confesso que o ano de 1989 foi bastante difícil. Alguns professores foram dispensados por acumulação indevida de cargo. Fato que eu não tive nenhuma participação, pois já os encontrei na escola.

Esta diretora concorreu à eleição com outras duas chapas, sendo eleita com 55% dos votos. Seu mandato perdurou até 1992 e em sua gestão foi inaugurada uma biblioteca,

iniciado o Curso Técnico de Contabilidade, o 1º Grau noturno e instituída a Associação de Assistência ao Educando.

A quarta diretora foi reconduzida por eleição direta para cumprir o segundo mandato na escola, no período de janeiro de 1993 a dezembro de 1996. Em 1994, na abertura da 5ª Feira Integrada, a fala de professora que fora Secretária de Educação à época da inauguração da escola expressa os objetivos que a instituição se impunha:

Construímos a escola para atender alunos de 5ª a 8ª série, responsabilidade do município e oferecer o curso de 2º grau para aqueles que não dispunham de recursos para custear seus estudos em escolas particulares. Para isto, incluímos no orçamento da Educação recursos acima dos obrigatórios por lei, para atender ao 1º Grau e pudemos ter autorização da SEE/RJ para funcionar o 2º Grau, pois nada estávamos devendo ao 1º Grau e somente fazer crescer a educação maricaense. Construímos esta escola como se estivéssemos cultivando uma flor e tendo a certeza que esta flor se transformaria num imenso jardim para perfumar o município. No dia de sua inauguração disse em meu discurso: Estou certa que esta fonte jorrará uma água límpida, sorrirá para tantos jovens brincando neste pátio e espalhará alegria. Estas palavras representam a realidade de hoje, 12 anos passados e quantos momentos importantes já vivenciamos nesta escola, quantos alunos já passaram por estes bancos escolares e obtiveram sucesso em suas vidas, o quanto tem sido valioso o ensino ministrado por professores competentes que deram aos alunos oportunidades de desenvolverem suas capacidades e aplicação de seus conhecimentos, transformando vidas, modificando destinos. Completando a imagem que quis fazer no dia de sua inauguração desta fonte que simboliza o meu apreço pelos que aqui passaram e passarão, que ela jamais estancará o jorro de suas lágrimas de felicidade, porque desejo que esta felicidade seja uma constante de todos os que freqüentam com honra e dignidade a escola.

A quinta diretora foi eleita para o biênio 97-98. Enfrentou o problema de superlotação de alunos, o que foi parcialmente resolvido em parceria com a Secretaria de Educação por meio do remanejamento do 1º Grau Noturno para outra escola municipal do Centro, cujas salas cedidas funcionavam como anexas à escola. Em seu mandato foi implantado o Projeto Rede Escola (Informática Educativa). No período entre 1999 e 2002, continuou à frente da direção por processo eletivo, não podendo mais se candidatar por já ter sido reeleita.

Foi com a sexta diretora, eleita para o biênio 2003-2004, que o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi apresentado pela primeira vez. Em suas linhas, o documento revela que foi um trabalho solitário, conforme o trecho apresentado a seguir:

O Projeto Pedagógico ora apresentado é um trabalho iniciado há algum tempo pela professora [...] (OE) e parte de um amplo estudo sobre os ambientes interno e externo que envolvem a escola. (...) Destas conversas

participaram todos quantos estiveram prontos para isso e baseados nas conclusões encaminhadas pela professora é que estamos direcionando todo o trabalho do PPP (PPP, 2004).

O projeto, apresentado em 2004 à Secretaria Municipal de Educação, não foi mais colocado em pauta de discussão, conforme relata uma professora que participou desta pesquisa:

Acho que o PPP deveria ser mais discutido com os profissionais todos. A gente deixou um pouco o PPP de lado nessas reuniões de planejamento. Eu venho falando isso porque eu trabalho com o PPP na minha outra escola. Eu acho que o PPP tem que ser é... dinâmico, então, ele tem que ser sempre retrabalhado, revisto. Eu acho que tá deixando um pouco, tá sendo deixado um pouco de lado (P 9, 2008).

A professora entrevistada considera que o PPP se mantém adormecido na gestão atual que teve início em 2005, cujo diretor foi indicado. Isto fornece evidência de que, possivelmente, propostas pedagógico-administrativas oriundas da comunidade escolar não estão sendo consideradas, estimuladas ou incentivadas, aspectos que caracterizam a gestão democrática, participativa ou compartilhada. A elaboração, execução e avaliação coletiva do PPP na escola é condição para a “superação entre quem pensa e quem faz acontecer o ato pedagógico no dia a dia de uma unidade escolar” (CARDOSO, 1995, p. 5).

Embora a escola possua espaços bem delineados, ambientes limpos e organizados e a equipe pareça integrada, as observações registradas em Diário de Campo fornecem indícios de que “alguma coisa está fora de lugar”, sendo possível identificar relações de poder centradas na concepção autoritária de gestão. A comunidade externa não participa nos projetos pedagógicos, político e administrativo da escola e sua ausência é sentida em reuniões decisórias. Com isso, soluções centralizadas e que não levam em conta seus interesses e suas necessidades são tomadas, promovendo o não comprometimento da comunidade com questões da escola.

No Conselho de Classe realizado em outubro de 2007, não havia representantes de pais e de alunos, estando presentes quatorze professores do turno noturno. Ao avaliarem as turmas, os docentes declararam que os alunos eram faltosos, desinteressados, descompromissados, não tinham hábito de estudo, distraiam-se com MP3, celular e *walkmam* durante a aula. Reiteraram sugestões que foram dadas em conselhos anteriores, tais como a realização de um trabalho conjunto no sentido de elevar a auto-estima do aluno e de valorizar os estudos.

Em dezembro 2007, na reunião entre direção e orientadores educacionais e pedagógicos, assuntos como dependência, recuperação paralela, distorção série/idade foram colocados em pauta. A partir dos resultados obtidos no ano em curso, a equipe replanejava o próximo ano. A proposta em discussão era a de um projeto de aceleração para dar conta da distorção. Novamente não havia representação nem de pais e nem de alunos.

Ao discutir gestão democrática, Bessa (2000) afirma que esta põe em funcionamento movimentos de participação e atua no sentido de desconstruir relações hierárquicas de poder e promover a aceitação da diversidade de opiniões diferentes. A participação ativa da comunidade é essencial para o gerenciamento autônomo da escola, pois influencia o trabalho desenvolvido na organização escolar ao se envolver “em decisões relacionadas à elaboração, execução e controle das atividades desenvolvidas neste local” (SILVA, 2006, p. 4).

A direção da unidade escolar apresenta um histórico alternado no que tange à forma de provimento do cargo, que ora se faz por indicação, ora por eleição direta. Com a gestão de uma diretora no final da década de 80, escolhida para o cargo pelos professores e pelos alunos, iniciou-se movimento em prol de interesses coletivos. O movimento estendeu-se na década de 90, com a parceria do Grêmio Estudantil e da Associação de Assistência ao Educando (ACEM), criada em 1991.

O Grêmio Estudantil, entendido como espaço de participação dos alunos e pano de fundo de uma gestão democrática, se constitui um dispositivo para a consolidação de um processo democrático e mais solidário entre os grupos. A existência de Grêmio Estudantil, identificada em mural da escola, fornecia um indício do modo de gestão escolar, notadamente a que envolve a participação de todos os atores da comunidade escolar. Entretanto, embora o grêmio exista, não há registros ou arquivos que possam comprovar sua atuação, o que pode revelar a inibição da participação e das reivindicações dos alunos.

De acordo com o Estatuto da ACEM, a associação tem como objetivo principal o entrosamento entre a missão educativa do lar e da escola. É composta por uma diretoria executiva e por um conselho fiscal. A diretoria executiva é formada por cinco membros: vice-presidente, secretário, 1º tesoureiro, 2º tesoureiro, diretor social, mais o presidente, que é membro nato (diretor da escola). O Conselho Fiscal é formado por seis membros, sendo três efetivos e três suplentes. A eleição, a posse e o exercício destes membros ocorrem anualmente.

Conforme registrado no livro de Atas de reuniões da ACEM, pode-se depreender que nos períodos em que a direção foi eleita, o grupo mobilizou a comunidade escolar em prol de causas coletivas, sendo a luta pela ampliação do espaço escolar um exemplo. Atualmente, a

preocupação com a estrutura física da escola assume maior importância, como apontam as professoras entrevistadas:

Eu acho que a escola nasceu de um sonho, né? E a gente viveu esse sonho alguns anos. Depois eu percebi que a escola teve uma certa caída em função de, inclusive, da parte física e agora eu me sinto feliz da gente tá podendo discutir educação, ter um lugar mais bonito, um lugar melhor pra gente poder pensar juntos... Eu acho que a escola melhorou muito, assim, fisicamente, no sentido de o prédio ter sido melhorado, a limpeza, os profissionais, o apoio. (P 29, 2008)

A escola sempre mudou de direção, né? As pessoas vêm e saem, né? E deixa aquele [...] sempre aquela marca, né? Então, eu sempre fui vendo isso, porque eu sempre trabalhei na secretaria. Então, professor é [...] pessoal de apoio, todos passam por ali. Então, hoje, a escola tá uma outra coisa. Eu gosto mais dessa época agora, porque é mais organizada (D 16, 2008)

Os professores falam e os registros de atas de reunião também mostram que quando a ACEM atuava politicamente em parceria com direções eleitas, descaso com a estrutura física e a desorganização no funcionamento da escola eram percebidos, o que não ocorre hoje. A Associação que se revela na Unidade Executora tem uma atuação “mais contida” junto a uma direção indicada, que controla, vistoria e fiscaliza o funcionamento das diversas atividades realizadas na instituição.

Os mecanismos de provimento de cargo de diretor escolar revelam as concepções de gestão adotadas pelos sistemas de ensino. O provimento por indicação¹¹, isto é, a direção é livremente nomeada por autoridade do Estado, pode evidenciar a adoção de métodos centralizados de administração. Conforme explica Mendonça (2008, p. 8), como o cargo de diretor é considerado de confiança do governo, “as escolas públicas brasileiras tradicionalmente tiveram seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões”.

Ao discutir gestão democrática e autoritarismo, Assis (2007, p. 2) considera que nem sempre a escola é governada por interesses dos que com ela estão envolvidos. Para a autora, o diretor de escola pública assume uma nova centralidade organizacional, sendo o principal responsável pela consecução de objetivos centrais e hierarquicamente definidos. Dele se

¹¹ Entre 1996 e 1998, a indicação era o segundo mecanismo mais utilizado no conjunto dos sistemas de ensino, predominante nos sistemas estaduais, sendo realizada em 44% deles. “O percentual de 34% relativos à ocorrência do processo de indicação por escolha da autoridade revela, também, que, após mais de dez anos da promulgação da Constituição Federal, que tornou obrigatória a gestão democrática do ensino público, dezoito sistemas de ensino ainda não lograram estabelecer qualquer tipo de procedimento mais democrático para a escolha de seus diretores” (MENDONÇA, 2008, p. 8)

esperam “atitudes compromissadas de construir, de fazer e o que se observa são atitudes autoritárias, seguindo diria, uma linha horizontal, onde os princípios democráticos não se inserem”

O Regimento Escolar “é um instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser um documento claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções e os avanços nela produzidos” (SMED-PA, 2008). O Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Maricá prevê em seu Art. 14, os Órgãos Colegiados, que são o Conselho de Docentes (todos os professores e educadores em exercício efetivo de funções) e a Unidade Executora. Esta

é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, vinculada à escola tendo como função administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola.

Na escola em tela o Conselho de Docentes não foi formado, o que leva a acreditar que as tarefas sob sua competência não foram efetuadas, entre elas a análise de oportunidades de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão e a análise sobre as práticas educativas e o seu contexto. Sua ausência mostra que a participação dos docentes na gestão da escola não se efetiva, prevalecendo a decisão da direção, o que pode ser indicativo da falta de uma cultura democrática na escola.

A proporcionalidade inversa verificada entre a atuação da Associação e as condições físicas e de organização da escola relaciona-se ao modelo de gestão que vai direcionando o cotidiano da escola e desenhando a sua história e a história do seu grupo.

4.3 – A COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada em três etapas. No primeiro semestre de 2007, durante a primeira etapa, foram analisados diferentes documentos tais como Projeto Político Pedagógico e Atas de Reuniões do Conselho Escolar. Neste momento também foi registrado em diário de campo observações realizadas *in loco* e relatos das reuniões presenciadas pela pesquisadora.

Na segunda etapa, segundo semestre de 2007, foram distribuídos 80 questionários para os professores (ANEXO 1). O questionário é composto de duas partes: a primeira contendo

questões fechadas relacionadas ao perfil dos respondentes; a segunda possui questões fechadas e uma questão aberta. Do total de 80 questionários distribuídos, foi obtido um retorno de 64, equivalente a uma taxa de 80%, número bastante significativo em relação ao universo contemplado. Para a identificação dos sujeitos na análise do questionário, foi utilizada a letra P para professor, seguida da numeração atribuída ao respectivo instrumento.

A terceira etapa consistiu em entrevistas conversacionais cujo roteiro foi construído tendo como base os resultados obtidos no questionário (ANEXO 2). Foram entrevistados 10 professores que consideram que a gestão da escola é democrático-participativa; 10 professores que não a consideram democrático-participativa; e 10 membros da equipe diretiva (3 diretores, 3 orientadores pedagógicos, 3 orientadores educacionais e 1 secretário escolar). As entrevistas foram realizadas durante o mês de março de 2008 e com agendamento prévio, sendo gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. Para a identificação dos sujeitos na análise da entrevista foram utilizadas as letras P para professor e D para os sujeitos da equipe diretiva com a respectiva numeração que foi atribuída ao instrumento da coleta de dados.

Tanto a questão aberta do questionário quanto as respostas a entrevista foram submetidas à análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977). Para a autora, análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo organiza-se em três fases: (1) Pré-análise: é a fase em que o pesquisador reúne os documentos para uma leitura cuidadosa, buscando apreender o sentido do todo e estabelecer os indicadores que irão fundamentar os passos seguintes da operação analítica; (2) Exploração do material: consiste na codificação que é a transformação dos dados brutos do texto em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo. Nesta fase são definidas as unidades de registro (UR) e as unidades de contexto (UC), e é efetuada a categorização.

A UR é a unidade de significação que corresponde ao segmento do conteúdo que constitui a base para a categorização. Essas unidades (palavras, frases, temas) podem ser agrupadas em categorias de acordo com sua convergência de sentido. A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido. As UC são unidades maiores do que as de registro, cuja função é contextualizar as unidades de registro. Nesta pesquisa serão consideradas unidades de contexto, cada um dos depoimentos fornecidos pelos respondentes dos instrumentos utilizados.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro), agrupamento este efetuado pela convergência de sentido.

Na interpretação dos dados, o levantamento das unidades de registro e reagrupamento em categorias, possibilita um amplo espectro dos significados expressados nos discursos dos sujeitos, possibilitando apreender os diversos sentidos do fenômeno pesquisado de acordo com as significações individuais que lhes são atribuídas. Este desvelamento é que permite a compreensão do fenômeno, resultando a possibilidade de se fazer inferências e interpretações permitidas pela sistemática investigação empreendida.

4.3.1 – QUESTIONÁRIOS

O perfil dos professores que responderam ao questionário (ANEXO 3) pode ser assim definido: 57% são do sexo feminino e 39% do sexo masculino. A idade das mulheres se concentrou na faixa entre 41 e 50 anos (40%), assim como a dos homens (60%).

Quanto à formação, a maioria dos professores tem nível superior (95%) e em torno de 56% cursaram Pós Graduação *lato sensu* e 10% tem Mestrado.

Com relação à disciplina que lecionam, 16% ministram aulas de Língua Portuguesa; 11% Matemática e História; em torno de 9% Ciências/Biologia; e 9% Língua Estrangeira.

Quanto ao tempo de atuação como professor, a maior concentração se fixou na faixa de 21 a 25 anos (31%) e o tempo de atuação na escola nas faixas de menos de 5 anos (24%) e mais de 20 anos (22%). Em torno de 90% não acumulavam função na escola.

As questões fechadas do questionário foram tabuladas (Tabela 1, ANEXO 3) e os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

Em relação à questão número 1, “Os professores dessa escola sempre participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico somente quando são obrigados”, 70 % das respostas indicaram que os professores da escola não participam desta elaboração.

Referente à questão número 2, “Os professores dessa escola sempre participam de reuniões para identificar as necessidades da instituição e tomar decisões junto à direção”, 53 % das respostas mostraram que os professores da escola participam dessas reuniões.

Perguntados se “Os pais e responsáveis dos alunos da escola nunca participam da elaboração do PPP”, 47 % dos professores responderam não, que indica a não participação da comunidade na elaboração de tal documento.

Para a questão 4, “Os pais e responsáveis dos alunos dessa escola sempre participam das reuniões de Conselho de Classe”, 84 % das respostas indicaram que os pais dos alunos da escola não participam dessas reuniões.

Perguntados se “os alunos da escola nunca participam de reuniões para identificar as necessidades da instituição e tomar decisões junto à direção”, 50 % dos professores responderam que os alunos não participam.

Para a questão 5, “os alunos dessa escola nunca participam das reuniões de Conselho de Classe”, 48 % das respostas indicaram que não.

O que se pode depreender a partir das questões fechadas é que não há participação efetiva da comunidade na gestão da escola pesquisada.

A questão aberta do questionário, submetida à categorização temática, deu origem a duas categorias: (1) a gestão da escola é democrático-participativa e (2) a gestão da escola não é democrático-participativa (Quadro 8, ANEXO 4). Entendemos por democrático-participativa a gestão escolar onde o poder, a decisão, a autoridade e a responsabilidade são compartilhados por toda comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção, funcionários). Em oposição, situamos a categoria não democrático-participativa.

A categoria 2 com 71% das respostas contempla questões indicativas de que a gestão da escola pesquisada não é democrática participativa. As respostas apontam para uma gestão administrativamente competente, preocupada com a organização e com as condições físicas do patrimônio, mas caracteriza-se como uma gestão centralizadora, que minimiza a participação dos sujeitos envolvidos no processo. As falas apresentadas a seguir ilustram tal consideração:

A direção só se preocupa com a parte física da escola, enquanto que a parte pedagógica não tem nenhum direcionamento, não se faz reuniões pedagógicas, não se discute com os professores as suas necessidades e nem a dos alunos (P 2, 2007).

Professores, pais e alunos não participam das decisões da Direção. Em relação à parte administrativa a escola melhorou em diversos aspectos: há mais organização, manutenção de seu patrimônio e maior número de funcionários (P 26, 2007).

[...] sua gestão deixa a desejar, principalmente, quando minimiza a participação dos professores em suas decisões (P 32, 2007).

As decisões dificilmente são discutidas por todos os segmentos (pais, grêmios estudantil, professores, etc.). Todas as medidas são centradas nas decisões da equipe diretora. A escola ainda não funciona nos moldes da Gestão Participativa, o que de alguma forma dificulta novas propostas (P 45, 2007).

Há descontentes e indiferentes, porque algumas propostas são impostas. Deveríamos ter propostas mais “negociáveis” ou mais democraticamente discutidas, para que todos participassem (P 50, 2007).

Há pouco empenho em estabelecer relações democráticas. Falta mais discussões sobre os assuntos de interesse comum. Há normas e prédio bem cuidado, mas não há troca de interesses. Já encontramos pronto sem opinar. As escolas democráticas não funcionam assim (P 58, 2007).

Não atende às necessidades reais da comunidade escolar. Valoriza o ambiente físico. Não tem troca de sugestões, não vê além dos próprios interesses, mas é uma boa pessoa. Toda diretoria da escola tem a mesma postura (P 64, 2007).

Os professores parecem entender que gestão escolar tem sentido mais amplo do que administração escolar. Gestão escolar supõe mobilização de toda a comunidade escolar e a participação ativa nos destinos da escola. Desse modo, as decisões, a autoridade e as responsabilidades são compartilhadas e o administrativo e o pedagógico caminham de forma articulada. Conforme explica Lück (2006a), o conceito de gestão aparece como superação das limitações do conceito de administração. A gestão não prescinde de bons procedimentos administrativos, mas amplia a concepção de administração ao assentar as bases nos princípios democráticos, na participação e no maior compromisso de todos os envolvidos com as políticas educacionais e com os projetos pedagógicos das escolas.

Os docentes atribuem a ausência de democracia participativa na escola ao sistema e ao governo, conforme expressam os professores:

Há limites quanto ao acatar as sugestões dos docentes. Geralmente esbarram em aspectos institucionais externos à escola, quando não, hesitam em tomar decisões que desagradam a instâncias superiores, por consequência percebe-se a escola emperrada, ou seja, limitada quanto a uma discussão e uma tomada de posição que atenda às reais demandas da comunidade escolar específica. Nesse sentido a escola fica engessada e sem comunicação e ou sem solução. Percebe-se então a desmotivação dos alunos e professores, onde não se pode criar ou ousar, sequer responder aos desafios cotidianos (P 30, 2007. Grifo do respondente).

A direção da escola deveria andar com suas “próprias pernas”, tomar decisões próprias sem que a SME estivesse envolvida. Pois existe determinadas situações que só a escola poderia resolver, mesmo estando todos nós numa hierarquia funcional. Acho também que todos os diretores não deveriam ser tão autoritários em suas decisões, existe as ações flexíveis (P 60, 2007).

Embora faça parte de um sistema, a escola com o seu respectivo grupo representa uma realidade concreta, cujas ações são orientadas pela representação social daquele grupo. Neste

sentido, a busca por práticas democráticas participativas e conseqüente autonomia cabe ao grupo que vive aquela realidade. “É aí, na prática escolar cotidiana que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade” (PARO, op. cit., p. 19).

Outro professor relaciona a ausência de democracia com a falta de eleição de diretor:

Parcialmente democrática porque os professores têm um espaço (pequeno, por sinal) para expor suas opiniões: o conselho de classe (também as reuniões pedagógicas). Convém frisar que a ausência de democracia com maior amplitude é um reflexo da administração municipal. O governo de “cara nova” nos tirou o direito de escolher o diretor. Onde eu esperava um avanço, houve um retrocesso (P 39, 2007. Grifo do respondente).

De acordo com Lück (2006b) não há registros que comprovem a efetividade do processo eletivo de diretor na prática de gestão democrática e na construção da autonomia da escola. Paro (op. cit.) também aponta circunstâncias que evidenciam os limites da eleição de diretores. A adoção do processo eletivo como critério para a escolha de diretores não eliminou práticas pré-existentes como corporativismo, clientelismo, diretivismo e autoritarismo do diretor, entre outras. Nesta perspectiva, a eleição não é a redentora de todos os males que obstaculizam o exercício democrático nas escolas, sendo apenas parte de um mecanismo “que não responde aos anseios por participação dos setores da escola na discussão, nas decisões e na execução das escolhas quanto à administração e rumos da escola, em todos os seus parâmetros, desde os aspectos financeiros, culturais, pedagógicos, etc” (CALDAS, 2007, p. 1)

A gestão democrático-participativa na escola é difícil e, portanto, um desafio. A participação de pais, alunos, professores e funcionários quanto a decisões conjuntas a serem tomadas no cotidiano escolar ainda não foi efetivada e a comunidade escolar não tem encontrado espaço para articular idéias, estabelecer diálogo e considerar diferentes pontos de vista.

4.3.2 – ENTREVISTAS

Das respostas às questões da entrevista emergiram quatro categorias: (1) Gestão democrático-participativa; (2) Gestão não democrático-participativa; (3) Relações democráticas; e (4) Relações não democráticas.

Conforme expressado anteriormente, entendemos que na gestão democrático-participativa o poder, a decisão, a autoridade e a responsabilidade são compartilhados por toda comunidade. As relações democráticas são aquelas que se estabelecem num clima de proximidade e cooperação, onde a verticalização hierárquica é superada pela horizontalização. Em oposição a estas se encontram as categorias gestão não democrático-participativa e relações não democráticas

O perfil dos participantes (ANEXO 5) pode ser assim definido: 67% são do sexo feminino e 33% do sexo masculino. A idade das mulheres se concentrou na faixa etária de 41 a 50 anos e dos homens em mais de 50 anos.

Todos têm formação em nível superior, em torno de 53% cursaram Pós Graduação *lato sensu* e 17% têm mestrado. A maior concentração dos cursos em nível superior está situada em Letras e Pedagogia (46%).

O tempo de atuação como professor se concentrou em duas faixas: até 5 anos e de 21 a 25 anos, ambas com (23%) e o tempo de atuação na escola se concentrou na faixa até 5 anos (43%).

As respostas à entrevista foram colocadas em quadros categoriais (ANEXO 6) divididos em dois grupos: professores e equipe diretiva, para a devida comparação. A tendência das respostas dos professores obtidas na entrevista foi para a categoria 1, Gestão democrático-participativa, tanto para o grupo A quanto para o grupo B (Quadro 15 e Quadro 16, ANEXO 5). No entanto, a simples comparação entre os dois grupos não se mostrou suficiente para apreender os sentidos atribuídos à gestão escolar, sendo necessário analisar as respostas de cada uma das perguntas do roteiro de entrevista, o que será apresentado em seqüência.

O Quadro17 (ANEXO 6) refere-se aos sentidos dos professores acerca do trabalho e da escola pesquisada.

A categoria 2, Gestão não democrático-participativa, com 83% das respostas conferem tanto à organização da escola, quanto ao trabalho do professor caráter não democráticos. Os professores afirmam que é difícil implementar gestão compartilhada e apontam as diferentes dificuldades de seu trabalho como fator que contribui significativamente para que aquela não se efetive, conforme as falas apresentadas a seguir:

A escola hoje, ela simboliza muito o horário, muito a disciplina em si, o tempo da aula, o aluno na sala, né? O conteúdo que vai ser ministrado, né? [...] Então pra mim ainda é um pouco de decepção isso, né? (P 2, 2008).

Ela é um termômetro da sociedade, [...] ela é muito heterogênea. [...] Cada turno é um turno diferente, o perfil das crianças também. [...] Fica um pouco complicado trabalhar... [...] nós não fomos formados para esse perfil de aluno de hoje. O professor, ele está se vendo obrigado, até por questão de necessidade, se readaptar (P 3, 2008).

No governo atual, não foi tirada a eleição pra diretor, né? Então, já vai passar uns momentos aqui na escola, onde tínhamos eleição pra diretor e, atualmente, não tem. Embora, a equipe atual não tenha sido eleita, ela tem, né? desempenhado um bom trabalho. A relação com os professores tem sido muito boa. No início, houve, assim, uma certa resistência (P 8, 2008).

Olha! O... a escola municipal, aqui, ela... ela sempre teve uma, um destaque muito grande na rede de Maricá. Teve um período no... de auge que foi logo no início, nos primeiros dez anos de escola, ela teve um destaque muito, muito grande. Mas depois houve uma, uma fase de, de queda na, na escola, até pela clientela, né? A clientela que a gente teve aqui, ela já foi uma clientela diferente, de um poder aquisitivo melhor. A gente já sentiu alguma dificuldade. A escola também, não teve todos assim, todas as coisas que ela precisava. Ela... faltou, faltou investimento na escola. Então, nós tivemos uma queda muito grande. E agora pa... me parece que ela voltou a tomar o rumo, né? novamente. Então, atualmente ela já ta num padrãozinho melhor. Se bem que a parte pedagógica nossa ainda deixa a desejar em alguns pontos, né? A parte pedagógica nossa, ela, ela falta algumas, algumas interferências ainda para que volte a funcionar a pleno vapor. Tiraram algumas vanta... algumas coisas que nós tínhamos dentro da escola tipo, professor de coordenação de área, que fazia uma integração das áreas. Hoje não tem mais. Isso aí veio prejudicá um pouco o andamento do trabalho. Ficou uma coisa muito solta (P 26, 2008).

Para justificar uma prática pedagógica fundamentada na tendência liberal tradicional apontada por Libâneo (1986), ou na pedagogia tradicional conforme Saviani (1984), ou ainda na concepção bancária, segundo Freire (1996), os professores apontam a sociedade, o sistema e a clientela como culpados pela não realização de um trabalho democrático-participativo.

Para a Equipe Diretiva (Quadro 18, ANEXO 6), a categoria 1, Gestão democrático-participativa, com 80% das respostas refere-se ao empenho da equipe em desenvolver uma gestão democrático-participativa. Porém, a não realização desse trabalho é justificada por meio das inúmeras dificuldades enfrentadas que ora estão centradas no professor, ora na comunidade, ora na própria equipe:

Não existe assim um local, uma comunidade. Ela, como ela é por ser do centro, ela abrange vários alunos de diversas comunidades e aí a gente, fica um pouco difícil trabalhar família-comunidade entre, em volta dessa escola. [...] Essa escola é uma instituição, uma empresa. Então, com os meus conhecimentos, eu estou conseguindo é... trabalhar. [...] É difícil, mas colocar minhas idéias, ouvir pessoas e eu gosto muito do que to fazendo (D 14, 2008).

Essa escola é um desafio... [...] o meu papel nessa escola, que é a de formação continuada, estar orientando esse professor. E pra isso eu preciso ter, minha gestão precisa ser participativa. Eu preciso disso e não depende só de mim. Depende também da equipe de gestores da escola. [...] Em alguns momentos eu sinto dificuldade de gerenciar de uma forma participativa. Eu vejo muita abertura na parte da direção pedagógica. [...] Alguns professores desejam esse tipo de trabalho e outros não. [...] Vejo o meu trabalho como uma construção ali no meu dia-a-dia. [...] Tem a dificuldade também... em relação à gestão participativa é... por parte da direção geral, que eu entendo a posição dele. Ele é o administrador. Ele tem a visão dele, mas ele ouve a gente, mas ele é muito resistente. [...] ele tem a visão de administrador (D 20, 2008).

De início assusta um pouco pelo perfil do professor que a gente tem, que é um professor que não está acostumado a fazer planejamento. [...] Não está acostumado a sentar, debater, refletir sobre algumas questões que constrange e o aflige dentro da sala de aula. [...] Mas ao mesmo tempo que me assustou, me serviu como instrumento pra que eu pudesse tá buscando caminhos pra que a gente conseguisse é... abrir espaço pra esse professor sentar, ser ouvido, porque ele já vem massacrado aí durante anos nessa trajetória profissional, seja por políticas, salários baixos ou escolhas erradas...[...] Então, meu trabalho aqui nessa escola tem sido muito esse... estar preparando esses espaços pra essas discussões (D 21, 2008).

Os entrevistados registram que a democracia é um exercício de vida, uma atitude resultante de uma prática compartilhada, mas consideram que é difícil decidir, escolher, assumir responsabilidades, lidar com as diferenças, com a pluralidade de idéias e de opiniões. Explicitam que a gestão de uma escola deve ser democrática, mas é difícil exercê-la:

Deve ser democrática. [...] Ainda temos uma dificuldade muito grande de exercer a democracia. Muitas vezes, nós reivindicamos, mas não sabemos como fazer, porque quando é dada a oportunidade, as pessoas não levam isso muito a sério (D 15, 2008).

Teoricamente deveria ser democrática, nós sempre vivemos num ambiente autoritário e ainda nós não temos o hábito de trabalhar democraticamente, participativamente. [...] A maioria das pessoas delega a participação, porque não querem esquentar a cabeça, não querem participar (D 19, 2008).

Primeiramente democrática. [...] Democracia não é uma palavra. Ela é uma atitude de vida. Eu acho que é um exercício de vida e fazer isso numa escola grande é difícil. É um exercício de ouvir e de saber se o outro tá certo. Em certas ocasiões, delegar funções (D 22, 2008).

A equipe diretiva tal como os professores centram as dificuldades de implementação de gestão democrático-participativa nos outros, considerando-se comprometidos e empenhados em encaminhar o trabalho escolar pelas vias democráticas.

Os Quadros 19 e 20 (ANEXO 6) se referem aos sentidos atribuídos à gestão escolar pelos professores e equipe diretiva.

A categoria 1, Gestão democrático-participativa, com 88% das respostas dos professores e com 89% das respostas da equipe diretiva, indica que os participantes têm informações advindas de diversas direções sobre gestão escolar democrático-participativa e destacam autonomia, coletividade, ação conjunta e participação como suas características fundamentais:

Um trabalho preocupado com a parte pedagógica da escola, com a parte física da escola. É uma autonomia para a direção da escola. Ela tem que ter autonomia e precisa ter recursos (P 26, 2008).

Gestão escolar, eu imagino uma administração mais de uma forma assim, mais ampla. Nas administrações modernas, a gestão envolve todos da empresa [...] Gestão educacional imagino também que deveria ser dessa mesma maneira, uma participação de todos os envolvidos com a educação (P 8, 2008).

Uma forma de interação. Gestão pra mim subentende uma coletividade, uma ação conjunta (P 27, 2008).
É uma questão de compartilhar decisões (D 15, 2008).

Gestão participativa e democrática. [...] A gente vê um diretor eleito, uma comunidade atuante dentro da escola, participante, que se envolva com os problemas da escola, que a escola se envolva com os problemas da comunidade. Eu acho que essa escola ainda é muito fechada nela mesma, ela nem dentro dela ainda consegue entender muito (D 23, 2008).

É buscar uma participação ativa eficaz, consciente de todos [...] Não cabe mais uma gestão exclusivamente administrativa. O gestor hoje, ele tem que ser um gestor extremamente pedagógico (D 25, 2008).

Autonomia — entendida como “processo aberto de participação do coletivo da escola, na construção de uma escola competente em que seus profissionais assumem as suas responsabilidades e prestam contas e seus alunos têm sucessos” (LÜCK, 2006b, p. 107) — e participação — compreendida como construção em conjunto, quando o poder está com as pessoas, independente das diferenças (GANDIN, op. cit.) — são processos interdependentes e conseqüentes na gestão democrática de uma escola. Com o trabalho compartilhado todos crescem juntos e transformam a realidade em benefício de todos, pois “a participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na *práxis* grupal. Parece que só se aprende a participar, participando. (BORDENAVE, op.cit, p. 20)”.

Os Quadros 21 e 22 (ANEXO 6) se referem às respostas dos professores e da equipe diretiva acerca de como deve ser a gestão de uma escola.

A categoria 1, Gestão democrático-participativa, com 89% das respostas dos professores e com 100% das respostas da equipe diretiva indica que a gestão de uma escola deve ser democrática participativa, com ênfase no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na eleição de diretores, conforme expressam os respondentes:

Que comece com eleição pra diretor. Onde haja aí um grande entendimento entre todos os envolvidos com educação, mas com a participação dos pais, dos alunos, dos funcionários em geral... (P 8, 2008).

Gestão de uma escola tem que estar em foco o PPP da escola, que *a priori* tem que ser discutido com a comunidade escolar como um todo e revisto anualmente (P 9, 2008).

As falas focalizam a participação de todos os envolvidos com a educação, sendo o PPP, em suas dimensões política e pedagógica, um dos esteios de sustentação do mecanismo de participação coletiva. “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico” (GADOTTI, 2008, p. 2).

O PPP, conforme explica Veiga (op. cit., p. 11),

deve apresentar características tais como: a) ser processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Portanto, o PPP deve ser elaborado conjuntamente, visto e revisto. Se não há permanentes reflexões e discussões sobre as dificuldades enfrentadas pela escola, se não há comprometimento com os interesses da comunidade escolar, a gestão democrática não acontece.

A construção democrático-participativa do PPP é o primeiro passo para a autonomia, para o envolvimento da comunidade e para tornar a escola um local de educação para todos. O PPP “não pode ser feito por uma única pessoa ou por um grupo que não represente a totalidade de vertentes e correntes culturais, sociais e políticas que estão presentes na comunidade afetadas pela escola onde esse Projeto Político-Pedagógico está sendo construído” (DIAS, 2003, p. 3).

A fala apresentadas a seguir expressam o reconhecimento da importância da

construção coletiva do PPP:

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola tem que ser conhecido e praticado, pois é nele que construímos a identidade da própria escola (P 10, 2008)

Esse projeto político pedagógico é... mas ele está engavetado, né? É... a construção que eu sei foi coletiva, mas a comunidade mudou, né? São outros alunos, são outros pais, são outros professores (risos). Então, nós já estamos em 2008, a gente precisa avaliar esse projeto, que não está atendendo mais o perfil da escola (D 20, 2008).

Ele tem que ser fluido pra que a escola possa fluir, né? Há uma sintonia muito grande do projeto com todos envolvidos nela, dentro e fora da escola (P 7, 2008).

Os Quadros 23 e 24 (ANEXO 6) mostram as repostas dos professores e da equipe diretiva a respeito da atuação do diretor de uma escola.

A categoria 1, Gestão democrático-participativa, com 63% das respostas dos professores e com 90% das respostas da equipe diretiva indica que a atuação do diretor de uma escola deve ser democrática. As respostas enfatizam o pedagógico, o ser flexível, mediador, ouvinte:

O papel principal, além de gerenciar uma escola, tem um papel acho que de conciliador, [...] de cooperação; seria o ponto central (P 2, 2008).

Ele tem que ser um maestro. Agora para ele ser maestro, ele tem que ter muito claro o que é que ele quer pra aquela escola. Se ele tem objetivos claros, [...] ele se reúne com esse corpo docente e diz: olha eu tenho essas idéias e gostaria de pô-las em prática quem vem, quem não vem. Mas eu acho que isso é meio utópico. Nenhum modelo é perfeito, mas a gente pode aprimorar isso. [...] A gestão escolar de um diretor tem que ter o foco pedagógico e não é fácil (P 4, 2008).

Deve atuar de forma participativa, ouvindo todos os segmentos, dando oportunidade, acatando sugestões, investindo nessas sugestões (P 5, 2008).

O diretor... é o maestro. É uma pessoa que tem que ter o conhecimento de todos os instrumentos, não só administrativo, mas inclusive, o pedagógico, [...] Alguém que ouve e que soma a essa comunidade. Tá afinado à realidade dos professores dos alunos, dos pedagogos, dentro da proposta pedagógica de escola, tem que ter essa abertura com a comunidade também (P 7, 2008).

Ele tem que atuar ouvindo, tentando compreender, tentando ter visibilidade, mostrar visibilidade pros alunos. A escola é um ambiente de disciplina, não de autoritarismo, mas aonde existe autoridade, porque a vida requer isso. A gente tem que formar o cidadão, então o cidadão vai ter que respeitar leis, vai ter que respeitar estatutos de trabalho [...] O diretor tem que tá aberto a

uma série de coisas, mas trabalhando com essa visão globalizada e não fechada (P 9, 2008).

Ele tem que ser o grande articulador, um mediador entre os vários pólos de tensão [...] Ele acaba tendo que abdicar daquela função de interação, que no meu entender, a figura fica imbuída, em função dessa tensão que rege principalmente o ensino público (P 27, 2008).

[...] ouvir os segmentos [...] as pessoas não estão acostumadas a tomar essas decisões em conjunto, [...] nem sempre tudo pode ser submetido assim a ouvir os segmentos da escola. (D. 15)

O perfil dele tem que ser de uma pessoa flexível... porque tem momentos em que eu tenho determinar algumas ações, mas tem momentos que eu tenho que rever as minhas próprias ações (D 21, 2008).

É difícil o papel do diretor... saber conciliar o administrativo com o pedagógico é o grande nó disso daí. [...] O administrativo solicita muita força do diretor. [...] O diretor saber equilibrar essas duas instâncias, é... participar delas de forma atuante é... sabendo ouvir ambos os lados e evitar conflitos, porque às vezes nós temos aí conflitos do pedagógico com o administrativo constantemente, quando os interesses pedagógicos, às vezes, são suplantados pelos interesses administrativos (D 23, 2008).

Depreende-se das falas dos entrevistados que a atuação do diretor deve estar pautada na conciliação de conflitos emergentes no grupo; desenvolvimento equilibrado de ações, respeitando e valorizando o potencial de cada um; definição conjunta de objetivos e metas a serem alcançados com o trabalho desenvolvido na realidade vivida, entendendo que ela faz parte de um contexto global; flexibilidade de idéias e decisões; estabelecimento compartilhado de regras e estatutos que organizam as ações em todo e qualquer sistema organizacional; e articulação de conhecimentos administrativos e pedagógicos. Nesta perspectiva, “o dirigente escolar é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão” (VALÉRIEN, 1993 *apud* LÜCK, 2006a, p. 37).

O fator tempo é apontado nas falas como impeditivo da atuação democrática do diretor, que permanece o dia inteiro na escola para resolver tudo o que ali emerge. A escola é centro de tensões e o diretor não exerce sua função de agente de interação. Sobre a atuação do diretor, define o professor:

Ih! Essa pergunta é ingrata, porque eu não sei, se a gente soubesse, né? Eu acho que ele tem que ser o grande articulador, né? Um mediador, né? É... entre os vários pólos de tensão, porque a escola na verdade, como ela se constitui, é... nesse universo aqui, ela acaba se tornando um , um grande

centro de tensões, né? Você tem... ele tem que ver o lado dos funcionários, ele tem que ver o lado dos alunos, o lado do corpo docente. Então, eu acho que na... vê... no fundo, no fundo, no final, ele acaba com me... ele acaba tendo que abdicar daquela função de, de interação, né? Que eu... no meu entender, a figura fica imbuída, em função dessa, desse, dessa coisa de tensão que rege o... principalmente o ensino público, né? Porque a gente fica, na verdade, numa situação muito adversa, né? A gente tem alunos, um universo de alunos muito diversificado. A gente tem é... professores que de certa forma, é... apresentam um certo grau de insatisfação, porque as condições não são as ideais que a gente gostaria que tivesse e tem a questão dos funcionários também. Então, na verdade, acho que ele fica ali naquela... naquele... administrando essas tensões todas é... que ficam girando em torno da escola. É uma pena, né? Mas faz parte do ofício (risos) (P 27, 2008).

O diretor tem que ser atuante. Ele, para início de conversa, ele tem que ficar aqui o dia inteiro, nos três turnos e tem que ver quais são as dificuldades da escola, né? O que tem que ser resolvido aqui dentro escola, chegar mais pro professor. O professor também tem que ser atuante. O professor também tem que dar a opinião dele em se tratando de aluno, em se tratando do espaço, em se tratando de todo o conjunto que rege uma escola, o ensino escolar. O diretor tem que caminhar junto com o professor (P 28, 2008).

Lück (2000) considera que o diretor escolar é um maestro, um articulador de práticas interativas, participativas e democráticas em que todos interagem. A efetivação de uma lógica de gestão democrática “é um processo eminentemente pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação, a discussão e a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação” (MEC, 2008).

A complexidade das tarefas de gestão e organização escolar sobrecarregam o diretor “através de relatórios, preenchimento de fichas, e um sem números de mecanismos formais e burocráticos” (PARO, op.cit., p.74), comprometendo sua atuação e as relações que estabelece com a comunidade escolar.

Os Quadros 25 e 26 (ANEXO 6) mostram depoimentos dos professores e da equipe diretiva sobre como deve ser a relação entre direção e professores.

A categoria 3, Relações democráticas, com 70% das respostas dos professores e com 90% das respostas da equipe diretiva indica que a relação entre direção e professores deve ser democrática, com ênfase no respeito, na ética, na confiança, na parceria, na responsabilidade, na transparência e na troca:

Uma relação de parceria... de companheirismo, de coleguismo e de profissionalismo acima de tudo. [...] a escola, ela tem que caminhar em todas as suas vertentes: administrativa, pedagógica, comunitária. E o diretor... tem que ser um grande articulador (P 7, 2008).

A mais transparente possível. [...] Uma relação de reciprocidade (P 17, 2008).

De troca. [...] Nós somos os ouvidores... nós que atuamos. [...] A direção, ela de certa forma, ela fica afastada. Nós que somos os intermediários entre o produto de ponta que a gente quer formar e essa pessoa que tá lá atrás pra administrar tudo isso (P 27, 2008).

Tem que ser uma relação estreita, porque tem que ter diálogo... tem que ser uma parceria (D 30, 2008).

Depreende-se das falas a visibilidade do compartilhamento de autoridade, poder e responsabilidade entre direção e professores, tal como afirma Veiga (op.cit., p. 31):

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição a organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

Os Quadros 27 e 28 (ANEXO 6) mostram os depoimentos dos professores e da equipe diretiva acerca de como deve ser a relação entre a direção e os alunos.

A categoria 3, Relações democráticas, com 90% das respostas dos professores e com 90% das respostas da equipe diretiva indica que a relação entre a direção e os alunos deve ser democrática com ênfase na autoridade do diretor:

Uma pessoa que atenda às demandas... seja uma autoridade presente, coparticipante... uma pessoa polivalente muito bem articulada (P 7, 2008).

Uma relação onde haja o reconhecimento por parte dos alunos da autoridade do diretor, na equipe de administração, direção pedagógica, diretor administrativo. E também uma relação de confiança, de proximidade (P 8, 2008).

Uma relação de respeito, de transparência, mas deixando claro os papéis de cada sujeito, de cada ator nesse espaço escolar, tentando construir a todo momento autoridade (P 17, 2008).

Talvez mais próxima... Tem que mostrar ao aluno a autoridade... O aluno tem que ter na direção, no corpo docente um porto seguro. [...] Essa direção não pode abrir mão de impor os limites, de fazer valer o papel de cada um dentro da instituição, sem um invadir o outro (P 27, 2008).

A direção tem que ter o seu norte e saber o que quer... Os alunos precisam perceber que existe uma autoridade na escola... mas isso tudo com carinho,

sem gritaria, com amor, perseverança. É um trabalho no dia-a-dia (P 29, 2008).

O diretor é como se fosse um pai em casa. E se fosse uma diretora, a mãe [...] Claro que é a figura de uma autoridade, mas é alguém que ele pode chegar ali e contar... É essa relação de confiança é uma relação que tem que sê conquistada (D 22, 2008).

A autoridade está implícita no cargo de diretor. Ela se mantém, à medida que o gestor demonstre conhecimento teórico, competência técnica e envolvimento político com os fins e com objetivos educacionais. Trata-se do saber, saber ser, saber fazer, as três dimensões da prática gestonária apontadas por Libâneo (op.cit.) que engloba o administrativo e o pedagógico.

No âmbito social, de acordo com Bobbio (1992, p. 90-4),

onde se situam as relações de autoridade, tende a tornar-se crença que quem possui a Autoridade tem o direito de mandar ou de exercer, pelo menos, o poder e que os que estão sujeitos à Autoridade têm o dever de obedecer-lhe ou de seguir suas diretrizes. [...] Do ponto de vista dos valores democráticos, o Autoritarismo é uma manifestação degenerativa da Autoridade. Ela é uma imposição de obediência e prescinde em grande parte do consenso dos súditos, oprimindo sua liberdade.

Autoridade e autoritarismo são estados diferenciados e é necessário não confundi-los. O autoritarismo se refere a práticas anti-democráticas e anti-sociais e está permeado pelo arbítrio. A autoridade está relacionada a práticas pró-sociais que possibilitam a apreensão das normas postas pela sociedade e o julgamento de sua legitimidade.

Silva (2001, p. 2) ao discutir os conceitos de cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação traz à cena três definições de cultura desenvolvidas por Erickson: cultura organizacional como código genético; cultura como estrutura conceitual; e cultura como resultado do conflito no interior dos grupos sociais. Nesta última seria enfatizado o “movimento constante dos valores, princípios, símbolos e regras resultantes das interações no interior da organização”, o que constitui o cerne das representações sociais. Portanto, as concepções de autoridade e autoritarismo compartilhadas pelos membros que compõem o universo escolar “são consideradas elementos que definem a cultura escolar e orientam as ações no cotidiano das escolas” (*idem*).

As falas apresentadas a seguir evidenciam a concepção de autoridade dos entrevistados:

Tem que ser uma relação de amizade, de respeito, mas também de autoridade, porque sem isso, sem disciplina nada se consegue (P 9, 2008).

Tem que ser uma pessoa que atenda às demandas, que tenha, que seja uma autoridade na escola... seja uma autoridade presente... (P 7, 2008).

Uma relação também, de respeito, de transparência, mas deixando claro a... os papéis de cada, de cada sujeito, de cada ator nesse espaço escolar, é... tentando construir a todo momento autoridade, porque essa geração atual tem muita dificuldade em perceber autoridade (P 17, 2008).

Uma relação onde haja o reconhecimento por parte dos alunos da autoridade do diretor, na equipe de administração, direção pedagógica, diretor administrativo (P 8, 2008).

Tem que ser uma relação cordial, amigável, com autoridade, sem autoritarismo, mas onde a gente tem que saber que existe uma hierarquia (P 29, 2008).

Ela tem que ter uma autoridade. Ela tem que saber que ela está acima e saber que a decisão final é dela (P 18, 2008).

Ele tem que ser aquela pessoa que quer perceber, ouvir, executar, estar em todos os ambientes, às vezes, usar um pouco de autoridade... É autoridade mesmo pra interferir em algumas coisas que não estão indo bem... (D 14, 2008).

A autoridade a que se referem os entrevistados parece estar relacionada à desigualdade e à hierarquia, conforme exposto por Elmore (1987 *apud* SILVA, 2001). Nela está embutida uma relação de mando e obediência, característica do autoritarismo, que “encontra-se não somente nos regulamentos formais, mas também nas regras informais e na cultura que rege as relações e que legitima esse caráter hierárquico” (*ibidem*).

O Quadro 29 (ANEXO 6) mostra os depoimentos dos professores e da equipe diretiva sobre como deve ser a relação entre direção e família.

A categoria 3, Relações democráticas, com 95% das respostas dos professores e com 100% das respostas da equipe diretiva aponta para uma relação aberta, receptiva, de participação, de transparência, de troca, de integração e de respeito. Entretanto, esta relação é considerada difícil:

O mais próxima possível... Observamos nos últimos tempos que existe uma omissão muito grande por parte da família quando transfere a responsabilidade de formação, quase que completa, da criança para a escola. [...] Se faz necessário o diretor tentar aproximar, quando isso é possível, as famílias da escola (P 3, 2008).

As crianças é... elas tão, às vezes se distanciando das famílias, porque as famílias também precisam de educação. [...] Uma escola voltada pra comunidade não é só aquela que faz a festa... mas que... houvesse a

possibilidade de oferecer uma maneira dessa comunidade crescer culturalmente... (P 4, 2008).

A família tem que procurar a escola. O diretor nem sempre tem horário, tempo para isso (P 6, 2008).

Deve haver um envolvimento de todos na gestão democrática. [...] O diretor deve tomar iniciativa de buscar e estabelecer metas, estratégias juntamente com o corpo docente, funcionários para que haja participação da família. Não só comparecer à escola em períodos de festa, mas principalmente, a família acompanhando o desenvolvimento do aluno (P 8, 2008).

A direção tem que trazer a comunidade familiar pra dentro da escola, [...] A gente tem que mostrar pra eles, falar o quê que é um PPP, conversar, porque a gente, às vezes, coloca a coisa só administrativa e os pais desconhecem certas coisa ...e por isso não podem valorizar (P 9, 2008).

A escola tem atuado... tenho observado que a escola tem atuado nesse contexto. É muito importante essa relação escola e família, porque é uma engrenagem que tem que estar junta (P 10, 2008).

A família é um ponto muito assim, muito nevrálgico do processo. [...] O aluno ideal é aquele que tem toda essa estrutura, coisa que na nossa sociedade infelizmente não acontece. [...] A gente tem que tentar buscara família, tentar fazer com que a família esteja presente. [...] Às vezes, não adianta só a escola querer isso e a família não participar. (P 11, 2008).

Talvez seja a mais difícil. Nem é tanto por conta das direções. [...] Tudo seria facilitado se a família viesse pra dentro da escola. [...] É muito difícil qualquer direção trazer essa família pra dentro de uma escola, porque na verdade, eles querem é... não é se livrar do problema, mas é... cumprir e... burocraticamente uma obrigação (P 27, 2008).

Tem que haver sempre as reuniões. Mas são poucos que participam dessas reuniões. [...] A escola tem que caminhar junto aluno e família. [...] O princípio de tudo é a família, mas eles estão hoje em dia delegando para os professores, esse poder pra escola (P 28, 2008).

Tem que ser a mais estreita possível. Eu acho que a gente peca quando a gente não traz a família pro nosso lado (P 29, 2008).

Eu acho que é uma busca incessante, principalmente na nossa equipe tem sido buscar a presença da família. Eu vejo hoje a família muito distante da escola, principalmente quando se trata de uma escola pública. [...] A família acha que a escola tem que dar conta de tudo. [...] A direção tem que buscar e dar motivação pra que a família esteja na escola (D 15, 2008).

Uma relação participativa. [...] A gente vê ainda muito a escola de um lado, a família de outro. A família jogando a responsabilidade pra escola de educar [...] E a escola jogando pra família que ela não tem responsabilidade com seu filho... mas nenhum dos dois lados, estendendo a bandeira branca. Tem que haver participação de ambos lados (D 21, 2008).

É uma relação muito difícil, porque geralmente o pai não vem à escola pra elogiar a escola. [...] A gente tem que começar a enxergar eles com outros olhos (D 22, 2008).

A escola se assusta com a família, com a indisciplina... A família, ela tem que ser respeitada, ela tem que ser ouvida sim. Ela tem que fazer parte do processo. [...] Nós temos medo do que o outro possa dizer. Nós temos medo do que o outro pode trazer (D 25, 2008).

Se por um lado, as falas expressam a necessidade da parceria das famílias, de outro parecem resguardar nas dificuldades, a manutenção desse afastamento.

O espaço privilegiado para estabelecer a parceria da escola com as famílias, de acordo com Paro (2001), são as reuniões de pais que nem sempre são utilizadas para fortalecer os laços entre estes atores. A escola deve procurar estabelecer canais de comunicação com a família utilizando-se de diferentes recursos tais como constantes informativos, recepção favorável e reuniões em horários compatíveis com as reais possibilidades da comunidade.

O Quadro 30 (ANEXOS 6) mostra as respostas dos professores e da equipe diretiva acerca de como deve ser a relação entre a direção e os funcionários.

A categoria 3, Relações democráticas, com 65% das respostas dos professores e com 90% das respostas da equipe diretiva indica que esta relação deve ser democrática participativa, com ênfase na autoridade do diretor:

A relação deve ser ... ele tem a sua autoridade, sem precisar dizer: Ah! eu sou o diretor... mas é de modo que todos reconheçam ele como diretor, como autoridade, como amigo (P 8, 2008).

Não pode ser autoritária. Tem que ser uma relação democrática, de participação (P 19, 2008).

Tem que exercer essa autoridade, mas não usar de autoritarismo. Ele tá orientando esse funcionário. [...] Tá fazendo uma capacitação. [...] Tem que ter humildade também na relação com esses funcionários, com os professores, com a comunidade (P 20, 2008).

Consoante com a relação entre direção e alunos, também com os funcionários está embutida uma relação de mando e obediência, que enfatiza o autoritarismo.

O Quadro 31 (ANEXO 6) se refere às respostas dos professores e da equipe diretiva a respeito de como deve ser elaborado o PPP de uma escola.

A categoria 1, Gestão democrático-participativa, com 75% das respostas dos professores e com 100% das respostas da equipe diretiva, indica que o PPP deve ser elaborado com a participação de todos: professores, pais, alunos, funcionários, comunidade do entorno

da escola. Deve ser um trabalho conjunto, cooperativo, discutido em conjunto, porque pertence a todos, é a identidade da escola:

Deveria envolver a parceria de todos... É um trabalho em conjunto, trabalho participativo... É de uma cooperativa, todas as pessoas podem dar uma contribuição para a montagem desse projeto (P 3, 2008).

Através... de um exaustivo diálogo com a comunidade escolar. E isso envolve é... a comunidade fora da escola, os pais... o corpo docente e a direção e o poder público (P 17, 2008).

Ele tem que ser assim, feito com a colaboração de todos: funcionários, pais, alunos. Todos, inclusive a comunidade que cerca essa escola (P 30, 2008).

Característica do processo de gestão democrática, o PPP “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, op.cit., p. 13-4). Entretanto, mostra-se como tarefa de difícil realização uma vez que são diferentes pessoas, diversas idéias e buscar o consenso é tarefa árdua. Os entrevistados apontam a dificuldade de envolver as pessoas, do compartilhamento, da responsabilidade para exercer democracia:

Marcar reuniões, discutir idéias com todos, todos que formam aquela unidade escolar... É chamar todo mundo pra se envolver, [...] botar suas queixas e conseguir hierarquizar isso, colocar o que é pedagógico, o que é puramente administrativo, mas que todos se reconheçam... Teoricamente me agrada essa idéia. Agora, viabilizar isto é meio complicado juntar pessoal de apoio, quer dizer aplicar a democracia (P 4, 2008).

É muito complicado, porque são várias cabeças, várias idéias, vários ideais, vários sonhos. [...] Demora pra fazer... Tem que ser bem pensado, bem planejado, bem replanejado. [...] A escola tem que tá em conjunto (P 6, 2008).

Deve ser elaborado mediante o contexto da comunidade que ela tá inserida. [...] Trazer a comunidade, trazer os pais, os alunos mais pra perto. [...] É muito, muito difícil, às vezes... uma atividade coletiva fazer com que as pessoas participem (P 12, 2008).

É trabalhoso... Tem que tá todos envolvidos nisso (D 16, 2008).

Ele deve ser iniciado pela equipe da escola. [...] Ele é extremamente trabalhoso, né? Demanda de toda a escola, de todos aqueles que, que iniciam nesse, nesse projeto, da direção, equipe pedagógica, professores, um doar-se, né? É um doar-se e um permitir-se é... ouvir críticas, ouvir sugestões e pensar sobre isso, né? E... porque também envolve a chamada de uma comunidade seja ela interna, né? Dentro da escola e de fora da escola (D 23, 2008).

A democracia participativa é um caminho a ser percorrido por todos aqueles que vivem o cotidiano da escola. “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas

para exercê-la” (PARO, op.cit., p. 25). A democracia é buscada pelo grupo mediante as relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano vivido: por meio do diálogo, das conversações, das ações conjuntas, o grupo constrói a representação social da realidade. O conhecimento construído garante ao grupo a possibilidade de intervir e de transformar a realidade, orientar e reorientar condutas. A gestão democrático-participativa se realiza no processo, nas relações grupais cotidianas.

O que os entrevistados parecem indicar é que este tipo de gestão ainda não se faz presente na escola e apontam inúmeras dificuldades que justificam seu impedimento.

O Quadro 32 (ANEXO 6) se refere às respostas dos professores e da equipe diretiva a respeito de como a comunidade escola pode participar da gestão de uma escola.

A categoria 1, Gestão democrático-participativa, com 95% das respostas dos professores e com 100% das respostas da equipe diretiva aponta para a presença da comunidade na escola, participando ativamente da gestão escolar, estando envolvida na construção do PPP, em eventos e festividades, nos Conselhos Escolares e similares:

Se envolvendo. Ela se envolve através desse projeto político pedagógico (P 4, 2008).

Através do projeto político pedagógico. [...] Os pais irão participar e também, não só os pais, mas a comunidade próxima a escola (P 8, 2008).

Através de Associação de Pais que tem que ser resgatada (P 29, 2008).

Existe aqui uma Associação onde as famílias são convidadas a participar dessa associação... Ela fiscaliza, ela participa também dos eventos, ajudando a elaborar, a pensar [...] É difícil a família estar participando da escola... até porque eu acho que é por essa escola não ter uma, não se identificar com uma comunidade (D 14, 2008).

Essa participação, ela é conquistada e conquistada através duma confiança. A escola é ela tem que ser aberta à comunidade e fazer com que a comunidade tenha confiança nas pessoas que estão dentro da escola (D 19, 2008).

Através de uma representatividade eu acredito que a comunidade escolar, diga-se pais e comunidade ao entorno da escola consegue atuar. [...] Acredito que através da representatividade dos Conselhos Escolares (D 21, 2008).

Quando se permite que você tenha uma gestão colegiada, ela, todos os segmentos, elas acabam sendo representadas nesse colegiado (D 23, 2008).

Entretanto, as falas mostram que a participação da comunidade é ainda insipiente, mais direcionada às festividades, uma vez que não há identificação entre escola e

comunidade. A ausência da comunidade é justificada pelas dificuldades inerentes ao processo democrático, onde responsabilidade e compromisso são aspectos fundamentais para garantir a participação de todos os envolvidos:

A escola precisa consolidar, construir melhor esses canais de interlocução. [...] Uma espécie de Associação de Pais de Alunos da Escola, quer dizer, uma associação como essa, um agrupamento como esse pode criar canais de legitimidade da fala dos pais, da fala das famílias. [...] Esses canais contribuem pra construção da democracia no espaço escolar (P 17, 2008).

A comunidade não quer entrar na escola. [...] A hora que a comunidade entrar pra interagir... a gente vai ter uma escola, principalmente a escola pública, de qualidade (P 27, 2008).

Eu acho que fazendo eventos... É muito difícil as pessoas gostarem de um evento (D 16, 2008).

Desde que as portas se abram pra mesma. [...] É um processo de ouvidoria. [...] Pais querem, mas às vezes, as portas estão... fechadas. Há o chamamento, mas há o impedimento da ação propriamente dita.. (D 25, 2008).

A Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar (CE) deveriam, proporcionar participação mais efetiva da comunidade. Conforme explica Lück (2006a, p. 36),

a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Na realidade, nem sempre isto acontece devido ao caráter formal e burocratizante das duas instâncias. Característica de gestão democrática — que pressupõe autonomia, participação, construção partilhada do projeto pedagógico, pensamento crítico em oposição à idéia de subalternidade —, embora tenham como função estreitar as relações entre família e escola e promover parceria produtiva, nesta escola, a APM e o CE parece distanciada da comunidade.

Enquanto comunidade e escola aguardam, uma e outra, a tomada de iniciativa, as dificuldades de estabelecer gestão democrático-participativa serão justificativas para que esta não aconteça.

4.4 – OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

As representações sociais constituem um tipo de conhecimento fundado na prática, pela prática e para a prática. O homem comum em conexão com o mundo material e social elabora representações dos objetos dessa realidade, na rotina do seu dia a dia, mediado pelas relações interpessoais, como forma de compreender o mundo, conduzir-se nele, desafiá-lo e transformá-lo.

Conforme apresentado anteriormente, Moscovici (op.cit.) descreve dois processos sócio-cognitivos que atuam na construção das representações: objetivação e ancoragem. A objetivação consiste na exteriorização imagética do objeto idealizado subjetivamente. É o mecanismo cognitivo que concretiza um ente abstrato. O autor denominou núcleo figurativo à imagem que construímos para caracterizar o objeto. A ancoragem é a integração do novo ao pensamento pré-existente. Consiste, num processo cognitivo intra-individual que se realiza na realidade social vivida

Entendemos que as pessoas, ao receberem uma multiplicidade de informações novas, aproximam-nas de algo que lhes é familiar, dos seus referentes. Descontextualizam, desconstroem, simplificam, formatam o objeto novo e o integram aos esquemas cognitivos existentes, que também são transformados. O não familiar é naturalizado, definido, constituindo-se num saber influente. A objetivação e a ancoragem são processos intercambiáveis e conseqüentes que sintetizam a constituição da representação social.

Nesta pesquisa, tanto a questão aberta do questionário quanto as respostas a entrevista possibilitaram identificar como os sujeitos objetivam e onde ancoram os sentidos de gestão escolar.

Embora no questionário tenham sido reveladas posições diferenciadas quanto à gestão efetuada na escola, nas entrevistas foi possível identificar que tanto professores quanto equipe diretiva consideram que a gestão democrática é de difícil realização porque ninguém quer ter responsabilidade ou assumir compromissos, o que inviabiliza a participação. Portanto, no que se refere à objetivação, a participação é suprimida, sendo a dificuldade naturalizada e com fortes indícios de que ela está no núcleo figurativo da representação social de gestão escolar. Este mecanismo de supressão da participação parece se sustentar na crença da invulnerabilidade da autoridade do gestor que, tal como um maestro, rege a escola com punhos de ferro. Quanto à ancoragem, os respondentes parecem ancorar a gestão escolar na gestão da sala de aula, onde a autoridade do professor está relacionada à desigualdade e à

hierarquia e nela está embutida uma relação de mando e obediência, característica do autoritarismo.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de gestão escolar construída por professores, diretores e coordenadores pedagógicos de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, buscando compreender como a implantação da gestão democrática se realiza em uma cultura escolar marcada por práticas autoritárias.

Os resultados da pesquisa mostram sentimentos de frustração, decepção, cansaço, desilusão, individualismo etc, expressos nas falas:

“então eu acho que comigo funciona bem, independente de quem esteja na direção, de quem esteja na orientação, então funciona bem” (P.1).

“A escola em si pra mim é o aluno, direção não me interessa, me interessa o alunado” (P.10).

“Me sinto um pouco frustrado, porque dentro de todo o processo de formação ao longo desses anos, nós não fomos formados pra esse perfil de aluno de hoje[...] E este processo de readaptação é muito individual de cada um” (P.3).

“... eu quero que o Joana seja...[...] Eu não conheço outras escolas do município; às vezes, até quando me sinto muito, eu não diria desiludida, mas cansada...” (P.4).

“... eu gostaria que fosse uma coisa mais alegre, mais interessante de estudar [...] vendo esta parte assim já fico um pouco decepcionada por isso” (P.2).

“Eu percebo o Joana que não sai do lugar, porque ele não tem esse pensamento comum e o professor, ele não saiu, o professor e a própria equipe não saiu ainda do eu pro nós” (D.22).

Em relação à dinâmica da escola que se parecem indicar um trabalho individualizado, onde importa o que cada um realiza isoladamente, independente do contexto.

Tais sentimentos evidenciam que as representações sociais de gestão escolar

envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados (JODELET, 2001, p. 22).

De fato, as idéias e informações novas ao serem introduzidas num universo consensual, desestruturam a ordem estabelecida naquela realidade. O desconforto e a insegurança causados aos participantes daquele grupo mobilizam-no para tornar “familiar” o

“não familiar”. Nesse processo, o objeto “novo” é interiorizado e processado cognitivamente, mediatizado pelas relações sociais e eivado dos referentes subjetivos e grupal (crenças, valores, sentimentos, idéias). Idealizado subjetivamente, ao ente abstrato é correspondida uma imagem que é objetivada para o domínio e acessibilidade de todos que partilham de uma mesma realidade.

A representação social é um fenômeno cognitivo que se caracteriza como processo e como produto, resultante e resultado, constituinte e constituído, construção e construído. Moscovici (2005) definiu como objetivação e ancoragem esse mecanismo de formação, de concretização da representação social.

Os resultados obtidos mostram que a gestão da escola é voltada para as condições físicas do patrimônio e para a organização escolar, caracterizando-se como centralizadora e autoritária, o que minimiza a participação dos sujeitos envolvidos no processo gestor.

Foi possível verificar, também, que os respondentes distinguem administração escolar de gestão escolar, atribuindo a esta um sentido mais amplo, que envolve a participação de todos no processo educacional. Entretanto, embora reconheçam que a participação de todos é fundamental para que a gestão democrático-participativa se instaure, professores e equipe diretiva culpam o sistema e o governo pela ausência de democracia nas escolas, enfatizando a falta de eleição de diretor como seu maior fator impeditivo.

Quanto ao trabalho desenvolvido nessa escola, este parece se orientar por uma gestão não democrático-participativa, mais fácil de ser conduzida, pois inúmeras dificuldades são apresentadas para justificar a não construção coletiva do PPP, a atuação velada da APM, a inoperância do Grêmios Estudantil, entre outros fatores.

Professores e equipe diretiva entendem que a gestão escolar deve ser democrático-participativa, têm informações sobre o tema, apontam atitudes compatíveis com este tipo de gestão, mas o *dever ser* é o *vir a ser* democrático da realidade concreta não democrática.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento do senso comum é produzido na prática, pela prática e para a prática e que se articula ao movimento dialético da história, a gestão democrático-participativa que não é, mas que deve ser, no espaço escolar vivenciado pelo grupo pesquisado coaduna com o *dever* marxista: a realidade concreta é dialética, está em constante movimento e as mudanças ocorrem em função das contradições que surgem entre homens reais, em condições históricas e sociais reais.

Nesse movimento dialético entre o *não ser* e o *dever ser* ou *dever*, fatores tais como direito de escolha de diretor; aspectos institucionais externos; rigidez do tempo da escola; perfil da clientela; falta de investimentos; ausência da comunidade local; omissão da família

justificam a dificuldade da gestão democrático-participativa. Neste sentido, a participação é suprimida, sendo a dificuldade “naturalizada” por meio do processo de objetivação. Este mecanismo de supressão parece se sustentar na crença da invulnerabilidade da autoridade do gestor.

Os resultados sugerem que as representações sociais de gestão escolar construída por professores, diretores e coordenadores pedagógicos da escola pesquisada focalizam-se na autoridade centralizada, nas normas e estatutos e nas relações hierárquicas, caracterizando uma gestão escolar técnico-racional, não democrático-participativa.

Entendemos que a escola é o lugar em que os professores constroem os sentidos de ser professor e reinventam instrumentos significativos de construção da realidade. É no espaço público da escola, na interação com o outro que a realidade pode ser transformada. É nesse *locus* privilegiado que será possível o dever ser ou o devir da gestão democrático-participativa.

Vale ressaltar que o tema tratado nesta pesquisa por ser demais denso e complexo, carece de novos e continuados estudos. Ainda que estes dados representem uma realidade particular, acreditamos que os conceitos e teoria que se construíram em articulação com as descrições/narrações das informações coletadas, servirão de base para comparações, reflexões e como ponto de partida para novos estudos, voltados para questões que envolvem a gestão democrática da escola pública com foco teórico-metodológico nas representações sociais. Dessa forma, o campo de estudos nessa área poderá ser ampliado, contribuindo de forma mais sistematizada com outras instituições escolares que visam à autonomia da escola e à gestão democrático-participativa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AGUERRONDO, Inés. “1995: Uma Transformação Educacional em Marcha” In: LINDINGER, M. (coord.) *Políticas Públicas de Qualidade na Educação Básica* – CONSED, p.68-98, Brasília: CONSED; UNICEF, 1996.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: *Em Aberto*, 14, nº. 61, p. 60-78, Brasília, 1994.
- ASSIS, Valéria Ribas de Oliveira. *Gestão democrática x autoritarismo*. Disponível em <http://www.centrorefeducacional.com.br/gestdemaut.htm>. Acesso em 24/06/08.
- BARBOSA, Zulene Muniz. O caráter político-pedagógico dos movimentos sociais. In: *Revista em Foco em Educação e Filosofia*, p. 13-18, v. 1, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS NETO, João Pinheiro de. *Teorias de administração*: curso compacto. Manual prático para estudantes & gerentes profissionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BESSA, Valéria da Hora [et al]. Grêmios Estudantis: um dispositivo para a participação dos alunos na gestão do processo escolar. In: GRACIO, J. C.; AGUIAR, R. C. F. *Grêmios Estudantis*. Construindo novas relações na escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 6ª edição.
- _____. *Dicionário de Política*. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação?* 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Sistema Jornal do Brasil.
- BRASIL, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10172, 2001.
- BRUM, Cezar. *Contando a história de Maricá*. Maricá, RJ: GBN Designer's, 2004.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 6ª ed., p. 15-45, Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDAS, Luciana Moreira. *Gestão participativa: uma visão de um coordenador pedagógico que a educação precisa*. Disponível em <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1658826-gest%C3%A3o-participativa-vis%C3%A3o-um-coordenador/>. Acesso em 10/05/08.

CARDOSO, José Jarbas. Gestão compartilhada da Educação: a experiência catarinense. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Disponível em www.rbep.inep.gov.br. Acesso em 25/06/08.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*, p. 22-39. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2002, 3ª edição.

DEMO, Pedro. *Nova LDB: ranços e avanços*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Desafios modernos da educação*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DIAS, Gilmar. *A dimensão política do projeto político-pedagógico: rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública*. Disponível em <http://www.utp.br/mestradoeducacao/vpedagogiaemdebate/pddgd.htm>. Acesso em 17/05/2008.

FARIA, W. M. de. Representações Sociais de Gestão Escolar: um estudo entre educadores na cidade do Natal. (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (Dissertação de Mestrado), 2000.

FARR, M. Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). *Textos em representações sociais*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FRANCO, M. L. P. B.; VARLOTTA, Y. M.da C. L. As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 17-28, jul.-dez./2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para cidadania*. Disponível em http://vicenterisi.googlepages.com/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf. Acesso em 23/06/2008.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRACIO, J. C.; AGUIAR, R. C. F. Grêmio Estudantil. Construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A: 2001.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva*. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). *Textos em representações sociais*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAMBRAKI, Alexandra. *Compêndios da história de Maricá*. Rio de Janeiro: Cop, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

LÜCK, Heloísa. *Concepção e processos democráticos de gestão educacional*. Série Cadernos de Gestão, v. 2, Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Série Cadernos de Gestão, v. 1, Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, Paulo Batista. *Maricá meu amor*. Rio de Janeiro: Apex, 1977.

MADEIRA, M. C.; MADEIRA, V. de P. C. Representações Sociais do Administrador Escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.203-214, dez., 2002.

MARQUES, Luciana Rosa. O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia e da Democracia na Escola nas Representações Sociais dos Conselheiros. In: *Educação & Sociedade*, n. 83, v. 24, p. 577-597, Campinas, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. Sítio SEB. *Caderno 5: O Diretor, o Conselho Escolar e a Gestão Democrática na Escola*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=792. Acesso em 27/04/2008.

MELLO, Thiago de. *Mormaço na floresta*. Coleção Poesia Sempre, v. 2. São Paulo: Massao Ohno, 1981.

MENDEZ, D. (org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas: Papirus, 1994.

MENDONÇA, Erasto. *A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0521t.PDF>. Acesso 15/07/2008.

MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. In: *Educação e Pesquisa*, p. 363-377, v. 31, n. 3, set/dez 2005.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa. Características, usos e possibilidades. In: *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. Guia da escola cidadã, v. 7, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALADINI, Edson Pacheco. *A gestão da qualidade total nas organizações e a escola clássica da administração*. In: ENEGEP, 1997. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1997_T4101.PDF. Acesso em 25/03/2008.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Escritos sobre educação*. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

RAGO, Luzia M; MOREIRA, Eduardo F. P. *O que é taylorismo?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e Teoria na Pesquisa Educacional. In: EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (orgs). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 2ª edição, p. 31-54.

ROGERS, Carl R. *Um Jeito de Ser*. 4ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1987.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. In: *Caderno Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos Revista Científica*, v. 6, n. 1, p. 25-42, São Paulo: Uninove, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Neri. Condições organizacionais do trabalho. Disponível em <http://www.eps.ufsc.br>. Acesso em 20/02/2007.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: CARVALHO, M. P. de & VILELA, R. A. T. & ZAGO, N.(organizadoras). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação*. Curvatura da vara: onze teses sobre educação e política. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Coleção Educação Contemporânea. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Regimento Escolar. Disponível em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>. Acesso em 23/06/2008.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, São Paulo, mar. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 27/05/2008.

SILVA, Nilson Robson Guedes. A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista? Disponível em www.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev_educacao/03.pdf. Acesso em 28/06/08.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

SQUILASSE, Maria do Carmo. *Paradigmas Organizacionais em Gestão Escolar: um estudo-piloto*. Comunicação apresentada no III Congresso Latino-Americano de Administração da Educação, Julho de 1997 - Faculdade de Educação/UNICAMP - Campinas/SP - Brasil. Disponível em http://www.ufpe.br/daepe/n4_3.htm. Acesso em 03/03/2008.

TAROUCO, Liane M. R.; MORO, Eliane L da S.; ESTABEL, Lizandra B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. In *Educar*, Editora da UFPR, Curitiba, p. 29-44, n. 21, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANEXO 1

Questionário

Validado por: Prof. Dr. Tarso Mazzotti e Prof^a Dr^a Lina Cardoso Nunes

Prezado (a) professor (a)

Obrigada por participar desta pesquisa. Fique tranquilo(a), pois você tem o compromisso de que sua identidade não aparecerá, nem será revelada. Conto com sua participação. A Gestão Escolar, objeto desta investigação, para ser melhor compreendida, precisa de sua colaboração.

Dirce Figueira

Primeira Parte

Preencha, por favor, as lacunas abaixo:

1 - Assinale: Sexo: () Masculino () Feminino

2 - Idade :

() 20 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos ()
41 a 45 anos () 46 a 50 anos () mais de 50 anos

3 - Qual sua formação?

() Superior incompleto Qual? _____

() Superior completo Qual? _____

() Pós-Graduação incompleta Qual? _____

() Pós-Graduação completa Qual? _____

4 - Você atua como professor de:

() Ensino Fundamental 5^a a 8^a série

Que disciplina(s) leciona?

() Matemática () Ciências Naturais () Língua Portuguesa () Geografia

() História () Arte () Educação Física () Língua Estrangeira

() Ensino Médio

Que disciplina(s) leciona?

() Biologia () Matemática () Física () Língua Portuguesa () Geografia ()

() Filosofia () História () Arte () Educação Física () Língua Estrangeira

() Química

5 - Há quanto tempo você atua como professor?

() até 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos

() 21 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 40 anos () mais de 40 anos

6 - Há quanto tempo você atua como professor nessa escola?

() menos de 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos

() mais de 20 anos

7 - Você acumula função nessa escola? SIM () NÃO ()

Qual? _____

Quanto o tempo que você se dedica a cada uma? _____

Segunda Parte

Responda, por favor, as perguntas abaixo, assinalando com um X na coluna que corresponde a sua resposta:

1 – Os professores dessa escola sempre participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico somente quando são obrigados.

() SIM () NÃO

2 – Os professores dessa escola sempre participam de reuniões para identificar as necessidades da instituição e tomar decisões junto à direção.

() SIM () NÃO

3 – Os pais e responsáveis dos alunos dessa escola nunca participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

() SIM () NÃO

4 - Os pais e responsáveis dos alunos dessa escola sempre participam das reuniões de Conselho de Classe.

() SIM () NÃO

5 - Os alunos dessa escola nunca participam de reuniões para identificar as necessidades da instituição e tomar decisões junto à direção.

() SIM () NÃO

6 - Os alunos dessa escola nunca participam das reuniões de Conselho de Classe.

() SIM () NÃO

A gestão da direção dessa escola é _____

Justifique.

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista

Validado por: Prof. Dr^a. Lina Cardoso Nunes e Prof. Dr^a. Rita Lima

1 - Eu gostaria que você falasse um pouco dessa escola, do seu trabalho aqui, suas impressões, seus sentimentos....

2 – O que vem a sua mente quando se fala gestão escolar?

3 - Como deve ser a gestão de uma escola? Que características você destacaria para a atuação de um diretor de escola?

4 – Como deve atuar o diretor de uma escola?

5 – Como deve ser a relação entre direção e professores?

6 - Como deve ser a relação entre direção e alunos?

7 - Como deve ser a relação entre direção e famílias?

8 - Como deve ser a relação entre direção e funcionários?

9 – Como deve ser elaborado o Projeto Político Pedagógico de uma escola?

10 - Como a comunidade escola pode participar da gestão de uma escola?

ANEXO 3

Questionários

Quadro 1 – Professores, segundo sexo – 2007

Sexo	N	%
Masculino	25	39
Feminino	37	57
SR	2	4
Total	64	100

Quadro 2 - Professores, segundo idade - 2007

Idade (anos)	Feminino (N)	%	Masculino (N)	%
20 a 30	3	8,5	1	4
31 a 40	8	21,5	2	8
41 a 50	15	40,5	15	60
Mais de 50	10	27	7	28
SR	1	3	0	0
Total	37	100	25	100

Quadro 3 – Professores, segundo formação – 2007

Formação	Docentes			
	N	%	SR	Porcentagem (%)
Superior	61	95	3	5
Pós Graduação lato sensu	36	56		
Mestrado	6	10		

Quadro 4 – Professores, segundo disciplina de atuação – 2007

Disciplinas	Docentes			
	N	%	SR	%
Ciências/Biologia	6	9	16	25
Matemática	7	11		
Língua Portuguesa	10	16		
Geografia	3	5		
Química	2	3		
História	7	11		
Educação Física	4	6		
Língua Estrangeira	5	8		
Artes	2	3		
Física	2	3		

Quadro 5 - Professores, segundo tempo de atuação como professor – 2007

Anos	Docentes (N)	%	SR	%
Até 5	6	9	3	5
6 a 10	7	11		
11 a 15	5	8		
16 a 20	9	14		
21 a 25	20	31		
26 a 30	7	11		
31 a 40	6	9		
Mais de 40	1	2		

Quadro 6 - Professores, segundo tempo de atuação na escola – 2007

Anos	Docentes (N)	%	NR	%
Menos de 5	15	24	9	14
6 a 10	8	12		
11 a 15	8	12		
16 a 20	10	16		
Mais de 20	14	22		

Quadro 7 – Professores, segundo acumulação de função – 2007

Acumulação de Função	Docentes (N)	%
Sim	6	10
Não	58	90

Tabela 1 - Questões fechadas do questionário, segundo docentes – 2007

Questões	Docentes (N)					
	Sim	%	Não	%	SR	%
1	16	25	45	70	3	5
2	34	53	27	42	3	5
3	24	37	30	47	10	16
4	8	12	54	84	2	3
5	25	39	32	50	7	11
6	26	41	31	48	7	11

ANEXO 4

Quadro 8 – Categorização Temática da Questão Aberta do Questionário

1 - Democrático-participativa	2 - Não democrático-participativa
A escola tem boa estrutura, bons profissionais, podemos desenvolver um ótimo trabalho junto a equipe escolar. (P. 6)	A direção só se preocupa com a parte física da escola, enquanto que a parte pedagógica não tem nenhum direcionamento, não se faz reuniões pedagógicas, não se discute com os professores as suas necessidades e nem a dos alunos. (P. 2)
Democrática. Apesar das críticas que ela é centralizadora, não agrada aos professores, acho que o Diretor está conseguindo administrar a escola. (P. 16)	Professores, pais, alunos e funcionários não participam das decisões tomadas pela direção, iniciativas, atos, etc. São comunicados ao corpo docente e aos alunos também, como produto pronto, decisão tomada, competindo a todos colocá-la em prática. (P. 5)
Democrática. Sempre que há divergências, dúvidas sobre determinados assuntos, a direção geral busca informações com outras pessoas relacionadas ao mesmo. “Sempre” divide os problemas. (P. 17)	Direção formal burocrática. (P. 8)
Democrática à medida do possível, uma vez que não foi eleita. Ouve na maioria das vezes as opiniões dos professores. (P.20)	Administrativamente competente. (...) o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola tem que ser conhecido e praticado, pois é nele que construímos a identidade da própria escola. (...) É possível que seja retomada a construção ou a reavaliação do PPP a qualquer tempo, o que seria bastante produtivo. (P. 10)
Participativa. A direção está sempre aberta a discussões sobre qualquer assunto educacional. (P.24)	Capaz, apesar de não ter um bom relacionamento com alguns professores. Fazer funcionar todos os setores de uma escola com quase mil e quatrocentos alunos, mais um quadro de funcionários extenso, quando alguns não o aceitam, onde a crítica impera, tem que ter capacidade de administrá-la. (P.15)
Participativa. A direção desta escola está sempre aberta a discussões sobre qualquer questão educacional visando a soluções que atendam as necessidades de todos os envolvidos. (P. 25)	Autoritária. (P.21)
Busca sempre ouvir os professores individualmente ou em grupo. Faz sempre reuniões pedagógicas possibilitando discussões, sugestões sobre os conteúdos programáticos e sobre a educação como um todo. Promove reunião de pais, festividades também com o objetivo de criar vínculos entre a escola e a família. (p. 27)	Professores, pais e alunos não participam das decisões da Direção. Em relação à parte administrativa a escola melhorou em diversos aspectos: há mais organização, manutenção de seu patrimônio e maior número de funcionários. (P. 26)
É aberta para crítica e sugestões. (P. 31)	Centralizadora. Sempre o que prevalece é a opinião dele. (P. 28)
Mesmo com todos os problemas estruturais consegue-se, no Joana, manter uma boa relação entre a comunidade escolar. (P. 59)	Há limites quanto ao acatar as sugestões dos docentes, geralmente esbarram em aspectos institucionais externos à escola, ...(...) a escola fica engessada e sem comunicação ou sem solução. (P. 30)
	Sua gestão deixa a desejar, principalmente, quando minimiza a participação dos professores em suas decisões. (P. 32)
	Precisa melhorar a relação Professor- Direção para que as relações sejam mais flexíveis. (P. 38)

	os professores têm um espaço (pequeno por sinal) para expor suas opiniões: o conselho de classe (também as reuniões pedagógicas).Convém frisar que a ausência de democracia com maior amplitude é um reflexo da administração municipal. O governo de “cara nova” nos tirou o direito de escolher o diretor. Onde eu esperava um avanço, houve um retrocesso. (P. 39)
	Centralizadora. Poderia ser mais flexível, confiar mais na equipe. Tal forma de direção acaba por desgastar a figura do gestor. (P. 40)
	Centralizadora. As decisões dificilmente são discutidas por todos os segmentos (pais, grêmio estudantil, professores, etc.). Todas as medidas são centradas nas decisões da equipe diretora. O Joana ainda não funciona nos moldes da Gestão Participativa, o que de alguma forma dificulta novas propostas. (P. 45)
	Apesar de algumas iniciativas isoladas, a Direção se apresenta pouco integrada ao corpo docente da escola. (p. 49)
	Há descontentes e indiferentes, porque algumas propostas são impostas. Deveríamos ter propostas mais “negociáveis” ou mais democraticamente discutidas para que todos participassem. (P. 50)
	Centralizadora. Acredito que com mais diálogo, seria possível realizar atividades extras, com melhor participação de todos. (P. 55)
	Centralizador. A sua palavra é sempre a última, embora escute as pessoas, mas mantém a sua posição. (P. 56)
	Há pouco empenho em estabelecer relações democráticas. Falta mais discussões sobre os assuntos de interesse comum. Há normas e prédio bem cuidado, mas não há troca de interesses. Já encontramos pronto sem opinar. As escolas democráticas não funcionam assim. (P. 58)
	A direção do CEM deveria andar com suas “próprias pernas”, tomar decisões próprias sem que a SME estivesse envolvida. Pois existe determinadas situações que só a escola poderia resolver, mesmo estando todos nós numa hierarquia funcional. Acho também que todos os diretores não deveriam ser tão autoritários em suas decisões, existe as ações flexíveis. (P. 60)
	Centralizadora. Centraliza o poder de decisão. Há ausência de medidas democráticas. (P. 62)
	Não atende às necessidades reais da comunidade escolar. Valoriza o ambiente físico. Não troca sugestões. Não vê além dos próprios interesses, mas é uma boa pessoa. Toda diretoria da escola tem a mesma postura. (P. 64)

ANEXO 5

Entrevistas

Quadro 9 – Participantes segundo sexo– 2008

Sexo	N	%
Masculino	10	33
Feminino	20	67
Total	30	100

Quadro 10 - Participantes, segundo idade - 2008

Idade (anos)	Feminino (N)	%	Masculino (N)	%
20 a 30	1	5	1	10
31 a 40	5	25	0	0
41 a 50	9	45	4	40
Mais de 50	5	25	5	50
Total	20	100	10	100

Quadro 11 – Participantes, segundo a formação – 2008

Formação	Docentes (N)	%
Superior	30	100
Pós Graduação lato sensu	16	53
Mestrado	5	17

Quadro 12 - Participantes, segundo o curso de nível superior – 2008

Curso de Nível Superior	Docentes (N)	%
Ciências Biológicas	4	13
Geografia	1	3
História e Ciências Sociais	1	3
Letras	7	23
Educação Física	2	7
História	3	10
Química	1	3
Administração de Empresa e Matemática	1	3
Serviço Social	1	3
Pedagogia	7	23
Engenharia Mecânica e Pedagogia	1	3
Matemática	1	3

Quadro 13 - Participantes, segundo tempo de atuação na função – 2008

Anos	Docentes (N)	%
até 10	11	36,6
11 a 20	3	10
21 a 30	13	43,4
Mais de 31	3	10
Total	30	100

Quadro 14 - Docentes, segundo tempo de atuação na função na escola – 2008

Anos	Docentes (N)	%
até 5	13	43
6 a 10	4	13
11 a 15	2	7
16 a 20	5	17
21 a 25	6	20

Quadro 15 – Comparação entre categorias do grupo A de professores

Grupo	Categorias	%	Categorias	%
	1 e 3		2 e 4	
A	1	78	2	22
	4	80	2	20
	5	89	1	11
	10	70	3	30
	11	78	2	22
	12	67	3	33
	13	78	2	22
	18	56	4	44
	24	90	0	-
	28	88	1	12

Quadro 16 – Comparação entre categorias do grupo B de professores

Grupo B	Categorias	%	Categorias	%
	1 e 3		2 e 4	
2	9	90	1	10
3	5	56	4	44
6	5	56	4	44
7	9	90	1	10
8	7	88	1	12
9	7	78	2	22
17	6	86	1	14
26	8	80	2	20
27	7	88	1	12
29	7	70	3	30

ANEXO 6

Categorização Temática das Entrevistas

Pergunta 1 - Eu gostaria que você falasse um pouco dessa escola, do seu trabalho aqui, suas impressões, seus sentimentos....

Quadro 17 – Professores

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Tenho uma troca muito grande com a escola. (...) comigo funciona bem, independe de quem esteja na direção, de quem esteja na orientação. (P 1)	A escola hoje, ela simboliza muito horário, muito a disciplina em si, o tempo da aula, o aluno na sala, o conteúdo que vai ser ministrado, (...) pra mim ainda é um pouco de decepção. (P 2)
O trabalho individual ele é importante, mas esse trabalho individual ele se soma a outro. (...) é toda uma construção coletiva em que o aluno e professores fazem parte desse desafio. Agora, como toda escola pública tem sua dificuldade, operacionais, enfim, estruturais, mas é ... procura-se apesar de tudo isso se fazer um trabalho que acreditamos que seja da realidade do aluno. (P 7)	Ela é um termômetro da sociedade, (...) ela é muito heterogênea. (...) cada turno é um turno diferente, o perfil das crianças também. (...) fica um pouco complicado trabalhar... (...) nós não fomos formados para esse perfil de aluno de hoje. O professor, ele está se vendo obrigado, até por questão de necessidade, se readaptar. (P 3)
Eu tenho um carinho muito grande por esta escola. (...) É uma escola onde vejo que todos estão realmente empenhados é... em estarem melhorando esse ensino, buscando. Inclusive, atualmente a direção pedagógica é alguém de uma grande competência e que vem buscando trazê realmente o aprendizado pro aluno e buscando uma coisa muito importante que tá fazendo muita falta hoje, que é a família na escola. (P 24)	O professorado está envolvido com um monte de desafios. (...) eu procuro fazer o melhor, (...) a gente atravessou períodos muito difíceis, não só aqui na escola, mas num contexto histórico... (...) Acho que a educação ela está muito fragmentada, a estrutura geral. (...) acho que a educação, ela se faz em ilhas de excelência. (...) A escola como se fosse assim uma referência aqui dentro do município e continua sendo. A cada ano escolar é complicado colocar alunos, porque falta espaço. (...) O Joana é como se ele sobrevivesse a si mesmo. (...) houve vários momentos de brigas intensas, greve, tudo. Então, a escola é quase que como uma escola de aprendizagem educacional. (...) A escola é uma escola com potencial. (P 4)
A escola nasceu de um sonho. E a gente viveu esse sonho alguns anos. Depois eu percebi que a escola teve uma certa caída em função de, inclusive da parte física e agora eu me sinto feliz da gente ta podendo discutir educação, ter um lugar mais bonito, um lugar melhor pra gente poder pensar juntos. (...) essa direção tem nos dado essa oportunidade. (P 29)	É uma escola que eu gosto muito de trabalhar aqui (...) há um grupo de professores que é muito comprometido com a educação, que sempre tenta fazer o melhor que pode devido às condições. Às vezes, a clientela que recebe ou os recursos materiais que tem disponíveis na escola. (...) com essa nova direção, com o apoio da Secretaria de Educação a escola melhorou bastante. (...) o perfil do alunado está bem melhor. (P 5)
	Eu gosto de trabalhar nessa escola, não apenas por ela ser uma escola de centro, mas porque a gente pega as crianças de vários locais. A gente trabalha com alunos e professores, ... bons professores. porque quem faz a escola são os professores e os alunos. O ambiente em si eu acho muito fechado, muita grade. E acho que o aluno se sente meio preso como eu me sinto um pouco presa. (...) Então é a única coisa que eu acho ruim. (P 6)
	Tínhamos eleição pra diretor e atualmente não tem. Embora a equipe atual não tenha sido eleita, ela tem desempenhado um bom trabalho. A relação com os professores tem sido muito boa. No início houve assim, uma certa resistência... (P 8)

	<p>A escola é como se fosse uma referencial pra rede pública de Maricá. (...) a escola melhorou muito fisicamente, no sentido de o prédio ter sido melhorado, a limpeza, os profissionais, apoio. Existem profissionais muito menos comprometidos. (...) eu acho que a escola vai de encontro ao que ela... suas metas, seus objetivos. Acho que o PPP deveria ser mais discutido com os professores todos. (...) o professor é uma ferramenta fundamental e insubstituível. (...) procuro exercer minha função além das circunstâncias do contexto. (P 9)</p>
	<p>Tenho uma relação muito forte com o aluno, com a escola, com os projetos que eu desenvolvo. (...) A escola em si pra mim é o aluno, direção não me interessa. (P 10)</p>
	<p>A escola ta muito diferente (...) há dez anos atrás a escola era referência. (...) a sociedade teve uma alteração, então o nível de exigência da escola, o foco da escola passa a ser outro, (...) as mudanças são de ordem estruturais, (...) além dele ensinar o conteúdo dele, ele tem uma questão de formação. (P 11)</p>
	<p>Eu gosto muito dessa escola em particular, não só pelo aspecto da localização, que ela tem todo aquele amparo que a gente precisa tanto na... com relação à coordenação de turma quanto à direção. As crianças são bastantes educadas e mais disciplinadas. (...) A gente tem um ginásio, tem inspetores e tudo isso favoreceu o trabalho. (P12)</p>
	<p>Eu me senti muito acolhida desde o início, quando cheguei aqui. (...) Eu tenho total acesso à direção (...) acho que a escola valoriza o professor, (...) a escola dá atenção ao professor, ouve, (...) ela é uma direção, precisa impor algumas coisas, porque senão vira bagunça. (...) eu me sinto bastante realizada de estar aqui. Pelos alunos também, porque é um turno tranquilo. (P 18)</p>
	<p>A escola ela sempre teve uma, um destaque muito grande na rede de Maricá. Teve um período de auge que foi logo no início, nos primeiros dez anos de escola. (...) Mas depois houve uma ... queda... até pela clientela. (...) faltou investimento na escola. (...) me parece que ela voltou a tomar o rumo novamente. Então, atualmente ela já tá num padrãozinho melhor. (...) a parte pedagógica nossa ainda deixa a desejar em alguns pontos. (...) Tiraram... professor de coordenação de área que fazia uma integração das áreas. (...) Ficou uma coisa muito solta. (...) O meu trabalho, ele não modificou muito, (...) num fiz curso quase que nenhum de atualização. (...) Inda trabalho ainda como nos velhos tempos. Eu tenho muito pouca novidade no meu trabalho. (P 26)</p>
	<p>Foi aqui dentro que eu come... que eu já tava fazendo mestrado e aqui, vamos dizer assim, foi o meu grande laboratório, (...) aqui eu desenvolvi a minha dissertação de mestrado e a partir de então, eu passei a aplicar aquilo tudo que eu acreditei, que eu coloquei naquele trabalho aqui na escola. (...) apesar das adversidades... aquelas coisas que a gente tem do ensino público, eu tenho conseguido é... incutir nesses alunos pelo menos uma semente pra leitura que eu</p>

	acho que é a base de tudo. (...) Ela me dá esse retorno de satisfação. (P 27)
	Eu gosto muito de trabalhar nessa escola. É a direção é muito boa, os colegas, os alunos que nós hoje em dia devemos ter cuidado, pois as famílias não estão dando a educação, não estão dando um respaldo de sentar de estudar. Então, os professores atualmente estão é... passaram a atribuição de pais, de educadores, de professoras. (P 28)

Quadro 18 – Equipe Diretiva

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
<p>Não existe assim um local, uma comunidade. Ela, como ela é por ser do centro, ela abrange vários alunos de diversas comunidades e aí a gente, fica um pouco difícil trabalhar família-comunidade entre, em volta dessa escola. (...) Essa escola é uma instituição uma empresa. Então, com os meus conhecimentos, eu estou conseguindo é... trabalhar. (...) é difícil, mas colocar minhas idéias, ouvir pessoas e eu gosto muito do que to fazendo. (D 14)</p>	<p>A escola sempre mudou de direção. As pessoas vêm e saem. E deixa aquele... sempre deixa aquela marca. Então, eu sempre fui vendo isso, porque eu sempre trabalhei na secretaria. (...) então, hoje, a escola tá uma outra coisa. Eu gosto mais dessa época agora, porque é mais organizada. (D 16)</p>
<p>o grupo reivindica uma direção eleita por eles. Então, a princípio o trabalho foi muito difícil. (...) a comunidade sempre foi receptiva, (...) a resistência maior está dentro da escola, (...) muitas barreiras foram quebradas. Mas ainda encontramos uma certa resistência, porque o professor entende que o papel dele ainda só é passar conteúdos. Então, quando há um evento, dentro da minha concepção, eles deveriam é... motivar os alunos, ... dar incentivo pra que os alunos trouxessem, tragam os familiares e a gente não encontra muito apoio nesse sentido. (...) Então, a dificuldade está nisso: a gente contar com o apoio de todos. (D 15)</p>	<p>sinto assim um pouco de dificuldade nos meios que a gente se utiliza pra tá auxiliando as famílias, os alunos. (...) você não consegue telefoná, de poder tá usando telegrama, uma carta... ter horários pra que você possa fazer um trabalho com as turmas. Isso dificulta muito, porque eu trabalho no turno da noite. O turno da noite tem horário muito reduzido de aula. (...) As coisas são muito difíceis. (...) não vejo muita receptividade pra idéias novas ou experiências de outros espaços. (...) O experimentar ainda não é uma realidade aqui dessa escola. (D 23)</p>
<p>É ... é essa escola aqui é ... considerada uma das melhores escolas da rede... (...) eu achei aqui muito estruturado, muito bem organizado... (...) todo trabalho que a gente consegue é... é... porque a gente tem apoio, colaboração... (D 19)</p>	
<p>Essa escola é um desafio... (...) o meu papel nessa escola, que é a de formação continuada, estar orientando esse professor. E pra isso eu preciso ter minha gestão precisa ser participativa. Eu preciso disso e não depende só de mim. Depende também da equipe de gestores da escola. (...) em alguns momentos eu sinto dificuldade de gerenciar de uma forma participativa. Eu vejo muita abertura na parte da direção pedagógica. (...) alguns professores desejam esse tipo de trabalho e outros não. (...) vejo o meu trabalho como uma construção ali no meu dia-a-dia. (...) Tem a dificuldade também... em relação à gestão participativa é... por parte da direção geral, que eu entendo a posição dele. Ele é o administrador. Ele tem a visão dele, mas ele ouve a gente, mas ele é muito resistente. (...) ele tem a visão de administrador. (D20)</p>	

<p>De início assusta um pouco pelo perfil do professor que a gente tem que é um professor que não está acostumado a fazer planejamento. (...) não está acostumado a sentar, debater, refletir sobre algumas questões que constrange e o aflige dentro da sala de aula. (...) Mas ao mesmo tempo que me assustou me serviu como instrumento pra que eu pudesse tá buscando caminhos pra que a gente conseguisse é... abrir espaço pra esse professor sentar, ser ouvido, porque ele já vem massacrado aí durante anos nessa trajetória profissional, seja por políticas, salários baixos ou escolhas erradas... (...) Então, meu trabalho aqui nessa escola tem sido muito esse... estar preparando esses espaços pra essas discussões. (D 21)</p>	
<p>Há nessa escola... um mundo de idéias boas, mas que ainda não perceberam que tem o equilíbrio em cada uma delas. (...) escola rica, porque é uma escola que tem recurso material, ela tem recurso humano, a formação dos professores é uma formação muito boa. (...) apesar de ter essa formação toda e ter esse recurso, as pessoas não conseguiram se encontrar. (...) Eu percebo o Joana que não sai do lugar, porque ele não tem esse pensamento comum. (...) Falta ainda o trabalho coletivo. (...) Todos têm idéias ótimas. É pena que não conseguiram tecer o trabalho comum. Esse é o desafio. (...) eu queria sê esse fim, o que unisse essas idéias... através da minha prática. (D 22)</p>	
<p>A escola... é encantadora, mas ao mesmo tempo desafiadora. (...) nós estamos ... quando eu digo nós, porque sou eu com a equipe, nós estamos a cada momento estudando mais é... tentando estar mais preparado pra lidar com as tantas e... situações didáticas-pedagógicas que o cargo nos exie e também, com essa grande diversidade de pensamento.(...) Em relação ao meu trabalho é... o que que eu poderia dizer... a gente conseguiu algumas coisas. Não o que realmente a gente espera, porque eu acredito muito numa educação onde todo o conjunto pudesse estar mais abertamente discutindo, planejando, revendo as suas ações com o fim a atingir o objetivo maior que pra mim é o político: como levar a classe popular a ter uma educação de qualidade... (...) a equipe está para ouvir, para tentar encontrar uma solução melhor para os alunos... (...) esse processo educacional nunca se dará no solitário, mas abarcado com todas as pessoas que o envolve (D 25)</p>	
<p>Aqui é uma escola muito grande. (...) é um grande desafio, porque eles são adolescentes, eles estão em formação. (...) Tem que ter o compromisso, dedicação, saber que eu faço parte desse processo, que to contribuindo com esse indivíduo que tá se formando e o que eu espero dele, que ele seja um cidadão crítico, que ele seja um cidadão que participe... (D 30)</p>	

Pergunta 2 – O que vem a sua mente quando se fala gestão escolar?

Quadro 19 – Professores

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Eu acho que primeiro é você pensar na administração como um todo, porque a escola não funciona fragmentada. Nós temos três turnos e eu considero cada turno uma escola diferente, então eu acho que ainda está muito fragmentado; a gestão escolar ela ainda não partiu para a unificação. (P 1)	gestão escolar é você estar atuando com seu aluno, desenvolvendo o conteúdo e acima de tudo trazer informações extracurriculares para eles. (P 10)
Uma organização na escola em que todos estejam envolvidos bem(...) todo mundo junto nessa organização. (P 2)	é um planejamento em que se faz desde a direção, principalmente. (...) ela vai se incumbir de programar toda uma realidade (...) que ela é intransferível de cada escola. (P 13)
Vem a idéia de administração, proposta de administração, pelo menos durante um período.(...) não apenas na administração na parte burocrática, mas também na proposta pedagógica. (P 3)	
A gestão escolar ela tem que ser principalmente, pedagógica. (...) as pessoas ficam tão envolvidas com a questão empresarial da dinâmica, que a dinâmica pedagógica fica aquém digamos do que deveria ser (...) O que eu tenho visto e escuto no contato com outros professores é que gestão é empresarial. Sai um modelo, isto funciona, mas quem tem que fazer acontecer é o professor. (P 4)	
é um diretor presente na escola, atuando em todas as áreas, com formação, um secretário também, a equipe pedagógica (...) alguém que fizesse essa ponte entre os turnos, entre os professores, entre os níveis de ensino. Uma equipe de gestão em horário integral na escola. (P 5)	
é um combinado de parte da direção, professores, pessoal de apoio e aluno. É todo mundo tentar fazer uma integração da educação. (P 6)	
são várias competências em que elas se entrelaçam no sentido de uma melhor organização, de uma melhor implementação de toda a realidade da escola que não é só ensino; há uma administração. (...) são vários setores que compõem, se complementam. (P 7)	
Gestão escola, eu imagino uma administração, mais de uma forma assim, mais ampla. Nas administrações modernas, a gestão envolve todos da empresa (...) gestão educacional imagino também que deveria ser dessa mesma maneira, uma participação de todos os envolvidos com a educação. (P 8)	
O gestor, ele é além daquela figura do diretor tradicional; ele tem que gerir a instituição não só como uma empresa, porque a escola tem características ... muito especiais. (...) ele tem que reconhecer os profissionais, valorizá-los individualmente. (...) ele vai gerir recursos humanos, gerir recursos financeiros, gerir recursos materiais, então, ele tem que agregar tudo isso;ele tem que ter uma visão individual e uma visão global, porque gestão é globalização. (P 9)	

Gerenciamento de problemas e soluções (...) o bom gestor é aquele que sabe otimizar as coisas e minimizar os problemas. Eu acho que cada dia mais ta difícil a gente arrumar bons gestores, porque eu acho que as pessoas acabam transferindo resolução de problemas. (P 11)	
A comunidade tem que participar, os professores e tudo. Mas eu acho que alguns professores não aceitam algumas regras. (...) a direção tem que ser firme, que se ela abrir demais, acaba que ninguém se entende. (P 18)	
eu penso em gestão no sentido da educação como um todo, onde todos possam gerir, possam participar desse processo educacional. (P 24)	
um trabalho preocupado com a parte pedagógica da escola, com a parte física da escola. É uma autonomia para a direção da escola. Ela tem que tê autonomia e precisa tê recursos. (P 26)	
uma forma de interação. Gestão pra mim, subentende uma coletividade, uma ação conjunta. (P 27)	
Gestão democrática, participativa. (P 29)	

Quadro 20 – Equipe Diretiva

1 - Gestão democrático-participativa	2
Gestão escolar é uma organização do pessoal administrativo. Isso aí tem que ser muito organizado, muito assim entrosado, com os outros, com o professor, com tudo. (D 16)	Tudo que acontece praticamente dentro duma escola (...) entendo gestão como é que é estruturado o sistema de poder dentro da escola, como é que as coisas são deliberadas, como é que elas são planejadas, como é que elas são executadas e cabe à gestão justamente ter o controle de todos esses aspectos dentro da escola. (D 19)
É um trabalho integrado da equipe técnico-pedagógica e também, da equipe de professores. (D20)	
É uma questão de compartilhar decisões. (D 15)	
Democracia (...) é fazer um trabalho aonde todos vão ta participando dessa gestão escolar. (D 21)	
é você conseguir ir tecendo essas várias idéias em torno de um objetivo comum. Muita conversa, muita reflexão, mas tem que ter um fio condutor. (D 22)	
gestão participativa e democrática. (...) a gente vê um diretor eleito, uma comunidade atuante dentro da escola, participante, que se envolva com os problemas da escola, que a escola se envolva com os problemas da comunidade. Eu acho que essa escola ainda é muito fechada nela mesma, ela nem dentro dela ainda consegue entender muito. (D 23)	
é buscar uma participação ativa eficaz, consciente de todos (...) não cabe mais uma gestão exclusivamente administrativa. O gestor hoje, ele tem que sê um gesto extremamente pedagógico. (D 25)	
Penso logo na gestão democrática, não é só um. É uma equipe. (D 30)	

Pergunta 3 - Como deve ser a gestão de uma escola? Que características você destacaria para a atuação de um diretor de escola?

Quadro 21 – Professores

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Que comece com eleição pra diretor. Onde haja aí um grande entendimento entre todos os envolvidos com educação, mas com a participação dos pais, dos alunos, dos funcionários em geral... (P 8)	É trabalhar conjunto, (...) se não houver uma hierarquia de comando também eu acho que a educação, a gestão educacional, essa gestão ela tende a se perder no caminho. (P 6)
Vou me nortear pela questão do projeto político pedagógico, é o administrativo, é o financeiro, é o, sobretudo, pedagógico, comunitário... (P 7)	Ela deve ser participativa, mas no meu ponto de vista, ela tem que ser firme. Ela tem que ter uma autoridade. Ela tem que saber que a decisão final é dela. (P 18)
tem que ser uma coisa em conjunto. As pessoas sendo solidárias, companheiras, agindo com um mesmo objetivo. (P2)	
é juntar uma gestão empresarial e uma gestão pedagógica. (P 4)	
uma parceria muito grande entre os setores que atuam na formação da estrutura da escola. (P3)	
ela tem que ser integrada, participativa. (P 1)	
gestão de uma escola tem que estar em foco o PPP da escola, que <i>a priori</i> tem que ser discutido com a comunidade escolar como um todo e revisto anualmente. (P 9)	
gestão escolar tem que ser participativa, (...) a questão do bom gestor escolar é a participação geral da comunidade, do aluno, do professor e tudo mais dentro da escola. (P 11)	
ela deve procurar que os alunos participem. (...) inclusive de alunos participarem de conselhos e fazer com que a família participe. Toda essa integração. (P 12)	
ela tem que ter uma ingerência da secretaria, mas ela tem que ter independência. (P 13)	
todos participando. Da direção à família. Cada um com a sua participação, dentro da sua formação e, dentro do seu papel na escola. Mas todos empenhados com o mesmo objetivo. (P 24)	
tem que tê a participação de todos, do professor, da direção, da coordenação, pais de alunos, de toda a comunidade. (P 26)	
Onde todos tenham voz, onde a gente possa opinar, onde não haja perseguições, onde a política num esteja envolvida, independentemente do partido ao qual você pertença. (P 29)	
Democracia acima de tudo. (P 17)	
Uma direção atuante, em comunhão com os professores, em comunhão com o corpo discente também. (P 10)	

Quadro 22 – Equipe Diretiva

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Ela deve ser participativa. (D 14)	
Entrosados, desde o pessoal de apoio até a direção muito bem entrosado. (nº 16)	
eu penso muito essa escola assim, aonde que tenha espaços para que os grupos, eles possam ta conversando, refletindo sobre cada ação que essa escola vai desenvolver. (D 21)	
Deve ser democrática. (...) ainda temos uma dificuldade muito grande de exercer a democracia. Muitas vezes, nós reivindicamos, mas não sabemos como fazer, porque quando é dada a oportunidade, as pessoas não levam isso muito a sério. (D 15)	
teoricamente deveria ser democrática, nós sempre vivemos num ambiente autoritário e ainda nós não temos o hábito de trabalhar democraticamente, participativamente. (...) a maioria das pessoas delega a participação, porque não querem esquentar a cabeça, não querem participar. (D 19)	
Tem que ter decidido tudo em conselho com os professores. (...) a gente tem uma tomada de decisão no conselho e a gente não consegue colocar em prática. (...) a palavra final não é do conselho. (D 20)	
Primeiramente democrática. (...) democracia não é uma palavra. Ela é uma atitude de vida. Eu acho que é um exercício de vida e fazer isso numa escola grande é difícil. É um exercício de ouvir e de saber se o outro ta certo. Em certas ocasiões, delegar funções. (D 22)	
ela tem que ser colegiada. (...) eu ainda não vi, não tive experiência de ver uma escola que tivesse um grupo de professores, um grupo de funcionários, alunos, pais participando da gestão da escola coletivamente onde as decisões maiores fossem discutidas nesse grupo e acatadas pra aquele que a princípio ficaria como gerente na escola. (D 23)	
Ela precisa ser pedagógica. (...) o pedagógico não se faz sem o político. (...) O problema educacional não está única e exclusivamente na escola. Nós precisamos de todos os outros órgãos. (...) Então, as políticas públicas precisam ser analisadas, reavaliadas para que a escola dê conta dessa tão sonhada gestão aonde se entenderia que todos teriam direito ao voto, à fala. (D 25)	
Tem que ser democrática, tem que se ouvir. (...) o gestor, ele tem momentos que ele tem que ter a posição dele e se colocar, mas que antes disso ele tem que ouvir a todos envolvidos. (D 30)	

Pergunta 4 – Como deve atuar o diretor de uma escola?

Quadro 23 – Professores

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Democráticamente, participativamente, não apenas um chefe de gabinete; ele tem que ta interagindo o tempo todo. (P 1)	A palavra final tem que ser dele. (...) eu acho que você tem que sempre acatar a decisão do diretor da escola, mesmo que você não concorde. (P 18)
O diretor tem que ser atuante. Ele tem que ficar aqui o dia inteiro. O professor também tem que ser atuante. O diretor tem que caminhar junto com o professor. (P 28)	em primeiro lugar, ele tem que tentar colocar ordem. Segundo, ser amigo. E terceiro, sorrir um pouquinho, (...) não é somente a ordem do diretor (...) é seguir o comando da secretaria de educação. O diretor tentar mostrar... comando. Às vezes, os professores não gostam de seguir determinadas ordens. (P 6)
O diretor... é o maestro. É uma pessoa que tem que ter o conhecimento de todos os instrumentos, não só administrativo, mas inclusive, o pedagógico, (...) alguém que ouve e que soma a essa comunidade. Tá afinado à realidade dos professores dos alunos, dos pedagogos, dentro da proposta pedagógica de escola, tem que ter essa abertura com a comunidade também. (P 7)	tem que sê uma coisa democrática. Sempre que fizer qualquer , tomar qualquer posição dentro da escola, eu acho que tem que levá ao conhecimento de toda comunidade escolar, seja aluno, seja professores, os companheiros todos, tem que levar a todo mundo, funcionários pra mostrá realmente qual é a idéia da direção. (P 26)
O diretor de uma escola, ele tem que estar em sintonia com o professorado, principalmente e com o aluno, o pessoal de apoio. (P 10)	ele tem que estar numa hierarquia, ele tem que estar a par de tudo que acontece. Ele deve monitorar todas as atividades, estar sempre ciente de todos os problemas e interferir diretamente em todas as áreas da escola. (P 12)
ele tem que atuar ouvindo, tentando compreender, tentando ter visibilidade, mostrar visibilidade pros alunos. A escola é um ambiente de disciplina, não de autoritarismo, mas aonde existe autoridade, porque a vida requer isso. A gente tem que formar o cidadão, então o cidadão vai ter que respeitar leis, vai ter que respeitar estatutos de trabalho, (...) o diretor tem que ta aberto a uma série de coisas, mas trabalhando com essa visão globalizada e não, fechada. (P 9)	tem que usar autoridade (...) tem que ter regras a serem seguidas. A gente tem que ter uma diretriz. A partir dessa espinha dorsal a gente aí, cada um faz... muda um pouquinho dentro da sala de aula é o nosso laboratório. (P 29)
o papel principal, além de gerenciar uma escola, tem um papel acho que de conciliador, (...) de cooperação; seria o ponto central. (P2)	Imparcial, (...) tem que ter uma hierarquia, (...) devemos respeitar mesmo, às vezes, não concordando. Nós temos que respeitar essa hierarquia. Ela é uma coisa principal. (P 13)
Tem que sê uma coisa democrática. (P 26)	È ouvir muito e dividindo responsabilidade. (...) em alguns casos, a palavra final tem que ser dele. (P 11)
ele tem que ser o grande articulador, um mediador entre os vários pólos de tensão, (...) ele acaba tendo que abdicar daquela função de interação, que no meu entender, a figura fica imbuída, em função dessa tensão que rege principalmente o ensino público. (P 27)	
deve atuar de forma participativa, ouvindo todos os segmentos, dando oportunidade, acatando sugestões, investindo nessas sugestões. (P 5)	
...cada um com suas qualidades e diferenças, mas todos eles buscam, tão sempre em contato com os professores com a família, com os alunos. (P 24)	

Integração plena com o corpo docente. (...) ouvindo as demandas desse corpo docente. (...) tentando acompanhar o mais próximo possível a atuação cotidiana desse corpo docente.(P 17)	
Ele tem que ser um maestro. Agora para ele ser maestro, ele tem que ter muito claro o que é que ele quer pra aquela escola. Se ele tem objetivos claros, (...) ele se reuna com esse corpo docente e diz: olha eu tenho essas idéias e gostaria de pô-las em prática quem vem, quem não vem. Mas eu acho que isso é meio utópico. Nenhum modelo é perfeito, mas a gente pode aprimorar isso. (...) a gestão escolar de um diretor tem que ter o foco pedagógico e não é fácil. (P 4)	

Quadro 24 – Equipe Diretiva

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
ele tem que ser humanista, (..) ele precisa ter sim, um conceito de organização empresarial. E fundamentalmente, ele precisa estar também imbuído das questões educacionais e pedagógicas. (...) ter uma visão de futuro. (D 25)	
é uma grande responsabilidade, ele tem que conhecer a clientela a qual ele trabalha pra que ele também atenda às necessidades e expectativas daquele local. (D30)	
Tem que ser aquela pessoa que quer perceber, ouvir, executar, estar em todos os ambientes, às vezes, usar um pouco de autoridade, (...) não é autoritarismo é autoridade mesmo pra interferir em algumas coisas que não estão indo bem, perguntar, indagar, observar, discutir, fazer reuniões, ouvir todos os segmentos dessa escola (D 14)	
Ele tem que saber ouvir, ele tem que saber fazer essa mediação entre a escola, os alunos, os professores. ele tem que em alguns momentos é... ter uma decisão. (...) não que ele tenha que ditar as regras, mas ele tem que tá participando de tudo que acontece dentro da escola. (...) ele tem que ter essa característica, esse papel de mediador. (D 20)	
o perfil dele tem que ser de uma pessoa flexível. (...) porque tem momentos em que eu tenho determinar algumas ações, mas tem momentos que eu tenho que rever as minhas próprias ações. (D 21)	
Tem que ser democrático, ser maleável, sempre estar à disposição de todos pra ouvir e entender. (D 16)	
Ouvir os segmentos (...) as pessoas não estão acostumadas a tomar essas decisões em conjunto, (...) ...nem sempre tudo pode ser submetido assim a ouvir	

os segmentos da escola. (D 15)	
<p>Ele tem que ter uma escuta muito grande, saí um pouco da questão do gabinete. (...) o diretor tem que tá ouvindo o aluno, o pai, o OP pra podê senti se o que ele tá fazendo, a decisão que ele tá tomando é a decisão certa. (nº 22)</p> <p>É difícil o papel do diretor. (...) saber conciliar o administrativo com o pedagógico é o grande nó disso daí. (...) o administrativo solicita muita força do diretor. (...) o diretor saber equilibrar essas duas instâncias, é... participar delas de forma atuante é... sabendo ouvir ambos os lados e evitar conflitos, porque às vezes nós temos aí conflitos do pedagógico com o administrativo constantemente, quando os interesses pedagógicos, às vezes, são suplantados pelos interesses administrativos. (D23)</p>	

Pergunta 5 – Como deve ser a relação entre direção e professores?

Quadro 25 – Professores

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas
Acima de tudo como colega, porque o diretor ele está diretor e nós somos professoras. (P 1)	Democrática (...) dentro da área de educação pressupõe-se que sujeitos envolvidos sejam pessoas que conheçam as hierarquias que rondam seu ambiente de trabalho. (P 4)
Oo mais próximo possível. (...) lado a lado. (P 2)	Deve ser uma relação onde envolva confiança e responsabilidade parte a parte.(...) ele precisa fazer com que os funcionários cumpram suas obrigações (...o diretor precisa ter pulso pra poder colocar as coisas nos eixos e precisa ouvir também (P 8)
Se faz necessário que haja um canal muito aberto de comunicação entre a direção da escola e funcionamento. (...) é uma equipe. E essa equipe tem que atuar de forma bem interativa uns com os outros. (...) cabe ao diretor da escola ter assim habilidade (...) de conseguir um bom relacionamento. (P 3)	A gente respeita muito, porque é uma hierarquia. o diretor é bastante... é amigo, um cara que procura saber se seus professores estão cumprindo seus horários, se os professores estão exercendo suas atividades bem. (P 12)
Uma relação de respeito, uma relação de confiança, uma relação fraterna. (...) agindo dentro do profissionalismo, (...) pensando num projeto maior. (P 5)	A mais amigável possível. (...) tem que ter uma ordem, tem que ter uma hierarquia, uma disciplina. (P 10)
Ele tem que ser profissional. (...) Ela tem que ser uma relação estreita. (...) Ser diretor é ser simples. (...) Sempre com grandes pedidos, mas com firmeza. (P 13)	Uma relação cordial, amiga, com autoridade, sem autoritarismo, mas é... onde a gente tem que saber que existe uma hierarquia. (P 29)
Uma relação de parceria. (...) de companheirismo, de coleguismo e de profissionalismo acima de tudo. (...)a escola, ela tem que caminhar em todas as suas vertentes: administrativa, pedagógica, comunitária. E o diretor, (...) tem que ser um grande articulador. (P 7)	
A mais amena, a mais tranqüila possível. (...) quanto mais próximo a direção está do professor e do aluno, eu acho que melhor é a gestão. Eu até entendo que existem algumas situações de compatibilidade e incompatibilidade. Em alguns casos a gente gosta de mais umas pessoas do que as outras. (...) mas quanto melhor é a relação entre as partes, melhor a gestão.	

(P 11)	
Amigavelmente. (P 6)	
Uma relação de cordialidade, de amizade e, acima de tudo, de respeito de ambas as partes. (P 18)	
A mais amigável possível, (...) amigável e profissional. (P 24)	
A mais transparente possível. (...) uma relação de reciprocidade. (P 17)	
Ele não pode ser ditador. Ele tem que ouvir bastante o professor. Tem que trabalhar também com a equipe técnica. (P 28)	
Uma relação mais sincera possível. (...) muitas das vezes, a direção de uma escola, ela se isola, (...) a gente fica alheio a tudo que acontece dentro da escola. (P 26)	
De troca. (...) nós somos os ouvidores, (...) nós que atuamos. (...) a direção, ela de certa forma, ela fica afastada. Nós que somos os intermediários entre o produto de ponta que a gente quer formar e essa pessoa que tá lá atrás pra administrar tudo isso. (P 27)	

Quadro 26 – Equipe Diretiva

3 - Relações democráticas	4
Tem que ser uma relação boa, tranqüila. É difícil, (...) cada um tem uns pensamentos, umas idéias (...) perceber, ouvir e ir trabalhando dentro da tranqüilidade, da calma, do respeito mútuo, da ética profissional. (D 14)	Se possível bem aberta. (...) você tem que ouvi, mas ter firmeza que a última palavra é você que vai tomá enquanto diretor. (D 22)
Tem que estar sempre conversando, (...) pra ter um entrosamento melhor. (D 16)	
Deve haver uma abertura pra poder haver uma participação dos professores, porque senão fica comprometida a qualidade dessa escola. (...) a cultura da escola abrange todos aqueles que estão envolvidos nessa escola. (D 19)	
Uma relação de respeito. (D 21)	
Deve ser de respeito mútuo, ético. (...) tem que ter um certo equilíbrio. Mas eu acho que quando a gente procura muita intimidade, as pessoas acabam confundindo o profissional com a amizade. Então, a gente tem que ter um certo equilíbrio, porque às vezes, por ser amigo do diretor pode extrapolar em algumas situações. (D 15)	
É complicado. A princípio tem que ser amistosa, (...) o diretor é... quando você uma direção eleita, se amarra muito esse compromisso do diretor em relação aos professores, de ter que ouvi-los, de ter que participar dos movimentos, de atender muitas das solicitações deles. Agora, quando você não tem é ... um diretor que venha, seja desse grupo, a relação é muito mais conflituosa, (...) deveria ser assim, sempre o diretor e os professores próximos. (D 23)	
Uma relação ética. Uma relação de humanidade e acima de tudo de profissionalismo. (...) eu preciso está estudando para poder atuar com essas tantas	

diversidades, que é a questão da relação social de cada um de nós e acima de tudo, a relação de vida. (D 25)	
Tem que ser uma relação de estreita, porque tem que ter diálogo. (...) tem que ser uma parceria. (D 30)	
Vejo esse diretor como um líder dentro da escola. (...) tá ouvindo o grupo. Essa relação ela não pode sê de medo, de conflito. (...) tem que ter o respeito, mas não respeitar pelo medo. Tem que sê uma relação harmoniosa. (D 20)	

Pergunta 6 - Como deve ser a relação entre direção e alunos?

Quadro 27– Professores

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas.
Tem que ser uma coisa próxima também. (P 2)	Tem que ser sempre de uma relação hierárquica. (...) o nosso aluno hoje ele não tem valores, ele não tem respeito, ele não está trazendo muita coisa de casa, (...) tem que ter uma postura hierárquica em relação aos alunos. (P 1)
A direção ela tem que ser democrática, tem que ser amiga, tem que estar em contato com o corpo discente da escola, mas tem que deixar sempre as regras bem claras (P 4)	Ele não pode ser amigo dos aluno. (...) Ele deve manter-se numa posição hierárquica de direção, tendo a sensibilidade de perceber as diferenças. (P 3)
penso que possa ser participativa, (...) que ele pudesse então se aproximar dos alunos. (P 5)	
Amigavelmente... é um pouco até de menos pulso forte. Tentar sorrir um pouquinho mais e mostrar que ele tem autoridade mesmo sorrindo. (P 6)	
Uma pessoa que atenda às demandas, (...) seja uma autoridade presente, coparticipante, (...) uma pessoa polivalente muito bem articulada. (P 7)	
Uma relação onde haja o reconhecimento por parte dos alunos da autoridade do diretor, na equipe de administração, direção pedagógica, diretor administrativo. E também uma relação de confiança, de proximidade. (P 8)	
Tem que estar sempre em contato com os alunos. Tem que ser uma relação de amizade. (P 9)	
Tem que ser uma relação de muito amor, (...) o aluno é a mola principal de uma escola tem que ser tratado com muito carinho, muito respeito. (P 10)	
Algumas exigências têm que sê impostas ao aluno, (...) o grande problema das escolas é quando elas não têm cara. (P 11)	
A relação da direção com os alunos deve ser também essa relação de paizão ou mãezona. (...) porque não se aproxima das crianças? (P 12)	
Essa relação daqui tem que ser uma relação estreita com os responsáveis. (P 13)	
Uma relação de respeito, de transparência, mas deixando claro os papéis de cada sujeito, de cada ator nesse espaço escolar, tentando construir a todo momento autoridade. (P 17)	

Uma direção firme, uma direção que tenha ternura, (...) não pode flexibilizar muito. (P 18)	
Ser amigo, mas não confundi as posturas. (P 24)	
Uma relação de respeito, (...) A direção é tratar o aluno com certo respeito e impor algumas coisas também, porque o adolescente principalmente, ele precisa ter regras, regras e normas. (P 26)	
Talvez mais próxima. (...) tem que mostrar ao aluno a autoridade, (...) O aluno tem que ter na direção, no corpo docente um porto seguro. (...) essa direção não pode abrir mão de impor os limites, de fazer valer o papel de cada um dentro da instituição, sem um invadir o outro. (P 27)	
A direção tem também que se chegar próximo do aluno. (...) tem que ter uma bom relacionamento, saber conversar, saber dialogar com seus alunos. (P 28)	
A direção tem que ter o seu norte e saber o que quer (...) os alunos precisam perceber que existe uma autoridade na escola (...) mas isso tudo com carinho, sem gritaria, com amor, perseverança. É um trabalho no dia-a-dia (P 29)	

Quadro 28 – Equipe Diretiva

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas
De respeito também. O diretor procurando se fazer presente (...) estar sempre em contato, não distante... (D 15)	Amigável, uma relação onde você passa confiança pra esses alunos, (...) uma relação de respeito. (...) Ele tem que mostrar que é uma pessoa comum, igual a todos, mas que toda empresa como uma instituição, se é uma empresa tem uma hierarquia. (D 14)
Tanto o diretor como a orientação pedagógica ter que ter aquele entrosamento com os alunos. (D 16)	
Há de se abrir um canal pra que esses alunos também participem dessa administração com suas opiniões, assim como a gestão é participativa. (D 19)	
A direção tem que saber ouvir os professores e ouvir os alunos, (...) estar inserindo esse aluno é... na escola, mas de uma participação mais ativa, no grêmio, é... nas tomadas de decisões, no conselho de classe. (D 20)	
Passando por essa questão assim do respeito, porque a gente, às vezes a gente acha, nós educadores, de que o aluno, ele não faz parte do processo de educação. (...) muitas vezes eu coloco ele à parte. Eu decido, eu tomo as ações, eu penso e tudo, mas eu esqueço do principal que é o meu aluno. (...) O aluno mudou (...) a escola pouco avançou. (D 21)	
O diretor é como se fosse um pai em casa. E se fosse uma diretora, a mãe. (...) claro que é a figura de uma autoridade, mas é alguém que ele pode chegá ali e contá. (...) E essa relação de confiança é uma relação que tem que sê conquistada. (D 22)	
Usualmente acaba sendo, às vezes, uma relação afastada; (...) deveriam ser próximas, amistosas. (...) ter esse termômetro que é o aluno, é muito bom. (D 23)	

Acima de tudo... vai implicá novamente a ética, o respeito, mas uma questão de proximidade. (...) ele precisa ter uma relação de respeito, de regras, mas acima de tudo, ele tem que se mostrar companheiro, (...) é uma relação dialógica... profissional, mas sempre humanista. (D 25)	
Também tem que ser estreita. (...) a direção tem que tá sempre junto com os alunos, tanto em questão de diálogo como em questão também de disciplina (D 30)	

Pergunta 7 - Como deve ser a relação entre direção e famílias?

Quadro 29 - Professores

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas
A direção ela tem que colocar pra família... é os seus direitos, os seus deveres (...) o relacionamento tem que ser o mais aberto possível, mais é... receptivo. (P 1)	Noto uma certa dificuldade das famílias de participarem do espaço da escola. (...) a direção poderia contribuir com melhores canais de interlocução entre a família e o corpo docente e a direção da escola. (P 17)
Acho também que tem que ser próxima. (...) a família tem que estar presente no dia-a-dia da escola. (P 2)	
O mais próxima possível. (...) observamos nos últimos tempos que existe uma omissão muito grande por parte da família quando transfere a responsabilidade de formação, quase que completa, da criança para a escola. (...) se faz necessário o diretor tentar aproximar, quando isso é possível, as famílias da escola. (P 3)	
As crianças é... elas tão, às vezes se distanciando das famílias, porque as famílias também precisam de educação. (...) uma escola voltada pra comunidade não é só aquela que faz a festa... mas que... houvesse a possibilidade de oferecer uma maneira dessa comunidade crescer culturalmente... (P 4)	
Deve haver uma participação, deve ser conjunta. A família deve ser convocada pra vir à escola, pra participar das ações, do planejamento... (P 5)	
A família tem que procurar a escola. O diretor nem sempre tem horário, tempo para isso. (P 6)	
De transparência, (...) uma relação de troca. (P 7)	
Deve haver um envolvimento de todos na gestão democrática. (...) o diretor deve tomar iniciativa de buscar e estabelecer metas, estratégias, juntamente com o corpo docente, funcionários para que haja participação da família. Não só comparecer à escola em períodos de festa, mas principalmente, a família acompanhando o desenvolvimento do aluno. (P 8)	
A direção tem que trazer a comunidade familiar pra dentro da escola, (...) a gente tem que mostrar pra eles, falar o quê que é um PPP, conversar porque a gente, às vezes, coloca a coisa só administrativa e os pais desconhecem certas coisas, ...e por isso não podem valorizar. (P 9)	

A escola tem atuado... tenho observado que a escola tem atuado nesse contexto. É muito importante essa relação escola e família, porque é uma engrenagem que tem que estar junta. (P 10)	
Total, total. (P 13)	
A direção tem que ficar a par dos problemas que acontecem com o aluno na casa, sem interferir, sem se mostrar indiscreto. (...) a gente tem que sempre procurar compreender a criança dentro do total, totalidade. (P 12)	
A família é um ponto muito assim, muito nevrálgico do processo. (...) o aluno ideal é aquele que tem toda essa estrutura, coisa que na nossa sociedade infelizmente não acontece. (...) a gente tem que tentá buscá a família, tentá fazê com que a família esteja presente. (...) às vezes, não adianta só a escola querê isso e a família não participá. (P 11)	
Acho importante comunicar à família sobre tudo que acontece com o aluno. (P 18)	
A escola tá sempre trazendo a família, não só pra reuniões pedagógicas, mas também pra reuniões festivas. (P 24)	
Tem que haver uma integração. (...) tem que trazê os pais pra escola, (...) sempre fazendo com que eles participem do dia-a-dia da escola pra pode acompanhá o ensino dos filhos. (p 26)	
Talvez seja a mais difícil. Nem é tanto por conta das direções, (...) tudo seria facilitado se a família viesse pra dentro da escola, (...) é muito difícil qualquer direção trazer essa família pra dentro de uma escola, porque na verdade, eles querem é... não é se livrar do problema, mas é... cumprir e... burocraticamente uma obrigação. (p 27)	
Tem que haver sempre as reuniões. Mas são poucos que participam dessas reuniões. (...) a escola tem que caminhar junto aluno e família. (...) o princípio de tudo é a família, mas eles estão hoje em dia delegando para os professores, esse poder pra escola (p 28)	
Tem que ser a mais estreita possível. Eu acho que a gente peca quando a gente não traz a família pro nosso lado. (p 29)	

Quadro 30 – Equipe Diretiva

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas
Tem que mostrar a essas famílias a escola em que eles estão entregando o filho. (...) meu pensamento é nunca deixar uma família lá fora. (D 14)	
Eu acho que é uma busca incessante, principalmente na nossa equipe tem sido buscar a presença da família. Eu vejo hoje a família muito distante da escola, principalmente quando se trata de uma escola pública. (...) a família acha que a escola tem que dar conta de tudo. (...) a direção tem que buscar e dar motivação pra que a família esteja na escola. (D 15)	

A família tem que tá muito presente a escola, mais do que é. (...) tem que ser uma relação muito entrosada mesmo. (D 16)	
A escola só estará cumprindo o seu papel quando ela conseguir satisfazer essa comunidade que tem seus objetivos, que tem suas ansiedades com relação à escola. (...) ela tem que ouvir a comunidade, tem que fazer com que essa comunidade participe da escola. (nº 19)	
Vejo como uma gestão participativa, a comunidade escolar também tomando conhecimento do projeto pedagógico da escola e está através do conselho escolar tendo participação nas decisões. (D 20)	
Uma relação participativa. (...) a gente vê ainda muito a escola de um lado, a família de outro. A família jogando a responsabilidade pra escola de educar (...) e a escola jogando pra família que ela não tem responsabilidade com seu filho (...) mas nenhum dos dois lados, estendendo a bandeira branca. Tem que haver participação de ambos lados. (D 21)	
É uma relação muito difícil, porque geralmente o pai não vem à escola pra elogiá a escola. (...) a gente tem que começá a enxergá eles com outros olhos. (D 22)	
Tem que ser uma relação de proximidade, uma relação de escuta, uma relação de diálogo. (...) normalmente a gente só traz o pai na época de reunião de pais, esquece que existem outros momentos que podem... cria-se uma cultura, às vezes, também nos pais que eles só servem pra está na escola nesses momentos. (D 23)	
A escola se assusta com a família, com a indisciplina... a família, ela tem que sê respeitada, ela tem que sê ouvida sim. Ela tem que fazê parte do processo. (...) nós temos medo do que o outro possa dizer. Nós temos medo do que o outro pode trazer. (D 25)	
Tem que ter uma forma de falar sempre aproximando, sempre puxando pra família tá próxima a escola (D 30)	

Pergunta 8 - Como deve ser a relação entre direção e funcionários?

Quadro 31– Professores

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas
De respeito, de coleguismo também...(…) todos unidos por um objetivo... (….) as relações devem ser bem próximas. (D 2)	Ela deve ser baseada no respeito, na hierarquia. (….) mostrar que todo mundo tem direitos e deveres. (….) tem que ter respeito, responsabilidade, mas aqui dentro tem que ter uma hierarquia que tem que ser obedecida. (D 1)
Eu acredito nessa direção participativa. Essa direção que faz reuniões entre setores, que conhece todo mundo. (….) tem uma visão ampla. (D 5)	se faz necessária hierarquia, porque é uma administração pública, (….) existe uma hierarquia administrativa, que deve ser respeitada. (….) somos colaboradores num processo de formação. (D 3)
Eles têm que tê uma relação, precisam tê uma integração plena com a escola (….) a figura do inspetor não é só a ordem, mas é tentar entender a ordem construída nesse espaço democrático. (D 17)	Ouvindo, mas sempre, os funcionários acatando a decisão do diretor, porque existe uma hierarquia. Eu sou muito de hierarquia. Eu sei cumprir as regras. (D 18)
Numa escola não tem o maior, o menor... é uma engrenagem só. Para o diretor, professor é importante. Para o diretor, faxineiro também é importante. (D 10)	todos têm que ser tratados com igualdade e respeito, (….) a direção tem que mostrar, colocar as funções, fazer um <i>link</i> de comunicação entre vários setores. (D 9)
A relação deve ser ... ele tem a sua autoridade, sem precisar dizer: Ah! eu sou o diretor... mas é de modo que todos reconheçam ele como diretor, como autoridade, como amigo. (D 8)	Democrática, (….) de autoridade, (….) aquela pessoa que faz a orquestra andar, sem precisar estar ali com o chicote na mão, deixando todos conscientes do seu papel, de sua responsabilidade. (D 7)
A direção, assim como todos nós, devemos tratar todas as pessoas com educação. (….) é o respeito mesmo pelo profissional, porque é um profissional que tá ali, independente de ter uma graduação ou não, é uma pessoa que ta ali exercendo a função dela e merece todo o respeito. (D 12)	Sempre amigável (….) sempre com diálogo, (….) o diretor é o dono ali daquele momento, daquela casa. É ... o diálogo é fundamental... (D 6)
Não vejo nenhuma diferença do profissional de apoio com o professor. (….) acho que é um todo. (D 13)	O respeito tem que ta sempre à frente, mas sabendo que ele é o cabeça da escola. (D 29)
Tem que ser aquela direção mais aberta. Não pode ser aquele diretor que fica só dando ordem. Ele tem que, vem caminhar junto pra que possamos construir uma boa educação. (….) é um conjunto. Não tem como dividir. (D 28)	
Tem que ser rigoroso quando tiver que ser em relação a responsabilidade do funcionário com toda a escola. (….) agora, quando tiver que ser maleável, também tem que ser maleável. (….) Eu acho que a relação é essa aí, de confiança um com o outro. (D 26)	
Democrática. (D 4)	
Toda comunidade escolar, uma merendeira, um porteiro, um professor, embora eles tenham funções diferentes, acho que a relação tem que sê a mesma, (….) cada um tem a sua responsabilidade, mas eu acho que a participação tem que sê igualitária, tem que sê comum. (….) a questão hierarquicamente, às vezes, um porteiro faz a escola funcioná melhor até do que um professor. (D 11)	
Ai depende do perfil de cada funciuonário. (….) nós que somos professores, eu acho que a relação tem	

que ser pautada nas questões pedagógicas. (...) vai depender da característica, da posição, da função de cada um. (D 27)	
--	--

Quadro 32 – Equipe Diretiva

3 - Relações democráticas	4 - Relações não democráticas
A direção, principalmente com os funcionários ela tem a função de alimentar neles uma concepção de sentimento de que eles também são agentes educadores. (...) esse é o papel da direção de estreitar esses laços entre os demais membros da escola para que todos caminhem numa ação educadora. (D 23)	Uma relação de confiança, de amizade, de respeito... mas acima de tudo ser a direção. (...) se tem a direção é porque tem um caminho a ser seguido e ele é que faz a gente voltar pra esse caminho, porque, às vezes, a gente se perde. (...) se perde no sonho ou se perde nos problemas. (D 22)
O tratamento deve ser o mesmo, sendo que a gente como diretor, muitas vezes, a gente tem que estar sinalizando pra esses setores que muitas vezes falha. (D 15)	
Tem que ser uma relação boa, (...) tem que tratar todos iguais. (D 16)	
Não pode ser autoritária. Tem que ser uma relação democrática, de participação. (nº 19)	
relação de respeito, relação de diálogo, relação de ouvir, uma relação amigável, de ética profissional. (D 14)	
Tem que exercer essa autoridade, mas não usar de autoritarismo. Ele tá orientando esse funcionário. (...) Tá fazendo uma capacitação. (...) tem que ter humildade também na relação com esses funcionários, com os professores, com a comunidade. (D 20)	
O respeito, a compreensão com o outro. (...) nós precisamos ter clareza do nosso papel (...) a gente tem que entender sobre o ser humano. (...) as formações continuadas têm que perpassar todos os setores (...) esse diretor, ele tem que ter essa visão de futuro. (D 25)	
Tem que ser uma direção que esteja atenta, (...) tem que saber separar a questão do profissionalismo. Pode-se ter amizade, mas tem que ter uma separação pra que cada um conheça os seus papéis e cumpram. (D 30)	
Tem que ter também respeito pelos seus princípios, pelas idéias e ouvi-los no que eles também pensam de uma escola. Eles fazem parte também dessa gestão. (D 21)	

Pergunta 9 – Como deve ser elaborado o Projeto Político Pedagógico de uma escola?

Quadro 33 – Professores

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Através desse convívio entre todos esses grupos dentro da escola... (...) chegar a conclusões juntos... (...) discutir... todo mundo junto, (...) tem que ser uma coisa bem em conjunto. (P 2)	
Deveria envolver a parceria de todos, (...) é um trabalho em conjunto, trabalho participativo. (...) ... é de uma cooperativa, todas as pessoas podem dar uma contribuição para a montagem desse projeto. (P 3)	
Marcar reuniões, discutir idéias com todos, todos que formam aquela unidade escolar... (...) É chamar todo mundo pra se envolver, (...) botar suas queixas e conseguir hierarquizar isso, colocar o que é pedagógico, o que é puramente administrativo, mas que todos se reconheçam... (...) Teoricamente me agrada essa idéia. Agora, viabilizar isto é meio complicado juntar pessoal de apoio, quer dizer aplicar a democracia. (P 4)	
Todo mundo deve participar. (...) Todo mundo dentro de uma escola tem o seu papel de educador. (...) as reuniões podem ser feitas por setores, cada um com as suas especificidades, mas depois deve se reunir esse documento num grupão pra ser discutido em conjunto e com alta participação de todos. (P 5)	
É muito complicado, porque são várias cabeças, várias idéias, vários ideais, vários sonhos. (...) demora pra fazer, (...) tem que ser bem pensado, bem planejado, bem replanejado, (...) a escola tem que tá em conjunto. (P 6)	
Não só elaborando num primeiro momento, como ele tem que tá sempre sendo reelaborado... repensado, porque a nossa realidade ela é mutável, (...) A escola ela tem que ser dinâmica. (...) Ele tem que ser fluido pra que a escola possa fluir. Há uma sintonia muito grande do projeto com todos envolvidos nela, dentro e fora da escola. (P 7)	
Onde nunca houve um projeto político pedagógico, deve no meu entender, iniciar com participação da equipe pedagógica e os professores. E depois sendo ampliada, gradativamente a participação dos demais funcionários, alunos também. (P 8)	
Além do a Lei manda, a LDB vigente que diz lá claramente que tem que ser elaborado por toda a comunidade escolar, responsáveis, corpo discente, direção, coordenação, o projeto tem que vir de encontro... criar uma identidade pra escola e vice-versa. É um mecanismo de 'feedback' (...) é a identidade escolar... (P 9)	
Tem acontecido alguns momentos algumas reuniões, (...) é um trabalho sem fim, porque a cada ano acontece uma novidade, uma divergência, (...) é uma coisa contínua (P 10)	
Deve ser elaborado mediante o contexto da comunidade que ela tá inserida, (...) trazer a comunidade, trazer os pais, os alunos mais pra perto,	

(...) é muito, muito difícil, às vezes... uma atividade coletiva fazer com que as pessoas participem. (P 12)	
Globalizando, responsáveis, professores, direção, mas eu acho que ela tem que vir já encaminhada, ... um pouco direcionada, (...) são muitas cabeças... (P 13)	
Através... de um exaustivo diálogo com a comunidade escolar. E isso envolve é... a comunidade fora da escola, os pais... o corpo docente e a direção e o poder público. (P 17)	
Tem que ter a participação de todos e o mais importante ele tem que sair do papel. (P 24)	
O projeto pedagógico tem que ver como vai ser, como é que está sendo, pra partir daquele momento, nós começamos a fazer esse projeto político pedagógico. O quê nós podemos... ta certo, o quê que aconteceu de errado para que possamos caminhar, direção, orientadores e professores e alunos. (P 28)	
Com a participação de todos. (P 29)	

Quadro 34 – Equipe Diretiva

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Ouvindo todos os segmentos da escola, a família também, a comunidade... (D 14)	
Os segmentos devem ser ouvidos. (D 15)	
É trabalhoso, (...) tem que ta todos envolvidos nisso. (nD 16)	
Deve levar em consideração levar em consideração todos os segmentos que fazem parte da escola, sendo a gestão, os professores, os alunos, as suas famílias, a comunidade local. (D 19)	
Tem que ter a participação de toda comunidade. (...) Esse projeto político pedagógico é... mas ele está engavetado, é... a construção que eu sei foi coletiva, mas a comunidade mudou, (...) a gente precisa avaliar esse projeto pra tá reformulando esse projeto, que não está atendendo mais o perfil da escola. (D20)	
Ele tem que partir de ouvir a sua escola. Então, seja quem for ou quais forem as pessoas responsáveis por coordenar o processo de colaboração desse projeto político pedagógico é... tem se ter em mente que temos que ouvir, temos que sentar, em pensar, ouvir e registrar isso. Depois dessa discussão toda e se fazer o registro... você consegue formatar esse projeto político pedagógico no papel. Mas ele é vivo no dia-a-dia da escola, porque o tempo todo ele tá sendo transformado. (...) Traçado isso com o grupo. Quando a gente fala grupo é todo o grupo e toda uma unidade escolar, é aluno, é pai de aluno, é diretor, é professor, é secretário, é merendeiro, é faxineiro. É pessoas que fazem parte dessa escola dentro ou fora dela. Sentar todo mundo e alinhar as suas idéias pra chegar a um ponto comum. (D 21)	

Muita conversa. (...) cada reunião pedagógica já tem uma fala que tá implícita o nosso projeto político pedagógico. (...) o que falta é mesmo o registro disso aí, porque as idéias estão postas. (...) a escola, ela já tem um modo de agir. (...) eu vejo a escola, cada um indo por um caminho diferente. Todo mundo quer chegar ao mesmo lugar, mas cada um escolhe o seu não aceita seguir o projeto político pedagógico. A partir daí momento que a gente escolhe: não, o caminho é esse, as idéias vão acabá convergindo pro mesmo, mesmo lugá. (D 22)	
Ele deve sê iniciado pela equipe da escola, (...) ele é extremamente trabalhoso, né; demanda de toda a escola, de todos aqueles que, que iniciam nesse, nesse projeto, da direção, equipe pedagógica, professores, um doar-se, né? É um doar-se e um permitir-se é... ouvir críticas, ouvir sugestões e pensar sobre isso, né? E... porque também envolve a chamada de uma comunidade seja ela interna, né; dentro da escola e de fora da escola. (D 23)	
Ele pertence a todos. Ele pertence à comunidade, ao aluno, aos docentes, as outras pessoas que estão inseridas nesse processo, esses agentes. (...) em alguns momentos nós vamos ter que ter representatividade, porque não dá pra abarcar tudo. (...) o povo precisa ser ouvido. E o povo sou eu que sou o técnico, é o diretor, é o... são os docentes, são os alunos, são a comunidade. (D 25)	
Ele tem que ser assim, feito com a colaboração de todos: funcionários, pais, alunos. Todos, inclusive a comunidade que cerca essa escola. (E 30)	

Pergunta 10 - Como a comunidade escola pode participar da gestão de uma escola?

Quadro 35 – Professores

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Eu acho que ela pode participar num momento em que cada um cumpre com a sua função sem querer fazer a função do outro. Mas ao mesmo tempo ela colabora com o outro. E acho que tem que ter muita conversa, tem que ter muita reunião, porque você só vai montar um bom projeto pedagógico se você ouvir todos os setores envolvidos...(P1)	Uma comunidade quando ela é muito heterogênea fica muito difícil, porque as pessoas chegam na escola pra cobrar coisas que não fazem sentido. (...) há uma certa dificuldade de participação da comunidade na estrutura, (...) cobra-se muito e poucos se dispõem a colaborar em favor da instituição. (P 3)
Ela tem que estar dentro da escola, ela te que tá participando ativamente do que acontece na escola, não só nas atividades, reuniões, mas estar junto. (...) a proximidade da comunidade, da família vai fazer com que a escola melhore. (P 2)	
Se envolvendo. Ela se envolve através desse projeto político pedagógico. (P 4)	
Ela vai atuar participando, acompanhando o desenvolvimento dos filhos. (...) Ela pode acompanhar vindo à escola, sabendo as necessidades do que a escola precisa, de que maneira ela pode colaborar com essa escola... (P 5)	
A princípio, os pais, tomando consciência, conhecimento... da realidade da escola, das demandas, das necessidades. (...) podem contribuir	

tanto com as atividades internas da escola, dentro do aspecto comunitário. (...) tem que haver essa sintonia dos pais com a escola... (P 7)	
Através do projeto político pedagógico. (...) os pais irão participar e também, não só os pais , mas a comunidade próxima a escola. (P 8)	
Através do PPP, através de práticas como reuniões (...) E as pessoas estarem inseridas realmente no contexto, o que é muito difícil, mas não é impossível... (P 9)	
Através não só de reuniões, mas festividades da escola, dos projetos que a escola elabora (...) É importante que a família esteja sempre aí. (P 10)	
Estando na escola. (...) Primeira coisa é você participá da sua escola, fazê parte. (P 11)	
Um passo para participar da gestão de uma escola é por exemplo, no conselho de classe realmente ter pai de aluno presente, que nem sempre tem. (P 12)	
Principalmente querendo saber tudo do seu filho. É participar de projetos. (P 13)	
A escola precisa consolidar, construir melhor esses canais de interlocução. (...) uma espécie de Associação de Pais de Alunos da escola, quer dizer, uma associação como essa, um agrupamento como esse pode criar canais de legitimidade da fala dos pais, da fala das famílias. (...) Esses canais contribuem pra construção da democracia no espaço escolar. (P 17)	
Ela pode sugerir atividades. (...) pode ser aberto esse canal pra ouvir o quê que a escola quer, que tipo de evento, pra chamar os pais como o Joana faz. (P 18)	
É importante que cada um saiba o seu papel na escola. (...) A família tem que saber o papel dela enquanto está vindo participar com o seu filho. (...) as pessoas, às vezes, confundem as coisas. (...) a família tem que tá aberta pra ouvir, trazendo sugestões, sem querer tá impondo nada. (...) a família tem que tá olhando a escola como um todo. (P 24)	
A participação da comunidade na gestão da escola é acompanhá, por exemplo, o desenrolar da escola. (...) cobrando da direção da escola as atitudes, cobrando dos professores é... os compromissos com a escola. (...) eles também podem colaborá... fazendo acompanhamento dos seus filhos no seu dia-a-dia. (P 26)	
A comunidade não quer entrar na escola. (...) A hora que a comunidade entrar pra interagir... a gente vai ter uma escola, principalmente a escola pública, de qualidade. (P 27)	
A comunidade tem que ser mais presente, porque nós precisamos de uma integração maior da família. (P 28)	
Através de associação de pais que tem que ser resgatada. (P29)	

Quadro 36 – Equipe Diretiva

1 - Gestão democrático-participativa	2 - Gestão não democrático-participativa
Se fazendo presente. Através de reuniões, através de convocações. (...) o projeto político pedagógico. (D 15)	
Eu acho que fazendo eventos (...) é muito difícil as pessoas gostarem de um evento. (D16)	
Essa participação, ela é conquistada e conquistada através duma confiança. A escola é ela tem que ser aberta à comunidade e fazer com que a comunidade tenha confiança nas pessoas que estão dentro da escola. (D 19)	
Através de reuniões, de encontros, de diálogo. (D 20)	
Através de uma representatividade eu acredito que a comunidade escolar, diga-se pais, e comunidade ao entorno da escola consegue atuar. (...) acredito que através da representatividade dos conselhos escolares. (D 21)	
Fazendo parte dos conselhos, participando das reuniões, trazendo idéias. Tem que ta dentro da escola. (D 22)	
Quando se permite que você tenha uma gestão colegiada, ela, todos os segmentos, elas acabam sendo representadas nesse colegiado. (D23)	
Desde que as portas se abram pra mesma. (...) é um processo de ouvidoria. (...) pais querem, mas às vezes, as portas estão... fechadas. Há o chamamento, mas há o impedimento da ação propriamente dita.. (nD25)	
Tem que ta presente. (...) participando desse processo. (D 30)	
Existe aqui uma associação onde as famílias são convidadas a participar dessa associação... ela fiscaliza, ela participa também dos eventos, ajudando a elaborar, a pensar (...) é difícil a família estar participando da escola... até porque eu acho que é por essa escola não ter uma, não se identificar com uma comunidade. (D 14)	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)