



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS**



WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO
PESSOA (2016-2023)**

João Pessoa – PB

2023

WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO
PESSOA (2016-2023)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais”, como requisito para a conclusão do Doutorado em Educação.

.

Orientadora: Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

João Pessoa - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553c Andrade, Wellingta Magnolia Lacerda Leite de.
Concepções e práticas dos atores do processo de
gestão democrática nas escolas da rede municipal de
ensino de João Pessoa (2016-2023) / Wellingta Magnolia
Lacerda Leite de Andrade. - João Pessoa, 2023.
312 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Eleições dos gestores escolares. 2. Gestão
democrática. 3. Sistema de nomeação - Mudanças. 4.
Concepções e práticas - Gestores. I. Rodrigues, Janine
Marta Coelho. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.091.113:005.594(043)

WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO
PESSOA (2016-2023)**

Resultado da Defesa: Aprovada
com recomendação da banca examinadora para publicação.
João Pessoa, 13 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE

Janine Marta Coelho Rodrigues

Prof^a. Dr^a. JANINE MARTA COELHO RODRIGUES
(PPGE/UFPB) - (Orientadora – Presidente da Banca)

 MARIA DAS GRACAS GONCALVES VIEIRA GUERRA
Data: 10/01/2024 11:22:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA
(PPGE/UFPB) - (Titular Interna)

Wilson Honorato Aragão

Prof. Dr. WILSON HONORATO ARAGÃO
(PPGE/UFPB) - (Titular Interno)

Márcia Ângela da Silva Aguiar

Prof^a. Dr^a. MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA AGUIAR
(PPGE / UFPE) - (Titular Externa)

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Prof^a. Dr^a. LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS
(PPGE / UFRN) - (Titular Externa)

**João Pessoa – PB
2023**

DEDICO ESTA TESE...

A Deus, que está acima de todos e é a minha força e fonte de inspiração constantes, dando-me a fé que me direciona para realizar todos os sonhos, mostrando-me nos momentos mais difíceis, uma luz que me direciona desde o ponto de partida até o de chegada, e assim, diariamente, tenho escrito lindos textos e contextos na minha história de vida.

Aos meus pais adotivos (*in memoriam*), pela educação, fé e exemplo de caridade e honestidade - a minha admiração e o meu eterno agradecimento, como filha grata e amorosa.

A Josemir, meu esposo, pelo incentivo, carinho, parceria e paciência nesta longa caminhada, sabendo suportar minhas ausências nos momentos de estudo, pesquisa e escrita, somados ao tempo dedicado à escola em que estou gestora, - ele sempre oferecendo amor, compreensão e cumplicidade, - **a você Jota, a minha admiração, amor e também cumplicidade.**

Aos tesouros da minha vida: Thauanne, Thaynara e Josemir Júnior - filhos abençoados; Catarina – o bem querer da vovó; aos genros: Guilherme e Marcelo, e a nora: Maria Eduarda (Duda), - a minha família, presença de Deus constante em minha vida.

A todos os educadores e educadoras das Escolas Públicas do Brasil, em especial da Paraíba e do município de João Pessoa, com os(as) quais compartilho no dia a dia das suas lutas e ações por uma educação pública plural, de qualidade e inclusiva, promotora de cidadania e de paz entre todos os povos.

A todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos das Escolas Públicas do Brasil, destacando em especial, aqueles estudantes das Escolas da Rede Municipal de João Pessoa, que diariamente reforçam em nós educadores(as), a certeza das suas

potencialidades, - a vocês, todo o meu compromisso e dedicação diária para que tenham uma escola pública com a qualidade que lhe é de direito.

Ao meu esforço e dedicação acadêmica e profissional, história que está sendo construída há mais de 4 décadas; numa trajetória crescente, desde a atuação como “Tia da Pré-Escola do MOBREAL” em 1981 – quase na adolescência, em Itaporanga - Pb, passando a professora das séries iniciais, concursada da Rede Estadual de Ensino, já residindo em João Pessoa, aos vinte e poucos anos. Depois, depois... – tantas outras experiências determinantes que, gradativamente, se constituíram no fio condutor para chegar nesta investigação, que se configura na de TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO na UFPB. E hoje, eis-me aqui, para vencer mais esta etapa nas linhas das páginas da minha vida...

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS...

Concluir esta tese de doutorado implicou uma longa jornada, 4 anos, sendo 2 de pandemia e todas as dificuldades inerentes. Estando gestora e sendo professora, mãe, avó, esposa... Reconheço que sem o apoio de uma boa rede de apoio de pessoas e instituições, esta pesquisa não seria possível. **A estas e estes, deixo aqui toda a minha gratidão.**

A minha admiração, respeito e gratidão a **Professora Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues**, pela disponibilidade, dedicação, amorosidade e competência em me orientar e acompanhar mais este nosso trabalho científico. **A você, Prof^a. Janine, a minha eterna gratidão!**

Ao Professor Dr. Wilson Honorato Aragão, pela competência do ensino e diálogos nas aulas, bancas e reuniões. **Meu muito obrigada!**

Gratidão aos meus dez docentes do doutorado, pelas novas aprendizagens despertadas, aqui agrupados por disciplina ministrada: **Maria Eulina Carvalho, Ivonaldo Leite & Graça Guerra; Dalila Andrade; Inês Teixeira (*in memoriam*) & Ana Cláudia Rodrigues; Adelaide Dias & Dalila Andrade; Luiz Júnior (*in memoriam*); Janine Rodrigues & Wilson Aragão.**

Ao Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça e ao Prof. Dr. António Teodoro, pela forte e marcante contribuição como orientadores dedicados e competentes, na minha construção acadêmica como pesquisadora, que teve como marco determinante na pesquisa da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, na cidade de Lisboa – Portugal, entre os anos de 2003 a 2005. **O meu reconhecimento e para sempre gratidão para esses dois grandes mestres.**

Ao Prof. Gerson (do Comitê de Ética), que em suas aulas ou palestras, foram referencias de conhecimentos e orientação científica, e que, em especial nesta pesquisa, muito contribuiu para que essa produção se solidificasse junto os sujeitos da pesquisa.

A todos os funcionários do Programa de Pós Graduação de Educação (PPGE/UFPB), pela atenção, presteza e apoio frequente, abrindo caminhos para a organização técnica e burocrático desse universo que é o PPGE/UFPB, - os meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Pesquisa em Formação Docente - PPGE/UFPB, gratidão pelos diálogos amorosos, estudos, reflexões e trabalhos feitos em suas companhias, queridos companheiros. – Vocês são fontes de motivação, determinação, persistência e luta diária por uma educação pública de qualidade.

À Prof^a. América Assis de Castro – Secretária de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, a Prof^a. Dra. Clévia Suyene Cunha de Carvalho – Diretora da DEGEF e a toda equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa, pelo apoio e compreensão na construção deste estudo investigativo no âmbito das Escolas Municipais; - o meu agradecimento incondicional.

À Prof.^a Rosane de Lima Paiva, parceira de gestão na escola; à Lucinha, Renata, Ivania, Zoraide e Elisabeth, companheiras da equipe pedagógica da Escola Municipal Américo Falcão, toda a minha gratidão pelas trocas diárias e apoio profissional em todos os momentos.

A minha gratidão especial à Danielly e à Luciana (companheiras que deixaram grandes marcas no Américo Falcão), aos professores e as professoras, os funcionários e as funcionárias, alunos e alunas e seus familiares; ou seja, todos que fazem a Família Educacional da Escola Municipal Américo Falcão ser uma escola tão amada e respeitada pela comunidade do seu entorno; – tendo-a como uma ‘ESCOLA’ que é inclusiva, acolhedora e que muito ensina as suas crianças. Saibam que eu os amos muito e lhes sou imensamente grata por tudo que aprendo com cada um de vocês, cotidianamente na escola.

Gratidão aos 97% atores participantes ativos da Escola Municipal Américo Falcão que me proporcionaram quase 100% dos votos válidos no pleito eleitoral para a seleção de gestores das escolas da Rede Municipal de João Pessoa, no dia 13 de dezembro de 2023.

EPÍGRAFE

Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.

Ninguém nasce feito,
é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Ninguém nasce feito,
ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo.
Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo.
"Somos programados, mas para aprender."

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba, Brasil. O principal objetivo foi analisar as concepções e práticas pedagógicas e administrativas dos gestores escolares após a mudança no sistema de nomeação destes, decorrente de decisão do Tribunal de Justiça da Paraíba, que suprimiu as eleições diretas para o cargo. Nas últimas décadas, a gestão escolar tem enfrentado desafios significativos, exigindo uma abordagem que atenda às demandas legais e sociais, particularmente quanto à participação de todos os segmentos envolvidos. Essas questões têm sido frequentemente debatidas e incorporadas às agendas das políticas educacionais. Neste estudo, buscamos alinhar a atuação nas escolas com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que se concentra na democratização do ensino público. No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, adotamos uma abordagem exploratória, considerando que há uma lacuna de estudos nessa pauta nesta rede de ensino. No que se refere à metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa, justificada por nosso objetivo de analisar fenômenos que ocorrem em contextos específicos, levando em conta o tempo, o local e a cultura. Seleccionamos 3 (três) escolas de um universo de 101 (cento e uma), representando diferentes tamanhos e localizações geográficas em João Pessoa. A pesquisa de campo envolveu a observação sistemática e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa incluíram dois gestores (um pedagógico e um administrativo), um especialista, dois docentes, dois funcionários e duas mães, todos membros do Conselho Deliberativo Escolar de cada escola. No total, foram entrevistados 27 (vinte e sete) sujeitos. Na análise dos resultados, utilizamos gráficos para melhor compreender as diferentes realidades e perspectivas dos entrevistados. Além disso, contextualizamos e estabelecemos relações entre as diretrizes legais e as práticas democráticas nas escolas, no período de 2016 a 2023, quando os gestores escolares passaram a ser nomeados diretamente pelo chefe do executivo, conforme determinado pelo Acórdão do TJPB. É importante ressaltar que nosso foco não foi testar ou confirmar uma hipótese, mas sim realizar descobertas e relacionar os dados obtidos à literatura, aos documentos basilares e à pesquisa de campo. Constatamos que nosso estudo se enquadra em um estudo de caso, conforme a perspectiva de Yin (2010), pois todas as etapas da pesquisa, desde o planejamento até a análise dos discursos dos entrevistados, enfatizam a interpretação em um determinado contexto, com o uso de variedade de fontes de informação, permitindo ainda, algumas generalizações. Defendemos que conforme os resultados nas escolas pesquisadas, a Gestão Democrática não depende, necessariamente, do processo de escolha dos gestores pela comunidade escolar, no entanto, este é um dos elementos de participação e de democracia de grande relevância para a democracia, depende, sobretudo, da implementação eficaz dos órgãos colegiados, do trabalho e de decisões participativas diárias, de modo que todos corroborem na busca da concretização da função social da escola e do seu objetivo visceral: a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas municipais de João Pessoa.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática; eleições dos gestores; órgãos colegiados; práticas democráticas; escolas municipais.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a study conducted in three schools of the Municipal Education Network of João Pessoa, Paraíba, Brazil. The main objective was to analyze the pedagogical and administrative conceptions and practices of school managers following a change in their appointment system, resulting from a decision by the Paraíba State Court of Justice that eliminated direct elections for the position. In recent decades, school management has faced significant challenges, requiring an approach that addresses legal and social demands, particularly concerning the participation of all involved segments. These issues have been frequently debated and incorporated into educational policy agendas. In this study, we aimed to align the actions in schools with Goal 19 of the National Education Plan (PNE) 2014-2024, which focuses on the democratization of public education. Regarding the research objectives, we adopted an exploratory approach, considering a gap in studies on this topic in this educational network. Concerning the methodology, we employed a qualitative approach, justified by our goal to analyze phenomena occurring in specific contexts, considering time, location, and culture. We selected 3 (three) schools from a universe of 101 (one hundred and one), representing different sizes and geographical locations in João Pessoa. The field research involved systematic observation and conducting semi-structured interviews. Research participants included two managers (one pedagogical and one administrative), one specialist, two teachers, two staff members, and two mothers, all members of the School Deliberative Council of each school. In total, 27 (twenty-seven) subjects were interviewed. In the analysis of results, we used graphs to better understand the different realities and perspectives of the interviewees. Additionally, we contextualized and established relationships between legal guidelines and democratic practices in schools from 2016 to 2023 when school managers began to be appointed directly by the executive chief, as determined by the TJPB ruling. It is important to note that our focus was not to test or confirm a hypothesis but to make discoveries and relate the obtained data to literature, foundational documents, and field research. We found that our study fits into a case study, following Yin's perspective (2010), as all stages of the research, from planning to the analysis of interviewees' discourses, emphasize interpretation in a specific context, using a variety of information sources, allowing for some generalizations. We argue that, according to the results in the researched schools, Democratic Management does not necessarily depend on the process of choosing managers by the school community; however, this is one of the elements of participation and democracy of great relevance. Democracy primarily depends on the effective implementation of collegial bodies, daily participative work, and decisions, ensuring everyone contributes to achieving the school's social function and its core objective: improving the quality of education in municipal public schools in João Pessoa.

KEYWORDS: democratic management; election of managers; collegial bodies; democratic practices; municipal schools.

RESUMEN

Esta tesis presenta los resultados de una investigación realizada en tres escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de João Pessoa, Paraíba, Brasil. El objetivo principal fue analizar las concepciones y prácticas pedagógicas y administrativas de los directores escolares después del cambio en el sistema de nombramiento, resultado de una decisión del Tribunal de Justicia de Paraíba que eliminó las elecciones directas para el cargo. En las últimas décadas, la gestión escolar ha enfrentado desafíos significativos, requiriendo un enfoque que cumpla con las demandas legales y sociales, especialmente en lo que respecta a la participación de todos los segmentos involucrados. Estas cuestiones se han debatido y incorporado frecuentemente a las agendas de las políticas educativas. En este estudio, buscamos alinear la actuación en las escuelas con la Meta 19 del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, que se centra en la democratización de la enseñanza pública. En cuanto a los objetivos de la investigación, adoptamos un enfoque exploratorio, considerando que hay una brecha en los estudios en esta área en esta red educativa. En cuanto a la metodología, adoptamos un enfoque cualitativo, justificado por nuestro objetivo de analizar fenómenos que ocurren en contextos específicos, teniendo en cuenta el tiempo, el lugar y la cultura. Seleccionamos 3 (tres) escuelas de un universo de 101 (ciento una), representando diferentes tamaños y ubicaciones geográficas en João Pessoa. La investigación de campo involucró observación sistemática y entrevistas semiestructuradas. Los participantes incluyeron dos directores (uno pedagógico y uno administrativo), un especialista, dos profesores, dos empleados y dos madres, todos miembros del Consejo Deliberativo Escolar de cada escuela. En total, se entrevistaron a 27 (veintisiete) sujetos. En el análisis de los resultados, utilizamos gráficos para comprender mejor las diferentes realidades y perspectivas de los entrevistados. Además, contextualizamos y establecemos relaciones entre las directrices legales y las prácticas democráticas en las escuelas, en el período de 2016 a 2023, cuando los directores escolares pasaron a ser nombrados directamente por el jefe del ejecutivo, según lo determinado por el Acuerdo del TJPB. Es importante destacar que nuestro enfoque no fue probar o confirmar una hipótesis, sino realizar descubrimientos y relacionar los datos obtenidos con la literatura, los documentos fundamentales y la investigación de campo. Observamos que nuestro estudio se ajusta a un estudio de caso, según la perspectiva de Yin (2010), ya que todas las etapas de la investigación, desde la planificación hasta el análisis de los discursos de los entrevistados, enfatizan la interpretación en un contexto específico, con el uso de una variedad de fuentes de información, permitiendo algunas generalizaciones. Sostenemos que, según los resultados en las escuelas investigadas, la Gestión Democrática no depende necesariamente del proceso de elección de los directores por parte de la comunidad escolar; sin embargo, este es uno de los elementos de participación y democracia de gran relevancia para la democracia. Depende, sobre todo, de la implementación eficaz de los órganos colegiados, del trabajo y de decisiones participativas diarias, de modo que todos contribuyan en la búsqueda de la concreción de la función social de la escuela y de su objetivo visceral: la mejora de la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas municipales de João Pessoa.

PALABRAS CLAVE: gestión democrática; elecciones de los directores; órganos colegiados; prácticas democráticas; escuelas municipales.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Avaliação em Larga Escala
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CFRB	Constituição da República Federativa do Brasil
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetro Curricular Nacional

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PIB	Produto Interno Bruto
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SNA	Sistema Nacional de Avaliação
TPE	Todos pela Educação
UF	Unidade Federativa
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	205
Figura 2 – Processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico	219
Figura 3 – Dimensões da autonomia.....	229

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da qualidade social da educação básica	140
Quadro 2 – Categorias de análise dos gestores.....	173
Quadro 3 – Paradigma multidimensional, dimensões e critérios de desempenho.....	204
Quadro 4 – Plano de Ação para a Transição da Gestão Escolar:	215
Quadro 5 – Categorias do Conselho Deliberativo Escolar	221
Quadro 6 - Dimensões da qualidade de vida humana (Sander, 1995).....	258

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de serviço na função	160
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: NAS TRILHAS DA PESQUISA	37
2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA – O SEU NASCEDOURO	39
2.2. PROBLEMATIZANDO GESTÃO ESCOLAR E O PISA.....	53
2.3 GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR: SUAS ORIGENS CONCEITUAIS.....	57
2.4 DOCUMENTOS BASILARES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	60
2.4.1 O Plano Nacional de Educação - PNE e a Gestão Democrática.....	71
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA, DIALOGICIDADE E AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA	78
3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A DIALOGICIDADE.....	79
3.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA.....	84
3.3 PERFIL DO GESTOR ESCOLAR, FORMAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO	90
3.4 PANORAMA E DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, AUTÔNOMA E PARTICIPATIVA	97
3.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO, DE COMPARTILHAMENTO E DE FORMAÇÃO.....	99
3.5.1 Contexto da formação dos gestores escolares	108
3.5.2 Do princípio da Formação dos Gestores aos Caminhos da Gestão Democrática nas Escolas.....	113
4 DO PRINCÍPIO DA BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA ÀS LEIS PROMULGADAS PARA ESTE FIM: O (DES)CAMINHO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DA PARAÍBA E NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.....	117
4.1 LEI Nº 8999, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1999 – ELEIÇÕES DIRETAS NAS ESCOLAS DE JOÃO PESSOA	120
4.2 ACÓRDÃO - N.º 0117689-57.2012.815.0000 - AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE DAS ELEIÇÕES DIRETAS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA.....	125
4.3 AVANÇOS E RETROCESSOS JUSTIFICADOS NA BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA	132
5 CAMINHO METODOLÓGICO: BUSCANDO OS PONTOS E OS CONTRAPONTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA.....	145

5.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	148
5.2 O MÉTODO: O CAMINHAR SOBRE A PERSPECTIVA CRÍTICA	151
5.3 OS IMPORTANTES “ONDE” E “QUEM” - <i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA	153
5.4 COMO ENTENDER O QUE FOI DITO - TÉCNICA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA	161
6 ENTRE OS TEXTOS, DISCURSOS E A PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR. 167	
6.1 OS CONTRAPONTO: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR	171
6.2 EM BUSCA DO SENTIDO DE DEMOCRACIA NA ESCOLA – ISTO É SUA FUNÇÃO?	183
6.3 A COMUNIDADE SOB O OLHAR DO GESTOR – PERCEPÇÕES E PECULIARIDADES DE SEU DISCURSO	197
6.4 TEMPO E FINALIDADE DA COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR: PERCEPÇÕES DAS GESTORAS	205
6.5 A TRANSIÇÃO: “NOVOS” GESTORES E A COMUNIDADE	211
7 EM BUSCA DO SENTIDO DE ESCOLA DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	218
7.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS SEGUNDO STEPHEN BALL COM FOCO NA AUTONOMIA DA ESCOLA	223
7.1.1 Contexto de influência e o contexto da produção dos textos sobre o gestor democrático.....	232
7.1.2 A interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática das escolas pesquisadas.....	238
7.2 AFINAL, COMO ANDA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CHÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS?	242
7.3 A BUSCA DA QUALIDADE SOCIAL NA ESCOLA DEMOCRÁTICA E O PPP	256
7.4 A GESTÃO DA BOA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	268
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	273
REFERÊNCIAS	289
APÊNDICES	301
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) GESTORES(AS) DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA	301
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS REPRESENTANTES DO CONSELHO ESCOLAR.....	304
ANEXOS	307
ANEXO A - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....	307

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	308
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA	313
ANEXO D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTADOR	314

1 INTRODUÇÃO

No cenário de transformações instaurado na sociedade brasileira nas últimas décadas, sobretudo no que concerne à democracia¹, palavra esta formada por dois vocábulos gregos: *demos*, que significa *povo* e *kracia*, que significa *governo, autoridade*. Diferenciando-se de outras modalidades de relações de poder, como a *monarquia*, em que um governa sobre todos, e a *oligarquia*, em que poucos governam sobre todos. Na democracia, o governo é exercido por muitos. Isso significa que, nesse modelo político, o poder sobre decisões de interesse coletivo é distribuído de maneira equitativa entre os cidadãos e as cidadãs, que também podem julgar o processo de tomada de decisão e os seus resultados.

Nesta ótica de luta por democracia, faz-se necessário conjecturar sobre as práticas cotidianas no *lócus* da escola pública, e, por conseguinte, conjecturar sobre a Gestão Democrática nesse contexto, levando-nos a rememorar os porquês da pesquisadora tanto interessar-se pelo tema Gestão Democrática na escola pública.

Partindo da síntese da própria história de vida, é *mister* voltar no tempo e perceber-se em 1981, quando esta pesquisadora concluiu o magistério/pedagógico aos 18 anos e já ansiando ser docente, sobretudo em escolas públicas. Nesse momento o Brasil ainda vivia a forma de governo dominado pelos militares, e nesse cenário, a autora ainda residia no longínquo e pouco desenvolvido município da Paraíba, Itaporanga; há mais de 400 km da capital, João Pessoa. Ao ter conhecimento de uma vaga para docente da Pré-Escola, para ensinar aos filhos de mães, alunas do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa este que já entrava em declínio, aventurou-se por esta vaga, conseguindo-a. Lembramos aqui que a metodologia de alfabetização do MOBREAL se diferenciava do método proposto por Paulo Freire, apesar dos seus planejadores terem buscado copiar uma série de procedimentos do educador nordestino, perseguido pelo governo militar, porém, seus fins não eram postos no MOBREAL. A diferença era muito explícita, na visão de homem trabalhador e homem empregador. A própria descrição dos fatos já falava por si mesma. Mas o que marcou melhor a nossa compreensão foi entender que, aproveitando-se do já dito por Pierre Furter (1975, p.59), "a alfabetização e a educação de massa tanto

¹ É possível afirmar, que o conceito de democracia sofreu modificações significativas em seu sentido original. Conforme esclarece Bobbio (2000), "a democracia é dinâmica", portanto, o estar em transformação, em mudanças, constitui um processo natural.

podem ser fatores de libertação como de dominação". Assim, buscávamos o caminho da libertação a partir do exercício da docência. Era preciso trabalhar e o que se apresentava era esta proposta. Assim fui selecionada entre 20 docentes recém-formadas, e vi-me docente de umas 30 crianças na faixa etária dos 03 aos 05 anos de idade. Com este trabalho tive oportunidade de fazer curso de aperfeiçoamento na capital do Estado por duas vezes.

Nos quatro anos seguintes a vida profissional da pesquisadora estagnou-se; não havia faculdade no interior, havia próximo, mas “filha mulher só saía de casa depois de casada”, palavras ditas pelo pai por diversas vezes, deixando claro não haver outra opção se não a de casar-se o mais cedo possível e sair do interior. Em 1985 casei-me, objetivando sobre tudo, realizar o sonho de continuar os estudos, fazer vestibular, cursar uma faculdade. Assim, passei a residir na capital, João Pessoa. Ascendi do interior para a capital do Estado, de jovem solteira para jovem senhora casada, do magistério para o curso superior de Psicologia; deixando para fazer o curso de Pedagogia posteriormente, deixaria de ser docente, pois ser docente só por ser mulher afrontava a liberdade de escolha, “formar-se e informar-se”, ‘empoderar-se’ (grifos nossos. - Na época não usava ainda este termo, mas em suma era isso que eu buscava) era a premissa chave. .

Um novo mundo se desvelava, concomitantemente, com o fim da Ditadura Militar², período em que nenhum presidente havia sido escolhido pelo povo brasileiro, porque os militares retiraram esse direito dos cidadãos e cidadãs. Assim, os “presidentes”, nesse período eram eleitos pelo Comando Militar e pelo Colégio Eleitoral³. A divulgação dos crimes de tortura da ditadura começou a aumentar a rejeição ao regime político. Além disso, o fim do “milagre econômico” - crescimento relativo da economia e do aumento do poder de compra da classe média - tornou o governo ainda mais impopular.

Foram muitas lutas travadas por estudantes, artistas, funcionários públicos, jornalistas, docentes, religiosos etc. Batalhas para pôr fim ao Regime Militar, por nossas muitas perdas de direitos e de vidas, literalmente. Com a perspectiva de eleições diretas, o

² A Ditadura Militar ficou marcada na história brasileira como um **período de forte autoritarismo**, uma vez que houve censura das artes e da cultura no país; os cidadãos tiveram os seus direitos e liberdades cerceados pelos militares. Houve também **violação dos direitos humanos**, com sequestros, tortura e execução de cidadãos brasileiros.

³ Durante o regime militar os Presidentes da República eram eleitos por “Colégios Eleitorais”, ou seja, de forma indireta, depois de serem escolhidos dentro das Forças Armadas. A candidatura era apresentada e o Colégio se reunia para referendar a escolha militar. Até poderia surgir um candidato de oposição, mas este teria pouca chance, pois o Colégio era organizado para garantir a maioria dos votos para o governo. Normalmente, ele era composto pelo Congresso Nacional e por outros representantes dos governos estaduais, mas sua organização foi sendo modificada com o tempo.

deputado mato-grossense Dante de Oliveira⁴ apresentou em 1983 uma emenda constitucional. A proposta previa, ainda, o fim do Colégio Eleitoral. Se fosse aprovada, o voto direto ocorreria nas eleições de 1985. Entre os principais articuladores do movimento estava o deputado federal Ulisses Guimarães. O parlamentar promoveu, em maio de 1983, um debate no auditório de Goiânia. O ato foi um estopim para comícios que varreram o País. O movimento foi a tradução da insatisfação do povo brasileiro com a perseguição política e a ineficiência econômica do governo militar.

Em 1983, a inflação chegava a mais de 200%, a dívida externa comprometia boa parte das riquezas do País e a crise do petróleo afastava os investidores. Em meio aos debates para a sucessão, o general João Figueiredo se afasta do processo de escolha em janeiro de 1984. A saída ocorreu dias depois de um comício promovido pelo Partido dos Trabalhadores em Olinda e outro em Curitiba, comícios que foram amplamente divulgados pelos meios de comunicação.

A Constituição em vigor na época havia sido elaborada pela ditadura em 1967. Nela as eleições presidenciais não eram diretas. O presidente da República não era escolhido pelo voto popular, mas sim por um Colégio Eleitoral, isto é, o Congresso Nacional fazia a escolha do novo chefe da nação. Todos os cinco presidentes militares que governaram o Brasil de 1964 a 1985 foram eleitos pela via indireta. Costumava-se dizer na época que o povo só saberia quem era o novo presidente pelo “radinho” de pilha. Como não poderia participar diretamente da eleição do novo presidente, a população apenas aguardava a escolha vinda pelo Congresso Nacional.

Os militares, portanto, propuseram uma abertura “lenta, gradual e segura”, onde muito demoradamente os direitos foram devolvidos à população. O período mais recente da Ditadura Militar no Brasil vigorou por 21 anos, entre 1964 e 1985. Considera-se o fim da ditadura justamente o momento em que o candidato dos militares foi derrotado em 1985 (ano em que a doutoranda se casou), pelo então candidato da oposição, Tancredo Neves, que foi eleito presidente do Brasil em eleição indireta. No Colégio Eleitoral recebeu 480 votos contra 180 de Paulo Maluf. A sua eleição marcou o fim da ditadura militar, contra o qual opôs-se ativamente. Porém, este faleceu com 75 anos antes de tomar posse, em São

⁴ Democrata combativo, foi deputado estadual e federal e deixou sua marca na história política da Nação. Visionário, apresentou na Câmara dos Deputados a Proposta de Emenda Constitucional nº 05/1983, que reinstaurava as eleições diretas para presidente da República. A emenda Dante de Oliveira transpôs os limites do Congresso e ganhou as ruas, se tornando a Emenda das Diretas Já, com o apoio da maior liderança da oposição na época, Ulysses Guimarães.

Paulo, em 21 de abril de 1985. José Sarney, vice de Tancredo Neves, assumiu a Presidência da República em 15 de março de 1985.

Recordamos que a mobilização do Movimento das Diretas Já⁵ fez com que se criasse um ambiente de expectativa para a votação da emenda no Congresso. Por isso, os militares fizeram de tudo para controlar a entrada de pessoas em Brasília. Como Goiânia é próxima à capital federal, as medidas impositivas do governo tiveram maior efetivação. A população, por meio do *slogan* “Diretas Já” exigia a aprovação da ‘Emenda Dante de Oliveira’⁶.

Não nos resta a menor dúvida de que a principal contribuição dos movimentos sociais brasileiros das últimas décadas são planos da reconstrução do processo de democratização do país. E não se trata apenas da reconstrução do regime político, da retomada da democracia e do fim do Regime Militar. Trata-se da reconstrução ou construção de novos rumos para a cultura do país, do preenchimento de vazios na condução da luta pela redemocratização⁷, constituindo-se como agentes interlocutores que dialogam diretamente com a população e com o Estado.

O primeiro Presidente eleito pelo voto popular, Fernando Collor de Melo depois de 25 anos de regime de exceção, teve curto período de governo, pois foi marcado por escândalos de corrupção, o que levou a Câmara dos Deputados a autorizar a abertura do processo de *impeachment* em 1992 e Collor foi afastado do poder. Lembramos aqui que o movimento dos “caras-pintadas”⁸ surgiu em agosto de 1992 e, somente alguns meses depois recebeu este rótulo. Suas raízes, porém, devem ser analisadas desde a década

⁵ **Diretas Já** foi um movimento popular ocorrido entre os anos de 1983 e 1984 que defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional 05/1983, proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB/MS) para a **realização de eleições presidenciais diretas em 1985**. Foi um movimento que reuniu diversas lideranças políticas, artistas, intelectuais e que realizou diversos comícios em várias capitais brasileiras. Era a primeira vez desde 1968 que a população se mobilizava para ir às ruas fazer manifestação.

⁶ A **Proposta de Emenda à Constituição nº 5**, de 1983, também chamada de Emenda Constitucional Dante de Oliveira, faz parte de uma série de movimentos em prol do retorno da democracia no Brasil através de eleições diretas para Presidente da República.

⁷ A **redemocratização** é o processo de reconstrução da democracia em países que passaram por um regime político ditatorial. No caso brasileiro, houve dois momentos de redemocratização: em 1945 após o Estado Novo e outra entre 1974 e 1985 que ocorreu, progressivamente, durante o fim do Regime Militar.

⁸ O **movimento dos “caras-pintadas”** surgiu em agosto de 1992 e, somente alguns meses depois recebeu este rótulo. Suas raízes, porém, devem ser analisadas desde a década anterior, em especial o ano de 1989, que marcou a eleição de Fernando Collor. Entretanto, esse movimento estudantil volta com força no decorrer do ano de 1992 tendo como objetivo principal, o *impeachment* do presidente do Brasil na época, Fernando Collor de Mello.

anterior, em especial o ano de 1989, que marcou a eleição de Fernando Collor e em 1992, notadamente, o seu *impeachment*.

Nesse cenário histórico e político, um mundo novo de estudos, de indagações, problematizações e de crescimento pessoal (mundo novo mesmo, - tive duas filhas nesse período e mais um filho logo depois) estava diante da autora, para que se apossasse e deixasse a oportunidade de triunfar se instalar na vida, que antes interiorana e neste novo contexto, com tantas novas perspectivas: graduada, fazendo pós e sendo docente e depois gestora. Lembramos que já havia sido aprovada em um concurso público estadual para docentes. O paradoxo mais uma vez atravessa nossas reflexões, sabendo que por rebeldia não queria continuar docente, mas precisava trabalhar e o curso que tinha era o do magistério. Assim foi uma das primeiras colocadas no concurso público do Estado da Paraíba. Logo estaria lecionando em uma escola de Ensino Fundamental. Escola que chegou a ser também gestora e onde percebeu que a grande paixão estava em deixar-se educar, ser eterna aprendiz, levando-a também a educar novas pessoas, neste caso, crianças.

O cotidiano da escola a encantava e cada dia mais. Encontrava fascínio nas interações com as crianças e os colegas educadores, observando seus despertares e as relações que se desenvolviam diariamente, tanto as planejadas como as imprevisíveis. As discussões e reconciliações entre as crianças, as tristezas e as alegrias de suas vidas, os obstáculos e as conquistas nas diversas áreas de aprendizado, as rotinas na sala de aula e na escola, bem como as surpresas frequentes, tudo isso nos envolvia profundamente.

Sentia-nos profundamente ligadas aos contextos da escola, tanto em uma perspectiva macro, que envolvia a estrutura e as suas dinâmicas gerais, quanto em uma perspectiva micro, que dizia respeito às situações individuais dos estudantes. Cada um desses contextos nos proporcionava novas aprendizagens, impulsionando-nos para explorar novas abordagens e métodos que impactariam a vida e a carreira como educadora.

Na função de liderança, como gestora, era uma busca incessante por um modelo de gestão participativa e descentralizada. Isso também representava uma novidade para a equipe de trabalho, uma vez que, na década de 1990, em algumas escolas do Estado da Paraíba e no final desta década, em João Pessoa, os gestores das escolas públicas passaram a ser escolhidos por meio de eleições diretas. Esse novo paradigma de gestão exigia adaptação e inovação, mas estávamos determinadas a fazê-lo para melhorar o ambiente

educacional e oferecer às crianças oportunidades de aprendizagens significativas⁹ e enriquecedoras.

No período de oito anos estive como parte ativa daquela escola pública, a primeira após o concurso antes aqui mencionado. Consegui concluir o curso de Licenciatura em Psicologia (nesse período no 8º período de estudos e estágio docente, concluíamos a licenciatura em Psicologia, fazendo depois ou não a formação em Psicologia Clínica (escolhia-se em qual abordagem da Psicologia), Psicologia Escolar ou Organizacional (eram estas áreas que a Faculdade oferecia); escolhi a área clínica na abordagem Cognitivo-Comportamental. Nos anos seguintes fiz algumas especializações; cliniquei por alguns anos, mas sentia-me marcada pela docência e a vida na escola com os estudantes.

As inquietações de aprender, as buscas e nuances de descobrir mais e mais sobre os processos intelectuais/mentais, de como se dão as aprendizagens em cada ser humano e quando não ocorre o que há; a individuação, a socialização do sujeito, seu estado de bem-estar individual e coletivo; a vida em grupo, a vida em sociedade. As inúmeras possibilidades de estar e ser no mundo, com participação e ações de transformação. O que fazer para que todos possam aprender e aprender para tornar-se ser e assim serem mais felizes. Dicotomias frequentes e fomentadoras de buscas de investigação, de saber e poder fazer. Nestas buscas constantes fomos ao encontro de mais reforços que ampliassem as possibilidades dos conhecimentos.

Nos anos de 1986 a 2001 a vida foi a universidade, os cursos que pode-se fazer e apreender; salas de aula como docente de crianças, de jovens e adultos, direção de escola, depois psicóloga de uma escola muito grande (a que chegou a ter mais estudantes matriculados nesta capital, uma escola pública estadual), na clínica atendendo, principalmente sujeitos com problemas de relacionamentos e de aprendizagem, e ainda assim, sendo mãe, sendo esposa, sendo mulher.

O trabalho como psicóloga escolar na escola em que atuava envolveu várias inovações, em especial, a implementação de programas de formação continuada para os professores e grupos de apoio para os adolescentes da escola. Essas iniciativas abriram uma oportunidade única: o convite para assumir a Coordenação Estadual de um importante

⁹ Segundo Ausubel (1980), os seres humanos são capazes de aprender de forma significativa, relacionando conceitos, ideias e proposições a ideias claras e disponíveis na estrutura cognitiva. Para ele, essas novas ideias são subsumidas, modificando, por sua vez, as ideias que deram suporte ou funcionaram como âncora. Através desse processo, novos subsunçores, com capacidade de ancoragem para novas ideias, vão se desenvolvendo. Esse tipo de aprendizagem tem como característica básica, a possibilidade de ser evocada com maior facilidade pelo indivíduo, sendo, portanto, mais duradoura.

Programa do FUNDESCOLA, o qual era um dos maiores programas do Ministério da Educação e Cultura na época. Assumindo assim a Coordenação do Programa Escola Ativa no Estado da Paraíba, e mais tarde, outros Programas com dimensão de formação de Professores.

A Escola Ativa era uma proposta pedagógica direcionada para as classes multisseriadas em áreas rurais, que inicialmente atendia as regiões consideradas mais ‘pobres’ norte, nordeste e centro oeste, sendo expandida depois para as demais regiões. A primeira visita a uma escola multisseriada que atuava com essa metodologia foi uma experiência emocionante. Mantendo assim uma relação contínua com os atores envolvidos por quase seis anos consecutivos. Durante esse período, desempenhou um papel fundamental na expansão e implementação da metodologia da Escola Ativa em mais de 80% das escolas rurais na Paraíba, estendendo-a também às escolas indígenas do Estado.

Nosso compromisso e dedicação estiveram centrados nos principais elementos da Escola Ativa, que incluíam o envolvimento da comunidade com a escola, o uso de Guias de Aprendizagem (livros planejados para trabalhar com classes multisseriadas e que despertavam muita autonomia dos estudantes), a criação de Cantinhos de Aprendizagem e, o mais importante, a promoção da Gestão Democrática com a implementação do Governo Estudantil nessas escolas, uma iniciativa que buscava eficazmente a participação dos estudantes em todas as decisões da escola, com comitês de trabalho formados pelas crianças e assembleias periódicas, bem como nos processos de planejamento e nas diversas ações da instituição. Esse esforço contribuía significativamente para melhorar o ambiente de protagonismo e de aprendizado, que dava voz e proatividade aos estudantes na construção de seus caminhos formativos.

No mesmo período, também atuou como docente no curso de Pedagogia da Universidade Aberta a Vida - UNAVIDA, ministrando diversas disciplinas, o que contribuiu fortemente para o compromisso contínuo de estudos e novas aprendizagens. Além disso, ingressou no campo de consultorias para municípios e na formação continuada de docentes, gestores e outros profissionais da educação em quase todos os municípios da Paraíba e ainda de outros Estados.

Em 2005, defendeu o primeiro mestrado, esse em Lisboa, Portugal, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, tendo como título da pesquisa: "O Modelo de Gestão Participativa do Projeto Escola Ativa: Uma Avaliação Crítica em Escolas Rurais da Paraíba - Brasil". Neste estudo, identificou-se que as dificuldades e obstáculos no processo de implementação do Programa Escola Ativa eram evidentes nos

dados estatísticos. No entanto, concluiu-se que essas barreiras poderiam ser superadas se os responsáveis pelo Programa Escola Ativa assumissem o real compromisso com a contrapartida descrita nos documentos legais e balizadores, fornecendo os investimentos de necessários por parte dos estados e municípios, garantindo recursos materiais e humanos qualificados, incluindo a valorização salarial e a formação inicial e continuada dos supervisores e professores das escolas envolvidas, conforme foi amplamente destacado nas entrevistas com os envolvidos e nas observações *in loco*.

Dessa forma, o Programa Escola Ativa poderia beneficiar um número significativamente maior de professores e estudantes das classes multisseriadas da Paraíba e de outros estados do Brasil, especialmente nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste. É relevante mencionar que o Programa Escola Ativa permaneceu em vigor por cerca de uma década. Essa experiência foi o ponto culminante de partida do nosso interesse em aprofundar conhecimentos sobre os processos de gestão democrática nas escolas públicas do Brasil.

Em 2009, a autora foi aprovada como Psicóloga Escolar no concurso público da Prefeitura Municipal de João Pessoa, sendo direcionada para uma escola localizada na região sul da cidade, Escola Municipal Américo Falcão. Denota que quatro anos depois participou de uma chapa como candidata a vice-diretora, e com o fim deste mandato, candidatou-se a diretora geral da mesma escola, vindo a ser eleita e continuando na função, através de eleições diretas, com o voto de toda comunidade escolar, e por mais outra eleição seguida. Até que em 2016, mas precisamente no dia 04 de novembro, quando a escola estava novamente em processo de eleição, fomos informadas, através de um ofício circular, que estava proibido efetivarmos as eleições para os novos diretores das escolas.

Assim, logo depois, fomos reconduzidas ao cargo, mas não por eleição e sim porque o prefeito e a secretária de educação à época, entenderam que era pertinente estarmos gestoras da respectiva escola, o que ocorreu com a maioria das colegas que pleiteavam continuar na gestão, cujos resultados das avaliações externas, mostravam a eficácia do ensino das crianças nestas; recondução que não ocorreu em algumas outras escolas, provavelmente com resultados nas avaliações externas menos exitosos e também diante das comunidades escolares, gestores não bem avaliados.

Em 2016, a autora desta tese foi aprovada no processo seletivo do Mestrado de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa culminou com a defesa de sua dissertação em 2018, cujo título for: "Processos de Mobilização do Gestor Escolar na Formação Continuada dos

Docentes da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – PB". O objetivo central da dissertação foi analisar como os gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, contribuem para a formação continuada dos docentes dentro das escolas.

A pesquisa concluiu que a formação continuada dos docentes no interior das escolas, numa escola democrática, depende, acima de tudo, da contribuição individual de todos os envolvidos e deve se materializar por meio de atividades planejadas, em equipe e contínuas, que visem à melhoria da vida de todos os participantes. Isso, por sua vez, contribui para uma qualidade aprimorada no ensino nas escolas e, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem dos estudantes, sendo este o principal objetivo da escola pública. Assim, a pesquisa enfatizou a importância da colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, com foco na formação continuada como um meio de alcançar melhorias substanciais na educação e no desempenho dos alunos.

Muitas foram as motivações para que os caminhos desta investigação científica fossem trilhados, conforme fica explícito na trajetória acadêmica e profissional desta doutoranda. Sendo possível afirmar que a pesquisa se justificou, sobretudo, por, ao longo dos anos, a autora estar em contínuos estudos sobre Gestão Democrática e exercendo diversas funções como profissional da educação docente ou não docente. Atribuições de liderança em Secretarias de Educação e Escolas do Estado da Paraíba e no Município de João Pessoa, como docente, psicóloga escolar, gestora escolar, e, sucessivamente, estando também nos últimos anos como formadora de docentes, e com ênfase maior por estar como gestora escolar nesta última década, em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - Paraíba. E, ainda, destacamos que desde 2016, participa ativamente do Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisas, sobre Formação Docente – NEPESF, o qual faz parte do PPGE – UFPB (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba).

Percebemos que os estudos e reflexões sobre a consistência dos processos de Gestão Democrática nas escolas públicas, nos conduz sempre a uma análise crítica sobre o que precisa ser avançado nesse campo. Podemos dizer que a Gestão Democrática não é um processo neutro, mas sim o resultado de um processo político-social e pedagógico no interior das escolas; objetivando cada vez mais alcançar níveis elevados de autonomia¹⁰ e

¹⁰ **Autonomia** é um termo de origem grega cujo significado está relacionado com **independência, liberdade** ou **autossuficiência**.

participação¹¹ dos atores educacionais e da comunidade local nas instituições de ensino; sendo fundamental analisar os processos de redemocratização do país e como a Gestão Democrática tem evoluído em alguns períodos históricos e políticos, e em outros, até regredido, como foi possível constatar nos últimos anos dessa década. Sabendo que isso inclui a participação dos diversos segmentos escolares na tomada de decisões, na autonomia e no desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas, visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, mas sendo, muitas vezes, contraponto para as políticas públicas, onde os seus agentes elaboradores, mostram pouco interesse (ou nenhum) na participação coletiva dos atores de fato envolvidos nesses processos.

Outrossim, é importante já aqui anunciar que a Gestão Democrática e a Gestão Participativa são conceitos que vão além do âmbito educacional, fazendo parte das aspirações de educadores e movimentos sociais em prol de uma educação pública para todos, que seja democrática e de qualidade. Essa luta pela democratização da educação pública ganhou força a partir da década de 1980 e culminou na inclusão do princípio da Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 206. A Constituição estabeleceu princípios fundamentais para a educação brasileira, incluindo a Gestão Democrática, que posteriormente foi regulamentada por leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96).

A LDB estabeleceu diretrizes gerais para a educação e seus sistemas de ensino, incluindo a Gestão Democrática como um dos princípios a serem seguidos. A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), também previsto na Constituição, tem como objetivo solucionar questões relacionadas às desigualdades socioeconômicas, políticas e regionais, bem como à qualidade do ensino e à Gestão Democrática. O PNE abrange os diferentes níveis e modalidades da educação escolar, abordando temas como gestão, financiamento e formação de profissionais da educação. Aprovado em 2014 pela Lei nº. 13.005/2014, o PNE traz diagnósticos, diretrizes e metas que são discutidos, examinados e avaliados com o objetivo de democratizar a educação no Brasil.

De outro modo, a literatura especializada vem apresentando uma vasta produção no campo da formação em ambiente de trabalho dos docentes e dos gestores escolares, com ênfase para Gestão Democrática, sobretudo. Isto aponta para a pertinência de estudos e

¹¹ **Participação**, de acordo com o dicionário Infopédia (1994), é o ato ou efeito de participar; envolvimento em determinada atividade; aviso; comunicação; parte.

investigações da qualidade social nas práticas de gestão escolar que promovam a integração do planejamento, da autonomia escolar, do trabalho coletivo, da formação continuada em serviço ou no ambiente de trabalho para todos os profissionais da educação básica que atuam no âmbito das escolas.

Para a análise da qualidade social da educação básica e suas contribuições às práticas de gestão escolar, optamos pela Pesquisa Qualitativa. Como aporte teórico, utilizamos a Perspectiva Multidimensional da Administração da Educação. Tomamos como referência a expressão de sentidos dos atores educativos de três unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB. Ao dar enfoque aos diálogos com os sujeitos da pesquisa, recorreremos aos dispositivos de coleta de dados: grupos focais, entrevistas semiestruturadas e levantamento documental.

Nesta tese, damos destaque à meta 19 e às respectivas estratégias do PNE 2014-2024, que buscam garantir a efetivação da Gestão Democrática da educação em escolas públicas, associando-a a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. Essa abordagem da Gestão Democrática requer a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, a partir de eleições diretas como um dos seus elementos norteadores, com base no trabalho coletivo e na partilha de responsabilidades para o exercício da autonomia escolar.

A questão inicial que ora apontamos é fruto do contexto e dos argumentos apresentados neste estudo. Novaes (2014, p. 83-84) considera que o processo de construção da questão inicial “pressupõe uma exploração crítica e rigorosa dos elementos relacionados ao problema percebido de maneira que possibilite a construção de uma problemática e a estruturação da questão definitiva da pesquisa”. Assim, para compreender a dinâmica desse processo de Gestão Democrática e os seus elementos de participação, fez-se necessário à realização de uma pesquisa que partiu da seguinte problematização: Como se dão as práticas pedagógicas e administrativas dos gestores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, a partir da extinção das eleições diretas desses gestores? E nestas escolas, as práticas são democráticas e participativas, com a efetiva implementação dos fins dos órgãos colegiados?

Partindo dessas problemáticas surgem outras questões que nortearam a realização de um estudo investigativo, no intento de responder a grande questão de partida, tais como: em que contexto social e político surge o princípio de Gestão Democrática na educação do Brasil? Quais as mudanças que este princípio aloca para a organização da gestão da escola pública? O que a literatura educacional tem mostrado sobre o processo de implementação

dos mecanismos de Gestão Democrática, regulamentados pela legislação educacional e instituídos pelos sistemas de ensino brasileiros?

Para responder a essas inquietações, analisamos a legislação educacional, o PNE e as Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa para identificar os elementos comuns que compõem a Gestão Democrática nas escolas. Investigamos as concepções de Gestão Democrática na perspectiva dos gestores e dos representantes dos diversos segmentos escolares que compõem o Conselho Escolar Deliberativo de cada escola pesquisada. Examinamos as ações formativas promovidas pela PMJP/SEDEC/DEGEF (Prefeitura Municipal de João Pessoa/Secretaria de Educação e Cultura/Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da SEDEC) para os gestores escolares em exercício. Identificamos as principais fraquezas e pontos fortes nas ações dos gestores escolares na implementação dos instrumentos que contribuem para a gestão nas escolas. Por fim, apresentamos os desafios e as possibilidades na gestão escolar democrática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa após a extinção das eleições diretas, que afetam diretamente a implementação da Gestão Democrática nas escolas.

A abordagem da qualidade na educação básica, defendida neste contexto, é abrangente e pode ser entendida por meio de duas dimensões: a dimensão formal e a dimensão política. A dimensão formal da qualidade refere-se aos processos de formação e ao desenvolvimento das competências socioprofissionais. A dimensão política da qualidade está relacionada à capacidade de participação e ao engajamento cidadão de cada membro da comunidade escolar. Além disso, essa dimensão abrange as práticas de gestão escolar, incluindo planejamento, trabalho colaborativo, autonomia escolar e a formação contínua dos atores educativos no ambiente de trabalho, ou seja, a formação em serviço.

O conhecimento e as competências individuais e organizacionais da escola desempenham um papel fundamental na promoção de uma abordagem que integra as sinergias resultantes das interações com outras instituições e a sociedade em geral. Isso, por sua vez, estimula o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, fortalecendo e consolidando a escola como uma organização que aprende e se adapta reflexivamente.

No Brasil, nas últimas décadas, a questão da qualidade tem se colocado como premissa imperativa nas agendas sobre a educação e o ensino nas escolas públicas. Neste sentido recorremos a Dourado e Oliveira (2009, p. 202) que dizem: “[...] que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”.

Essa perspectiva da qualidade na educação ressalta a importância não apenas da aprendizagem formal, mas também da capacidade dos indivíduos de se envolverem ativamente em sua comunidade escolar e de contribuírem para o aprimoramento da escola como uma organização educativa em constante evolução.

Assim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando métodos como estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. O estudo se caracteriza como um estudo de caso, limitando-se a um período específico, o que permite uma análise aprofundada de uma realidade delimitada. Buscamos entender as mudanças nas práticas cotidianas nas escolas em que a nomeação dos gestores pode afetar a participação dos membros da comunidade escolar. Em última análise, esta pesquisa visa contribuir para a compreensão da dinâmica da Gestão Democrática e seus desafios em face das demandas da sociedade atual.

Em seguida, o Capítulo 2 explora as origens e conceitos da Gestão Democrática, incluindo a sua relação com algumas avaliações internacionais. No capítulo analisamos documentos fundamentais que orientam a Gestão Democrática no país. Além disso, esse capítulo explora a relação entre Gestão Democrática e avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Ele investiga como os resultados dessas avaliações podem influenciar as políticas educacionais e a prática da Gestão Democrática nas escolas brasileiras. Essa análise oferece *insights* importantes sobre como as pressões externas podem afetar a implementação da Gestão Democrática.

Outro aspecto importante abordado neste capítulo são os documentos fundamentais que orientam a Gestão Democrática no Brasil. Ele examina leis, regulamentos e políticas educacionais que estabelecem os princípios e diretrizes da Gestão Democrática nas escolas. Isso inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE). A análise desses documentos ajuda a contextualizar a Gestão Democrática no quadro legal brasileiro e a identificar as bases sobre as quais essa abordagem de administração escolar foi construída.

Por sua vez, no Capítulo 3, a tese se aprofunda na relação entre Gestão Democrática, dialogicidade e autonomia na escola pública. Examina o perfil do gestor escolar, a formação necessária para desempenhar esse papel com eficácia e as dimensões da Gestão Democrática, enfocando o papel da escola como espaço de participação coletiva e formação. Adiante, segue examinando as competências e habilidades exigidas para os gestores escolares que desejam promover a Gestão Democrática. Além disso, explora

como a formação desses gestores pode influenciar diretamente a implementação da Gestão Democrática nas escolas.

O capítulo ainda discorre como a Gestão Democrática se traduz em práticas de diálogo e participação ativa de diferentes partes interessadas, como estudantes, docentes, pais e comunidade, no processo de tomada de decisões. Essa análise revela como a Gestão Democrática não é apenas um conjunto de regras e procedimentos, mas também uma cultura de envolvimento e colaboração dentro da escola.

Por fim, o capítulo enfatiza o papel fundamental da escola como um espaço de participação coletiva e de formação. Ele delinea como a Gestão Democrática não se limita apenas à administração escolar, mas permeia todas as atividades da escola, criando um ambiente onde todos os envolvidos tenham a oportunidade de contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação.

Quanto ao Capítulo 4, este se concentra na evolução da Gestão Democrática na Paraíba, com ênfase na lei que estabeleceu eleições diretas nas escolas de João Pessoa chegando ao acórdão que proíbe essas eleições. A análise começa contextualizando a Paraíba e seu sistema educacional, explorando as circunstâncias históricas e sociais que moldaram a necessidade de promover a Gestão Democrática no Estado, e neste caso, nas escolas públicas. Isso inclui aspectos como a participação da sociedade civil, movimentos sociais e grupos educacionais que influenciaram a formulação de políticas educacionais na região.

A principal ênfase deste capítulo recai sobre a Lei Nº 8999, de 27 de dezembro de 1999, que estabeleceu as eleições diretas nas escolas de João Pessoa. A pesquisa examina o contexto em que essa lei foi promulgada, incluindo os debates políticos, as discussões entre diferentes partes interessadas e os objetivos que as autoridades educacionais buscavam alcançar com essa medida. A análise desses elementos ajuda a compreender por que as eleições diretas foram consideradas uma estratégia fundamental para a Gestão Democrática nas escolas de João Pessoa. Além disso, também explora as implicações práticas dessa lei, destacando como ela afetou o processo de seleção e nomeação de gestores escolares e como isso impactou a dinâmica das escolas na cidade. Isso inclui os desafios e as conquistas enfrentadas durante a implementação das eleições diretas, assim como, na legislação, anos depois, como estas mesmas eleições passaram a ser consideradas “inconstitucionais”, dando um destaque maior para a análise desse *acórdão* na prática, com o estudo de campo, no capítulo seguinte.

Assim, o Capítulo 5 é essencial para entender a metodologia empregada na pesquisa. Começando com a seleção de três escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba, Brasil, a tese delineia claramente seus objetivos, que se concentram na análise das concepções e práticas pedagógicas e administrativas dos gestores escolares após a suspensão das eleições diretas nas escolas. Isso fornece uma visão específica do escopo da pesquisa e destaca a relevância do estudo em um contexto de mudanças significativas na gestão escolar.

Além disso, a tese descreve a composição dos participantes da pesquisa, que incluem gestores, especialistas, docentes, funcionários e mães, todos membros do Conselho Escolar Deliberativo de cada escola. A diversidade de perspectivas desses participantes enriquece a pesquisa, oferecendo uma visão abrangente da dinâmica da Gestão Democrática nestas escolas. A escolha das três escolas, uma de pequeno porte, uma de médio porte e uma de grande porte, localizadas em diferentes regiões geográficas de João Pessoa, também é um critério significativo, pois permite a análise das variações contextuais e das possíveis influências de tamanho e localização nas práticas de gestão a partir do *acórdão* que considerou institucional as eleições diretas nas escolas para a escolha dos seus gestores.

Os Capítulos 6 e 7 representam o núcleo principal dessa pesquisa, onde as descobertas, com a pesquisa de campo, são analisadas. O Capítulo 6 concentra-se em examinar a relação entre o discurso e a prática dos gestores escolares nas escolas pesquisadas. Isso é importante, uma vez que a Gestão Democrática não se limita apenas ao que é dito ou registrado em documentos, mas também se manifesta na forma como os gestores realmente conduzem suas escolas no dia a dia.

Nesse sentido, o Capítulo 6 investiga de que maneira os gestores escolares, no período de 2016 a 2023, nas escolas públicas municipais de João Pessoa, traduzem os princípios da Gestão Democrática em ações concretas. Ele explora se as práticas dos gestores estão alinhadas com os discursos de democracia e participação, quando estes não foram democraticamente eleitos pelas respectivas comunidades das escolas pesquisadas ou se há discrepâncias entre o que é dito e o que é feito. Além disso, o capítulo analisa como a comunidade escolar, através dos seus representantes, membros do Conselho Escolar Deliberativo de cada escola, percebe e interpreta as práticas dos gestores, identificando pontos de convergência e divergência entre as diferentes perspectivas.

Outro aspecto abordado nos Capítulos 6 e 7 é a aplicação da abordagem do ciclo de políticas de *Stephen Ball*. Essa abordagem examina como as políticas educacionais

impactam a prática da Gestão Democrática. Isso envolve a análise dos contextos de influência que moldam as políticas, bem como a interpretação e implementação dessas políticas no contexto das escolas.

No Capítulo 7, especificamente, a pesquisa entra no âmbito da prática e dos resultados, buscando entender como as políticas educacionais afetaram a Gestão Democrática nas escolas pesquisadas. Isso inclui a análise das experiências e percepções dos profissionais envolvidos no contexto da prática, como gestores escolares, docentes e membros da comunidade escolar. A pesquisa busca compreender como esses atores interpretam e respondem às políticas educacionais em relação à Gestão Democrática.

Finalmente, a tese conclui com as considerações finais que destacam os principais resultados e contribuições da pesquisa, para que nas escolas públicas municipais de João Pessoa, os gestores possam desenvolver práticas democráticas e participativas, entendendo que a eleição de gestores não tem o condão de sozinha, restringir as práticas patrimonialistas, sem a colaboração de uma série de outros mecanismos instituídos. Todavia houve em nós a compreensão que a eleição de gestores tem lugar de destaque no processo de democratização da escola pública e dos sistemas de ensino, mas não a dimensão de ser considerado sinônimo de Gestão Democrática, sendo um dos seus elementos balizadores, sendo este significativo, pois a sua realização cria vínculos de responsabilidade e corresponsabilidade entre a comunidade, estudantes, docentes, trabalhadores educacionais não docentes e equipe gestora eleita, todos em torno de um projeto de trabalho coletivo em prol de um ensino público de qualidade.

2 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: NAS TRILHAS DA PESQUISA

A tese nos leva a refletir sobre o conceito e a prática da democracia no país, e em particular, no âmbito das escolas públicas. Verificamos que os conceitos e as práticas têm sido alterados gradativamente e historicamente, assumindo características específicas em cada época. Chegando ao Estado Liberal¹², ganhou força a democracia representativa, em que o processo de tomada de decisões acontece num centro de poder. Ao invés de o povo tomar diretamente as decisões que lhe dizem respeito, elege representantes mediante voto para esta finalidade.

A construção da democracia como a conhecemos hoje, de certa forma se inicia no mesmo período e pelas mesmas razões, como um contraponto ao Estado Absolutista¹³ que precisava ser limitado e transformado em um Estado em que o governante estivesse sujeito às leis.

Para orientar a reflexão dentro dos parâmetros que delimitam a relação entre liberalismo e democracia, recorremos a uma definição de liberalismo fornecida pelo pensador italiano Bobbio. Ao comparar o liberalismo com a democracia, Bobbio afirma que, na interpretação mais comum desses dois termos, "liberalismo refere-se a uma concepção específica de Estado, na qual o Estado possui poderes e funções limitados e, como tal, se opõe tanto ao Estado Absoluto quanto ao Estado que hoje denominamos Estado Social" (Bobbio, 2017, p.39).

O filósofo italiano entende que pelo menos dois pontos são fundamentais à existência da democracia. O primeiro consiste na participação de todos na tomada de decisões, quer seja direta ou indiretamente; segundo, a decisão deve ser levada a termo após uma discussão livre e de acordo com o que foi decidido pela maioria.

A democracia estar assegurada nesses dois pilares, que se constituiriam em um “sentido mínimo” (Bobbio, 2017), porém, suficiente para distinguir, ainda que de forma negativa, onde a democracia estaria ou não presente.

¹² O termo “liberal” padece de muita polissemia, pois sua formação e maturação como doutrina econômica e ideologia social se desenvolveu ao longo dos séculos XVII a XX. Esse período de alta ebulição social, política e econômica assistiu ao surgimento do Estado Nação, à ascensão da burguesia, ao surgimento e predominância do mercado como principal instituição política e econômica e à progressiva internacionalização da economia e do comércio (Polanyi, 1957, p. 163).

Embora as decisões não sejam necessariamente tomadas por todos, podendo ser tomada por alguns, ou mesmo, por um só indivíduo, o que as torna democráticas é o fato de que elas sejam adotadas em conformidade com as regras previamente estabelecidas, sem desvios.

Bobbio (2017) defende que a democracia é uma forma de governo baseada na representatividade, mas reconhece a dificuldade de se fazer distinção entre as duas formas de representatividade: a pessoal e a coletiva, que se manifesta por ocasião do exercício da cidadania, consubstanciada no sufrágio universal. Reconhece a dificuldade do exercício dessa democracia em sua plenitude e enxerga em várias sociedades em que tais regras foram instituídas, a não observância dos valores efetivos.

Nesta ótica, é possível observarmos o dilema quando um parlamentar, sendo eleito por um determinado contingente de pessoas, para representar os interesses de certa categoria, uma vez empossado no cargo, diante de regras estatutárias e partidárias, de observação obrigatória, instado a votar determinada matéria, muitas vezes, vê-se compelido a atuar contrariamente aos interesses de seus eleitores, sob pena de expulsão do partido, na hipótese de contrariar as orientações de suas lideranças.

Notadamente, quando aceitamos o conceito instrumental de democracia, como ela pode ser entendida, não há desarmonia entre os conceitos de *liberalismo e democracia*, ao contrário, pode-se entrever uma relação de continuidade, sendo a democracia, nada mais que a perpetuação dos valores do liberalismo, ou seja, sua consequência natural. Que para Bobbio (1997), a "fórmula democrático-liberal", apresenta como um modelo racional de ordem social, capaz de preservar a livre existência do ser humano na sociedade de massas. Para o autor, o que caracterizaria o regime político moderno como democrático seria a garantia dos direitos individuais. Desse ângulo, tal regime configura o natural prosseguimento do Estado Liberal, acolhendo, em sua própria estrutura, os clássicos direitos de liberdade civis e políticos habitualmente associados ao pensamento liberal. O liberalismo, tido por Bobbio (2006b) como superior historicamente às outras formas políticas, opera como fundamento e condição necessária do governo democrático moderno.

Para o intelectual italiano,

[...] o Estado liberal é o pressuposto não só histórico, mas também jurídico do Estado democrático. Estado liberal e Estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a

persistência das liberdades fundamentais. Em outras palavras: é pouco provável que um estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia e de outra parte é pouco provável que um estado não democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais. A prova histórica desta interdependência está no fato de que Estado liberal e Estado democrático, quando caem, caem juntos (Bobbio, 2006b, p. 32-33).

Na interpretação de Bobbio (2006b), a democracia moderna seria o triunfo do indivíduo e consequência histórica do liberalismo. Assim sendo, liberalismo e democracia repousariam, ambos, sobre uma concepção individualista de sociedade, considerando os direitos da pessoa, - a liberdade de opinião, de expressão, de reunião, de associação como de origem liberal, ficando cristalizados e garantidos na democracia moderna, com o reconhecimento constitucional de direitos "invioláveis" do indivíduo.

Podemos afirmar que esse entendimento advém do fato de que o liberalismo defende alguns direitos fundamentais, como a liberdade, os direitos civis, o direito à liberdade de expressão, direito à livre associação, direito à crença religiosa, que são indispensáveis ao exercício da democracia. Nesse contexto, o pensamento liberal contribuiu sobremaneira para o fortalecimento da democracia moderna, na medida em que os pensadores liberais buscaram fortalecer os direitos fundamentais, em particular aqueles ligados ao conceito de liberdade, cuja supressão seria inimaginável em um Estado Democrático de Direito.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA – O SEU NASCEDOURO

A Gestão Democrática nas escolas públicas surgiu com a Constituição Federal de 1988, com o processo de descentralização da gestão escolar e posteriormente, com a LDB de 1996 é que se definiram as incumbências dos estabelecimentos de ensino como a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico e da ampliação progressiva da autonomia, participação e descentralização do poder.

Assim, no início da década de 1980, o tema gestão ganha destaque nos assuntos políticos e acadêmicos. Na luta por uma sociedade democrática, conquistou-se espaço na tomada de decisões e maior participação da comunidade escolar no âmbito da escola pública. Os argumentos vinham embasados por uma necessidade de gestão escolar autônoma para que realmente houvesse melhorias, pois, a escola comporta as possibilidades de aperfeiçoamento qualitativo do ensino, porque são nesse ambiente que

pode ser realizadas experiências pedagógicas alternativas. Dessa forma, na década de 1980, a redefinição do papel do Estado, apresenta no bojo de seu discurso político-educacional, metodologias que não sejam impedidas pela burocratização, favorecendo com isso o incentivo a autonomia participativa (A Constituição Federal de 1988 garante a Gestão Democrática no ensino público). Neste contexto, a Gestão Democrática passa a ser assim considerada:

A Gestão Democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola (Bastos, 2005, p.7-8).

Consequentemente, vimos na década de 1990, o debate sobre a necessidade de firmar acordo entre os setores sociais para impulsionar à educação pública num modelo de gestão que tinha como proposta reestruturar o sistema através da descentralização financeira e administrativa das secretarias de educação dos estados e dos municípios desta nação, dando autonomia e responsabilizando a escola pelos resultados educacionais. Esse embate se expressou nos longos debates e em negociações com o Congresso Nacional que antecedeu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9394/96.

Ademais, quando se fala em gestão escolar, significa forma de organização, visando atingir objetivos, que garanta níveis mais elevados de governabilidade, com uma participação ampla da comunidade escolar. “Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da gestão escolar” (Oliveira, 2005, p. 9).

Para Habermas, “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade” e, ainda, “participar consiste em construir comunicativamente, o consenso quanto a um plano coletivo” (apud Gutierrez e Catani, 1998, p. 59). Faz-se necessário ressaltar o papel articulador da gestão escolar entre as metas e o planejamento político-educacional e a sua concretização na escola. Nesse contexto, não se pode analisar gestão simplesmente como responsabilidade em atingir determinados objetivos, mas sua decomposição em setores como: financeiro, pedagógico, relacional e administrativo.

Ao falar em decomposição setorial, é necessário mencionar a importância da autonomia, descentralização e participação escolar, e da relação entre setores, a qual se não existir, fragmenta a Gestão Democrática, e assim consequentemente impossibilita-se a efetivação da democracia.

A busca pela autonomia escolar é fundamentada em duas perspectivas, sendo: a primeira, a recuperação da racionalidade do liberalismo clássico, isto é, autonomia e liberdade, gestão vinculada ao controle político. E a segunda, diz respeito à auto-organização, participação coletiva no planejamento e avaliação das escolas.

Todo o sistema educacional necessita de um acompanhamento, isto é, programas destinados a prever a qualidade da educação, exemplo disso é a Avaliação Institucional, a qual objetiva rever e projetar ações futuras. Neste contexto Gadotti ressalta, “Toda a autonomia precisa ser possibilitada por um sistema onde haverá o acompanhamento e avaliação permanente das unidades escolares” (1993, p.40).

É de suma importância que a gestão garanta a coletividade, dê acesso às informações e que se dê transparência ao trabalho que a liderança executa. Desse modo, obtém-se uma gestão dinâmica e interativa, atrelada ao constante diálogo onde desenvolva uma consciência social crítica em todos os envolvidos, para que assim sejam assumidas as responsabilidades frente aos eventos e situações da própria comunidade. Através de uma administração democrática “o indivíduo passa a assumir as responsabilidades de suas ações, com o poder para influir sobre o conteúdo e a organização dessas atividades” (Hora, 1994, p.51).

É mister destacar aqui que a gestão compartilhada pode estar vinculada aos pressupostos da privatização/mercantilização da esfera pública, onde se favorece a manutenção da hegemonia neoliberal. Em contrapartida na Gestão Democrática a escola deve fundar-se em preceitos democráticos, “que desmanche a estrutura hierarquizada e autoritária que inibe as relações pedagógicas” (Paro, 2001, 15). É através de uma mudança de postura que dê um novo enfoque às questões da gestão que se buscam os princípios de autonomia e participação. No entanto, para se alcançar uma Gestão Democrática é imprescindível que todos os segmentos da comunidade sejam inclusos na gestão, considerando seus interesses e opiniões, num movimento constante de diálogo na sincronização de buscas de respostas.

Nas palavras de Cury,

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (2005, p. 14).

. Faz-se necessário que a gestão da escola pública abra caminhos para o diálogo mediante práticas que levem à construção participação de todos. Esse exercício se dá com a ação ativa e efetiva dos vários segmentos da escola e da comunidade quando opinam em decisões, tendo voz para argumentarem o que pensam, e não ficando apenas restritos a meros espectadores.

Segundo Anísio Teixeira, citado por Gadotti, “as escolas somente voltariam a serem organismos vivos e atuantes quando se livrassem das teias da burocracia” (1993, p. 47). Para isso, a escola precisa percorrer um vasto caminho em busca de movimentos democráticos, uma vez que a maior busca é pela autonomia no interior da sociedade, e assim em romper com alguns paradigmas e com a organização da própria sociedade. Neste contexto, sabe-se que não será nada fácil, pois, trata-se de uma luta incessante, uma vez que depende da ousadia e perspicácia da escola como um todo, de criar confiança e se autogovernar, de construir novas relações sociais que se opõem as relações autoritárias existentes nas relações de poder.

A Gestão Democrática tem seu nascedouro efetivo na elaboração de um projeto pedagógico coletivo, que se impõe na busca de um aprendizado qualitativo, supondo a capacidade e direito de um(a) diretor(a) e não pode abstrair de órgãos executivos e normativos dotados de posturas de igual valor (Oliveira, 2005, p.10).

Quanto à autonomia, na gestão compartilhada incentiva-se a liberdade individual para competir, buscando reduzir custos fundamentados em organização empresarial, já à democrática vê a autonomia da escola como algo que se põem em relação à liberdade, como formulador de projetos educativos, identificando problemas e buscando soluções. Neste contexto, observa-se que as escolas lutam por uma gestão que seja realmente democrática, que envolva uma autonomia na gestão financeira, administrativa, relacional e pedagógica; livre organização escolar; efetiva participação das instâncias colegiadas; descentralização do processo educacional e valorização dos profissionais. Essa descentralização não pode significar apenas transferir encargos, mas liberdade de agir, que ao definir suas características com autonomia, redefine seu papel e de seus segmentos, superando os processos centralizados e centralizadores que se fundamentam na burocratização.

É necessário destacar que autonomia não significa ausência de leis ou normas, não é a ideia de que a escola faz o que quer, significa ter liberdade de ser o ponto central das decisões, traçando seus rumos dentro dos parâmetros legais do Estado. Para ser o centro

das decisões, o Estado precisa oferecer meios a concretização dessa autonomia. Assim, o Estado deverá repassar recursos suficientes, cabendo a escola conquistar sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Em uma instituição democrática todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, avaliam constantemente seus fazeres pedagógicos, administrativos e financeiros, visando sempre uma educação emancipadora/libertadora.

De acordo com Freire (1986), a escola deve ser democrática, respeitando o educando como sujeito da história, e centrada na problemática da comunidade em que vive e atua, propondo práticas pedagógicas capazes de provocar no aluno uma consciência crítica fomentadora de transformações sociais. A educação libertadora tem como pilares fundamentais o diálogo e a ação. O diálogo, neste caso, é visto como horizontal e libertador e não um monólogo opressivo do educador sobre o educando. Através do mesmo pode-se gerar críticas e problematizações através de questionamentos fazendo com que o educando aprenda a aprender. Para que realmente isso aconteça é necessário ter clareza da função do Estado e do papel da escola, uma vez que na Gestão Democrática implica participação e autonomia constantes dos segmentos sociais em compartilhar responsabilidades na transparência das ações.

Entendemos que a gestão escolar democrática é o ato de organizar e planejar algo e que acontece a partir da participação de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, os profissionais da educação, na elaboração dos projetos pedagógicos da escola e a comunidade escolar e local, na implementação dos órgãos colegiados. Evidenciamos, dessa forma, como elementos que compõem a Gestão Democrática: a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade (Araújo, 2013). Sendo estes os elementos constitutivos da Gestão Democrática: participação, autonomia, pluralismo e transparência articulados, simultaneamente, constituindo-se assim, como os pilares importantes para a construção de um modo de vida democrático nas instituições de ensino.

Nesse contexto, a escola tem um papel supra relevante na vida em sociedade, sendo a aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história o seu desafio maior, somado a dialética de acompanhar os avanços da modernidade. Repensar o modo pelo qual se daria a gestão nos espaços escolares, sendo fator *sine qua non* na instauração de uma educação democrática que se insira nas exigências legais e sociais das últimas décadas. É nesse contexto que a gestão escolar, em uma nova forma caracterizada, principalmente pela descentralização do poder e pela

autonomia, se redimensiona e, gradativamente, se instaura nos sistemas de ensino como Gestão Democrática.

A escola, vista como uma organização social, cultural e humana, requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido em um processo de participação coletiva. A efetivação da Gestão Democrática passa pelas condições materiais e imateriais que as instituições promovem para assegurar sua realização, e não somente pela previsão deste princípio na legislação.

A gestão escolar democrática é parte da narrativa dos educadores de modo geral e dos programas educacionais, com ênfase na esfera pública e por vezes na esfera privada. Nas falas e nos escritos educacionais não há quem seja a favor de uma escola autoritária ou de programas que atentem contra princípios como a autonomia, a liberdade e o protagonismo dos discentes. No entanto, apesar desse discurso ser corrente e estar bem consolidado no campo educacional, as práticas no ambiente escolar nem sempre correspondem a esse ideal. O fato é que a gestão escolar democrática ainda desafia as comunidades escolares em todo o país.

No Brasil, a ideia de uma escola democrática ganhou força a partir da segunda metade da década de 1980 com o processo de redemocratização do país, ainda que antes disso ela fosse acalentada nos corações de muitos educadores e idealistas. O que era uma aspiração de intelectuais e de pessoas engajadas politicamente passou a ser consenso nas principais agendas da educação nacional. Foi nessa atmosfera que em 1996 nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com 11 princípios fundamentais e que depois passou a ter 12, a partir da Lei nº 12.796/13, dos quais destacamos aqui alguns pontos principais: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; d) respeito à liberdade e apreço à tolerância; e) Gestão Democrática do ensino público e; f) consideração com a diversidade étnico-racial (Lei nº 12.796/13).

Neste cenário, a Gestão Democrática passa a ser preconizada no texto legal da LDB, uma vez que o ideal da soberania popular voltou a ser uma realidade no plano social mais amplo. O país sai do estado de exceção – período de 21 anos – com a tarefa de estabelecer a democracia e isso, evidentemente, passa a ser também uma responsabilidade da política educacional vigente.

Segundo Lück (2000), a partir da década de 1980 tiveram início várias mudanças na área educacional, seguindo alterações que se processavam no campo político, devido a uma

busca por descentralização e democratização da gestão nas escolas. Tais mudanças seguiram os movimentos de luta das classes trabalhadoras, que reivindicavam o direito de acesso à escola pública de qualidade para os seus filhos. Da mesma forma, docentes começam a se organizar e constituir sindicatos com a intenção de conquistarem planos de cargos e salários e também a valorização da profissão docente.

A partir de meados dos anos 1980, com o fim das ditaduras na América Latina, a Queda do Muro de Berlim (1989) e a dissolução da União Soviética (1991), o mundo viveu um período de florescimento democrático. O otimismo com a “terceira onda da democracia” começou a desaparecer a partir de meados dos anos 2000. Pouco a pouco, foi crescendo a sensação de que a globalização não favorecia a todos, abandonando parcelas da população, mesmo nos países mais desenvolvidos, que não tinha direito aos fenômenos do progresso. Esse clima adverso abriu espaço para o fortalecimento de movimentos antidemocráticos na Europa, nas Américas (incluindo os EUA) e em outras partes do mundo, inclusive no Brasil.

Concomitantemente, o surgimento da democracia no Brasil alcançou o sistema educacional, com isso os indivíduos envolvidos nesse processo começaram a desafiar o modelo de gestão tradicional. As reivindicações por um modelo de gestão mais democrático, onde todos os envolvidos pudessem participar do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação da organização da instituição, aumentaram as lutas e resultou na eleição de gestores escolares em muitos estados e cidades do país, nesse período. Dessa forma os docentes e demais segmentos da comunidade escolar passaram de meros espectadores para personagens ativos do processo de tomada de decisão, independente de sua situação social, econômica e cultural puderam interferir na construção de políticas públicas e na gestão das instituições.

Em meio a busca pela mais ampla democratização nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, o Prefeito à época, Cícero Lucena promulga a Lei nº 8999, de 27 de dezembro de 1999. A qual dispõe sobre a escolha de diretores e de vice-diretores dos estabelecimentos escolares da Rede Municipal de Ensino, revogando as Leis nºs 5.981, de abril de 1989 e 7.255, de 22 de dezembro de 1992, e determina providências, trazendo no seu art. 1º o texto principal, que determina que: “A nomeação para o exercício de cargos de provimento em comissão de Diretor e de Vice-diretores dos Estabelecimentos Escolares, da Rede Municipal de Ensino será efetuada pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, após escolha realizada mediante eleição direta e secreta pela Comunidade Escolar”.

Desse modo, todos os envolvidos no processo educativo são partes importantes na construção e formação desse ambiente. Para Lück (2000), essa mudança de consciência requer um processo de reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo. A Gestão Democrática aumenta, consideravelmente, a participação da comunidade no planejamento, organização e nas decisões escolares. Esse modelo de gestão baseia-se nos princípios de descentralização administrativa, participação, flexibilidade, transparência e autonomia. Os instrumentos que promovem esse modelo de gestão são: a criação e implementação dos conselhos escolares, associações de pais e mestres e de grêmios estudantis, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico em âmbito interno com a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, e, sobremaneira, com a escolha direta dos gestores (Lima, 2011, p. 49).

A Gestão Democrática é fundamental e de extrema importância no âmbito escolar, envolve as funções que as escolas possuem como: administração de recursos financeiros, currículo, a elaboração e execução das propostas pedagógicas. A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos discentes (Lück, 2009).

Com a concepção de Lück, quanto ao entendimento do termo gestão educacional, assegura que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (2009, p. 25).

A autora supracitada defende que, se a gestão não obtiver as características mencionadas na citação acima, não se tem o progresso almejado, uma vez que a gestão se encarrega de se fazer o elo com os demais setores, mobilizando-os a elaborarem projetos coletivamente, bem como a sua execução, pelos especialistas, docentes, funcionários e comunidade em geral. A gestão escolar além de ser dinâmica, mobilizadora e democrática, é, indiscutivelmente, ancorada por leis.

Nessa ótica, é importante informar que a Gestão Democrática do ensino público está amparada em forma de lei pela Constituição Federal que a incorporou no Art. 206, inciso VI como princípio e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei

nº: 9.394/96) que situa a Gestão Democrática nos itens definidos no Art.14 no qual destaca que: “os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades”, conforme os princípios da:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 2010, p. 15).

De acordo com Lück (2009), a Gestão Educacional é a área operacional que atua no direcionamento e na mobilização que dinamiza o sistema de ensino e realiza ações articuladas buscando à qualidade do ensino e os seus resultados.

Quanto à temática da gestão escolar, é importante entender que, na atualidade, essa exerce uma grande função na sociedade, se trabalhada na perspectiva de princípios educacionais democráticos que visem, juntamente com toda a comunidade escolar, superar os desafios cotidianos da instituição educacional. Assim, o exercício democrático pressupõe constituir-se em um processo gradativo que favoreça aos atores escolares a conscientização e reflexão da relevância dessa proposta no contexto escolar, a fim de ser efetivo.

A Gestão Democrática deve ser efetivamente participativa, pois tem a função de articular e envolver o coletivo da escola à participação, considerada como um dos elementos constitutivos que compõe a Gestão Democrática, a qual sinaliza ao encontro dialógico de interlocutores que estão imersos na ação educativa, encaixada aos preceitos legais que a regem, centrada na busca de estratégias coletivas que favoreçam a implementação do processo de gestão escolar, em prol de um bem social comum: a educação escolar de discentes. Dessa forma, “as oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para realização de objetivos educacionais” (Lück, 2009, p. 71).

Consubstancia a Gestão Democrática como participativa a LDBEN, Lei nº 9394/96, no seu artigo 14, onde defende que os princípios da Gestão Democrática, garante a integração da comunidade nas decisões da escola e estabelece no inciso II, a “participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes”. No entanto, isso ainda não é garantia de que as comunidades façam parte da prática de uma Gestão Democrática na escola. Entende-se que o trabalho dos gestores escolares deve ser

baseado sim, nos princípios democráticos de igualdade e com a descentralização de poder. Objetivando promover a participação, planejamento e desenvolvimento de atividades que proporcionem reflexões da comunidade escolar. Falar do trabalho de um gestor escolar dentro do processo de gestão participativa, no entanto, torna-se complexo, pois envolve atores e situações diversificadas que precisam ser bem gerenciadas pelos gestores escolares e para tanto, precisam assumir o seu papel de mediador da gestão participativa, ou seja, do processo de Gestão Democrática no interior das escolas.

Podemos afirmar que a tomada de decisão para uma Gestão Democrática ocorre pela participação de forma coletiva, em que o gestor não se torna o dono da razão, por isso abre espaços para ouvir o ponto de vista dos demais colaboradores que estão em sua volta. Cabe mencionar, com primazia, o pensamento do grande patrono da educação, Paulo Freire, o qual ressalta que para se efetivar uma gestão é preciso que se tenha a competência denominada liderança, uma vez que,

[...] sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivo, sem tarefas a cumprir e contas a prestar não há organização, e, sem esta, se dilui a ação revolucionária não justificando manejo envolto nas classes ditas como populares (1997b, p. 251).

Nesse cenário ora apresentado, é perceptível que a gestão escolar pressupõe de uma boa liderança, como relevante para o melhor resultado acadêmico dos discentes, tomando em conta a consideração de Sammons (2008, p. 351): “quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária”. Corroborando com esta afirmativa, Gray diz:

Que a importância da liderança dos diretores é uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escolar. [...] o estudo da literatura revela que três características foram encontradas frequentemente associadas à liderança de sucesso: propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório, e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem (Gray, 1990, p. 23).

Vários autores defendem que os gestores desempenham um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando sua rotina. A mobilização dos demais profissionais em direção a um ensino-aprendizagem mais eficaz, por meio da articulação do planejamento, organização e acompanhamento/avaliação, influenciam indiretamente o desempenho escolar dos discentes, conforme destacam Soares e Teixeira (2006).

Soares (2007, p. 153) realça a importância da gestão entre os fatores intraescolares relacionados à eficácia escolar: “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos discentes: a gestão escolar e o ensino”. De acordo com este autor, a gestão, responsabilidade da direção da escola, tem como função administrar o Projeto Político-Pedagógico da Escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros da organização escolar. Dessa maneira, a ação da gestão implica garantir o funcionamento da escola “de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos discentes” (Soares, 2007, p. 153). As tarefas de conciliar e manter um ambiente propício para a aprendizagem, compartilhar as metas com a equipe docente e favorecer o desenvolvimento de um trabalho coletivo (de forma que os agentes se sintam incluídos no processo) têm sido defendidas como estratégias de uma gestão eficaz.

O impacto do trabalho da gestão escolar na melhora dos resultados acadêmicos dos discentes não se dá de maneira direta, conforme enfatiza Sammons (2008), mas envolve um verdadeiro trabalho de bastidores que procura garantir o desenvolvimento de outras características vistas como essenciais para a eficácia escolar: objetivos e visões compartilhados, ambiente de aprendizagem, incentivos positivos, parceria família-escola, organização orientada à aprendizagem e monitoramento do progresso acadêmico dos discentes. Entre essas características, o estudo ora proposto busca aprofundar o conhecimento a respeito da associação entre a liderança do diretor, medida por meio da percepção dos docentes e dos demais atores do processo, sobre ele e seu trabalho na gestão, e os resultados alcançados pela escola.

Nesses tempos atuais, um dos maiores desafios para a educação pública no Brasil é manter os discentes em escolas com bons resultados acadêmicos, ou seja, escolas onde de fato os estudantes aprendam e desenvolvam todas as suas potencialidades. Considerando a questão da equidade na aprendizagem entre as escolas, pois ela favorece o alcance dos propósitos educacionais, tais como: o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante.

Com base no exposto, vê-se que gestão escolar não pode ser obtida de maneira aleatória. Portanto, se faz necessário e querer um alvo, ou seja, ter-se uma intencionalidade, carecendo de um bom planejamento para que tais ações educativas possam acontecer de forma qualitativa. Portanto, o ato de planejar precisa ser bem elaborado, executado e avaliado com etapas consideradas imprescindíveis para que um

determinado grupo possa alcançar propósitos (Gandin, 1993). O referido autor destaca ainda, que tais etapas são interligadas e que a avaliação permeia as demais.

Ainda, referente ao entendimento da liderança, “um dos papéis das lideranças democráticas é, primeiramente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (Freire, 1997b, p. 251). Dessa forma, o centralismo brasileiro combatido por Anísio Teixeira, ao longo dos tempos, se justifica, uma vez que a escola, por meio de seus interlocutores, reflete sobre a pluralidade, diversidade cultural, social, racial, enfim, sobre a riqueza provinda do meio social em que o indivíduo vive. A estrutura administrativa a serviço do poder centralizado, verticalizado e autoritário vem perdendo espaços no campo educacional em que tais posturas contradizem o exercício democrático, uma vez que a “estrutura administrativa a serviço do poder centralizado não favorece procedimentos democráticos” (Freire, 1997b, p. 45).

Portanto, para que se possa obter êxito no âmbito escolar, o processo democrático não se restringe apenas a uma única pessoa tomando decisão por todos, sendo compreendido, portanto, que a educação e a gestão se constituem em um ato político, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire 1997b, p. 23).

Nessa perspectiva, que envolve pensares e estudos empíricos de autores renomados - aqui considerados - e protagonistas da gestão escolar, cabe ressaltar que quando alguém, ou melhor, o indivíduo tem vez e voz no exercício democrático da gestão, esse pode e deve participar dos rumos escolares, como também, monitorar e pontuar devidas cobranças dos resultados educacionais para a qual foi planejada determinada ação ou projeto educativo que se pretende realizar. Cabe realçar que os atores escolares também precisam conscientizar-se da importância de se efetivar, por meio da participação de todos, nos momentos destinados ao planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações e projetos em questão. Dessa forma, a equipe gestora há que se atentar para assegurar o envolvimento de todos, ou da grande maioria nas etapas - descritas acima, – para o ato de planejar, a elaboração, a execução e a avaliação em prol de se garantir o sucesso do propósito em pauta.

Ainda, quanto aos quesitos participação e o envolvimento, é importante que todos os interlocutores que compõem a ação escolar percebam-se como condutores que se constituem como indispensáveis e determinantes ao fortalecimento do processo da gestão escolar.

Nessa visão, torna-se oportuno destacar a concepção pontuada por Paro:

O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões (2008, p. 51).

Destaca-se que, quando a pessoa participa das ações pelas quais serão definidos os caminhos da escola, esta, de fato, se sente útil e importante no rol da educação vivenciada naquela instituição, pois quanto mais participar, mais desejo terá em contribuir para a melhoria do processo escolar educativo em todas as suas formas mais amplas.

Paro afirma ser imprescindível a um gestor ter uma visão crítica, conforme expõe:

Nessa relação, entretanto, é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social (1997, p. 149).

É importante ressaltar que o gestor escolar deve ter consciência de que o seu trabalho está para a sociedade, assim como está para a escola, em que a transformação social, o fazer desafiador, a construção do exercício democrático, o fortalecimento da equipe se configura como um trabalho complexo e sistemático, carecendo de fomentação e discussão nos espaços escolares, formação contínua, estímulo, reflexão e mobilização.

Portanto, pode-se dizer que o trabalhar em equipe não é algo fácil, levando em conta que trabalhar com pessoas, em conjunto e de maneira colaborativa, com responsabilidade, empenho, dedicação, na perspectiva da formação e aprendizagem dos discentes é uma tarefa que envolve um processo de luta e de coragem, um processo de mudança de atitude.

Assim, na função de gestão escolar democrática pressupõe que todos assumam suas responsabilidades, em que as ações de cooperar e compartilhar venham favorecer o agir em conjunto, em prol de se alcançar um resultado proposto, ampliando a autonomia e o fortalecimento do sentido de equipe, ações mediadas por uma liderança.

Na concepção de Libâneo,

A liderança não é atributo exclusivo de gestores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional [...] na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola

dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção, a coordenação pedagógica (2008, p. 104).

Portanto, o processo eficaz de liderança na gestão escolar é ponto fundamental para ampliar a participação, o envolvimento, o compromisso e o pluralismo de ideias, o fortalecimento do poder decisório nos rumos que a escola irá seguir, além de estimular constantemente a dialogicidade, o compartilhamento e progressivos graus de autonomia dos segmentos escolares.

É importante mencionar que tais processos e atitudes não acontecem da noite para o dia, ou seja, é preciso reservar momentos e espaços para que o conhecimento e o crescimento mútuo possam ocorrer continuamente, para que o sentido de equipe e de pertencimento ao grupo cresça de forma saudável, ética, colaborativa e dinamicamente.

Para Veiga (2002):

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (2002, p. 18).

Nessa acepção, a referida autora enfatiza que existe uma barreira a ser rompida para o êxito da Gestão Democrática, direcionando não somente pensar em soluções, mas colocá-las em prática. Para isso, o gestor deverá ter consciência e conhecimento das reais necessidades/dificuldades da comunidade escolar. O gestor e os membros do Conselho Deliberativo Escolar, tendo essa visão, podem planejar e executar projetos a fim de beneficiar toda a comunidade escolar.

É oportuno destacar que, para a obtenção de êxito no processo educacional, é preciso que os gestores tenham a capacidade de articulação para a construção do processo e não limitar suas funções apenas ao controle dos padrões da legalidade. E, ainda, acrescentamos que os gestores devem ser os articuladores de todas as forças dentro da escola, promovendo a interação entre todos, buscando o equilíbrio e o bem-estar da coletividade.

Para que o processo da Gestão Democrática seja consolidado, o Conselho Deliberativo Escolar é um forte aliado da gestão, pois sendo colegiado, ele expressa os anseios da comunidade escolar, representando-a por meio dos segmentos de docentes, funcionários, discentes e comunidade local/familiares ou responsáveis pelos discentes.

Ressaltamos aqui que as suas atribuições são: colaborar no processo de decisão das normas da escola; participar da construção do PPP; propor sugestões para questões levantadas por membros da escola; acompanhar a execução de ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola; e ainda, motivar toda a comunidade escolar e local para a participação coletiva e para a realização de ações em benefício da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na escola.

Nessa perspectiva, compreende-se que o Conselho Deliberativo Escolar só tem a sua função concretizada com a participação de todos os membros envolvidos, com diálogo e respeito a vivência e representatividade de cada um. O Conselho Deliberativo Escolar é visto como local para debates e tomada de decisões (Veiga, 2002).

Em se tratando da participação da família, vale lembrar que ela é a primeira instituição social que a criança tem desde o nascimento, pois é em casa que aprende as primeiras noções da vida, como falar e andar, por exemplo. Sendo assim, a família é a base para o desenvolvimento integral da criança e a sua ascensão na sociedade. Assim, como qualquer outra instituição, a família tem seus direitos e deveres perante o Estado, e um deles é garantir a educação aos filhos, visando o pleno desenvolvimento desses e o seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Dessa forma, a sua participação na escola e na vida escolar dos filhos é imperativo. E o Conselho Deliberativo Escolar, dentre outros mecanismos de participação, é um instrumento eficaz para que a família se faça presente nas decisões da vida acadêmica dos seus jovens.

2.2. PROBLEMATIZANDO GESTÃO ESCOLAR E O PISA

Muitas são as discussões sobre gestão escolar onde se busca caminhos para à efetiva Gestão Democrática, sobretudo no âmbito das escolas públicas do Brasil. A gestão escolar, quando pensada nessa perspectiva democrática, revela à necessidade de uma instituição de ensino que se caracterize pela participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo e formativo dos discentes. É fato que novos cenários se desvelam, e que a sociedade tem mudado com grande velocidade. Os processos de globalização têm causado impactos tremendos nas relações, sejam elas afetivas ou profissionais. Um novo tempo se desenha à nossa frente, com os avanços da tecnologia, tudo tem se acelerado, se delineando mais mudanças no cotidiano,

A educação mundial e assim também no Brasil, tem buscado acompanhar esse movimento social crescente de novas tendências. Indubitavelmente, algumas iniciativas

têm impactado à educação, e mais precisamente a escola, como reflexo real das demandas sociais. Apesar da lentidão no avanço de indicadores de qualidade, como mostra o resultado do Programa de Avaliação Internacional de Discentes – (PISA). Esta avaliação internacional de aprendizagem é feita de forma amostral com discentes de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Teve início em 2000 e é realizado a cada 3 anos. A média brasileira alcançada na última avaliação foi de 413 pontos, enquanto os países-membros da OCDE atingiram 487. Os melhores resultados vieram da região Sul, seguidos do Centro-oeste, Sudeste, Norte e Nordeste, - as duas últimas regiões obtiveram a menor pontuação. O Brasil teve um dos 10 piores desempenhos do mundo, sobretudo em matemática no PISA 2018, além de ficar estagnado no *ranking* de leitura e cair de posição no de ciência. Apesar de não ser membro da OCDE, o Brasil pode participar de Comitês da Organização e de inúmeras atividades, como o PISA. Esta avaliação também busca ilustrar o contexto socioeconômico que auxilia na análise e explicação dos seus resultados. Por isso é tida como uma ferramenta técnica muito importante na elaboração de novas políticas públicas. O relatório do PISA traz uma análise das políticas e práticas usadas nos sistemas educacionais dos 79 países que participaram do Pisa 2018. Examina como as políticas e práticas relacionadas à organização dos discentes, recursos investidos na educação; assim, a governança dos sistemas educacionais e as avaliações ficam associadas ao resultado do desempenho dos estudantes. Os resultados destacaram a desigualdade entre escolas favorecidas e desfavorecidas principalmente em relação à falta de pessoal e recursos materiais, incluindo recursos digitais.

Nos países com melhor desempenho no PISA, notadamente, estes apresentam uma maior igualdade na educação e oferecem uma combinação de escola com mais autonomia e que dão mais suporte aos docentes, o que resulta em um ensino mais eficaz e o aprendizado melhor, de acordo com o Relatório do PISA (2018), o que se configura necessário trazer aqui neste estudo sobre Gestão Democrática.

Ademais, Paro (2008) nos diz que, a visão da escola como empreendimento voltado a um fim, direciona-se à formação de sujeitos e pessoas autônomas e que, portanto, insere o trabalho de gestão escolar em um pensamento democrático. A escola tem como objetivo formar pessoas autônomas. Por isso, só se pode coordenar esse trabalho se for de uma forma democrática e participativa, não simplesmente pelo controle, monitoramento e avaliação.

A posição relativa dos países quanto aos resultados do PISA configura, provavelmente, um indicador de negócios, apontando os países mais propícios para investimentos em uma base industrial, cujo retorno está assegurado pelo nível de qualificação da mão de obra, inferidos (e aferidos) através dos seus indicadores de proficiência. Ao mesmo tempo, tal hierarquia lhe confere um formidável poder disciplinador, que premia os “bons” e castiga os “maus” países-discentes, ao expor claramente as melhores e piores opções para investimentos em produção industrial. Como aponta Libanori (2015):

O PISA promoveria, segundo as análises, um processo de homogeneização das políticas educacionais e, consequentemente, das práticas escolares sob a justificativa de progresso social, visando um maior controle, direta ou indiretamente, das ações públicas dos países participantes e das práticas de seus gestores no âmbito da educação, advindo da análise “crível” da Organização o “selo de qualidade” (Libanori, 2015, p. 147).

Nessa direção, há vários trabalhos que procuram compreender as relações existentes entre os indicadores provenientes de avaliações em larga escala, dados secundários, variáveis sociodemográficas e outras informações primárias. O entendimento dessas relações pode indicar quais as características das unidades escolares que apresentaram desempenho acima da expectativa nas avaliações e que teriam algum tipo de correlação com seus resultados, trazendo à luz novos caminhos e possibilidades na elaboração de políticas públicas.

Percebemos que andando na contramão, quando as avaliações de rendimento escolar são orientadas por uma metodologia clássica¹⁴, realizadas desde o final dos anos de 1988, apresentam baixos resultados, algo que nem sempre que não, comumente, é esperado, fazendo despertar o interesse do Ministério da Educação pelos processos de avaliação (Gatti, 2013). Mas é com o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, em 1990, que se introduz e expande as avaliações em larga escala no Brasil, intencionadas em “medir” a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Dentre os ciclos evolutivos do SAEB, este passou de uma avaliação externa em larga

¹⁴ A **metodologia clássica** utiliza-se, para os cálculos de valor presente líquido (VPL) e Pay-Back descontado, uma taxa mínima de atratividade (TMA) que é interpretada como a melhor alternativa de investimento preterida. No entanto, para avaliar sujeitos aprendentes que requerem uma complexidade objetiva, mas também, em maior proporção, requerem avaliar as subjetividades inerentes, as avaliações em larga escala adotadas na contemporaneidade não atentem para estas questões da diversidade humana, e distancie cada vez como instrumentos balizadores de competências educacionais.

escala amostral, ao agregar a perspectiva diagnóstica à noção de responsabilização (Freitas, 2013).

Nessa perspectiva, Sousa e Aragão (2018) dizem que a homogeneização do currículo e a padronização das práticas pedagógicas encontram suas finalidades nas avaliações externas, nos programas de metas, nas políticas de incentivo à concorrência e nas ações de responsabilização individual, de gestores, docentes e discentes, quanto aos resultados de desempenho e eficiência. Cabe questionar o efeito desses sobre os modelos de professor e aluno fomentados pelos documentos curriculares.

As nossas leituras e reflexões mostram que a Gestão Democrática pode promover uma inversão da lógica subjacente às avaliações em larga escala: como vimos, tais avaliações surgiram em um contexto de homogeneização do conteúdo escolar, com foco no desenvolvimento de mercados e formação de mão de obra qualificada. A gestão escolar democrática não apenas se alinha à formação de cidadãos autônomos e conscientes, mas também, como consequência secundária, contribui para a elevação dos indicadores oficiais de desempenho escolar, criando as condições para o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas, por meio de uma escola em que todas as vozes tenham o direito de serem ouvidas e sejam plenamente participativas, com ênfase para um Conselho Deliberativo Escolar ativo e democrático em planejamento e decisões pedagógicas, administrativas e financeiras a ele relacionados.

Um exemplo particularmente interessante desse tipo de análise refere-se ao trabalho de Lucchesi *et al.* (2015), que focaliza o processo de escolha do gestor escolar e avalia seu impacto direto e indireto sobre o desempenho dos discentes no IDEB, considerando as avaliações de 2007 e 2011. Embora as análises não permitam concluir que há relação direta entre alguma das formas de provimento do cargo (eleição, seleção, concurso público, indicação e formas mistas) e a melhoria do IDEB, os pesquisadores demonstraram que há uma relação indireta. Por exemplo, os melhores índices referem-se a escolas cujos gestores permanecem na mesma escola por um período de tempo mais longo e que promovem a formação continuada de docentes, características mais associadas a gestores eleitos ou selecionados através de concurso público do que a de gestores que chegaram ao cargo por indicação.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) vai nos dizer sobre a escola e seus projetos, que as mudanças educacionais dependem dos docentes e da sua formação, dependendo, ainda, da transformação das práticas pedagógicas no espaço da sala de aula; - entendemos aqui que, antes de tudo, o gestor é um professor que assumiu uma liderança maior. Nessa

perspectiva, o autor destaca que no contexto atual, nenhuma inovação educacional pode ser possível sem uma mudança no nível das organizações escolares e de seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores e de gestores é falar de um investimento educativo nos projetos da escola que objetivam resultados maiores que os meros resultados advindos das avaliações externas.

Não obstante, os desafios para uma Gestão Democrática são imensos e direcionam a ser encarados há todo momento, em diferentes espaços e das mais variadas formas. Sabe-se que isso não ocorre rapidamente e de maneira fácil, mas as práticas democráticas podem proporcionar uma maior relação e melhor entendimento dos problemas, angústias e anseios enfrentados pela Escola Pública da Educação Básica e, conseqüentemente, melhorias consideráveis nas condições de vida e de aprendizagem dos seus envolvidos.

Por outro lado, é notória a necessidade de nos afinarmos com o novo século e realinharmos nossos processos com novos parâmetros. Não se pode educar na mesma perspectiva do século XIX ou XX, pois já estamos na segunda década do século XXI. Para tanto, o gestor, figura essencial nesse processo de reestruturação, deve se atentar a alguns fatores imprescindíveis da gestão escolar para garantir assim, a sustentabilidade e o sucesso da educação na sua escola.

2.3 GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR: SUAS ORIGENS CONCEITUAIS

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

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

Encontramos muitos estudos anteriores sobre gestão escolar, dentre eles os de Gracindo e Wittmann (2001), Pereira e Andrade (2005), e Souza (2006), que trazem boas revisões da literatura sobre o tema gestão escolar revelando uma crescente preocupação nas produções nacionais, desde o final da década de 1990, com a identidade do administrador escolar, a reconstrução de seu perfil e as novas exigências da função. Quando, da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e das eleições para diretor, o desenvolvimento de pesquisas sobre gestão escolar tem se acentuado devido ao processo de democratização da escola pública e da busca pela autonomia. Os estudos mostram também que pesquisas sobre Gestão Democrática foram responsáveis por mais de 31% dos trabalhos de mestrado e doutorado no período de 1981 até 2001, quando houve, incontestavelmente, um *boom* nessa problemática.

Souza (2006) complementa, em seu levantamento bibliográfico, que os estudos sobre o gestor (diretor) escolar foram destaques entre as décadas de 1980 e 1990, representando mais de 28% das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* na área de gestão escolar. Também mereceram destaques os estudos desses autores sobre o Conselho Escolar, respondendo por quase 17% da produção no período posterior a 1990. Segundo eles, de 1991 até o final da década de 1990, as políticas educacionais e a formação dos profissionais da educação, assim como a gestão escolar, tornaram-se temas prioritários nos estudos teóricos e empíricos de pesquisadores brasileiros. Embora, nós não tenhamos encontrado estudos literários internacionais que tratam do tema gestão escolar nos últimos anos, autores como Sander (2007), apresenta o destaque que vem sendo dado internacionalmente às pesquisas acadêmicas sobre autonomia e descentralização da gestão escolar.

Neste cenário, a gestão escolar e a gestão democrática são recorrentes nas discussões de educadores do mundo todo e de muitos estudiosos da área, assim como tem sido uma proposta central de muitos programas educacionais, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, como vimos, com ênfase em debates e estudos no Brasil; e, com primazia sobre a educação pública e as escolas públicas desta nação.

É *mister* pontuar que nas falas e literaturas educacionais dificilmente encontramos quem seja a favor de uma escola centralizadora, autoritária ou com programas que atentem contra princípios como a liberdade, a participação coletiva e o protagonismo estudantil¹⁵,

¹⁵ O protagonismo estudantil é um excelente instrumento para que o estudante possa ajudar a traçar a sua própria trajetória escolar de forma mais autônoma, de acordo com seus interesses, necessidades e habilidades, sendo um agente ativo dentro e fora da sala de aula de uma escola com gestão democrática.

principalmente o protagonismo dos atuais discentes, que urgem por inserção social e cidadania. No entanto, apesar desse discurso ser recorrente e estar bem consolidado no campo educacional, observa-se muitas práticas administrativas e pedagógicas nos ambientes escolares, que nem sempre correspondem a esse cenário democrático e participativo preconizado nos discursos, legislação e na literatura. O fato é que a gestão escolar democrática e participativa ainda desafia os gestores maiores, das secretarias de educação, do poder executivo, assim como, desafia os próprios gestores dentro das unidades escolares, e ainda, a comunidade escolar intra e extramuros de cada uma das escolas dessa nação de dimensão continental.

Delimitamos aqui um estudo específico do conceito de gestão escolar. Sendo utilizado o termo gestão escolar em detrimento de administração escolar, partindo-se da compreensão de que são termos distintos, ao se tratar de educação. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade. O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas, o que está em acordo com o pensar das autoras da tese.

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

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

O princípio da Gestão Democrática inclui a participação ativa de todos os docentes e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir a qualidade de convivência e de aprendizagem para todos os discentes. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica

do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Projetos esses que objetivam estar compromissados com os princípios da democracia, participação e com um ambiente educacional autônomo, de compartilhamentos, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados (Lück, 2007).

Um dos grandes pesquisadores da gestão escolar e do perfil de gestores escolares no Brasil é Vítor Paro, que ainda em 2008 já apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Este estudioso defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que o *locus* seja gerido sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais.

Vasconcellos (2009) apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. Segundo Vasconcellos (2009), cabe ao diretor fazer a gestão das atividades, para que o projeto da escola aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o gestor se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo de gestão escolar. Entendemos que se trata não de um papel puramente burocrático--administrativo, mas sim, de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o gestor à gestão pedagógica da escola.

Ademais, a partir desses conceitos, compreendemos que a figura do gestor muda de apenas administrador para líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo.

2.4 DOCUMENTOS BASILARES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Desde o início da formação das nossas escolas que surgiu o embate sobre qual projeto de país queríamos. A Constituição de 1934, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros, foi a que começou a prever objetivos e diretrizes para a efetivação dessa

educação pública sistematizada, mas ainda de forma limitada. Já a de 1946 inicia uma ampla discussão sobre a importância da escola pública.

Assegurar a Gestão Democrática como princípio constitucional do ensino é “uma demonstração política explícita e contextualizada, por parte da sociedade civil organizada, sobre qual educação se fazia necessária, doravante, à construção de um novo país [...]”. (Souza, 2009, p. 200) Já no “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, em 1932, estava presente a ideia de que a escola não se circunscreve a seus processos internos:

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas (Azevedo, 2006, p. 50).

Denota que nessas manifestações em busca da democratização da educação no país até sua materialização, seja nos marcos legais ou no cotidiano institucional, percebemos que já há um longo processo de mobilização e de participação social, cuja luta vai se tornando possível à medida do alcance, por parte dos sujeitos envolvidos, da conscientização política acerca da participação, das lutas pelos direitos individuais e coletivos, enfim, da própria cidadania, com clamor inerente da sociedade à democracia.

Em 1996, a LDB, Lei nº 9.394/1996, obedecendo ao comando constitucional, estabeleceu em seu art. 3º, VIII, que o ensino público deveria obedecer ao princípio da Gestão Democrática. Além disso, em respeito à organização federativa do país, o art. 14 atribuiu aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com relação às instituições públicas de educação superior, a LDB determinou em seu art. 56 que também obedecerão ao princípio da Gestão Democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

A ênfase no debate da educação pública como espaço de formação intelectual e cidadã começa, de fato, no processo de redemocratização do Brasil¹⁶, com a Constituição de 1988, que prevê a educação enquanto “direito de todos e dever do Estado e da família, onde será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse cenário, o que antes era uma aspiração de intelectuais estudiosos da educação escolar e de pessoas engajadas politicamente, passa agora a ser também o senso comum nos cânones da educação nacional. É nessa atmosfera que uma década mais tarde nasce a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), que tinha 11 princípios fundamentais e passou a ter 12, a partir da Lei nº 12.796/13, dos quais destacamos alguns:

- a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- d) respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- e) gestão democrática do ensino público e;
- f) consideração com a diversidade étnico-racial (Lei nº 12.796/13).

Vemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada há quase 24 anos, em 20 de dezembro de 1996, teve importância fundamental nas transformações ocorridas desde então. Servindo à Educação como a Constituição serve para o conjunto da legislação brasileira, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil. Todavia, a situação ainda está longe de ser ideal, especialmente em termos da qualidade do aprendizado, mas houve importantes avanços nas últimas décadas. A lei também introduziu mecanismos de avaliação do ensino, que hoje se materializam em iniciativas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Censo Escolar. Com isso, saímos do escuro e conhecemos melhor os resultados do trabalho desenvolvido pelos educadores.

¹⁶ Construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e idade e quaisquer outras formas de discriminação”; “reduzir desigualdades sociais e garantir o desenvolvimento nacional. Esses são os pilares sobre os quais foi erguida a Constituição Federal de 1988, que comemora 34 anos de aprovação em 22 setembro de 2022. Singular pela massiva participação social em sua construção e na extensa redação sobre direitos humanos, o marco legal promulgado em 5 de outubro se difere das constituições passadas, mais abstratas e menos populares. Em paralelo, movimentos sociais e organizações da sociedade civil pressionavam a nova ordem política para que fossem feitas garantias péticas de que o Brasil se comprometeria com o desenvolvimento social e não mais repetiria a violência e o horror do Estado nos chamados anos de chumbo (Educação e Território, 2022).

Nesse cenário, observamos que o debate sobre o princípio da Gestão Democrática na educação pública nacional se instalou de forma mais efetiva, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da consequente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.º 9.394 de 1996. A partir daí, a questão da Gestão Democrática da escola tornou-se ainda mais objeto de estudo e de discussão nos diversos ambientes acadêmicos, na mídia, em eventos científicos, nas formações dos docentes e dos gestores, assim como nos colegiados das escolas públicas. Buscou-se, a partir desse período, debater e propor novos modos de gestão como condição para atingir a efetiva qualidade da educação, principalmente a educação básica pública, visando romper com o paradigma tradicional da administração escolar e instalar novas estratégias que contemplem a participação de todos os atores da escola e da comunidade escolar, no trabalho administrativo e pedagógico das escolas. Entretanto, têm-se observado, na experiência docente e no cotidiano das escolas, que os pais e os discentes não participam dessa discussão e, muitas vezes, os próprios docentes ficam alijados de um processo do qual são também meras personagens e não protagonistas.

A Gestão Democrática passou a ser preconizada no texto legal da LDB, uma vez que o ideal da soberania popular voltou a ser uma realidade no plano social mais amplo. O país sai do estado de exceção – período de 21 anos – com a tarefa de estabelecer a democracia e isso, evidentemente, passa a ser também uma responsabilidade da política educacional.

Transcorridas mais de duas décadas de vigência da LDB, nós, que estamos gestores escolares, tentamos tornar a democracia uma realidade no chão das escolas e descobrimos, a duras penas, que essa incumbência não é fácil, seja pela natureza conservadora de alguns que nos cercam, seja pela estrutura do sistema educacional que não passou pelas devidas adequações que possibilitariam mudanças e inovações importantes.

A Constituição Federal de 1988 traz em seu Art. 206 um texto que referenda como o Sistema de Ensino Brasileiro será organizado com base nos princípios relacionados a seguir:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de

provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988, p.123).

A Constituição Federal de 1988 proclama no inciso VI que “a Gestão Democrática do ensino público na forma da lei”. Ainda se pode citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 - que em seu Art.14, trata explicitamente sobre a Gestão Democrática nas instituições públicas de ensino, como um princípio para a melhoria e eficiência de uma qualidade educacional brasileira o que torna possível a valorização do ensino público e a reivindicação de uma oportunidade de participação em ações educativas dentro do contexto escolar.

Desse modo, a Gestão Democrática no âmbito educacional é uma preocupação que vem sendo estudada desde a Constituição de 1988, indicando a descentralização da educação que depois foi inserida na LDBEN/1996, dentro dos seus princípios. A Gestão Democrática propõe uma educação com relevante valor social, já que é a partir de uma ação coletiva, que as mudanças acontecem e, conseqüentemente, a qualidade de vida nos vários segmentos. Referenciada pela legislação, o processo de Gestão Democrática pressupõe a participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização dos recursos financeiros e nas necessidades de investimento, assim como, na execução das deliberações coletivas e nos processos de avaliação.

Na perspectiva de Cury (2002), acredita-se que um gestor democrático tem o direito e o dever de criar ações voltadas para a transparência dos serviços públicos a partir de conselhos, e que isso só se torna possível ser feito quando há um ambiente ético e coerente, no qual o gestor possa transformar, junto com a comunidade, o próprio ambiente escolar.

Em relação aos pressupostos básicos que embasam a gestão escolar, Nascimento diz que esses são divididos em dez tópicos essenciais:

1 - O gestor precisa ser um pluralizador e orientador de ações; 2 – A gestão deve ir além da organização burocrática; 3 – A gestão de uma escola deve ser feita para e com a comunidade; 4 – A gestão de uma escola deve ter planejamentos a curto, médio e longo prazo; 5 – A gestão deve investir nos seus funcionários; 6 – A gestão escolar deve acontecer de maneira integrada entre a coordenação pedagógica e a orientação educacional; 7 – O Gestor deve ultrapassar a visão de que a escola se constitui em uma organização burocrática; 8 – O gestor precisa ser visionário, estar ligado às mudanças do mundo contemporâneo; 9 –

Administrar ou gerenciar é estar atento a possíveis crises; 10 – O Gestor busca a Eficiência e a Eficácia (2013, p. 101).

Cabe evidenciar que é de competência do gestor da escola a conquista de uma política educacional eficaz com pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais, organizando e coordenando ações com esforços no sentido de levantar todos os recursos necessários. E, ainda, devido à visão de todos da equipe escolar sob sua liderança na escola, ele exerce uma forte influência, sendo assim, uma maior responsabilidade ao usar essa influência (Lück, 1996).

Portanto, entendemos que a gestão escolar traça caminhos para além da organização burocrática. Porém, essa visão de uma organização burocrática deve ser superada por parte do gestor, sendo imperativo galgar entendimentos mais amplos em relação à resolução de problemas mais complexos, posicionando-se como um mediador de conflitos, além de se tornar um articulador de projetos, ações e estratégias estabelecidas pelo seu grupo de trabalho para que o coletivo escolar possa obter melhoria na ação educativa e nas relações interpessoais com vistas ao sucesso do grupo e, é claro, dos discentes. Assim “[...] o gestor não tem o poder isolado, não pode fazer as opções e as escolhas que avaliam como sendo as mais adequadas, ou atendam aos interesses dos membros da comunidade em que a escola está inserida” (Boccia, 2011, p. 78).

Nesse contexto, mencionado acima, a relação escola - comunidade precisa se consolidar como parceiras, em que a participação seja articulada sistematicamente por meio da Gestão Democrática em ascensão, uma vez que o fortalecimento de tal relação traz benefícios para o aprendizado dos discentes. Dessa forma, a gestão escolar precisa estabelecer a elaboração de planejamentos - a curto, médio e longo prazo, em prol de se buscar meios eficazes que fortaleçam e estreitem o envolvimento da escola com a comunidade e da comunidade para com a escola.

É necessário, também, definir prioridades para se concretizar a dimensão pedagógica, assegurando a aprendizagem qualitativa a todos os discentes, tendo como pano de fundo um bom planejamento, que atenda aos propósitos almejados na esfera da escola, da equipe pedagógica e da sala de aula, possibilitando assegurar a oferta de um processo educativo rumo ao sucesso escolar.

Dessa forma, a Gestão Democrática deve se constituir cotidianamente dentro dos espaços escolares, pois é através dela que o gestor escolar vai conseguir conduzir sua gestão com mais qualidade, tendo em vista a contribuição da comunidade, para que se

possa desenvolver um bom trabalho nas dimensões administrativas e pedagógicas. Outra questão fundamental é que a equipe gestora da escola deve investir nos demais colaboradores da escola, objetivando ter uma equipe escolar centrada, colaborativa e determinada. Esse é o desejo de todo gestor escolar, uma vez que o trabalho de forma clara e integrada possibilita o alcance da melhoria da ação educativa para os seus discentes.

O gestor democrático ultrapassa a visão de que a escola se constitui em uma organização burocrática, em sua essência. Boccia (2011) destaca que a instituição escolar é complexa e traz em seu bojo problemas, fragilidades e cobranças de diferentes instâncias. O gestor deverá ser um visionário, estar conectado às mudanças do mundo contemporâneo, porém, a maioria das escolas ainda é administrada com métodos arcaicos, embasados na chamada "era industrial" ou períodos anteriores.

Para que esse modelo seja deixado de lado é central que o gestor busque “a eficácia quando procura atingir seus objetivos fazendo as coisas corretamente, a eficácia é a relação entre resultados e objetivos planejados” (Colombo, 2004, p. 158-159).

A pessoa que desempenha o papel de gestor escolar deverá está apta a interpretar os objetivos levantados pela instituição escolar, atuando sempre com base no planejamento e na organização, convergindo tudo para a obtenção das metas estipuladas. Ou seja, a unidade escolar precisa passar por uma fase de planejamento organizacional em busca da eficácia. A partir disso, o efetivo planejamento fica sob a responsabilidade do gestor e dos demais segmentos que compõem a comunidade escolar. Promovendo cada um, de acordo com suas competências, um sincronizado trabalho de equipe entre os diferentes setores, em direção ao alcance dos objetivos comuns.

Para tanto, Dourado (2006, p. 13) defende que a democratização da escola, implica “[...] repensar em sua organização e gestão, por meio do redimensionamento das formas de escolha do diretor e da articulação e consolidação de outros mecanismos de participação”. Nesse sentido, é fundamental garantir, no “[...] processo de democratização, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a consolidação dos Conselhos Escolares e dos Grêmios Estudantis, entre outros mecanismos”. Isso quer dizer que a cultura e a lógica organizacional da escola só se democratizarão se todos que vivenciam seu cotidiano contribuirão para esse processo de mudança.

Nessa ótica, a exemplo das formas de escolha do gestor escolar e da articulação e consolidação de outros mecanismos de participação, desvelam mecanismos para uma Gestão Democrática eficaz. Sendo fundamental garantir, no processo de democratização, a

construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola, a implementação dos Conselhos Escolares Deliberativos e dos espaços de participação coletiva no interior dessas escolas. Compreendemos que a cultura e o entendimento da organização escolar só se democratizarão se todos que vivenciam o seu cotidiano contribuírem para esse processo de transformação e modernização em todas as ações administrativas e pedagógicas da escola.

Reafirmamos que o princípio da Gestão Democrática do Ensino Público, com *status* constitucional, é resultado de uma persistente luta dos movimentos sociais e dos educadores pela democratização da sociedade e da escola pública brasileira. Conforme aponta Cury (2002, p.166): “[...] o golpe de 1964 trouxe consigo a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil”. O regime militar, por sua forma política de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional, em comando, a gestão de medidas autoritárias e que por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito.

Nesse cenário político, a resistência e contestação ao regime militar por parte da sociedade civil brasileira, contou com ampla participação de movimentos sociais e do professorado nas escolas e universidades e fora destas. Sendo “capaz de derrubar a ordem autoritária e de criar um novo ordenamento jurídico nacional em bases democráticas” (Cury, 2002, p.166). Consequentemente, o fim do regime militar e a decorrente retomada da democracia no país, foram coroadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – que era conhecida também como “Constituição Cidadã” – que consagrou o Estado Democrático de Direito como novo regime e estabeleceu a “reconquista de espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p.138) durante a vigência da ditadura.

Ademais, no que se refere à educação, especificamente, “[...] não se pode dizer que a Constituição Federal [de 1988] não haja incorporado em seu texto os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileira, buscavam traduzi-las em preceitos legais” (Cury, 1997, p.199). Prova clara disso é que “a gestão democrática da educação, reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornou-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988 [...]” (Bastos, 2002, p.7).

Nessa perspectiva, acreditamos que na atualidade, muitos gestores têm buscado, ‘à sua maneira’ (grifos nossos), conciliar o ideal educacional da Gestão Democrática com práticas participativas compatíveis com esse fim, buscando ser congruentes¹⁷, no sentido de efetivar os meios da democracia, com ênfase para a implementação e vivência dos fins dos Conselhos Escolares e tudo que demanda a participação e o diálogo com todos. E, esse talvez seja o maior desafio no novo formato do atual ingresso dos gestores nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, uma vez que nos últimos sete anos, quando, mais precisamente em 05 de novembro de 2016, recebemos nas escolas um ofício circular que tratava da nova diretriz sobre o processo de eleições diretas nas escolas, pois a partir de então foi vetado, por meio de uma decisão do Tribunal de Justiça da Paraíba - TJPB, que julgou inconstitucional as eleições diretas de gestores escolares¹⁸, não permitindo mais o voto dos membros da escola e da comunidade.

No entanto, no contexto da gestão escolar democrática, cujas exigências indicam à necessidade da participação de todos os segmentos da escola e da comunidade local nas decisões que afetam o processo escolar; a autonomia escolar, tanto no sentido institucional, como na dimensão pessoal dos diversos segmentos escolares; na aceitação das diferenças que marcam os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo; na prestação de contas das ações desenvolvidas pela escola, - à sociedade, dada sua dimensão pública. A Gestão Democrática implica na participação eficiente nos aspectos organizacionais dos vários componentes da comunidade escolar — como pais, discentes, docentes, gestores e funcionários da instituição. Envolve a participação em decisões como a destinação dos recursos financeiros e sua fiscalização, além de pontuar às necessidades de investimentos, como sendo uma das condições para o estabelecimento da Gestão Democrática, a própria LDB diz que é preciso que os sistemas de ensino assegurem: “Às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica

¹⁷ A congruência está relacionada à autenticidade. Também pode ser descrita como a coerência entre as ações, os pensamentos, as emoções e as palavras. A pessoa que está em congruência com o seu ser é genuína e não tem razões para disfarçar sentimentos perante situações ou outros indivíduos (Rogers, 1983).

¹⁸ O Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) acatou duas ações do Ministério Público Estadual e julgou como inconstitucionais as leis do estado da Paraíba e do município de João Pessoa que tratam de eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas estaduais e municipais. Com isso, os gestores passam a ser escolhas exclusivas do governador e do prefeito, como cargos de confiança. A decisão proferida pelo TJPB tornou inconstitucionais a Lei Estadual nº 7.983/2006 e a Lei Municipal nº 11.091/2007, por subtraírem o direito, assegurado na Constituição Estadual, atribuído ao governador e ao prefeito em relação à escolha dos dirigentes dos estabelecimentos públicos de ensino.

e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996, art. 15).

Desempenhando um papel fundamental nesse modelo de gestão, sabemos que o gestor pode facilitar ou dificultar a implementação dos procedimentos participativos. Em algumas gestões, é notável a melhoria do desempenho da instituição. Instituições estas em que os gestores investem na sua formação inicial e continuada, e que haja, concomitantemente, investimentos dos gestores maiores, nesse processo de formação continuada dos gestores em serviço¹⁹, e no interior das escolas, também na formação dos docentes e demais profissionais, assim como na implantação e desenvolvimento de sistemas de participação escolar, tendo como instrumento principal os Conselhos Deliberativos (Andrade, Dissertação de Mestrado, UFPB, 2018).

Uma Gestão Democrática depende, além de uma comunidade participativa, depende também de gestores inovadores²⁰, abertos e flexíveis, que estimulem a integração de todos no processo de tomada de decisões. Garante-se assim, uma melhora no processo de ensino-aprendizagem, além de encorajar os gestores a enfrentarem os desafios cotidianos. A escola está para suprir às necessidades da comunidade. Sendo assim, a participação de todos é fundamental para que se conheça mais sobre essas reais necessidades. Essa participação e integração se dá por meio do diálogo contínuo. Cabe aos gestores garantir que todos sejam efetivamente ouvidos e contemplados nas suas falas e necessidades, que devam atender aos anseios da coletividade.

Nesse sentido, o gestor deve se identificar com a própria escola, como diz Alarcão (2001, p.15), aliado a um projeto pedagógico em constante construção: “A escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente, que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam, gerem ou apoiam estes e aqueles”. Falamos de uma escola que gera conhecimento e novas aprendizagens sobre si própria, como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola. Além da importância do conhecimento da realidade escolar, Lückesi (2005), diz que para uma identidade do educador efetivo, o

¹⁹ A Formação Continuada em serviço para todos os servidores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, incluindo os gestores das escolas, tem sido sistematizada com primazia pela atual gestão municipal (Fonte, vivência da própria autora).

²⁰ Profissionais dinâmicos, criativos e que se atualizem constantemente. A função do gestor escolar é multifacetada. À frente de várias atividades estratégicas para o bom funcionamento da escola, esse profissional precisa, além de muita versatilidade, estar sempre alinhado às tendências contemporâneas da educação.

qual valoriza o espaço, o tempo e a individualidade do educando no processo de aprender e de estar na escola:

O educador, então, por si, será aquele que oferece condições que potencializam o processo de autodesenvolvimento do educando. O educador cria o espaço da receptividade viva para o educando, oferecendo-lhe condições para que se sinta num espaço seguro, sem ameaças, julgamentos ou desqualificações, tendo em vista, através de atos e de atividades educativas aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se. Nesse contexto, o educando aprende e, por aprender, se desenvolve. Para tanto, necessita desse espaço acolhedor e seguro e de um tempo satisfatório (Lückesi, 2005, p. 7).

Entendemos que a união do conhecimento da realidade escolar, somada a práticas com contínuo diálogo e reciprocidade²¹ necessária para cada individualidade do educando, fornece bons subsídios para a qualidade da prática docente. No entanto, a reflexão sobre os desafios diretos ou indiretos envolvidos neste processo deve ser realizada, tais como: um número excessivo de discentes por turma; a diversidade sociocultural; a inclusão social; a falta de atratividade da escola; a evasão escolar; distúrbios neurológicos da aprendizagem sem acompanhamento multidisciplinar fora da escola, dentre outros. Nesse sentido, o educador deve estar em constante avaliação e reflexão de sua prática para corrigir as possíveis falhas, aprimorar os acertos e buscar inovações para uma relação de re (construção) benéfica entre professor/escola e professor/aluno, condizentes de um processo de ensino e de aprendizagem com qualidade.

O ano de 2022 assume uma importância singular, sendo o primeiro após o período mais agudo da pandemia (2020-2021), tornando-se crucial para avaliar o impacto da crise na educação. Em 2022, o Brasil contava com 9,6 milhões de pessoas analfabetas, destacando a necessidade contínua de esforços para erradicação. Apesar de uma redução na taxa em relação à meta de 2015, evidenciada pelos 5,6% alcançados em 2022, a persistência desse desafio reforça a importância de estratégias educacionais específicas. A análise da taxa de escolarização revela avanços, especialmente na faixa etária de 0 a 5 anos. A universalização da educação infantil na pré-escola, uma meta do PNE até 2016, foi alcançada. Entretanto, desafios persistem na ampliação da oferta em creches até 2024, como indicado pela taxa ajustada de frequência escolar líquida (IBGE, 2023).

²¹ A base do diálogo deve ser a escuta recíproca e não tanto o falar. Não há diálogo se não houver compreensão e conhecimento mútuo. E para tal é necessário saber escutar. Esvaziar-se das próprias opiniões para acolher o outro, colocar-se no lugar do outro e entendê-lo profundamente. Só então, posso falar e ser entendido de igual maneira.

Observa-se um aumento no abandono escolar a partir dos 15 anos de idade, sendo vital compreender os motivos subjacentes. Reduções significativas no motivo "não tinha interesse em estudar" sugerem uma evolução positiva, enquanto a estabilidade no motivo "precisava trabalhar" destaca desafios econômicos enfrentados pelos estudantes.

2.4.1 O Plano Nacional de Educação - PNE e a Gestão Democrática

O Plano Nacional de Educação - PNE - I (Lei nº 10.172/2001) trazia, no capítulo destinado ao conjunto de metas relacionadas ao financiamento e à gestão, um comando para que cada sistema de ensino definisse normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade. Outras metas incluídas tratavam da autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas; da articulação com universidades para oferta de formação continuada e atualização dos gestores das escolas, visando à melhoria dos seus desempenhos no exercício da função. Já assegurava, que ao final da década, que todos os ‘diretores’ (grifos nossos) tivessem formação em nível superior e preferencialmente, já em cursos de especialização. Nos termos do PNE I, a Gestão Democrática se materializa quanto aos sistemas de ensino, na forma dos Conselhos de Educação, que reúnem competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais, e, no âmbito dos estabelecimentos escolares, por meio da formação de Conselhos Escolares dos quais participam a comunidade, além da adoção de formas de escolha de direção escolar que associem garantia de competência, compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares, representatividade e liderança.

Em 2010, a proposta do novo PNE enviada pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados (CD)²², abordava o tema em dois dispositivos. No corpo normativo do PL nº 8.035, de 2010, foi inserido o art. 9º, que determinava aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a atribuição de aprovar leis específicas disciplinando a Gestão Democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação. Concedia, para tanto, o prazo de um ano a partir da publicação da lei.

²² A proposta inicial do Poder Executivo tramitou na Câmara dos Deputados como PL nº 8.035, de 2010. O texto aprovado na Câmara foi então enviado ao Senado Federal (SF) para revisão, onde recebeu a denominação de Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012. A Casa revisora aprovou um novo texto que “substituiu” aquele originalmente aprovado pelos deputados, daí o nome Substitutivo. Na fase final da tramitação cumpriu à Casa que iniciou a apreciação da matéria dar a palavra final sobre os termos do PNE que vigorará pelos próximos dez anos.

Nesse contexto, foi inserida a meta 19, no anexo, complementando assim: “[...] garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escolas vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar”. O texto era acompanhado por duas estratégias – o menor número entre o conjunto de metas que o PNE abrangia.

A primeira estratégia estabelecia prioridade no repasse de transferências voluntárias para os entes federados que aprovassem lei específica disciplinando a nomeação de diretores, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho e com a participação da comunidade escolar. A segunda tratava da realização de prova nacional para subsidiar o provimento dos cargos de diretores escolares. Ambas as ideias foram mantidas no texto final.

A Conferência Nacional de Educação, em 2010, tratou o tema da Gestão Democrática em uma perspectiva ampla, na educação básica e superior, em instituições públicas e privadas. Essa abordagem contemplou, entre outros aspectos, a garantia da participação de discentes, profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e comunidade local na definição de políticas educacionais; a democratização do funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva da área educacional, com ampliação da participação da sociedade civil; a instituição de mecanismos democráticos de gestão das instituições educativas e sistemas de ensino – inclusive eleição direta de diretores e reitores (Conferência, 2010).

A despeito disso, a proposta de PNE II elaborada pelo Poder Executivo ratificou a autonomia administrativa dos entes subnacionais para a formulação das leis locais sobre Gestão Democrática, impondo-se a organização federativa e a descentralização da oferta de educação básica. A delimitação de parâmetros mais específicos ocorreu apenas na formulação da meta 19, na qual se abordou o tema da seleção de diretores de escola, que deveria ser vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho. Não havia referência à eleição direta do diretor pela comunidade escolar, mas à participação da comunidade escolar no processo.

As constantes críticas enfrentadas pelo PNE I podem ter contribuído para essa construção. O texto foi acusado de ser demasiadamente amplo e ter objetivos muito genéricos, sem indicadores claros de cumprimento, em que muitas vezes diretrizes se revestiam de metas. Há que se considerar também a complexidade de tratar o tema da

Gestão Democrática de modo estendido ao ensino superior e ao setor privado no âmbito do Plano Nacional. Entretanto, a Gestão Democrática na educação envolve diferentes perspectivas, diversidades de aspectos e dimensões, tanto no que diz respeito à construção do conceito quanto à sua aplicação no campo da gestão escolar, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, da construção de currículos, da gestão de sala de aula etc.

Nesse desenho, houve a opção por enfatizar, na meta 19 do projeto de lei enviado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, critérios gerais para orientar o provimento do cargo de diretor, um dos aspectos da Gestão Democrática. De forma consistente, esse profissional é apontado pela pesquisa educacional como fator chave para a efetividade do trabalho da escola e para a aprendizagem dos discentes.

2.4.1.1 A Gestão Democrática no PNE II: do PL nº 8.035/2010 à Lei nº 13.005/2014

A inclusão de meta específica no Projeto de Lei nº 8.035/2010 – entre as vinte escolhidas para compor o Plano Nacional de Educação II – para garantir a legislação local disciplinando o provimento dos cargos de diretores escolares demonstra, por um lado, a importância do tema na agenda das políticas educacionais. Por outro, a análise das notas taquigráficas²³ das audiências realizadas na Câmara dos Deputados durante a tramitação da proposta, mostra que se perdeu a oportunidade de aprofundar a discussão sobre essa vertente do plano, sobretudo as lições aprendidas nas experiências implementadas a partir da redemocratização. O tema foi ofuscado pelo debate sobre o financiamento da educação, avaliação e outros que se sobrepuseram na agenda. Assim, ‘andando na contramão’, nessa construção e período, não foi realizada nenhuma audiência pública com o tema Gestão Democrática.

Ademais, muitas propostas nesse contexto do novo PNE pretendiam alterar a redação da meta 19, surgindo um conjunto de temas variados, desde a garantia de participação da comunidade na elaboração e implementação de projetos pedagógicos, fóruns e nos planos de educação até questões muito localizadas, como a possibilidade de

²³ A taquigrafia, ou escrita rápida, permite ao profissional treinado escrever com a velocidade da fala. Usando papel e lápis ou caneta, o taquígrafo utiliza símbolos, os taquígramas, para representar sons falados, terminações de palavras e frases comuns. Este procedimento deverá ser feito pelo relator, uma vez que cabe a ele a redação do acórdão. Para isso, basta desfazer a liberação do acórdão, acrescentar as notas taquigráficas, marcar novamente o resultado do julgamento e liberar o processo para a sessão.

provimento do cargo de diretor por concurso público, e não somente por nomeação comissionada, como estava no Projeto de Lei.

Notadamente destacava-se, a preocupação em explicitar que a participação da comunidade escolar na escolha de diretores dar-se-ia por meio do mecanismo de eleição. Outro ponto em evidência foi a demanda por supressão da estratégia que tratava da prova nacional para diretores. A proposta foi considerada “desnecessária” e “incompatível com a organização federada”. De acordo com as emendas defendidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação:

[...] aplicar prova nacional é forçar a unificação dos critérios supostamente meritocráticos, que não têm colaborado com a melhoria da qualidade do ensino público, nem no Brasil, nem em outros países que buscaram utilizar a mesma estratégia (Emendas nº 1.695 e 2.877).

Ao final da primeira fase de tramitação na Câmara, definiu-se que as leis subnacionais para disciplinar a Gestão Democrática se restringiam à Educação Pública. Essa foi a única mudança no art. 9º do projeto antes da análise do Senado Federal (SF). No Senado, ampliou-se para dois anos o prazo dos entes federados para o cumprimento do disposto no art. 9º, substituindo-se a aprovação de leis específicas pelo encaminhamento de projeto de lei ao poder legislativo local. No retorno à Câmara dos Deputados, considerou-se que o comando havia perdido muito de sua força impositiva, e o texto final combinou a proposta de leis específicas com o prazo de dois anos para aprovação ou adequação de legislação local sobre o tema.

Quanto à meta 19, ao fim da fase inicial na Câmara dos Deputados, o relator havia ampliado o escopo da meta, como pleiteavam várias emendas parlamentares, substituindo a proposta de lei específica para a nomeação comissionada de diretores de escola por efetivação da Gestão Democrática da educação, no âmbito da escola pública. Definiu-se prazo de cumprimento (dois anos), o que não existia na proposta enviada pelo Poder Executivo. Inovou-se ainda ao estabelecer que a União deveria ofertar recursos e apoio técnico com esse fim.

O documento manteve a proposta de que a Gestão Democrática deveria ser associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e explicitou a possibilidade de consulta pública à comunidade escolar. Porém, como foi suprimida a referência à direção escolar, não ficou explícito em que aspectos da Gestão Democrática tais critérios

e consulta pública devem ser aplicados. Provavelmente ganhou-se em abrangência, perdeu-se em objetividade.

Quanto ao Senado, este optou pela reformulação da meta 19. Manteve o escopo ampliado, mas explicitou a exigência de aprovação de leis específicas que deveriam garantir “a efetivação da Gestão Democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação”. Além disso, reinseriu o tema das formas de acesso às funções de direção, que deveriam conjugar “mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades”.

Outrossim, se o documento não contemplou a demanda da CONAE (2010) de que a Gestão Democrática alcançasse os níveis básico e superior e os segmentos público e privado, o texto final aprovado no Parlamento obedeceu ao princípio constitucional de Gestão Democrática no ensino público (art. 206, VI) e avançou ao incorporar algumas temáticas fundamentais para a materialização efetiva do conceito, de forma a promover cidadania e participação dos diversos atores envolvidos no processo educativo com a ampliação e implementação dos órgãos colegiados.

Nessa ótica, parece acertada a ampliação do escopo das estratégias da meta 19 para tratar da organização, ampliação e formação de vários colegiados, bem como da participação da comunidade escolar na formulação de projetos pedagógicos, currículos, planos de gestão e regimentos escolares, visto que a literatura apresenta que processos de eleição direta de diretores implementados de forma isolada, encontram dificuldades para transformar a cultura autoritária em ações democráticas nas escolas brasileiras.

Ademais, a meta 19 do PNE 2014-2024 trata da Gestão Democrática na rede pública de educação básica em três principais dimensões: gestão participativa, órgãos colegiados e autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Demonstra-se que as estratégias traçadas estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394, de 1996.

O sucesso da Gestão Democrática talvez se assente num triângulo, em que as vértices são dialogicidade, participação e liderança. Assim é compreensível que muitos sistemas de ensino busquem combinar a análise de competências técnicas – desejadas para a profissionalização da gestão escolar – com processos de consulta à comunidade escolar.

E ainda, alguns autores afirmam que as práticas democráticas, como a forma de eleição dos diretores ou dos órgãos colegiados de participação, como as associações de

pais e mestres, os conselhos escolares e os grêmios estudantis, parecem não garantir a participação dos sujeitos na gestão escolar, Dewey (1986, citado em Fernandes *et al.*, 2018).

De acordo com Freire (2015), com a apresentação, a articulação e a confrontação livre e racionada de diferentes pontos de vista, a opção democrática para a educação constrói diálogos. A Gestão Democrática não se restringiria às estruturas ou aos organismos destinados à participação que, por sua vez, são elementos naturais e intrínsecos do contexto escolar. Os conselhos e os órgãos representativos são uma potencialidade a ser explorada. A escola, ao atender aos interesses da sua comunidade, desempenha um papel transformador para defender seus interesses diante de eventuais decisões autoritárias.

É essencial os atores explicitarem a forma como eles se veem e como eles enxergam os instrumentos de Gestão Democrática. De nada vale ter mecanismos de Gestão Democrática se a equipe gestora não está receptível às opiniões das demais partes interessadas, se os pais não compreendem a importância de participar da educação de seus filhos ou, ainda, se os docentes e demais profissionais da educação não se sentem motivados para participar de ações pedagógicas.

A democracia, e inclusive os direitos e deveres individuais, são constantemente reconstruídos e aprimorados de acordo com as demandas sociais. A interação entre os sujeitos, um processo dinâmico e criativo, desenvolve a consciência do processo como um todo. No âmbito político, a democracia é característica fundamental de sociedades e grupos centrados no respeito aos direitos humanos e no exercício da cidadania.

A democracia na escola envolve a “consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua” (Lück, 2020, p. 55). A participação permite aproximar os sujeitos e promover a igualdade de oportunidades. Desta forma, a Gestão Democrática seria definida como o processo de criação de condições para que os membros de uma coletividade assumam a responsabilidade por sua implementação. Podemos afirmar até que, o conceito de Gestão Democrática e Participativa se desenvolve dentro desta visão de participação e dialogicidade. Pois, para Freire (2015), com a participação, a articulação e a confrontação livre e racionada de diferentes pontos de vista, a opção democrática para a educação constrói diálogos. A gestão democrática não se restringiria às estruturas ou aos organismos destinados à participação da comunidade que, por sua vez, são elementos naturais e intrínsecos do contexto escolar. Os conselhos e os órgãos representativos são uma potencialidade a ser explorada. A escola, ao atender aos

interesses da sua comunidade, desempenha um papel transformador para defender seus interesses e função social, libertando-se de eventuais decisões autoritárias e contrárias aos seus fins como intencionalidade.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA, DIALOGICIDADE E AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA

O golpe militar de 1964²⁴, contexto em que muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos políticos, culturais e ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e outros, demitidos, trocaram de função. Foi preciso reconhecer que os docentes não possuem apenas saberes, mas também devem ter competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que os processos de evolução e globalização da sociedade exigem que todos os docentes possuam competências antes reservadas apenas aos inovadores ou, ainda, aqueles que precisavam lidar com tantos outros públicos.

Assim, passou a ser necessário que o profissional da educação desenvolvesse um pleno domínio e uma compreensão da função social da escola, do seu papel de fomentar a consciência crítica e de autonomia, a fim de intervir e transformar as condições da sociedade, partindo inicialmente da conquista da sua própria autonomia e formação reflexiva e crítica, para, daí, mediar essas transformações no sujeito que se deve formar.

Em relação a esse novo processo de profissionalização dos docentes, ressalta-se que, de acordo com Rodrigues:

A profissionalização da docência emergiu como concepção e estratégia de superação das concepções desarticuladas da formação integral, tomando globalmente a visão do fenômeno educativo, desde o ensino fundamental à formação de docentes (2003, p. 38).

A partir de então, o movimento dos educadores contra a degradação profissional iniciou uma luta para a implantação de uma base nacional comum, a fim de proporcionar condições de igualdade na formação dos profissionais da educação.

De acordo com Freitas (2002), os princípios desse movimento manifestaram, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do professor, vinculando-a, por

²⁴ Foi um dos períodos mais cruéis que vivenciamos, a Ditadura Militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, cenário em que foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante desta Lei era dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”.

sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores, pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Quiçá buscar a concretude dessa nova sociedade, atribuindo ao diálogo constante sua força permanente maior. Sendo a dialogicidade, nesse contexto de democratização, a ‘espinha dorsal’ de toda caminhada.

Compreendemos assim, que a democratização da escola pública não é tão somente um ato político, pois, assim como Ferreira, (2021), entendemos a formação cidadã como busca da justiça social. Dessa forma, a Gestão Democrática escolar deve envolver a escola como um todo, num processo contínuo de formação integral dos sujeitos, pois, “a democracia, antes de ser uma forma política é uma forma de vida” (Borges, 2013, p. 186). Uma forma de vida que influencia a consciência e o comportamento do homem quando lançado ao debate, ao diálogo problematizador, a ação, com a participação coletiva, na busca de soluções dos conflitos enfrentados nas instituições escolares.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E A DIALOGICIDADE

Nossos estudos têm nos mostrado que a dialogicidade é efetivamente um dos eixos principais e fundantes de toda obra *freiriana*. O diálogo, esse nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto é o mote *sine qua non* para a excelência da Gestão Democrática. Quando não há esse verdadeiro diálogo, não há encontro entre os sujeitos, não há amorosidade e respeito, que são bases inerentes para a formação de novos seres humanos. Assim propõem nossas lutas por transformação social libertadora. Sintetiza-se isso a fala de Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (2005, p. 91).

O diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e de aprendizagem o direcionamento da ação pedagógica. Dialogar para refletir, criticar, agir, fazer, transformar... para construir o entendimento e transformação coletiva. Não há como questionar, refletir ou transformar sem diálogo, pois o monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a

compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento.

Esse modelo de diálogo tanto pode ser ressignificado, como dependendo justamente da circunstância, pode ser e deve ser transformado. Daí emergir a preocupação em dimensionar, pois, até que ponto as mudanças intersubjetivas podem provocar impactos em níveis mais expressivos da sociedade. Indubitavelmente, quando se considera que a “elevação da consciência e a emancipação que, para Marx, seriam efeitos do trabalho social e em Habermas, à moda de Hegel, atribui às relações sociais linguisticamente mediadas” (Oliveira, 2003, p. 97).

Para Freire (1980b), homens e mulheres são sujeitos do conhecimento, mas a relação de conhecimento (gnosiológica) não está reduzida à relação sujeito objeto, porque há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos. Por meio da intersubjetividade, estabelece-se a comunicação entre os sujeitos sobre o objeto. Assim, há uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer por meio da comunicação, sendo o objeto o mediador dessa relação entre os sujeitos. O mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”.

A participação dos docentes, pais e toda comunidade se efetiva na solidez da Gestão Democrática compartilhada, participativa, dialogada. Com a concretude da Gestão Democrática, os interesses do Estado podem caminhar junto com os interesses da escola e toda comunidade. Paro (1997, 49-50), nos leva a refletir que, possivelmente encontraremos escolas (os seus profissionais) despreparadas para enfrentarem os grandes desafios para a consolidação da Gestão Democrática. Não muito diferente, encontraremos também algumas comunidades não muito preparadas, também, para a Gestão Democrática participativa na escola, - assinalamos aqui, que a nossa experiência também direciona para esta reflexão. Desta forma, Paro ressalta a importância da contribuição de todos, seja ela de tempo para a escola e suas decisões ou até financeiro, para que crie uma maior cobrança da própria comunidade, mas também crie estímulos motivacionais de pertencimento e participação, pois:

O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões (Paro, 1997, p. 51).

Esse cuidado e reflexão são necessários para o processo de democratização que Vitor Paro apresenta, que também é ressaltado por Moacir Gadotti (2001, p. 24-29), quando nos alerta e solicita um olhar com cuidado quanto à conscientização necessária dos docentes e de toda comunidade, à respeito da Gestão Democrática, pois, de nada adiantaria uma *Lei de Gestão Democrática do Ensino Público* que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, docentes, discentes e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia²⁵.

Para Gadotti (2001), o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Nestas perspectivas, efetivar uma gestão democrática escolar implica na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com a real consciência do bem comum; levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos modos de compreender a escola.

Há algumas décadas é discutido e debatido a importância atribuída a autonomia da gestão da escola como instrumento para promoção da qualidade na educação (Paro, 1997). Os discursos da modernização nas escolas não colocavam em questão apenas sua eficácia, mas também, a verdadeira função social da educação e da escola que se pauta na “preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana” (Morreto, 2005, p. 73). De fato, também merece atenção os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático. Neste contexto:

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

Entendemos como “escola eficaz”, neste nosso caso aplicado à instituição escolar pública, o termo eficácia denota do grau em que a escola cumpre suas funções sociais de aprendizagem e desenvolvimento humano integral, mediante a satisfação da comunidade

²⁵ Podemos dizer que diante os nossos estudos, **autonomia** é a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, mas buscando o bem da coletividade, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal e do, bem como a perspectiva do outro ou outros. Assim, o conceito avança muito além da simples autonomia, isto é, da capacidade de vestir-se, calçar-se, alimentar-se etc. Esta que trazemos aqui é a autonomia com a consciência cidadã de si e do próximo.

escolar com os objetivos e metas fixados para ela, como resposta às necessidades individuais e coletivas.

Como já vimos, a democratização da escola pública é um processo que exige a participação de todos, e todos os resultantes desse processo de autonomia consciente da coletividade: os gestores, docentes, pais e toda “comunidade educativa” (Alves; Varela, 2012), mas também está supracitada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e no Plano Nacional da Educação (10.127/2001).

Rememoramos ainda em Freire (1987, p. 79), que parte do seguinte pressuposto sobre o diálogo: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

O diálogo é palavra, é práxis e se faz na relação entre sujeitos humanos. O encontro de homens e mulheres, mediatizado pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgota em uma relação comunicacional, traduzida na relação eu-tu. “O diálogo é um ato de criação” (Freire, 1987, p. 79).

Abrir as portas da instituição é uma boa maneira de fazer com que a comunidade se sinta à vontade nela. Envolvendo-a em todos em projetos educativos e solicitando novas ideias, nos momentos avaliativos e nas possibilidades de críticas. Desse modo, é possível construir um laço de confiança com os docentes, discentes, funcionários, pais e responsáveis.

A Gestão Democrática estar baseada na expressão de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (gestores, docentes, discentes, pais, equipe pedagógica e demais funcionários) que é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola. Assim, é imprescindível que cada um destes sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar.

É de suma importância destacar aqui o que Paulo Freire entende por educação. A educação nada mais é que a “prática da liberdade” como descreve em sua obra escrita no exílio do Chile em 1965, antes ainda de *Pedagogia do Oprimido*. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 2007, p. 44).

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em

que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Freire, 2007, p. 88).

O diálogo em Paulo Freire na compreensão de educação e na prática pedagógica demarca a distinção entre a educação bancária (tradicional) e a educação libertadora proposta por ele. Freire (1983), tendo por base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária).

Com base em Martin Buber, Freire (1983) estabelece a distinção entre o eu antidialógico, que subsidia a educação bancária, e o eu dialógico da educação libertadora. O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constituiu se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (Freire, 1983, p. 196).

Na teoria dialógica freiriana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos. Assim, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2007, p.47). Nesse sentido, no processo ensino aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina²⁶.

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (Freire, 1993b, p. 119).

O ensino e a aprendizagem, embora se configurem como dois processos notadamente diferentes, tanto em termos teóricos quanto práticos, fazem parte do contexto educativo dentro e fora do âmbito escolar. Todavia, há uma relação de reciprocidade, proximidade, associatividade, complementaridade, indissociabilidade e interdependência

²⁶ Aprendizagem e ensino são processos intimamente ligados, imbricados entre si, como as duas faces de uma mesma moeda. Correspondem às atividades fundamentais que ocorrem dentro das escolas e fora destas, de modo sistemático, planejado, deliberado. No entanto, a escola é, sobretudo, um lugar onde as pessoas se reúnem para ensinar e aprender.

entre os atos de ensinar e de aprender. Isto implica, outrossim, a formação da unidade dialética, ‘umbilical’, denominada ensino-aprendizagem; tal qual como ocorre no que diz respeito à práxis educacional (unidade teoria-prática educativa), englobando-se, nesse contexto, o que deve ocorrer na escola.

A educação consiste na “relação entre sujeitos cognoscentes²⁷, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, por isso, a educação é, necessariamente, um “que-fazer problematizador” (Freire, 1980b, p.81). Dessa forma, a tarefa do educador é problematizar os conteúdos e não dissertar sobre ele.

3.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA

Os nossos estudos apontam que a Gestão Democrática instituída pela legislação atual, a organização e efetivação das ações desencadeiam, sobretudo, com a participação da comunidade escolar através da mobilização dos atores envolvidos (Conselho Deliberativo Escolar, Conselho de Classe, Conselho Fiscal, Unidade Executora, Grêmio Estudantil e demais órgãos colegiados), o planejamento das ações, a tomada de decisões, as deliberações coletivas e individuais, os debates sobre processos de instituição da Gestão Democrática Participativa nas escolas públicas. São encontradas diferentes vertentes dessa proposta, como a discussão sobre a introdução de modelos de administração dentro de um padrão mais empresarial, em confronto com modelos mais voltados para a gestão de e com pessoas para formação simultânea de ambos os lados em que estejam essas pessoas, dentro de uma perspectiva democrática e de estratégias de participação coletiva.

Observamos nos documentos balizadores, como já foi dito, que as discussões sobre a instituição da Gestão Democrática na educação através da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), da LDB de 1996 (Brasil, 1996) e dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. Surge assim com a discussão sobre o tema *autonomia* no contexto da Gestão Democrática, a qual tratamos também neste texto. Sendo a autonomia muito complexa nesses estudos, na maior parte dos quais observamos que o tipo de autonomia oferecida pelos órgãos responsáveis, como secretarias de educação, não se trata de uma autonomia

²⁷ Cognoscentes são os seres pensantes, os sujeitos que têm a capacidade cognitiva para aprender, saber e conhecer algo ou alguma coisa. Por outro lado, o cognoscível consiste no conhecimento em si, ou seja, a coisa que é passível de ser conhecida pelo sujeito cognoscente.

com liberdades de ação, nem pedagógica e nem administrativa. Talvez o debate esteja em torno de se conquistar uma autonomia pedagógica e administrativa, e do fato de que a educação venha a ser libertadora. Dialeticamente, percebemos ainda pouco crescimento em autonomia na identidade e ações de cada escola.

Autores como Beraldo e Pelozo (2007) e Blasi e Falcão (2008) defendem que a gestão educacional requer a participação da sociedade através de mecanismos institucionais, mas que os partícipes tenham conquistado o direito de pensar e decidir os seus caminhos. A presença da comunidade nos órgãos institucionais torna-se fundamental para a efetivação da Gestão Democrática, conforme já sabemos; ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos aprendam a assumir responsabilidades e a tomar decisões que lhes servirão como vivência para a sua participação política na sociedade, contexto em que estão inseridos.

Pesquisas como as de Aguiar (2009) e Alves e Varela (2012) trazem um debate maior sobre a descentralização da educação, em que há uma tendência ao empoderamento²⁸ da comunidade escolar e ao aumento de suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que se reduzem as responsabilidades do Estado. Esses estudos defendem a ideia de que a autonomia precisa ser trabalhada e incentivada nas escolas, nas quais seja construída uma relação escola-comunidade, que pode ser efetivada através de estratégias de implementação de projetos e atividades diversas que irão gerar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas.

Pois a educação não consiste apenas no processo social que permite ao indivíduo, enquanto governado, ter conhecimento de direitos e deveres e deles dar conta inteligência - mas sim capacitar a todos para a posição de governante em potencial. Neste cenário a autonomia, que deve ser sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si.

A autonomia se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. Por isso, a autonomia de uma escola, a Gestão Democrática

²⁸ “Dar ou adquirir poder ou mais poder”. Essa é a definição de “empoderar”, de acordo com o dicionário Michaelis. Logo, “empoderamento” é, então, “o ato ou efeito de empoderar ou empoderar-se”. Falamos aqui sobre o empoderamento de comunidades, que é nada mais que dar poder a essas pessoas por meio de ações e projetos.

da escola, deve ser cuidadosamente trabalhada, para não camuflar autoritarismos, nem fomentar processos de desarticulação e voluntarismos.

Assim, de acordo com Barroso (1998):

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é, também, um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos, mais ou menos, autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. (Barroso, 1998, p. 16).

No entanto, vemos que a escola não se constitui como instituição independente, pois é parte de uma rede de significados, normas e práticas do sistema de educação e está inserida no tecido estruturado e estruturante da sociedade. Todavia, tudo isso passa por um projeto de educação democrática e a democracia deve ser construída, ela não nasce por decreto. Porém, é mais difícil e complexo do que imaginamos, portanto ela deve ser um meio e não um fim.

O caminho para tornar as instituições de ensino mais abertas ao diálogo, a autonomia, é provavelmente a Gestão Democrática, que pode ajudar na criação de vínculos com a comunidade escolar, aproximando educadores, famílias e sociedade no processo de ensino.

Ao fomentarmos a autonomia da escola, estamos defendendo que a comunidade escolar intra e extramuros da escola tenha liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu Projeto Político Pedagógico, entendendo que neste deverá estar contido o projeto de educação e de escola que a comunidade almeja. No entanto, mesmo tendo essa autonomia, a escola está subordinada às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam, não podendo, portanto, desconsiderá-las. E no nosso caso em específico, tratamos aqui de escolas que pertencem a uma rede de ensino público municipal, conforme já anunciamos.

Sabemos que a autonomia, não é dada ou decretada. Autonomia é uma construção que se dá nas lutas diárias que travamos com os nossos pares nos espaços em que atuamos. Por isso, a construção da autonomia, especialmente da autonomia das escolas públicas, requer muita luta e dedicação daqueles que estão inseridos nos processos educativos. Sari e Luce (2000), ao discutir sobre a luta pela autonomia das instituições escolares, ressaltam que:

[...] o movimento pela maior autonomia das escolas corresponde, em parte, a uma demanda dos docentes e das comunidades para que o projeto pedagógico, a estrutura interna e as regras de funcionamento da unidade escolar possam ser constituídos mais coletivamente e com maior identidade e responsabilidade institucional. Essa demanda encontra também respaldo na noção de sistema de ensino, que compreende os órgãos administrativo e normativo comuns e um conjunto de unidades escolares autônomas (Sari; Luce, 2000, p. 344).

Nessa ótica, a autonomia da unidade escolar significa, portanto, a possibilidade de construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico que esteja de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação almejado pela comunidade em consonância com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislação em curso. Para compreendermos melhor a importância dos limites e possibilidades da autonomia da escola, é fundamental ressaltarmos quatro dimensões fundamentais da autonomia: a administrativa, a financeira, a jurídica e a pedagógica, as quais, aqui delimitadas, estão de acordo com Dourado (2001), que sugere:

Que a autonomia administrativa consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões a ela referentes sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo, desse modo, para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões.

Na autonomia jurídica se diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de discentes, admissão de docentes, concessão de grau etc. A autonomia jurídica da escola possibilita que as normas de funcionamento dessa sejam discutidas coletivamente e façam parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola, e não de um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino.

Quanto à autonomia financeira pode-se dizer que se refere à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo. A dimensão financeira da autonomia vincula-se à existência de ajuste de recursos financeiros para que a escola possa efetivar seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial. É total quando à escola é dada a responsabilidade de administrar todos os recursos a ela repassados pelo poder público, e é parcial quando a

escola tem a incumbência de administrar apenas parte dos recursos destinados, ficando o órgão central do sistema educativo com a responsabilidade pela gestão de pessoal e pelas despesas maiores de capital.

Ademais, na autonomia pedagógica da escola, esta está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (Veiga, 1998). Essa dimensão da autonomia refere-se à liberdade da escola, no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola.

A implementação do processo de Gestão Democrática tem sido entendida como uma necessidade no sentido de redirecionamento dos novos marcos de gestão em curso, cuja ênfase recai sobre novos procedimentos e transparências nas ações. A esse respeito, ressaltamos, no âmbito das políticas educacionais voltadas para a educação básica, a noção de autonomia imputada às escolas, traduzida na noção das escolas enquanto núcleo de gestão, cuja máxima reside na possibilidade de a instituição se organizar, sobretudo por meio de órgãos colegiados e deliberativos que contam com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade local e escolar, de forma a pensar, planejar, elaborar, implementar e avaliar os seus projetos.

A luta pela Gestão Democrática também implica lutar pela garantia da autonomia da unidade escolar, pela implementação dos órgãos colegiados nas escolas, pelo financiamento por parte do poder público, entre outros.

Vivenciar a autonomia no âmbito educativo é uma ação pertinente, pois a partir dela as atividades e decisões são planejadas de modo que as pessoas que formam a instituição decidam sem serem submissas aos órgãos educacionais superiores, mesmo estando atentos às normatizações e aos dispositivos legais. A autonomia no cenário escolar possibilita que a própria unidade educacional planeje suas atividades e análise quais são os melhores projetos a serem efetivados de modo que satisfaça a necessidade da instituição.

Nesse desenho, é oportuno destacar ainda, que a autonomia no interior da escola não se refere apenas em relação à Secretaria Municipal de Educação ou do Estado, mas nas práticas internas do seu cotidiano. Assim, é importante investigar se nas relações entre docentes, especialistas e gestores há esse princípio, bem como entre os demais profissionais que compõem a instituição escolar.

A autonomia estabelecida na instituição faz com que os profissionais se sintam comprometidos com o andamento da escola, uma vez que essa confiança e determinação estabelecida pela equipe gestora mostra a visão que tem da escola pública feita por um conjunto de pessoas que necessitam de responsabilidade social e confiança em suas ações, pois quando todos participam, o envolvimento e o comprometimento se ampliam.

Defendemos que o planejamento coletivo é um elemento de suma importância em uma instituição escolar, uma vez que “o planejamento nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e tem sua discussão pública” (Libâneo, 2004, p. 150), sendo necessário envolver os docentes, equipe técnica (equipe pedagógica), gestores e profissionais nessa ação para o comprometimento das atividades planejadas. Ao possibilitar que os docentes e coordenadores tenham autonomia no desenvolvimento dessa atividade, os gestores da escola devem proporcionar uma ação interligada e favorável para a prática educativa, mostrando “a maturidade de sua equipe, o bom nível de desenvolvimento profissional dos docentes e da capacidade de liderança da direção” (Libâneo, 2004, p. 153).

Nessa perspectiva, uma instituição escolar que norteia suas práticas por meio dos princípios da Gestão Democrática tem em suas bases a participação, a autonomia e a descentralização do poder, visto que esses mecanismos são necessários para a efetivação e consolidação de uma gestão participativa. Nesse sentido, “a descentralização implica a autonomia da escola, isto é, as escolas e docentes estariam assumindo seu poder de decisão, mediante a autonomia pedagógica e financeira” (Libâneo, 2004, p. 159).

A autonomia da escola está relacionada à liberdade das unidades escolares em elaborar seu próprio PPP. Trata-se de um direito estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que orienta para que esse projeto pedagógico articule os contextos nos quais o estabelecimento se situa com as diretrizes curriculares nacionais. Segundo a LDB: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A autonomia da escola democrática situa-se num dos dois grandes eixos da LDB, relacionado à flexibilidade da educação escolar. Com isso, a proposta da LDB é a de que muitos aspectos cartoriais e burocráticos, engessadores da educação brasileira, deixassem

de existir e os estabelecimentos escolares passassem a gozar de autonomia pedagógica e progressivos graus de autonomia administrativa e financeira.

3.3 PERFIL DO GESTOR ESCOLAR, FORMAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA FUNÇÃO

Nossos estudos veem-se fomentados a adentrar em pontos do perfil do gestor escolar que configurem “competências” necessárias, que de acordo com a reestruturação ocorrida nesta função nas últimas décadas, se fez essencial para a gestão eficaz. Nesse sentido, discutiremos aqui algumas competências necessárias, a formação exigida e mais adequada, e os novos desafios trazidos a essa função. Analisaremos *a posteriori* à categoria que apresenta a discussão do conceito de ser um “bom” gestor pelos atores das escolas pesquisadas.

As formas de liderança para a nova perspectiva que surge com a implantação da Gestão Democrática, também serão objetos dos nossos estudos e observações a serem analisados, assim como: as dificuldades dos gestores no papel de implementadores das políticas públicas para a educação na escola e do Projeto Político Pedagógico; o novo modelo de gestor que exige um perfil mais democrático e as dificuldades de elaboração desse e o modelo adequado; a formação inicial exigida pela lei e os cursos de formação continuada que reelaboram o perfil do novo gestor escolar; as diversas dimensões de competências exigidas do gestor – pedagógicas, técnicas, relacionais, administrativas, jurídicas, financeiras, políticas etc. Não obstante, instiga-nos observar se os gestores das escolas pesquisadas têm este perfil consubstanciando nas vivências diárias de suas práticas nas escolas. Que se trata de gestores que impulsionam a Gestão Democrática com a observação sistemática e efetiva dos órgãos colegiados, mas também em outros momentos necessários à democracia, momentos de participação total, mesmo quando estes gestores não sejam eleitos pela comunidade escolar, e sim indicados pelo poder executivo do município para o exercício da função de liderança na escola.

Isto posto, no entendimento de Silva (2018b), a Gestão Escolar Democrática não deve ser vista meramente como um aspecto abstrato, pois não contém apenas uma ideia singular sobre a sociedade e os diversos exemplos de cultura, mas envolve várias definições de modo abrangente em torno dos sujeitos da escola e do coletivo. Promovendo

acordos e afetos entre eles, facultando a organização, sugestões didáticas e pedagógicas à diversidade de atividades inerentes, podendo assim, realizar a concretização de uma educação crítica, participante, relevante e política. Silva, (2018a) apresenta que as condutas e atuação do gestor devem ser, sobretudo, pedagógicas, o seu papel existencial e destreza no ambiente escolar devem ser dirigidos para alcançar as metas e objetivos da escola, que a princípio é formar o indivíduo de modo integral, não apenas para o mercado de trabalho, mas principalmente sujeitos participativos, conscientes, críticos e criativos.

Com efeito, Silva (2016), afirma que vários pontos contribuem para que não haja a participação dos sujeitos representantes da comunidade no Conselho Deliberativo Escolar, por exemplo, ou que de certo modo essa participação possa também ser mínima, com limitações. Visto que muitos desses participantes desconhecem a finalidade dessa interação ou devido à rotina diária não dispõe de tempo para que possam se informar e fazer o que lhe é devido. Porém, esse envolvimento com a escola é de extrema relevância para que o ato democrático se efetive, oportunizando a comunidade expressar as possíveis necessidades pedagógicas.

Considerando tais pontos, observamos que para garantir uma Gestão Democrática é fundamental buscar novas formas de ação que possibilitem a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar. O gestor dentro das instituições de ensino é o profissional que deve transformar ideias e iniciativas em ações concretas que geram valor e pertencimento; torna as ideias em ideias novas, renovadas, devendo ser, então, um profissional inovador²⁹.

Paro (2009, 2010) e Silva (2009), compreende-se que, na atualidade, existe uma orientação para uma gestão escolar que acredite na educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática. Esses autores defendem que o gestor educacional deve gerir a escola em conjunto com a comunidade escolar, buscando atender às suas necessidades. Dessa forma, o gestor precisa desenvolver suas competências de liderança dentro das novas exigências da reestruturação da função. Cattonar (2006) apresenta também um estudo interessante no qual faz um levantamento teórico de autores que discutem a reestruturação da função na Europa, onde em diversos países, mais do que um bom gestor, este deverá ser também uma espécie de

²⁹ Profissional inovador que “torna novo”, “renova”, “induz a novidade” ou “faz algo como não era feito antes”. Um profissional inovador quebra padrões, cria valor e se mantém constantemente inconformado para novas rupturas. Característica inovadora não é uma propensão genética ou algo inato. O profissional inovador, na verdade, deve desenvolver sua criatividade e capacidade, se quiser se destacar em seu segmento.

“animador cultural”³⁰ na busca dos indicadores da política pedagógica da sua escola e, ao mesmo tempo, um “agente de mudança” do sistema educacional vigente.

A escola tanto como organização ou instituição da sociedade surgiu na sociedade pela necessidade de conservação e de desenvolvimento cultural. A ação transformadora do processo educativo ocorre, segundo Saviani (1991), quando se pretende que o saber espontâneo, natural seja superado pelo saber metódico e sistemático da cultura erudita. Tal superação se dá, quando o saber objetivo da ciência se converte em saber escolar, não apenas em nível de assimilação, mas quando o sujeito o consegue apreender a construir e produzir seu conhecimento.

É através da direção tomada pelo processo educativo na escola que podemos considerá-la como instituição capaz de transmitir, através da sua práxis, tanto os conhecimentos e os valores considerados válidos, como o processo de construção e produção cultural. Para tanto é necessário identificar as condições que viabilizam o alcance desse objetivo na instituição escolar.

Kramer (1999) refere-se à gestão da escola, relacionando-a as relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar, assim como ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional. Destaca o papel articulador da gestão entre metas, definições políticas e as práticas escolares, ou seja, define gestão como um espaço de “encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola”. Logo, a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola, mas encontra-se inserida na gestão do sistema educativo, incluindo o espaço sociocultural. Ou seja, a gestão da escola deve ter a preocupação em construir uma identidade institucional, comunitária e cultural.

A gestão escolar estaria localizada no modelo de animação abstrata por seu caráter proativo, marcado por uma práxis de transformação, em que a ação dos atores está intimamente relacionada ao projeto pedagógico da escola, que não pode ignorar na sua implementação, o conflito que pode surgir no embate das opiniões da comunidade, apesar da sociabilidade latente que direciona a ação de seus integrantes, em função dos objetivos comuns de educação, que são perseguidos pela organização escolar.

³⁰ O animador cultural deve ter a prática voltada para um campo de luta pela afirmação da cidadania, valorização do social e do fortalecimento da democracia, na qual a participação é obrigatória. A linguagem da Animação Cultural deve preencher as três funções da comunicação citadas por Habermas (1989): a reprodução cultural, a integração social e a socialização da interpretação cultural das necessidades. Logo, a animação tem uma ação educativa face uma sociedade minada por privilégios e pela manipulação; tentando desenvolver o diálogo, a ação comunicativa e a solidariedade. É um método dialético de transformação social

A mudança de eixo da animação cultural se fundamenta em uma posição que ultrapasse aquela já descrita nos anos 1980, (apenas voltada para a educação popular relacionada às artes e educação física), para um conceito *habermasiano* mais amplo de desenvolvimento da subjetividade para atingir a autonomia do sujeito, conjugado a uma ação comunicativa conscientizadora nas comunidades, acerca das necessidades de religação e de solidariedade, integrado a um projeto de formação do gestor escolar, baseado em competências tradicionais e emergentes.

O cotidiano escolar é rico nas pistas que oferece oportunidades para o despertar ou consolidar competências diversas nesse líder, *animador cultural, pedagógico e administrativo*, que deve ser o gestor. No interior dos processos, é possível observar como a responsabilidade direta de cada ator impacta a questão educativa. Em outras palavras, as políticas públicas são traduzidas em rotinas conduzidas por todos que geram movimento no interior da escola. Nesse sentido, a sociedade exige, cada vez mais, a ampliação de determinadas competências nos gestores escolares.

Como alerta Xavier (1996), sabe-se hoje que a escola faz diferença, sim, no desempenho dos discentes, e que sua adequada gestão é indiscutível para chegar aos objetivos. Há provas contundentes de que a gestão é um componente decisivo da eficácia escolar. Inúmeros estudos, no Brasil e no exterior, vêm comprovando que escolas bem geridas e organizadas promovem resultados relevantes.

A ideia de gestão eficiente, nesse caso, envolve um sentido de competência que se traduz em sucesso da organização. Mas por trás dos resultados queremos verificar como se dá a contribuição direta de um grande protagonista desse processo: o gestor escolar democrático. Competências visualizadas no fazer diário descentralizado e na participação real dos órgãos colegiados e de todos que fazem parte da comunidade escolar, com respeito às diferenças, - ao contrário, valorizando estas diferenças e aproveitando-as para que no somatório das 'forças' as ações concretas na escola fomentem os seus fins pertinentes.

Perrenoud (1999) observa que no entendimento sobre competência, esta ultrapassa a erudição e sugere que mesmo para um sujeito que tenha se apropriado de numerosos conhecimentos não há garantia de que vá mobilizá-los em certas situações. A competência parece estar além dos conhecimentos e envolve uma construção que é inseparável da formação de esquemas de mobilização.

Outro conceito presente na obra de Perrenoud é o de *habitus*, evocado de Bourdieu e definido como sendo sistema de:

[...] disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma (1983, p.65).

Portanto, graças a esse conjunto de esquemas constituído em um dado momento da vida é possível gerar várias práticas adaptadas a situações renovadas, sem que se cristalizem princípios explícitos. Sendo uma das possibilidades de classificação desses princípios é de acordo com sua previsão legal, aqueles previstos expressamente no texto constitucional. Já os implícitos podem estar contidos em leis infraconstitucionais, que estão numa posição hierarquicamente inferior à CF de 1988, mas que devam ser originados a partir desta.

Para Zarifian (2001, p. 43), como a competência só se manifesta na atividade prática “existe uma parcela indispensável de iniciativa que provém do próprio indivíduo, que não pode provir de prescritores nem da estrutura organizacional”. O agir profissional supõe, então, certa vontade. Entre a atividade requerida e a atividade real instala-se a atividade redefinida, ou seja, a definição que o indivíduo estabelece para si no que tange à atividade a efetuar. A intervenção humana, saber agir e reagir, permanece essencial para encarar as eventualidades e as falhas (Le Boterf, 2003). É o agir com a fluidez da identidade doravante construída de si.

A noção de gestão foi, durante certo tempo, conotada nos corredores dos cursos de pedagogia como sendo sinônima das teorias de Taylor e Fayol³¹. Mas essa concepção vem sendo alterada, como publicou o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 1997, p.14):

Assim, a gestão da escola pública passa a assumir um significado que transcende o da administração no seu sentido restrito. Exige-se, atualmente, dos gestores em geral e dos gestores escolares, em particular, competências que são tanto técnicas quanto políticas *no bom sentido*. Por um lado, é cobrada deles a responsabilidade social pelos resultados da tarefa educativa, como também é cobrada de sua unidade, qualidade dos serviços prestados de forma que a escola transcenda os ditos burocráticos dos textos e leis. Por outro lado, estes gestores lidam fundamentalmente com o humano, sendo gestores de pessoas (docentes, discentes, funcionários, pais/mães, etc) tendo a missão de coordenar os desejos

³¹ Fayol entende que o trabalho precisa ser bem definido e que cada colaborador deve entender qual é o seu papel dentro da organização. Isso gera um aumento de produtividade e melhor aproveitamento dos recursos humanos e financeiros da empresa.

e esforços delas para o alcance dos objetivos das unidades sob sua direção, e, consequentemente, do sistema educacional como um todo.

Gerir pessoas não é uma tarefa fácil, sendo um dos maiores desafios da função do gestor. Saber lidar com as pessoas ‘difíceis’ no trabalho é um exercício que se vai aprendendo, não se encontrando nos livros como fazê-lo. É comum encontrarmos, durante a nossa trajetória, indivíduos com os mais diversos tipos de temperamento, personalidade, ideias, comportamentos e preferências, e claro, nós com as nossas também. Com algumas dessas pessoas, temos uma aproximação natural, que muitas vezes evolui para uma amizade e a convivência acaba ultrapassando os limites do espaço de trabalho. Em outros casos, ocorre um total desalinhamento de valores e preferências, o que dificulta o convívio. No entanto, a grande arte a ser aprendida é aprendermos a lidar com essas pessoas difíceis também, da melhor maneira possível, não abrindo espaços para as ‘panelinhas’, mas para viabilizar o trabalho em equipe, colaborativo e os objetivos que nos propomos, enquanto comunidade escolar, serem alcançados, e ainda, sem nos esgotarmos como seres humanos e nas nossas singularidades; - é tarefa árdua, mas possível.

Estudos sobre a Gestão Democrática na escola discutem temas como transparência, responsabilidade educacional, divisão de tarefas, formulação de projetos, participação dos conselhos, mobilização das famílias, construção de parcerias, prestação de contas, resolução de conflitos etc. Forças e contingências atravessam o contexto escolar impactando diretamente no perfil do gestor que é demandado para corresponder a tais exigências. Paro (1997) reforça os limites do universo escolar em que a relação educativa só pode dar-se mediante o *processo pedagógico*, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador, quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de novos seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e de importância sem limites à *escola pública* enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber. Trata-se aqui de clarear o chão do gestor escolar no âmbito das inferências diárias que a função lhe exige.

Quanto às competências comportamentais também remontam às características de personalidade do indivíduo. São importantes para demonstrar espírito empreendedor, capacidade para a inovação, iniciativa, criatividade, liderança, vontade de aprender,

abertura às mudanças, capacidade para gerir conflitos, consciência das implicações éticas do seu trabalho etc.

Quanto às competências sociais, estas comumente envolvem atitudes que auxiliam o estabelecimento da interface entre o particular e o coletivo, promovendo articulações que agreguem valor ao ambiente escolar e ampliem as possibilidades educativas. Nesse grupo estão os relacionamentos interpessoais de docentes, gestores, discentes, pais, mães; a capacidade de construir alianças e parcerias com outras instituições (valorização da intersectorialidade³²), a conquista da família para participar conjuntamente da educação escolar etc.

Segundo Le Boterf (2003), o profissional competente sabe tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir a contingências, inovar no dia a dia e assumir responsabilidades. No contexto escolar não é diferente. É do encontro do cotidiano dos gestores com as expectativas anunciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Regimento Escolar e demais orientações que as competências ganham uma nova dimensão.

Nesse desenho de perfil do gestor e das competências para gerir a escola, é importante que o gestor tenha presente o foco de onde a *escola* quer chegar, para dar conta do planejamento necessário a seguir juntamente com todos os segmentos da escola. Se isto não estiver esclarecido, por alguma razão, as funções começam a ser invertidas e as práticas ficam sem governança. A autora Lück, (2009), em entrevista à Revista Nova Escola: nos ajuda a entender que “onde não existe liderança, o processo é frouxo e não há mobilização para alcançar os objetivos de aprendizagem e sociais satisfatórios. As decisões são orientadas basicamente pelo corporativismo e pelos interesses pessoais”. A aprendizagem, resultado final da escola, deixa de ser o interesse maior de todos.

Para que a caminhada escolar aconteça realmente de forma democrática, as ações do gestor precisam ser sentidas pelos demais segmentos que compõem a comunidade escolar. Considerando esta, como um segmento presente, participativo e atuante. Se não for assim, o gestor pode fazer um esforço enorme para dividir e definir as ações da escola, que não haverá reconhecimento. Reafirmamos esta proposição com a expressão de Libâneo (2008, p. 132) “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão,

³² A intersectorialidade como prática de gestão permite o estabelecimento de espaços compartilhados de decisões entre instituições e diferentes setores do governo que atuam na produção da saúde e na formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas que possam ter impacto positivo sobre a população.

na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca do consenso”, ações fundamentais para que o processo aconteça.

O gestor escolar possui as mais variadas responsabilidades, porém, com maior intensidade o pedagógico, o financeiro, o jurídico e o administrativo da escola que gere. Ainda precisa controlar e coordenar todos os setores do ambiente escolar, compreendendo sua atribuição como gestor, motivador e agente propulsor de transformação. O gestor, na sua figura de líder, precisa despertar o potencial de cada componente da instituição, transformando a escola num ambiente de trabalho contínuo, onde todos cooperam, aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Gestão Escolar Democrática ver-se que é uma prática possível. Precisando ter o querer, a vontade de aprender e a *estar gestor*, pois, ninguém se acorda um belo dia e diz quero ser gestor, um bom gestor; - isso demanda exercício diário de leituras, reflexões, formação continuada e prática. Demanda muito esforço e trabalho, determinação, persistência e ação. É preciso gostar muito de gente, se preocupar com elas, - é preciso ser gente, ser educador, ser eterno aprendiz. Mas, seguro de que é gratificante perceber as mudanças que o ser humano pode realizar em si e em outros. Com base e valorizando a realidade que temos acreditamos muito do poder de transformação através da educação. E quem engradece e inspira o nosso entendimento é Paulo Freire (1993): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

3. 4 PANORAMA E DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, AUTÔNOMA E PARTICIPATIVA

A gestão escolar é constituída por estratégias de intervenção organizadoras e mobilizadoras que por sua vez é orientada a promover mudanças e desenvolver os processos educacionais, nos quais possam ampliar os conhecimentos e a aprendizagem dos discentes (Lück, 2009). A autora em pauta ressalta que a gestão pode ser dividida em dimensões, as quais têm o objetivo de obter melhores resultados, sendo estes os dois grupos mais conhecidos: o grupo das dimensões de organização e o grupo das dimensões da implementação, sendo este subdividido em dez. O grupo das dimensões de organização se refere à estruturação da organização do trabalho escolar com vistas à preparação, à ordenação, às condições físicas e aos recursos materiais necessários para que a ação pedagógica possa ocorrer com eficiência e eficácia, com amparo no planejamento escolar.

No acompanhamento das ações, avaliação e planejamento. As dimensões de implementação têm como intencionalidade a promoção de práticas educativas inovadoras que visem à transformação do fazer pedagógico no contexto escolar, além de ocasionar melhores resultados educacionais em prol da formação cidadã dos discentes (Lück, 2009).

Inspiradas ainda em Lück (2009), apresentamos as dimensões de organização e a sua divisão em quatro pilares: os fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; o planejamento e organização do trabalho escolar; o monitoramento de processos e avaliação institucional e gestão de resultados educacionais. A referida autora pontua que as dimensões de implantação, ligadas – prioritariamente - a produção de resultados está assim listada: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar e a gestão do cotidiano escolar. Enfatiza-se que tais dimensões são interligadas e conectadas para que o processo educativo escolar seja desenvolvido a contento. A autora ainda lembra que é importante se ter em mente que as áreas das dimensões da gestão são apresentadas de forma separada somente para estudos, porque elas são intimamente interligadas umas as outras, para que o processo da gestão venha a ser efetivado.

As dimensões pedagógicas são direcionadas a organizar o trabalho escolar referente à elaboração de projetos pedagógicos, o planejamento anual, plano de ensino, planos de aula, dentre outros, com o intuito de recuperar o rendimento escolar de discentes e diminuir as defasagens (Campos; Silva, 2017). As dimensões situadas como principais na composição da gestão escolar são: administrativa, pedagógica, relacional, financeira e jurídica, as quais precisam funcionar de forma interligada em prol de se atingir os propósitos e intenções planejadas.

Na concepção de Dourado e Ferreira (2017), são quatro as dimensões: a dimensão administrativa corresponde ao conjunto interativo de várias dimensões da gestão escolar e tem uma perspectiva dinâmica e pedagógica. Já a dimensão financeira assume uma responsabilidade de gerir recursos financeiros da escola, de acordo com o número de seus discentes e as fontes de recursos disponíveis. Ela é exercida com o apoio da estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Deliberativo Escolar, Conselho Fiscal, Associação de Pais e Mestres ou semelhante). A dimensão jurídica é responsável em organizar todos os documentos de suma importância dentro do espaço escolar. Essa não é comum ser encontrada em atividade nas escolas públicas como atribuição de uma determinada equipe, ficando como mais uma das atribuições do gestor escolar, com o apoio da secretária

escolar. Tais dimensões completam, em conjunto, a intenção de contribuir para que a dimensão pedagógica possa desenvolver o seu papel intimamente ligado ao da escola, que é promover a formação dos discentes e desenvolver uma aprendizagem cidadã, participativa e transformadora.

É perceptível que tais dimensões contribuem para a organização e implementação de todos os projetos que envolvem a ação escolar. Nesse sentido, é oportuno que o gestor tenha conhecimento de cada uma das dimensões, para que sua função gestora ocorra de forma coerente, comprometida, democrática e articulada.

Cabe destacar ainda que o gestor escolar/equipe gestora por meio da liderança tem a função de mediar aprendizagens, conflitos, a harmonia do grupo, promover a participação, fortalecer o exercício da coletividade, a descentralização do poder decisório e assegurar o diálogo, além de acompanhar a evolução de todas as dimensões, monitorando, as sistematicamente, com vistas à concretização da gestão escolar democrática que atenda ao contexto atual.

3. 5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO, DE COMPARTILHAMENTO E DE FORMAÇÃO

A Gestão Democrática na escola, como já vimos, implica a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em todos os âmbitos da gestão: planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas sendo estas as principais atividades que exigem a participação plena de todos. Avançar na direção de um projeto efetivamente construído na coletividade implica considerar que esse será um processo em permanente construção interativa e dinâmica, marcado pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola, suas finalidades, a organização do trabalho coletivo, seus currículos e suas metodologias.

Nesse sentido, destacamos ainda, o modelo de Gestão Democrática refletido em Dourado:

Gestão Democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática (2006, p. 76).

Por conseguinte, gestores, docentes, equipe pedagógica, discentes, funcionários, pais e comunidade em geral são mais do que partes do ambiente cultural, pois ajudam na construção e formação desses *lócus* através do agir pensante, reflexivo e coletivo, caracterizando a identidade da escola na comunidade e também o seu papel e os seus resultados. Essa mudança de consciência requer o “reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão e o seu papel em relação ao todo” (Lück, 2000, p. 16)³³.

Assim, como já mencionado, mas rememorando, pois, nesta pesquisa, a ênfase é dada ao papel do gestor escolar nesses entrelaçamentos relacionais, pedagógicos e administrativos em busca de se efetivar a Gestão Democrática, - ainda que este não sejam fruto de um dos princípios da gestão democrática, que é ter sido escolhido e votado pela comunidade escolar. E ainda assim, cotidianamente, este líder deverá dar a sua contribuição para que a formação continuada dos docentes no interior da própria escola seja garantida, também a sua própria formação continuada e, conseqüentemente, a gestão escolar se fortaleça como Gestão Democrática a partir das aprendizagens em comunhão uns com os outros no cotidiano da escola.

Para aprofundar essa questão, no sentido restrito da nossa investigação junto aos sujeitos envolvidos em cada uma das escolas, *lócus* das observações e entrevistas, faz-se necessário, primeiramente, refletir acerca da própria formação e do trabalho dos gestores, de uma forma ampla, histórica, teórica e conceitual, – registros que daremos na busca de construir e contextualizar todo este texto da tese.

Desse modo, vale ressaltar a visão de Tardif (2005, p. 31), que compreende a docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano; uma atividade na qual o “objeto de trabalho” é justamente outro ser humano. Então, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Nessa perspectiva se delimita um trabalho denominado de interativo, que cotidianamente ocorre na escola, não apenas o trabalho do docente na sala de aula, mas também do gestor, que trabalha com seres

³³ Na sua publicação de 2000, “Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto a Formação de seus Gestores”, a autora Heloisa Lück analisa a mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão escolar e a formação de seus Gestores. Alguns elementos desse movimento que altera o sentido e a concepção de educação, de escola e da relação escola e sociedade, marcos que contribuem para o aprofundamento da base teórica desta investigação.

humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, ainda de uma forma mais coletiva e cheia de especificidades próprias, para lidar diariamente com vários cérebros e suas especificidades em busca de construir e efetivar objetivos comuns em direção ao sucesso da coletividade.

Freire (1997) diz que a construção de um processo democrático se dá no grupo, envolvendo todos os participantes da escola e que, portanto, se opta por essa concepção de educação de qualidade, fomentando trabalhar o saber, a reflexão, o conhecer e o fazer significativos. Cabe registrar ainda, que no cotidiano da escola, os incentivos concretos ao exercício da autonomia administrativa, pedagógica e financeira, objetivando a Gestão Democrática, têm sido insuficientes. Segundo Ferreira (2001), a autonomia da escola “não vai além da heteronomia”. Reforçando essa premissa, de acordo com Freitas:

[...] o desenvolvimento de líderes escolares autônomos não ocorre. Os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local têm sido poucas e ineficientes na construção da autonomia escolar. A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas são perseguidas teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes. Várias políticas e reformas legislativas, federal, estadual e até mesmo municipal têm observado e incorporado a crescente tendência, política e social, a democratização da gestão escolar. Contudo, a participação na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas não alcançou a maior parte que vivem e fazem a escola acontecer (2000, p. 50).

Partindo desses argumentos, podemos constatar que, por vezes, as políticas educacionais restringem a oportunidade de participação do indivíduo apenas à mecânica adesão aos entes já definidos. Para as políticas educacionais serem implementadas com sucesso, precisam considerar os processos construídos por homens e mulheres concretos em seus ofícios de viver e sobreviver cotidianamente. Qualquer ação educativa pressupõe considerar o indivíduo como eixo central, ou se abre um imenso espaço ao fracasso em sua aplicação.

O exercício da gestão participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de processos e resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes autorais. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas, prateleiras e arquivos nas secretarias ou mesmo nas escolas.

Com o foco no indivíduo, a gestão participativa, no uso mais literal de seu sentido, na escola, pode trazer benefícios à toda sociedade, pois à escola reflete a sociedade e a

sociedade reflete à escola. O respeito ao trabalho do docente, ao do gestor escolar e ao das comunidades podem elevar a qualidade educacional, tornando-as compatíveis com as necessidades dos próprios sujeitos e do seu contexto. Dessa forma, de acordo com Ferreira, gestão significa:

[...] tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania. [...] é um compromisso de quem toma decisões, – a gestão, – de quem tem consciência do coletivo, – democrático, – de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação (2001, p. 95).

Gestão é um termo que, segundo Ferreira (2001), historicamente vem se firmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações como um sinônimo de administração, e que se “instala” no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. Assim se entende por Gestão Democrática a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder ocorram.

A gestão nos espaços escolares deve priorizar a organização que proporcione a igualdade de condições a todos os segmentos e que, de forma alguma, iniba a participação, mas, pelo contrário ela precisa oportunizar e instigar a todos os integrantes da comunidade escolar a estarem atuando nas tomadas de decisões, pois a gestão é um princípio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96 dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esses princípios configuram a base da gestão, de maneira que a direção das ações da escola deva ser guiada por aqueles, superando determinadas concepções enraizadas no interior da unidade escolar, que tendem a manter a distância entre o pensamento e a ação. Uma efetiva Gestão Democrática está sempre em busca de meios que proporcionem, desde a sala de aula, condições de participação. Sendo a participação, o diálogo e a discussão características inerentes à concepção democrático-participativa, que se baseia numa forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas por todos e não por uma só pessoa, e

isso exige trabalho diário e formação contínua de todos os envolvidos no processo educativo.

De acordo com Ferreira, gestão:

É a administração se fazendo em ação na sala de aula, por conter “em germen” o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico que expressa, democraticamente, os compromissos e o norte da escola através da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, pois a escola e a sala de aula estão interligadas de todas as maneiras (2001, p. 310).

Há de se considerar, contudo, que a gestão democrático-participativa não significa ausência de responsabilidades e de direção. Assim, uma vez tomadas as decisões coletivamente, é preciso que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho e que haja, também, uma ação coordenada e controlada por parte da direção para operacionalização das deliberações. É o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) chamam de “gestão da participação”.

É por isso que a concepção democrático-participativa também:

Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p.326).

De acordo com Ferreira (2008), gestão significa o ato de gerir, a maneira de administrar, ou seja, significa tomar decisões. Nesse sentido, de uma forma mais ampla a gestão educacional exerce um papel decisivo influenciando diretamente nas condições que proporcionam oportunidades sociais, acarretando a sua forma de organização o seu caráter excludente ou includente. Se faz necessário buscar caminhos que levem à qualidade da educação para que essa possa exercer de maneira satisfatória a sua responsabilidade com a sociedade.

Assim, a gestão educacional com fins de chegar à gestão escolar no ambiente envolto com o ensino e a aprendizagem, direciona a construir um caminho de participação e democracia, unindo as práticas gestoras com as ideias que perpassam pelas salas de aula com vistas a uma melhor qualidade de ensino público. É por meio da gestão da educação que se concretizam as ações, os objetivos definidos nas diretrizes da política educacional,

os parâmetros das ações a serem desenvolvidas e o tipo de indivíduos que serão formados. É o pensado e o concreto, observando e analisando as necessidades e, posteriormente, tomando as decisões cabíveis frente às novas políticas educacionais (Ferreira, 2008). Assim, a gestão torna-se o meio real de tomada de decisão, entre as políticas e as exigências da escola. A gestão escolar é o meio pelo qual as instituições educacionais devem ser conduzidas e organizadas democraticamente, tendo em vista os fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, dentre outros.

É a partir das ações da gestão e tudo que demanda das ações coletivas de uma Gestão Democrática é que a escola toma posse de seus métodos e perspectivas para o desenvolvimento dos processos educativos. É essa concepção de gestão que tem trazido novos horizontes para a educação brasileira, pois proporciona avanços de significativa relevância para a educação, tais como o envolvimento da comunidade escolar na escolha do gestor da escola (quando isto era possível em muitos municípios, inclusive em João Pessoa, *locus* da pesquisa, – conforme já tratamos anteriormente) e a implantação dos Conselhos Escolares com papel deliberativo e decisório – com representantes de cada segmento da comunidade escolar, permanece com o poder deliberativo e decisivo.

De acordo com Paro:

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (2008, p. 7).

É notório que o gestor escolar deve ter a consciência do seu papel pedagógico, pois o produto final de todas as suas ações, bem como de todas as ações da equipe da escola (docentes e demais funcionários) devem direcionar a educação em si, mas não apenas o processo de ensino e de aprendizagem. A partir do momento em que os gestores tomam posse desse saber, todos os seus esforços se traduzirão em estratégias para garantir um processo de ensino, de aprendizagem e de formação integral que se dê de maneira efetiva e eficaz. Assim sendo, a gestão começa a ganhar um formato democrático, o formato que lhe é cabível, em que todos buscam em conjunto a melhoria concreta da educação.

Sabe-se que ainda hoje, no Brasil, o ensino público reflete os velhos moldes da administração clássica, no qual a ênfase se dava ao cumprimento de normas e às técnicas padronizadas e rigorosas que deviam ser seguidas por todas as escolas, para que essas trabalhassem da mesma forma. Sabendo que se vive numa sociedade dinâmica, não se pode agarrar-se aos métodos do passado, pois as mudanças de época exigem também a transformação dos métodos e técnicas. Logo, a gestão escolar precisa aderir à democratização de suas funções e atribuições, visto a necessidade do cenário social, econômico e político em que a sociedade se encontra.

Denota que as condições econômicas e sociais exigem que a escola, por meio da transmissão do conhecimento, cumpra a sua função social de formação humana e cidadã. Assim, a gestão escolar é uma das responsáveis pela formação humana, crítica e consciente dos sujeitos do interior da escola para o mundo. A gestão participativa deve acontecer na totalidade da escola e, principalmente, dentro da sala de aula, onde objetivamente se efetiva o Projeto Político Pedagógico que fornece subsídios para novas decisões e novas políticas. Dessa forma, a Gestão Democrática conduz a uma formação humana participativa.

Para Cury:

A Gestão Democrática do ensino público supõe a transparência de processos e de atos. Ao caráter público e aberto, se opõe o privado e o secreto. O segredo é a dimensão daquele que se tem como a sede e a fonte do poder e, portanto, nada aponta à cidadania. Por esta via pode-se mesmo chegar a “déspotas esclarecidos”, mas que não deixarão de ser déspotas. O privado é a dimensão daquele que presta serviços sob sistema contratual de mercado. E mesmo aí, dada a complexidade social e a dimensão de consumidor contida na cidadania, o privado, e não é absoluto (2005, p. 205).

Contudo, a Gestão Democrática da educação defronta-se com desafios na prática cotidiana que precisam ser resolvidos, e a superação desses desafios é mais eficaz no debate coletivo, ou seja, o caminho para a superação está na construção da efetiva autonomia da escola. Sendo esta autonomia compreendida como um princípio legal e teórico amplo, aplicado à Gestão Democrática na educação. Entendê-la desta forma é de fundamental importância, pois a construção da autonomia na escola pública relaciona-se com a prática democrática social viabilizada na escola dentre outros, mediante a construção do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e práticas participativas em geral. .

Desse modo, a autonomia da escola estaria intrinsecamente ligada a atitudes individuais que geram decisões coletivas com vistas ao todo da escola, porém, muitas

vezes se tornam vulneráveis a comportamentos de gestores que apresentam uma formação inadequada para direcionar o trabalho na escola, assim como, a atitudes comportamentais não relacionadas aos processos de formação em si, mas a características individuais que esses gestores não modificaram ainda. Logo, um dos princípios básicos na prática administrativa é a competência profissional, pois o gestor habilitado e qualificado tem subsídios suficientes para alcançar o sucesso, desde que este de fato esteja aberto para aprender e transformar-se.

São muitas as dificuldades e elas realmente existem e são enfrentadas pelo gestor em suas atividades diárias. Dentro do contexto educacional, na escola seguem-se normas legais e regras burocráticas que necessitam ser conhecidas e seguidas por um profissional conhecedor das leis educacionais, além, claro, de um bom embasamento das teorias atuais inerentes às necessidades da eficácia no processo de ensino e de aprendizagem.

É importante enfatizar que a qualificação profissional realmente é requisito básico para qualquer organização empresarial e, na escola, não é diferente. Portanto, é indiscutível a necessidade de um gestor habilitado, com conhecimento técnico, teórico, legal, que seja criativo, inovador, dinâmico e acima de tudo, democrático em todas as suas palavras e ações; que conheça os problemas da escola e da comunidade, a fim de planejar e desenvolver suas ações. É necessário que este profissional seja habilitado na área de educação ou áreas afins, com curso de formação em Pedagogia ou áreas afins, e/ou pós em gestão escolar, requisitos estes, como alguns dos necessários para assumir o cargo de gestor em alguns dos muitos estados e municípios brasileiros.

Adotando técnicas específicas da área de gestão, a organização escolar será melhor, garantida sua eficiência e atendendo os verdadeiros objetivos da gestão escolar, que é a educação de qualidade. A administração de uma escola é algo complexo que exige muito conhecimento e experiência. Compete a todos os envolvidos no processo educacional estabelecer critérios para que a gestão escolar seja exercida por profissionais devidamente habilitados e qualificados, facilitando, assim, as atividades e, conseqüentemente, a busca por um ensino de melhor qualidade, atendendo aos fins da instituição ‘escola’ e a sua função social.

É mister lembrar que a educação não pode ser concebida como simples técnicas e saberes objetivando fins prontos e preestabelecidos, mas sim como algo organizado, em que sejam justificadas as ações realizadas, que possua metas a serem alcançadas, enfim que

seja trabalhada na ótica de um projeto flexível que ao longo do processo vai se construindo e transformando conforme a complexidade das situações e atores envolvidos.

De acordo com Oliveira,

Um conceito fundamental para pensar a educação é o de Projeto, pois ele se recusa a considerar a escola como um modelo ideal, pronto e acabado. Uma escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano, que envolve situações diversas, correlações de força em torno de problemas, impasses, soluções, vivenciados a cada momento (2005, p. 40).

Percebemos que a importância do Projeto Político Pedagógico, sobretudo em relação às ações diretamente ligadas às questões pedagógicas da escola, pois é a partir deste projeto que são pensadas e projetadas tais ações para que futuramente sejam colocadas em vigor, tendo em vista a realidade que norteia a instituição de educação, bem como os diversos fatores que sempre exercem influência no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o ideal é que toda escola tenha a consciência de que o PPP é instrumento de fundamental importância para bem conduzir o ano letivo e todas as atividades inerentes, sabendo, também, que esse projeto vai muito além de meros objetivos, estratégias e ações, afinal ele é a identidade da instituição e um marco condutor para o exercício da Gestão Democrática.

Ainda discutindo sobre os aspectos legais no que concerne à função do gestor escolar, o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 de 20 de dezembro discorre dentre outros papéis, o do gestor da escola, e diz que:

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

Essa legislação ajuda na compreensão sobre as razões do investimento maior em formação recair sobre os gestores e esta política de reduzir o conhecimento de base do corpo docente dando prioridade à formação prática em detrimento das análises sócio-históricas na formação e mantendo um distanciamento cada vez maior da formação universitária. Com isso se pretende transferir o vocabulário próprio da administração de empresas para a educação, com o intuito de que estes vocábulos influenciem a linguagem e a prática. Desse modo, vê-se palavras como eficiência, competência, qualidade total,

inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança serem transplantados da administração de empresas para a educação (Oliveira, 2005).

Esse novo modelo pautado pela liderança do gestor pretende que o mesmo seja o eixo condutor da administração escolar, ou seja, liderança seria uma subárea que transforma o gestor em uma espécie de gerente executivo que busca os recursos e os docentes em técnicos da educação. É importante salientar que apesar do modelo de mercado e lucratividade ter sua força e, conseqüentemente, os seus efeitos perversos, como resistência, permanecem as lideranças de base autênticas propondo alternativas para a educação. É esse coletivo e suas relações no cotidiano da escola que adaptam, rechaçam e até resistem à reforma e orientam a possibilidade de outro projeto para a educação e para a sociedade.

Em “Política e Educação”, dentre suas inquietantes reflexões, Paulo Freire fomenta um manifesto em prol da autonomia das escolas e dos educadores, bem como da sua formação permanente, congruentemente alicerçada nas dimensões científica, pedagógica e política. Todavia, “em lugar de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo, discorre nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido” (1997).

3.5.1 Contexto da formação dos gestores escolares

A instituição educacional desempenha um papel fundamental como ambiente formal para o ensino e a aprendizagem. No entanto, a aquisição de conhecimento não se limita às fronteiras da escola, pois a aprendizagem pode ocorrer em diversos contextos. A sociedade exige que seus profissionais estejam em constante formação para atender a demandas cada vez mais exigentes. Essa necessidade de atualização e formação também se aplica aos gestores escolares, cujo papel é crucial nos resultados da escola e no desempenho dos alunos.

No mercado de trabalho, os profissionais investem em cursos de pós-graduação e em formações continuadas no local de trabalho. A qualidade da formação do gestor faz toda a diferença nos resultados educacionais. As Secretarias de Educação começam a reconhecer essa importância e oferecer formação específica para os responsáveis pela gestão escolar. No entanto, palestras eventuais com consultores desvinculados da rotina do diretor não são suficientes. Uma formação continuada eficaz envolve reuniões regulares

dos gestores com seus colegas e formadores capazes de ajudar na identificação das necessidades da unidade e na elaboração de planos de ação para lidar com as questões do cotidiano escolar.

É crucial destacar que uma escola dinâmica, em constante interação com a sociedade em transformação, precisa enfrentar o inesperado e criar oportunidades diárias para agir de maneira reflexiva, criativa e inovadora na conservação, ampliação e construção de novos conhecimentos. As transformações na sociedade, especialmente aquelas impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico, têm impactos significativos na escola.

O acesso à informação facilitado pela tecnologia, especialmente computadores, alterou a dinâmica do ensino. Diante desse cenário, gestores e professores não podem mais atuar apenas como transmissores de informações. A produção do conhecimento tornou-se dinâmica, provocando mudanças no contexto educativo. Nesse contexto, a equipe gestora deve exercer uma abordagem que não fragmente nem reproduza conhecimentos, mas que capacite a comunidade escolar a construir e produzir novos conhecimentos.

É fundamental que gestores e docentes abandonem a abordagem tradicional de transmissão de informações, tornando-se facilitadores e incentivadores do processo de aprendizagem ativa. Essa abordagem requer uma formação profissional contínua, embasada em experiências diárias, leituras, informações, palestras e cursos oferecidos pelas secretarias, bem como na busca incessante por aprendizado por parte do profissional reflexivo, flexível e sempre disposto a aprender.

Nesse contexto, os resultados desta pesquisa devem estimular a discussão sobre as atribuições da Gestão Democrática no cotidiano escolar. Embora essas atribuições sejam definidas nas diretrizes legais do município de João Pessoa, é necessário reconhecer que, na prática diária, podem ocorrer variações devido à dinâmica interna das escolas. O gestor comprometido com a qualidade da educação em sua unidade escolar deve buscar aprendizado contínuo para aprimorar seu trabalho, assim como o trabalho docente e de todos os funcionários da instituição, contribuindo efetivamente para a construção de saberes e práticas pedagógicas.

No desenho de uma nova escola, de acordo com Redin (2008, p. 5), “é pela atividade produtiva, teórica e prática, que os homens transformam a natureza, criam a ciência, desenvolvem seu pensamento e transformam a si próprios”. O indivíduo, na sua realidade, corresponde ao conjunto das relações sociais que estabelece e essas são a

expressão geral da atividade prática e teórica de determinado modo de produção e de organização do trabalho, considerando as possíveis formas (teórico/práticas) de ensinar e aprender, e, nada mais revelador dessa realidade do que o exercício da pesquisa empírica, a qual são os educadores submetidos.

Nas interfaces dos estudos e das discussões durante a pesquisa e na busca incessante da apropriação teórica e do rigor metodológico necessário, os quais o objeto de investigação exige, faremos o entrelaçamento da temática central com os dizeres dos autores estudados. Pois, este estudo deve ser tratado com a complexidade do eixo das políticas educacionais que é muito estudado na atualidade, gestão escolar democrática, e na prática, no cotidiano das escolas pesquisadas, entender as nuances que envolvem todo o processo para a efetividade não mais teórica, mas prática e reflexiva nas ações concomitantes da gestão e dos representantes do colegiado; investigação esta que promete um exercício incansável dos seus desdobramentos.

Gatti (2011, p. 62) afirma que “[...] para traçar um paralelo com o que se observa na pesquisa em educação em nosso país, [...] há uma “grande complexidade de discursos e de explorações em relação à educação e à formação”. Levando em conta tais considerações, a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, porém não efetiva a transformação na realidade da escola, uma vez que mantém os modelos já existentes, sem os investimentos humanos e materiais necessários.

Nessa perspectiva, dentre os eixos que sustentam e norteiam a reforma atual necessária, a formação docente e a formação do gestor escolar, em vistas da Gestão Democrática Participativa de um modelo de educação que sabe para onde caminha. Os processos de mobilização de todos que fazem a escola para o alcance desse sucesso, são relevantes, e, nesse contexto, as práticas de participação coletiva, encabeçadas pelo gestor escolar, permeando a implementação da formação continuada dos docentes e de todos, de forma sistematizada, no calendário das atividades pedagógicas principais da escola.

Uma vez que já ficou claro que o conceito de gestão escolar é relativamente recente, porém, cada vez mais se torna urgente a necessidade de uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de

apreensão das competências e das habilidades necessárias e facilitadoras de inserção social dos novos sujeitos aprendentes³⁴.

Assim se faz necessário, também, ressaltar aqui que também na literatura estudada classifica-se a gestão escolar em três grandes áreas, que funcionam interligadas, de modo integrado ou sistêmico: gestão administrativa, gestão pedagógica e gestão de recursos humanos. A gestão administrativa relaciona-se à parte física e institucional. A parte física é o prédio e os equipamentos/materiais que a escola possui e a parte institucional são os direitos e deveres, as atividades da secretaria e a legislação escolar. A gestão educacional da rede, estabelece os objetivos gerais e específicos para o ensino em cada escola, definindo-os a partir do perfil de um contexto mais geral; já o gestor escolar, tratará, juntamente com toda equipe, de atender às necessidades da comunidade escolar; além de elaborar os conteúdos curriculares, acompanhar e contribuir com avaliação dos discentes.

Na gestão de Recursos Humanos, o gestor debruçará no relacionamento com os pais, os discentes, a comunidade, os docentes e todo pessoal da escola, o que deve ocorrer de forma a garantir o perfeito funcionamento da escola, mediando os conflitos que surgirem e as questões de relacionamento humano. Com relação às atribuições da gestão pedagógica espera-se estarem descritas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da própria escola.

De acordo com Vieira (2004), o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica são a principal das atribuições das unidades de ensino, apontando-a, assim, na sua gestão, trilhar um caminho orientado por aquela finalidade. O planejamento deve ser colocado em prática através de ações sociais elaboradas coletivamente, sendo que o processo educativo se torna mais eficaz quando todos percebem que fazem parte do processo.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a formação continuada dos gestores e docentes na escola permeia-se no entrelaçamento desses três pilares, com uma ênfase maior nos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano/relacional e pedagógico.

Diante da precarização da educação, urge que as exigências da formação dos educadores tenham o entendimento do que seja esta profissão e do que seja a sua formação para a atuação profissional e as mudanças precisas. Segundo Marques, a profissão docente,

³⁴ É relevante trazer aqui, para uma melhor compreensão do leitor, que ‘**aprendente**’ é um termo utilizado pela Psicopedagogia, principalmente a Psicopedagogia Argentina, para se referir ao aluno, ao que aprende. Recorda-se aqui, que a pesquisadora desta tese é psicóloga e psicopedagoga.

e nessa direção, a formação dos gestores, em sua qualidade de esfera cultural de valores exige que:

O potencial cognitivo-instrumental desenvolvido pelas ciências específicas passe efetivamente à prática educativa cotidiana dos profissionais da educação entre si e com os interlocutores de seus serviços, respeitadas as condições de validade prático-morais e prático-estéticas (Marques, 1996, p. 81).

A partir desse enfoque, a comunidade profissional constrói e reconstrói seus saberes na intersubjetividade da comunicação em seu interior e com a comunidade ampla a que presta seus serviços. No sistema das relações sociais amplas e diversificadas, as relações profissionais ocupam lugar proeminente nas sociedades modernas ao aliarem as configurações específicas das forças produtivas em operação, os avanços setoriais das ciências e tecnologias e as intencionalidades políticas de grupos sociais definidos.

Nesse debate teórico, quanto ao desenvolvimento profissional, Nóvoa (1997), como já mencionado, tem avançado nas análises sobre a formação de docentes, direcionando-as para o campo da profissão docente, em substituição às perspectivas centradas no mundo acadêmico da formação inicial. Para ele, uma nova profissionalidade docente requer uma formação crítico-reflexiva que garanta aos docentes o pensamento autônomo num clima participativo, no qual possam compartilhar experiências com seus pares, concebendo a formação como um processo interativo e dinâmico em busca de uma identidade profissional, em que "o diálogo entre os docentes seja fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional" (Nóvoa, 1995, p. 26). Entendemos que com os gestores não seja diferente, pois os gestores são docentes que por um período da vida profissional, 'vestiram-se de gestores'.

Nóvoa (1997) defende que as formações docentes garantam espaços e tempos para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os docentes partam de suas histórias *pessoais*, de vida, de sua subjetividade para então formatar a sua identidade profissional. Além de ter o objetivo de formar discentes e cidadãos, a escola também é responsável por promover o crescimento profissional dos seus profissionais educadores, incluindo-se nesse interim, os gestores. O bom conhecimento técnico, a gestão de pessoas, o conhecimento dos rumos da educação e da avaliação situacional, para com maestria, poder intervir, são algumas *expertises* que podem ser aprendidas em bons cursos de formação de gestores, que estejam relacionados à área de gestão com fins de aperfeiçoamento em todas as dimensões que se fazem necessárias para uma escola onde os fins principais sejam alcançados; a aprendizagem de todos e a formação integral dos novos

cidadãos. Todas essas são características necessárias ao gestor, e como quaisquer outras, podem sim, ser aprendidas, ensinadas e vivenciadas.

3.5.2 Do princípio da Formação dos Gestores aos Caminhos da Gestão Democrática nas Escolas

É relevante compreender a formação dos gestores também no interior das escolas, não como um lugar de aquisição de novas técnicas e de apenas novos conhecimentos, mas como um espaço de socialização, de trocas, experiências e de configuração de uma identidade profissional reflexiva em busca de uma inerente tomada de consciência crítica, passando esta nova forma de formar-se pela compreensão de que a profissão docente o levou a gestão, não como um construto neutro, fixo ou universal, mas determinado historicamente pelas condições sociais vigentes e a sua formação. É *mister* lembrar que, o outro conceito que tem sido trabalhado na formação de docentes, é o da reflexão, aplicando-se também à formação do gestor escolar democrático.

Segundo Garcia (1999, p.47), "a reflexão é, na atualidade, o conceito mais atualizado por investigadores, formadores de docentes e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de docentes". Como ele afirma, o conceito de reflexão tem sido utilizado em diferentes contextos e com diferentes significados. Dentre eles, o de *indagação*, que está relacionado com o conceito de investigação-ação que permite aos docentes analisar sua prática, identificando estratégias para melhorá-la. Está implícita, neste conceito, a ideia de mudança e de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Diante da crise dos paradigmas dominantes que perpassam as ciências sociais, precisa-se buscar uma nova visão de ciência, que rompa com o modelo de racionalidade científica, como afirma Santos:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (2010, p. 48).

Preocupado com o social, o estudioso Boaventura Santos (2000) propõe um novo paradigma: “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Sugere, através da racionalidade estético-expressiva, a união de causa e efeito, que até então a racionalidade científica moderna separou e apresenta-se inacabada. O caos em que

vivemos convida a um conhecimento prudente, que sobreponha emancipação à regulação: um conhecimento pós-moderno solidário de emancipação.

A partir dessa ótica, consideramos esta pesquisa fundamental para a aquisição de um determinado conhecimento e na busca da solução para uma determinada problemática, vindos do cotidiano das escolas pesquisadas, assim como afirma Demo:

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles (1985, p. 23).

A pesquisa na escola, ofereceu a oportunidade de criação de grupos de estudos, em que os gestores e os docentes pesquisadores puderam reunir-se como reais participantes, com a intenção de refazer as práticas, nos espaços das reuniões, em que os participantes interagem com racionalidade e democracia.

Para Dorneles (2001), a escola tem entre as suas funções, a de oferecer uma ambiência para a administração das diferenças, o que é muito da responsabilidade do gestor escolar; criando e oportunizando os momentos e encontros de formação, para se elaborar uma consciência individual na coletividade; refletindo as diferenças e oportunizando a formação profissional em serviço. É preciso buscar a singularização do ato do aprender em serviço, evidenciando assim, nesse contexto, a atuação do gestor escolar.

Freire (1997) enfatiza que a construção de um processo democrático na escola deve envolver todos os participantes, promovendo a opção por uma concepção de educação de qualidade que valorize a pesquisa, o saber, a reflexão, o conhecer e o fazer de forma significativa. A integração da pesquisa na formação e prática docente é um tema presente, seja de maneira explícita ou implícita, nos diversos programas de formação de educadores.

A relação entre a escola e os agentes da educação deve ser de parceria e complementaridade no processo de produção do conhecimento, com os alunos assumindo um papel protagonista. Algumas escolas têm a coragem de transformar completamente o ambiente educacional, adotando novos paradigmas e demonstrando que uma revolução na educação é possível, garantindo uma educação de qualidade para todos. A concepção democrática de escola reconhece o educando como um ser único, capaz de construir seu aprendizado de maneira individualizada.

Diante desse contexto, acreditamos que é por meio da pesquisa, do ensino e da aprendizagem que a educação pode alcançar a inovação e a transformação, atuando como mediadora na construção de saberes educativos e proporcionando uma aprendizagem significativa para o presente e o futuro dos sujeitos envolvidos.

O educador, ao apreender conceitos e experiências, integra teoria e prática pedagógica, medindo esses conhecimentos aos alunos. Vale ressaltar que uma abordagem educacional centrada na pesquisa orientará os profissionais da educação, que se tornarão mediadores no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, conforme Gadotti (2000), cabe à escola considerar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens, possibilitando a participação de todos nas decisões sobre os rumos a seguir.

Entendemos a aprendizagem escolar como um processo social, uma atividade de reprodução e produção do conhecimento, no qual, na interação e sob a orientação/mediação do educador, o aluno assimila e internaliza os fundamentos dos conteúdos científicos, aprimorando-se também por meio da pesquisa-ação. Conforme as diretrizes curriculares para a formação inicial estabelecidas pelo MEC por meio do Conselho Nacional da Educação:

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar [...] (2000, p. 47).

A lei estabelece a pesquisa como ferramenta de ensino indispensável à prática docente e sendo necessária à formação dos docentes e também dos gestores, assim como a formação dos gestores, no sentido de possibilitar-lhes refletir sobre situações práticas do seu cotidiano e nelas intervir. Como educadores e aprendentes contínuos, entregando-se ao ato de pesquisar como instrumento relevante de uma prática reflexiva e transformada, simultaneamente, pelas demandas educacionais e sociais vigentes.

Nessa visão, este estudo é capaz de adaptar-se às mudanças imprevisíveis que ocorreram no desenrolar da investigação. Para tanto se fez necessário algumas inquietações, dentre elas: O que realmente configura a ciência? Esta pesquisa se enquadra no cientificismo acadêmico que se faz necessário ao doutorado em educação?

Diz-se que a ciência é autônoma quando as decisões, que determinam seu modo de ser e de desenvolver-se, são tomadas pela própria comunidade científica, com base em seus valores internos, ou melhor dizendo, o valor fundamental do conhecimento como um fim em si mesmo e os valores mobilizados na escolha entre as teorias e seus caminhos de desvelamento. Na concepção ortodoxa da ciência, todos esses valores são pensados como universais e perenes superiores assim aos valores sociais, variáveis segundo as culturas e ao longo do tempo. Em termos mais concretos, a pesquisa como instrumento de formação dos docentes e dos gestores na escola, constitui a reivindicação de que a prática científica não sofra interferências externas, de natureza religiosa, política ou ideológica, mas que, busque no seu dia a dia se aperfeiçoar dando conta dos processos de globalização e modernidade que os novos sujeitos têm direito como *capital intelectual*³⁵.

Nesse contexto, este estudo apresenta-se despido desses valores e dessas experiências fechadas do *capital intelectual como assegurado*. Para tanto, nos dispomos trazer à luz da ciência novos conhecimentos, novos valores e concepções a respeito das falas dos sujeitos principais da pesquisa: os gestores observados e entrevistados, assim como os membros/representantes do Conselho Deliberativo Escolar de cada uma das três escolas, amostras da investigação.

³⁵ Capital intelectual é todo o conhecimento, sabedoria e vivência que as pessoas possuem ao longo da vida. Para a educação, é importante estimulá-lo e criar uma rede de compartilhamento, gestão e aprimoramento contínuo desse ato ativo. O capital intelectual é um patrimônio intangível da educação como um todo. Ele está relacionado a habilidades, conhecimentos e criatividade do quadro de todos que fazem a escola.

4 DO PRINCÍPIO DA BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA ÀS LEIS PROMULGADAS PARA ESTE FIM: O (DES)CAMINHO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DA PARAÍBA E NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Com o entendimento fundamental para o exercício da gestão, como um meio favorecedor para se garantir a qualidade da educação, no Brasil, rememoramos que no ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal, que em seu Art. 206 - Inciso IV estabelece a “Gestão Democrática do Ensino Público na forma de lei” (Brasil, 1988, p. 123), sinalizando, assim, a legalidade de se desenvolver a Gestão Democrática no Sistema Público de Ensino, em todos os âmbitos, além de garantir a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, é importante destacar aqui que a que a escola pública vem, incansavelmente, buscando atingir um grau de *qualidade* que atenda as necessidades legais e sociais contemporâneas, cumprindo todos os pré-requisitos para uma educação pública de efetivamente de qualidade. Vale refletir aqui sobre esta qualidade buscada, justificando aqui os seus preceitos de melhor entendimento. A palavra "qualidade" remonta ao latim, *qualitate*, que, por sua vez, carrega um significado subjetivo relacionado às percepções, necessidades e expectativas de indivíduos ou grupos de pessoas. A qualidade social da educação, e, por extensão, da escola, envolve uma tarefa complexa e abrangente que consiste em definir os princípios e critérios que permitem avaliar criticamente a própria natureza da qualidade. Isso ocorre porque o termo "qualidade" traz consigo uma essência que é caracterizada pela complexidade, ambiguidade, antagonismo, polissemia, estranheza e uma controvérsia discursiva que permeia o campo do conhecimento e das práticas sociais, políticas e culturais com uma natureza intrinsecamente interdisciplinar, com perspectivas multirreferenciais e multidimensionais, conhecida como o campo da Educação.

Com base em fundamentos epistemológicos, buscamos apresentar uma caracterização do discurso legal sobre a *qualidade na educação*, a utilização do termo "*qualidade social*" na educação e na escola pública, bem como as tensões que cercam o tema da qualidade na educação. Também explicamos nossas escolhas ao caracterizar a qualidade social da educação básica com base em quatro elementos essenciais às práticas de gestão: *planejamento, trabalho colaborativo, autonomia escolar e formação contínua*, seja no ambiente de trabalho ou em serviço. Essas quatro dimensões da qualidade estão

intrinsecamente relacionadas com a definição da qualidade social como um ato formativo e político, que, portanto, está intimamente ligado ao desenvolvimento socioprofissional dos atores educativos e à organização da escola.

Assim podemos dizer que a educação é uma ação em que a aprendizagem inclui inúmeras nuances, complexidades e abrangência, o que faz com que ela careça de políticas públicas que favoreçam a eficácia educacional em todos os âmbitos. Nesse sentido, Durkheim afirma:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (1967, p.41).

No espaço escolar, além de acontecer a aquisição e percepção de conhecimentos, também se reproduz a relação social. Acreditando nisso, pressupõe-se que a gestão educacional se apresenta como uma característica de reconhecimento mais que merecido, a participação efetiva e consciente de todos aqueles que compõem a organização escolar.

Ainda, de acordo com Moreira:

Quando tratamos de gestão escolar, democratização e descentralização de poder são palavras-chave tanto no que diz respeito ao aparelho de organização educacional, quanto o espaço escolar na íntegra. Com efeito, a gestão não descarta a relevância da administração escolar, apenas a redimensiona, no sentido de personificar os aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos no cenário escolar, tornando-os mais sólidos, concisos e coerentes (2012, p. 2).

Compreendemos que a gestão educacional corresponde à área responsável em estabelecer e direcionar as mobilidades de todos os segmentos da escola e, por sua vez, tem como objetivo realizar ações conjuntas, associadas e articuladas visando qualidade de ensino e aprendizagem dos discentes.

Cabe enfatizar, novamente, que a Constituição Federal de 1988 reforçou o caráter público e democrático da escola, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – LDBEN - 9.394/96 que determinou legalmente a implantação de um trabalho pedagógico articulado, que tenha por objetivo tornar possível a elaboração de um projeto educacional mais amplo, partindo de seu Art. 14 que traz o seguinte texto:

Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola; II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Com a instituição da LDBEN de 1996, a participação da comunidade nos projetos dentro das escolas públicas veio como um princípio legítimo, uma proposta para a efetivação da Gestão Democrática na forma da lei. Refere-se a um pensamento em que se determina que a Gestão Democrática vai para além da busca de uma melhor qualidade do ensino, uma vez que essa poderá se aplicar a uma compreensão das diferentes relações que se entrelaçam na construção de ações do cotidiano em seu contexto, fortalecendo a interação entre os pares e demais segmentos que compõem o contexto escolar.

Pontuando aqui, que, anteriormente a lei maior - a Constituição Federal/1988 -, as escolas eram administradas por conceitos embasados na administração científica abordada no taylorismo³⁶ e/ou fordismo³⁷, ou seja, racionalidades limitadas e lineares. E com o surgimento da referida lei e da LDBEN/1996, essa administração ganha uma nova perspectiva, constituída por princípios educacionais democráticos e reorganizados com foco direcionados à organização e orientação do trabalho educacional.

Voltamos aqui com as premissas de Lück (2005, p. 17), onde destaca que: “a gestão escolar está associada à mobilização de talentos e esforços coletivos para organizar ações construtivas conjuntas de seus componentes, pelo trabalho associado mediante reciprocidades, que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva”, ou seja, a gestão escolar deve estar associada a uma Gestão Democrática.

Dessa forma, pode-se perceber que a Gestão Democrática está intimamente ligada ao compromisso sociopolítico dos interesses coletivos de todos que fazem parte da escola e o seu objetivo é o de solucionar questões de distribuição e aprimoramento do trabalho na escola. Portanto, a democratização na escola pública corresponde a uma realização do trabalho na instituição, orientado pelo desenvolvimento das competências coletivas de todos, conforme as características da democratização escolar sinalizadas por Lück (2005):

A) Democratização como ampliação do acesso educacional, ou seja, é o direito do aluno

³⁶ O Taylorismo é um sistema de gestão do trabalho baseado em diversas técnicas para o aproveitamento ótimo da mão de obra contratada. Foi desenvolvido no início do século XIX, a partir de estudos sobre os movimentos do homem e da máquina nos processos produtivos fabris.

³⁷ Fordismo é um modelo produtivo criado por Henry Ford nos Estados Unidos. O referido sistema foi desenhado para a indústria automobilística com o objetivo de aumentar a produtividade e, em contrapartida, diminuir os custos de produção.

acessar todo ambiente escolar para promover sucesso em sua aprendizagem; B) Democratização dos processos pedagógicos que tem o papel de dar condições para a permanência dos discentes no espaço escolar - projetos junto à comunidade; C) Democratização dos processos administrativos, responsável pelas decisões burocráticas da escola com a participação da comunidade e do Conselho Deliberativo Escolar.

A partir desse contexto, compreendemos que os conceitos de gestão educacional, democrática e escolar são interligados e dialeticamente interdependentes. Portanto, a aquisição de tais conhecimentos enriquece e assegura o desempenho da função gestora que tem a responsabilidade em proporcionar e estimular momentos de formação continuada no ambiente escolar ou fora deste, para que docentes, demais profissionais da escola e comunidade escolar cresçam em prol de um objetivo comum; assim também, o próprio gestor estará em formação, pois de acordo com Freire (1997) “Quem ensina, aprende ao ensinar. E quem aprende, ensina ao aprender”.

No entanto, o sentido de equipe se fortalece pelo desenvolvimento de ações coletivas consistentes, com vistas a ampliar, favorecer e democratizar o acesso a informações e conhecimentos para todos, atendendo os princípios que regem a Gestão Democrática, o exercício do diálogo, da participação, da autonomia e da pluralidade/diversidade implementados cotidianamente no contexto escolar. Assim, a instituição escola cresce, os discentes são bem acolhidos e atendidos em suas expectativas e necessidades e a comunidade escolar passa a ser reconhecida com grau de importância pela parceria estabelecida em prol de uma educação de qualidades, que garante não só o acesso, mas a permanência de todos os discentes com sucesso, como efetivo direito constitucional.

4.1 LEI Nº 8999, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1999 – ELEIÇÕES DIRETAS NAS ESCOLAS DE JOÃO PESSOA

Não é irreal afirmar que a gestão escolar surgiu a partir do momento em que o homem reconheceu a necessidade de que era preciso uma organização na escola diferenciada das demais organizações de trabalho, ou seja, das empresas, mas, que, ainda assim, mantivesse alguns princípios organizacionais vigentes.

Numa breve retrospectiva histórica, vemos que o debate sobre a Gestão Democrática na educação pública brasileira é uma temática recorrente de várias agendas

atuais e outras tantas há décadas. Estes debates remontam desde os anos de 1930 até os dias vigentes. No movimento dos Pioneiros da Escola Nova, quando este defendia a participação efetiva da comunidade escolar como estratégia para garantir a democratização da escola pública, voltando com ênfase na década de 1990, seguindo de forma emblemática neste início de século. Vemos então que desde muitos anos, constituiu uma bandeira de luta coletiva, articulada a proposta de outros movimentos sociais, especialmente o dos educadores, com esta mesma perspectiva participativa e de luta pela qualidade do ensino público. Trata-se, portanto, de uma agenda e conquista históricas (Sander, 2009).

No Brasil, a Gestão Democrática escolar está amparada em vários documentos legais, como já mencionamos, a Constituição Federativa de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96). Está expressa como princípio, “a Gestão Democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino” (Art. 3º, inc. VIII) e ainda define a “participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselho de Escola ou equivalente” (Art. 15, inc. I e II).

A Gestão Democrática, também está garantida no Plano de Educação Nacional (PNE) com finalização em 2010, assim como no atual, sancionado em 26 de junho de 2014, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 2014 após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, que diz “assegurar às condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da Gestão Democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...]” (Brasil, 2014).

Vê-se que são inúmeros documentos e também os desafios inerentes à participação colegiada e organizada da escola pública de educação básica para se transformar em um ambiente legitimamente democrático. Rememoramos aqui Castro (2009), que diz que a Gestão Democrática pode ser entendida como um espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições escolares. Assim, vê-se que, a questão da participação constitui um elemento essencial e basilar na construção efetiva da Gestão Democrática Escolar, como forma de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que imperou na escola pública ao longo dos anos. Neste sentido, estendemos que deve envolver, igualmente, os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola como um todo. De acordo com Lück (2006) a “Gestão

Democrática possibilita a melhoria da qualidade da educação e, nesse sentido, a qualidade necessita ser negociada, participativa, autor reflexiva, contextual/plural, processual e transformadora, sendo, portanto, uma transação (p.35). Na gestão escolar democrática permitem-se abrir a escola à participação dos sujeitos escolares, não perdendo de vista as metas educacionais, além de estar em sintonia com as mudanças sociais e a realidade da comunidade escolar.

Para superar práticas pedagógicas ditatoriais concordamos com Spósito (2002, p. 55) ao conceber a Gestão Democrática, “um instrumento de transformação das práticas escolares” [...]. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares devem estar acompanhadas da nova proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões de qualquer conteúdo substantivo. Assim, a sua implementação constitui-se no envolvimento crítico, coletivo e participativo da comunidade escolar (o gestor, especialistas, discentes, pais, docentes e funcionários), tanto na gestão como na construção da proposta pedagógica, comprometida e afinada com a formação integral dos discentes e a democratização do espaço público escolar. Neste sentido, estamos em acordo com Santiago (2009, p. 99), que indica que se tenha “[...] compreensão que a organização da escola é um trabalho do coletivo de trabalhadores da educação e de interessados na educação escolar”.

Silva (2011), igualmente reforça nessa perspectiva de gestão, o cotidiano da escola devendo ser discutido e refletido coletivamente, em que todos possam participar e assumir sua parte no projeto educativo, com compromisso, responsabilidade e afetividade. O gestor, eleito democraticamente pela comunidade, tem um papel fundamental como articulador político, de liderança junto à escola e os seus partícipes, nos processos de decisões e/ou ações escolares. Temos visto que ele não é o responsável único pela escola, como se concebia antigamente, mas antes de tudo, possibilitar e ampliar a participação de todos, imprimindo uma prática coerente com seu discurso, de forma efetiva, transparente e compartilhada, orientado por uma vontade coletiva.

Para Farias (2009, p. 127), “o gestor deverá ser investido de poder do conhecimento da diversidade de culturas, poder legitimado pela comunidade escolar que é base fundamental para assegurar o exercício de uma liderança efetiva, afetiva e eticamente comprometida”, aberta, portanto, a ouvir a comunidade escolar, considerando as suas

sugestões, críticas e demandas numa postura dialógica e respeitosa. Trata-se enfim, de gerir a escola de forma coordenada e compartilhada.

É consenso que a efetivação da Gestão Democrática nos espaços públicos escolares não é um processo fácil de ser realizado por envolver diferentes pessoas, com diferentes olhares e valores, e por isso mesmo sujeito a tensões e contradições. Como nos adverte Dourado (2008), esse processo constitui-se em um aprendizado político, devendo ser motivado e exercitado e para concretizar-se é decisivo garantir condições materiais, estrutura física adequada, espaços de vivência e de troca. É de conhecimento de todos que hoje, várias vem sendo as instâncias de participação nas escolas públicas, em que a comunidade é chamada a participar e decidir, conferindo assim, o caráter democrático que ora discorremos neste texto acadêmico. Trata-se de cada vez mais de se dar vez e voz a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na participação no Conselho Deliberativo Escolar, na construção do Regimento Escolar e em outros espaços decisórios, através dos quais nos lembra Libâneo (2001, p. 113) levam “à população do mundo social escolar, o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola”.

Assim sendo, em 27 de dezembro de 1999, o prefeito do município de João Pessoa, Estado da Paraíba, Cícero Lucena Filho sancionou a Lei Nº 8999, que traz no seu art. 1º que:

A nomeação para o exercício de cargos de provimento em comissão de Diretor e de Vice-diretores dos Estabelecimentos Escolares, da Rede Municipal de Ensino será efetuada pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, após escolha realizada mediante eleição direta e secreta pela Comunidade Escolar.

No texto da Lei preconiza que para efeito de processos eleitorais nos Estabelecimentos Escolares deveria ser decidido pela Comunidade Escolar, sendo esta o conjunto de docentes e especialistas em educação, funcionários, pai ou mãe ou responsável por cada aluno regularmente matriculado e discentes com idade mínima de 10 anos, conforme relação expedida, pela Secretaria da escola, até 05 (cinco) dias antes do pleito. Ainda afirmando que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através do Centro Municipal de Capacitação de Docentes, sendo oferecido, quadrimestralmente, nos meses de março, junho e setembro, Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar, de 80 (oitenta) horas-aula, com aferição de frequência e rendimento dos cursistas, versando sobre: Administração de recursos Humanos na Escola, Patrimônio Escolar, Captação e Administração de Recursos Financeiros na Escola Pública,

Organização de Documentos Escolares, Relações Escola-Comunidade, Organização Curricular, Prevenção à Evasão e Reprovação Escolar e Prevenção às Drogas e Violência na Escola. Ficando, a partir de então, revogadas as Leis Nºs 5.981, de 18 de abril de 1989 e 7.255³⁸, de 22 de dezembro de 1992, mesmo a 7.255 já tratando da nomeação dos gestores através das eleições diretas nas escolas e a criação de Conselhos Deliberativos nestas, a LEI Lei Nº 8999 deu um caráter mais completo e esclarecedor do processo de eleições nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa.

Sendo o Conselho Deliberativo Escolar um órgão representativo nas escolas públicas, formado pela representação de todos os segmentos eleitos pelos seus pares, com capacidade de discutir, decidir e avaliar de forma coletiva o trabalho escolar como um todo. Como bem coloca Marques (2007), ele é “[...] uma instância organizadora da escola, [...], através da qual educador, pais, discentes e comunidade têm o direito de exercer a gestão tomando decisões, encaminhando-as e avaliando-as [...]” (p. 81). Ainda para esta autora, este espaço constitui “[...] um elemento fundamental na construção de uma escola democrática” (p. 89).

Nesta perspectiva de uma Gestão Democrática, é premissa também desse modelo, contribuir de forma eficaz para a formação continuada dos docentes e dos gestores, não apenas fora dos muros da escola, mas dentro da própria escola, como uma das marcantes atribuições do gestor democrático, mesmo que depois, este não fosse mais eleito pela comunidade escolar e sendo este segundo, o foco desta investigação. É sabido que a formação inicial todos os docentes a possuem, porém, o trabalho e a promoção de competências que os qualifiquem não apenas como ocupantes das suas funções docentes diárias, isoladamente, mas na condição necessária urgente de se tornarem membros de uma equipe, cuja atualização e o aprofundamento de conhecimentos profissionais devam ser promovidos em processos de formação continuada, em que cada docente pode refletir, discutir, trocar, ensinar e aprender simultaneamente, e como propositura nossa, esta acontecer na própria escola, visto que, *quem ensina aprende e que aprende ensina*, numa dialética profícua que é a dinâmica da escola e tudo que ele proporciona como necessidades, mas também como possibilidades nos seus diferentes momentos pedagógicos, como exemplo nos planejamentos e reuniões pedagógicas. São as fundamentações, os aprofundamentos e as vivências no interior da escola que possibilitam

³⁸ LEI Nº 7255, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1992, no seu **Art. 1º**. A nomeação para o exercício de função Gratificada de Diretor e Diretor Adjunto de Escolas Municipais, após escolha realizada mediante eleição direta e secreta, pela comunidade escolar.

as transformações para a implementação e avaliação do projeto educativo e transformador das práticas em sala de aula e do sucesso de toda escola – sucesso dos discentes, sobretudo, advindos do sucesso na formação dos seus mediadores.

4.2 ACÓRDÃO - N.º 0117689-57.2012.815.0000 - AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE DAS ELEIÇÕES DIRETAS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA

Nos parece que de forma regressiva, quando pensávamos estarmos seguros com uma das vivências da democracia nas escolas públicas da Paraíba e de João Pessoa, ou seja, a eleição dos gestores escolares por meio do voto direto da comunidade escolar, é que em novembro de 2016, em pleno momento em que a maioria as escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa estava em discussões e organização para os pleitos eleitorais da escolha dos seus gestores, a Secretaria Municipal envia um ofício circular para todas as escolas, para que nestas se encerrassem os processos eleitorais programados, diante do novo documento regulador da escolha dos gestores escolares³⁹. Tratando-se de uma ação direta de *inconstitucionalidade* proposta pelo Ministério Público Estadual, objetivando a declaração da inconstitucionalidade da Lei Estadual nº 7.983/2006 e da Lei do Município de João Pessoa nº 11.091/2007, que estabelecem, respectivamente, normas relativas ao processo para provimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor das escolas da rede estadual e municipal de ensino, e nestas leis, a preconização das eleições diretas nas escolas.

No entanto, neste novo documento de 2016, chamado de “Acórdão”, vem tratar sobre a *incompatibilidade* das Leis anteriores, que preconizavam as eleições diretas nas escolas, assim como com a Constituição do Estado da Paraíba, que estava consubstanciada, por estabelecer a escolha dos gestores por meio do voto direto e secreto, da comunidade escolar, como requisito e condição para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-Diretor, e por retirar do chefe do executivo a competência exclusiva para provimento de cargo público prevista no inciso X do art. 86 da Constituição Estadual e no inciso V, §8º, do art. 22, suprimindo a liberdade dos detentores do mandato de chefia do executivo para

³⁹ O ACÓRDÃO - N.º 0117689-57.2012.815.0000 - Ação Direta De Inconstitucionalidade Das Eleições Diretas Nas Escolas Da Rede Municipal De Ensino De João Pessoa, assim como das escolas da Rede Estadual da Paraíba.

realizar a nomeação. Neste novo documento afirma que “as eleições diretas para selecionar diretores escolares não se coaduna com o princípio da Gestão Democrática de ensino, previsto no art. 207, inciso V, da Constituição Estadual”, criando nova modalidade de cargo em comissão e diverso no inciso VIII do art. 30 da Constituição Estadual.

O Acórdão pleiteia a concessão de medida cautelar a fim de suspender os efeitos das Leis impugnadas, impedindo que se exija eleição como requisito para escolha dos ocupantes dos cargos de diretor e vice-diretor das redes de ensino estadual e do Município de João Pessoa. Assim, tornou *inconstitucional as Leis anteriores do Estado da Paraíba e do Município de João Pessoa que direcionavam para as eleições diretas nas escolas*. Entendendo, no Acórdão, que compete ao poder executivo, no caso o Governador do Estado da Paraíba e o Prefeito prover e extinguir os cargos públicos estaduais/municipais, exonerar, demitir, punir, colocar em disponibilidade e aposentar servidores públicos, na forma da lei; incluindo-se nesses cargos os de diretores e vice-diretores das escolas públicas.

Neste período, a vereadora Sandra Marrocos (PSB) apresentou um Projeto de Lei (PL) para garantir a permanência de escolha direta, pela comunidade escolar, dos diretores de unidades da Rede Municipal de Ensino. Segundo a parlamentar pessoense, uma decisão da Justiça classificou como *inconstitucional a realização de eleições para nomeação dos representantes escolares*, mas a revogação de um parágrafo da norma municipal pode resolver o impasse.

É preciso destacar aqui sobre o *climão e ruídos* que foi gerado quando do recebimento desse ofício circular suspendendo o processo de eleições nas escolas. A maioria já estando com comissão eleitoral instituída, chapas homologadas e tudo organizado para as eleições diretas. Inclusive, em algumas escolas, o pleito estava acontecendo naquele dia ou aconteceria no dia seguinte. E nada se sabia como seria dali para frente, sobre o modelo de condução dos “novos” gestores para as escolas, nem tão pouco como gerir as escolas nesse novo formato de gestores indicados e nomeados pelo poder executivo das duas instâncias, estadual e municipal de João Pessoa.

Nesse cenário de inquietações, conflitos, muitas tensões e incertezas, a vereadora à época, Sandra Marrocos⁴⁰ e o Sindicato dos Servidores da Rede Municipal de Educação de

⁴⁰ Vereadora do Partido dos Trabalhadores – João Pessoa, sendo esta fortemente relacionada com os movimentos sociais, lutas e construção coletiva de direitos. Lembrando ainda que o Sindicato dos Trabalhadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e a UFPB, por meio dos professores do Centro

João Pessoa - SINTEM, contextualizaram a situação e lutaram bravamente para que o Ministério Público da Paraíba - MPPB, formulando o pedido, o qual foi acatado pelo Tribunal de Justiça da Paraíba - TJPB, analisassem melhor a conjuntura de democracia necessária, sobremaneira nas escolas, *lócus* de formação de cidadania de novos sujeitos sociais, *lócus*, que com primazia, deve-se imperar a vontade do povo, e nesse cenário, a vontade, escolha e decisão da comunidade escolar. Esta vereadora e outros representantes do povo na Câmara dos Vereadores, assim como o Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Superior do Estado da Paraíba - SINTESPB, o Sindicato dos Trabalhadores do Município de João Pessoa - SINTEM e outras Organizações e Movimentos Sociais afins, e ainda, como muitos docentes e estudantes da UFPB, do Centro de Educação, - lutaram veemente para que fosse revogado esse “Acórdão”, que determinou que “compete exclusivamente ao Chefe do Executivo nomear os diretores escolares, tanto em âmbito municipal quanto estadual”.

O Brasil, à época e ainda nos dias atuais, passava por uma caça aos direitos, e assim, não se podia calar diante de um decreto que exterminava direitos deveras antes conquistado, - de eleições diretas nas escolas; - era necessário buscar e lutar bravamente por soluções conjuntas. Entendendo que a própria lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fala em formas participativas de gestão, e as eleições com participação direta da comunidade escolar como elementos que podem ser fundamentais para concretização disso, seria, talvez assim, perder grande parte dos avanços doravante conquistados.

É mister rememorar que no ano de 2016, o mesmo ano do *Acórdão*, foi um ano marcado pela crise política nos poderes Executivo e Legislativo. Em março, em uma das primeiras decisões polêmicas do ano, a *Corte* se reuniu para decidir a validade do rito do processo de *impeachment* do ex-presidente Dilma Rousseff. Por 9 votos a 2, a *Corte* validou sua própria decisão que havia definido as regras de tramitação e abriu caminho para a aprovação do processo na Câmara dos Deputados. Como determina a Constituição, foi o então que o presidente do Supremo, Ricardo Lewandowski, conduziu a votação final do *impeachment* do presidente Dilma Rousseff, contrariando a vontade da maioria dos brasileiros que havia escolhido pelo voto direto, a reeleição da Dilma para a presidência desta Nação.

de Educação, também foram aguerridos na luta pela democracia nas escolas públicas e a manutenção das eleições diretas dos gestores destas escolas.

O ano de 2016 foi ano para entrar nos livros de História, com o segundo *impeachment* desde a redemocratização e com a queda do presidente da Câmara dos Deputados, a desconstrução da imagem do Partido dos Trabalhadores- PT e do ex-presidente Lula, que deixou a presidência do País com a popularidade nas alturas, o acirramento da crise entre Legislativo e Judiciário, parece ter severamente contribuído para grandes retrocessos dos avanços democráticos em pauta. Ou seja, desde que o PT chegou ao poder, em 2003, houve ensaios golpistas – não para golpes de Estado clássicos, que fecham o Congresso e depõem o presidente à força, mas para golpes políticos mais suaves, dentro das regras democráticas, bastando para isso distorcê-las conforme os interesses de ocasião. Jair Messias Bolsonaro, portanto, foi o produto do crescente descontentamento de determinados grupos sociais com as políticas do PT. Primeiro, grupos religiosos conservadores se indispuseram com as políticas identitárias; depois, grupos conservadores de classe média ficaram ensandecidos com os direitos concedidos aos trabalhadores “subalternos”, como os direitos concedidos às “secretárias do lar”; e com as políticas de ação afirmativa, que levaram às universidades pessoas “diferenciadas”. Mais adiante, veio Dilma e, com ela, a *Comissão da Verdade*, que incendiou de vez o paiol da ira dos comandantes militares.

A destituição da presidente Dilma Rousseff no Brasil, assinala o colapso de um ciclo que se caracteriza por *governos progressistas* no subcontinente sul-americano. Esse período teve como peculiaridades a ascensão de líderes populares, a estabilidade institucional democrática, políticas de inclusão social e o fortalecimento da integração regional, tanto em termos políticos como econômicos. Foi um ciclo favorecido pelo *boom* das exportações de *commodities*, o que permitiu que muitos desses países adotassem políticas desenvolvimentistas, abandonadas no período anterior de hegemonia neoliberal⁴¹. A hipótese adotada é que a deposição do governo do Partido dos Trabalhadores reflete um movimento regional de ascensão de ideários conservadores que é inseparável da crise econômica e da definição do modelo de desenvolvimento desses países.

⁴¹ Para falar das ideias neoliberais, não podemos deixar de observar a sua relação intrínseca com o capitalismo, e mais precisamente com o capitalismo atual, na sua nova fase, a partir de meados da década de 1970 do século XX. As ideias neoliberais encontram no processo denominado de globalização terreno fértil para proliferarem e se expandirem aos quatro cantos do mundo. A globalização é tida e havida como um processo contemporâneo ancorado nas novas formas de tecnologia, na rapidez do trânsito de informações, técnicas, produtos, padrões, estilos de vida e ideologias.

Ademais, foi a partir da queda da *Ditadura Civil-Militar* e da construção de uma nova Constituição Brasileira, que a Gestão Democrática se tornou princípio balizador da educação pública no Brasil. Contextos de importantes processos de alargamento da participação popular nas decisões no interior das instituições públicas e nos sistemas de ensino ocorreram, pautados, inclusive, por diversas políticas criadas para tal fim. Entretanto, após o *Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016*, *retorna à agenda política a discussão sobre uma suposta ineficiência da educação pública, abrindo espaços para novas formas de gestão escolar que divergem frontalmente do princípio constitucional, porém, com um discurso político de busca maior na qualidade da educação nas escolas e universidades públicas* (grifos nossos). Se ora já se observa tantos avanços históricos no sentido democrático da palavra, os retrocessos nesses processos democráticos na gestão dos sistemas e das escolas nos anos pós-Golpe de 2016 foram inerentes. Assim, embora o País tenha conquistado um alargamento real da democracia na educação nas últimas décadas, tais conquistas permanecem instáveis e à mercê das variações político-partidárias.

Para tanto, por meio de análise documental da legislação pertinente, a partir da Constituição Nacional de 1988, da aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e da revisão bibliográfica acerca do tema Gestão Democrática, buscamos dar luz ao processo de construção das bases legais que forneceram sustentação à tentativa de inserção de uma lógica democrática na educação e no interior das instituições de ensino. Tais análises foram realizadas em diálogo com o contexto político-social, levando-se em conta os grupos de interesse que atuaram e atuam na construção das políticas públicas em educação.

Quando deveras já anunciado aqui, os documentos oficiais brasileiros apresentam uma proposta de Gestão Democrática, que tem entre as suas estratégias de operacionalização do Projeto Político Pedagógico apontando para a possibilidade de consolidação da democracia no interior das escolas. Nesse tipo de gestão é estabelecida uma organização escolar horizontalizada, baseada no princípio da participação direta dos segmentos da comunidade escolar no processo de decisão, como também um tipo de planejamento que possibilite a socialização do poder de decisão havendo o compartilhamento destas entre os diferentes segmentos escolares desde a concepção das ideias até a sua execução.

Nesse sentido, na literatura já apresentava reflexões acerca de tendências e/ou modelos de gestão que vem se desenvolvendo no âmbito educacional no Brasil, porém a

Gestão Democrática é considerada o modelo que mais se discute e sobre o qual se apresenta uma vasta bibliografia e pesquisa na área.

Dourado concebe a Gestão Democrática:

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (2006, p. 79).

Na efetiva Gestão Democrática, coloca-se em prática o objetivo da Lei, por destacar a forma democrática com que a gestão dos sistemas e da escola é desenvolvida, mas, sobretudo, os interesses e necessidades coletivas da comunidade escolar; tendo como objetivo primordial a participação de todos. Tratando de um processo a ser sempre aprimorado e é um longo percurso, porque se revela como um trilhar que, a cada dia, se avalia e se reorganiza. Traz, em si, a necessidade de uma postura democrática e ética⁴² em prol de todos que fazem a escola, com todos os seus elementos constitutivos e instrumentos norteadores. E esta postura democrática se revela numa forma de perceber a educação e o ensino, na qual o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, devem estar sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo.

Em vista disso, a comunidade escolar e local deve participar da Gestão Democrática na escola, em todas as suas instâncias de participação, porém, a mobilização de ‘todos’ em seu sentido concreto, como podemos perceber, demanda um processo, difícil e muitas vezes, quase impraticável. Por isso, existem os mecanismos de construção da autonomia da gestão, por meio dos órgãos colegiados, nos quais são escolhidos os representantes de todas as categorias da comunidade, que têm a responsabilidade de dar voz a sua representação no chão de cada escola brasileira.

Segundo Freire:

⁴² A ética aparece como resultado das leis erigidas pelos costumes e das virtudes e hábitos gerados pelo caráter dos indivíduos. Os costumes designam o conjunto de normas e regras adquiridas por hábito. Etimologicamente ética e moral são sinônimos, ética provém de *ethos* que corresponde a palavra *mos* (*moris*) da língua latina, da qual deriva o termo moral (Pequeno, 2001, p.19)

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (1997, p. 91).

Sabemos que, quanto mais consciente esta ação de responsabilidade participativa, maiores são as possibilidades de construir-se uma educação inclusiva, democrática e de qualidade social para todos os brasileiros. Pois, é possível compreender que a Gestão Democrática é importante para todos que fazem a comunidade escolar; uma vez que leva a ter todas as suas ações bem transparentes, discutidas, compreendidas e exercidas pelos discentes, funcionários, docentes, familiares, gestores, bem como pelas associações e organizações sociais, principalmente do bairro onde a escola esteja inserida.

Inspiradas em Brennan; Bizerra (2012) podemos afirmar que a função da gestão como ação comunicativa propõe e oportuniza a participação e o desenvolvimento da visão crítica sobre as formas como a linguagem está sendo utilizada no interior de uma instituição educativa, em toda sua complexidade e contraditoriedade. A Gestão Democrática do ensino público supõe transparência de todas as atividades inerentes ao processo educativo, pedagógico e administrativo.

Dialeticamente, como vimos no ‘Acórdão’, a não escolha dos seus gestores pelas comunidades escolares, mas, ainda assim, continua imperativa a participação dos Conselhos Deliberativos em cada ação da escola. Podendo ainda considerar que esse processo de democratização não seria anulado nestas mesmas escolas, pois os órgãos deliberativos devem continuar ativos na representatividade nas demais decisões nas escolas, com exceção da escolha dos seus gestores. Mas essa *não escolha*, será que não limita a implementação dos órgãos colegiados e outras formas de participação e pertencimento dos atores do processo da vida da escola viva e participante? São muitas inquietações que emergem a partir desse novo processo de ingresso desses educadores na função de gestores nas escolas.

A hierarquia e organização da instituição escolar poderá permitir ou não que o trabalho executado por ela tenha significado real para a comunidade onde está inserida e em que discentes, pais e funcionários em geral possam contribuir para o processo democrático, participando ativamente dos seus planejamentos, organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira, assim como na construção e desenvolvimento dos seus projetos, com destaque para o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Exposto tudo isso, sabemos que efetivamente, a preocupação com a prática da gestão escolar surge devido aos problemas que a própria sociedade impõe sobre os avanços da globalização, da tecnologia e da informatização. Enfim, são diversas lacunas da vida contemporânea que se lançam dentro da instituição escolar. E para acompanhar essas mudanças com sucesso, o novo gestor escolar deve se mobilizar para contribuir com os docentes com atividades que envolvam esses novos paradigmas e tantos outros necessários para o trabalho em sala de aula, que visem, para além dos conhecimentos necessários, formação para a cidadania e a humanização dos novos sujeitos.

4.3 AVANÇOS E RETROCESSOS JUSTIFICADOS NA BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção, retomamos a discussão para encerrar o capítulo, abordando a noção de qualidade em educação e a compreensão da qualidade social da escola pública, especialmente no contexto dos gestores nas escolas públicas municipais de João Pessoa. Acreditamos que este tema é de extrema relevância, exigindo a definição de critérios ou categorias de qualidade para a escola pública, uma demanda urgente, conforme preconiza o próprio modelo de escola democrática que busca incessantemente alcançar essa qualidade almejada.

Diversas críticas e contribuições significativas foram observadas nas reflexões e proposições apresentadas, representando avanços que não podem ser negligenciados nesta investigação. Nesse sentido, apresentaremos uma abordagem legal e teórico-metodológica resultante da integração das ideias dos principais autores consultados e mencionados neste estudo, como Charlot (2005; 2021), Gadotti (2010), Demo (1995), Libâneo (2013) e Paro (2000a).

A concepção de qualidade está intrinsicamente ligada à educação e ao conhecimento, direcionando-se para a dimensão da intensidade. Demo (2009, p. 11) destaca que qualidade tem a ver com profundidade, perfeição e, sobretudo, com participação e criação. Compreendemos que uma educação de qualidade implica em uma ação coletiva voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e

sociais dos estudantes, bem como dos profissionais da educação, incluindo professores, técnicos pedagógicos, secretários escolares e demais funcionários.

Ressaltamos também que a questão da qualidade em educação não pode ser desvinculada de uma leitura crítica do contexto social, político e econômico em que se insere. No cenário brasileiro atual, marcado pelo projeto de transformação social iniciado pelo golpe institucional de 2016 e pela retórica discursiva neoliberal subjacente, é imperativo um pensamento rigoroso e sistemático sobre os rumos da educação no país.

Em outras palavras, considerando que:

“Qualidade” é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos afetivos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação. Trata-se precisamente de uma dessas categorias linguísticas que tem que ser urgentemente desconstruída, se não quisermos nos enredar de forma irrecuperável nas malhas de sedução da retórica na “nova” direita. (Silva, 1996, p 120).

Diante desse cenário, o ambiente escolar deve ser compreendido como um espaço-tempo propício à participação, resistência, luta e denúncia, sendo um exercício constante da democracia e defesa dos direitos humanos para todos. Isso se justifica, primeiramente, pelas interações e relações sociopolíticas entre os atores educacionais, tais como profissionais da educação, estudantes, pais/responsáveis e representantes da comunidade escolar. É nesse contexto que se constrói o conhecimento, ocorre o diálogo, a verificação de pertinência, a tomada de decisão e a legitimação coletiva dos critérios e ações úteis para a instituição/organização escolar em seu contexto histórico e social.

Adicionalmente, a compreensão mais precisa do conceito de qualidade social da escola pública é essencial para orientar e definir suas contribuições nas práticas de gestão escolar democrática.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VIII, preconiza que o ensino será ministrado com base na garantia de padrão de qualidade. O artigo 211 estabelece a colaboração entre os entes federativos, visando à universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório. O artigo 212, parágrafo 3º, determina a distribuição de recursos públicos priorizando a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, de acordo com o plano nacional de educação. O artigo 214 institui a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para assegurar a manutenção e

desenvolvimento do ensino, incluindo a melhoria da qualidade nas escolas públicas do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, em seu artigo 3º, destaca a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios do ensino. O artigo 4º, inciso IX, reforça o dever do Estado em relação à educação escolar pública, assegurando padrões mínimos de qualidade, definidos como variedade e quantidade mínimas de insumos por aluno indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A responsabilidade pela definição e articulação de prioridades para a melhoria da qualidade do ensino é atribuída à União.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, estabelecendo normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da LDBEN 9394/1996, destacando aspectos como a valorização dos profissionais da educação, financiamento e Gestão Democrática da Educação Básica. Posteriormente, em 2019, o Parecer CNE/CEB nº 3/2019 reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, destacando aspectos do financiamento e indicadores de qualidade da educação básica.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta a melhoria da qualidade da educação como uma de suas diretrizes. A meta 7, proposta para o ano de 2021, visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, melhorar o fluxo escolar, a aprendizagem e alcançar médias nacionais específicas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos ensinos fundamental (anos iniciais), fundamental (anos finais) e médio.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a orientação do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quanto a esse índice, Jesus Júnior (2015, p. 20-21) considera o seguinte:

Mensurado a cada dois anos, o IDEB possui a finalidade de avaliar a qualidade de cada rede de ensino e de cada escola. Resulta da combinação de dois fatores que interferem na qualidade da educação: indicadores de fluxo escolar e as pontuações em exames padronizados. Os indicadores de fluxo escolar são compostos pela taxa de aprovação, de reprovação e de evasão, aferidos pelo Censo Escolar da Educação Básica. As pontuações em exames padronizados são obtidas pelos estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino – do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e do 3º ano do Ensino Médio (EM) –, são verificadas pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB).

[...] Expressa em uma escala de valores que vai de zero a dez, a composição de aprendizagem e fluxo escolar tem como objetivo o monitoramento dos sistemas

educacionais, na esfera nacional, nos estados e nos municípios, mapeando o nível de qualidade das escolas e redes de ensino, a partir dos resultados em termos de rendimento (aprovação, repetência e abandono escolar) e de proficiência (desempenho em exames padronizados). Monitora, ainda, as escolas e redes de ensino com desempenho crítico em relação às metas estabelecidas, ou seja, com altas taxas de aprovação e baixa proficiência, como também aquelas com altas taxas de reprovação e abandono e alta proficiência.

É evidente que, sob a ótica da legislação em vigor, a qualidade da educação e das escolas públicas está intrinsecamente ligada à oferta de ensino, à redistribuição equitativa de recursos (financiamento), aos padrões mínimos de ensino e ao Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQI). No entanto, é crucial destacar que a qualidade da educação e das escolas públicas vai além desses indicadores. As nuances que cercam o tema no contexto escolar requerem um comprometimento singular na reorientação das políticas educacionais e nas práticas de gestão. Isso implica abordar também questões de natureza econômica, política, social, cultural e ética dos estudantes e suas comunidades. Vale ressaltar que a qualidade da educação básica no país é influenciada pelos modelos de gestão e pelas práticas pedagógicas e administrativas nas escolas.

Um elemento crucial para a excelência na qualidade da educação no ambiente escolar é a participação efetiva dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Estes, sendo os principais interessados nessa excelência, devem ter um pertencimento real, envolvendo-se nas propostas e decisões tomadas nas escolas. Como afirma Charlot (2021, p. 10), destaco o seguinte alerta:

“Qualidade da educação” é uma expressão que pode remeter a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados. Pode interrogar a pertinência das políticas educacionais. Pode questionar a organização e o funcionamento dos estabelecimentos escolares. Pode levantar a questão do comportamento, dos valores e da formação dos pais e dos docentes. Pode apontar para o assunto que, afinal, é o mais importante e que, aliás, é, pelo menos parcialmente, o efeito dos pontos anteriormente evocados: quais são os valores da juventude e o que eles aprenderam na família e na escola? Pode também tentar abarcar o conjunto dessas questões.

Diante do exposto, torna-se evidente a dificuldade em estabelecer critérios contextuais alinhados com a realidade comunitária sobre a qualidade na educação e, conseqüentemente, na escola pública. Discursos sobre a qualidade da escola pública que carecem de critérios explícitos perdem seu significado. Ao abordar as contradições associadas à falta ou fragilidade na definição de critérios de qualidade escolar, Charlot

(2021, p. 12) esclarece que "[...] a vida é permeada por tensões e contradições; assim, uma escola funcionando na lógica da concorrência generalizada e permanente nunca será uma escola da solidariedade e da inclusão", perdendo assim consideravelmente sua capacidade de formar indivíduos e profissionais melhores.

Inegavelmente, muitos equívocos em relação à escola ou ao ensino de qualidade derivam da padronização de objetivos, métodos e procedimentos uniformes para todos, sem levar em conta as particularidades e a dinâmica de cada contexto educacional. Escolas solidárias e inclusivas destinam-se não apenas àqueles que já têm seus direitos garantidos pela posição social que ocupam, mas especialmente à parcela significativa e menos privilegiada da sociedade. Essa parcela não só luta pela permanência no ambiente escolar, mas também enfrenta diariamente outras batalhas por direitos sociais, políticos e condições econômicas.

No estudo de Charlot (2005), percebe-se a concepção de qualidade na educação baseada em dois princípios essenciais: sociopolítico e formativo. O autor (2005) destaca três questões fundamentais para refletir sobre a qualidade da escola, apresentando assim uma crítica contundente ao sistema de avaliação da educação básica no Brasil e suas publicações periódicas.

Dessa maneira, enfatiza que:

Com base nessas avaliações, parece claro que a qualidade da escola brasileira é medíocre, que o fenômeno tem causas sociais e que a formação dos professores constitui o melhor remédio para resolver o problema. Na verdade, não é tão claro assim. Reparei três problemas: a) “qualidade da educação” é uma noção vaga, cujo conteúdo é antes de tudo ideológico; b) “qualidade social da escola” é uma noção estranha. Com efeito, do ponto de vista sociológico, cada sociedade tem uma escola, que por definição, condiz com ela. Portanto, tem uma escola que apresenta a “qualidade social”, de que ela precisa; c) em qual professor e de qual formação falamos? Nessas últimas décadas ocorreram muitas mudanças na profissão e na formação dos professores. Não é qualquer formação que pode contribuir para a melhoria da “qualidade da educação” (Charlot, 2005, p. 40).

Quanto às avaliações do INEP, como a ANRESC ou a ANEB, é válido comentar que existe uma certa confusão ao associar a noção de qualidade em educação às competências dos estudantes em matemática e português. A simplificação excessiva pode nos expor ao risco de generalizações precipitadas, sugerindo que o desempenho dos estudantes é suficiente para embasar avaliações amplas sobre a formação de professores, o ensino, a escola pública e a gestão escolar. Essas avaliações muitas vezes se apoiam exclusivamente na compreensão leitora e na resolução de problemas matemáticos pelos

estudantes da educação básica. Ressalta-se, mais uma vez, que a concepção de qualidade em educação não deve ser limitada a aspectos descontextualizados das dimensões sociopolítica, cultural e econômica nas quais estão inseridos os estudantes, professores, funcionários, a escola e sua comunidade.

Charlot (2005) também destaca que a qualidade social da escola é uma noção peculiar, uma vez que implicitamente carrega um viés ideológico. Em suas palavras, complementa da seguinte forma:

[...] Em todo caso, a noção apresenta a vantagem de explicitar a postura sociopolítica de quem está falando: não fala da qualidade no sentido neoliberal do termo, e, sim, da qualidade *social da escola pública*. Ao usar essa expressão, quem fala diz, implicitamente, que está do lado do povo. Assim fica descartada a ambiguidade ideológica. Mas nem por isso se torna claro o conteúdo da fala. De qual ponto de vista uma educação ou uma escola pode ser considerada tendo uma maior qualidade social? [...] É de se esperar que o significado de “qualidade social” varie de acordo com a situação social e as opções éticas e políticas de quem a emprega. (Charlot, 2005, p. 42).

O autor está enfatizando que o uso da expressão "qualidade social da escola pública" é vantajoso por explicitar a posição sociopolítica de quem a utiliza, indicando uma perspectiva que se alinha com os interesses do povo em oposição à abordagem neoliberal. Ao empregar essa expressão, a pessoa que a utiliza está indicando, de forma implícita, seu apoio às questões sociais. Contudo, Charlot ressalta que isso não esclarece completamente o conteúdo da afirmação, e ele questiona de qual perspectiva uma educação ou escola pode ser considerada como tendo maior qualidade social. Ele destaca que o significado de "qualidade social" pode variar dependendo da situação social, das opções éticas e políticas de quem a utiliza. Em resumo, a interpretação depende do contexto social e das escolhas éticas e políticas de quem emprega esse termo.

Outro ponto relevante no discurso de Charlot (2005) e que impacta diretamente na questão da qualidade, merece destaque, como já salientado anteriormente. É possível afirmar que existe uma tradição histórica em que muitos profissionais da educação básica têm origens nas fronteiras sociais entre as camadas inferiores da burguesia e as camadas superiores do povo. Dessa forma, em todos os casos, as práticas profissionais desses educadores desempenham o papel de intermediar entre as classes sociais mencionadas. Segundo Charlot (2005, p. 45), “[...] estavam, pelas condições de vida, próximos ao povo; pela cultura, próximos a burguesia. Ganhavam pouco, mas o suficiente para terem uma vida de pequena classe média,” pois, ainda hoje a baixa remuneração é uma realidade.

Esses profissionais da educação, devido às condições de vida, estavam próximos ao povo, enquanto, devido à cultura, estavam próximos à burguesia. Mesmo ganhando pouco, tinham renda suficiente para levar uma vida de pequena classe média. Essa observação sugere que, historicamente, muitos educadores da educação básica ocupavam uma posição intermediária entre as classes sociais, o que poderia influenciar suas perspectivas e práticas profissionais. A referência à baixa remuneração como uma realidade ainda presente destaca um desafio persistente enfrentado pelos profissionais da educação.

Inicialmente, Charlot (2005) destaca a importância de considerar a qualidade social da escola pública, indo além de indicadores quantitativos e incorporando dimensões sociopolíticas, culturais e econômicas. O autor ressalta que a qualidade não pode ser reduzida a competências em matemática e português, enfatizando a necessidade de compreender o contexto dos estudantes, professores e comunidades.

O processo formativo dos professores é central na discussão, conforme apresentado por Charlot (2005). Ele destaca a responsabilidade dos professores em despertar o interesse dos alunos, considerando suas concepções prévias. Além disso, ressalta a importância de uma postura ética que reconheça a educabilidade do ser humano, considere a educação como direito fundamental e aceite a diversidade cultural e individual dos alunos.

Charlot (2005) também destaca a necessidade de um trabalho psicológico sobre si mesmo por parte dos professores para lidar com desafios e incertezas, enfatizando o senso de humor como uma qualidade valiosa para enfrentar as dificuldades da escola pública. O autor denomina o processo formativo proposto como "método construtivista democrático", enfatizando a atividade intelectual na construção do conhecimento, a promoção da inovação e criatividade, e a mobilização dos estudantes para participarem ativamente da atividade intelectual. Essa abordagem visa formar sujeitos pensantes e atuantes na sociedade.

Paro (2000a), por sua vez, discorre sobre a necessidade de estabelecer padrões mínimos de qualidade na gestão democrática da escola pública. Ele destaca critérios como a adequação dos objetivos, métodos e conteúdos às necessidades dos usuários, incluindo elementos culturais relevantes. Além disso, ressalta a importância de reivindicações da população para reverter a negligência do Estado em relação à qualidade dos serviços prestados pelas escolas públicas.

Diante dos desafios para estabelecer critérios de qualidade da escola pública, Paro (2000a, p. 91), contesta que:

A situação se mostra ainda mais grave porque, na falta de padrões confiáveis para balizar suas exigências, tanto a escola quanto a sociedade acabam por pautar-se pelos padrões tradicionais, aqueles que eram adequados para as camadas mais privilegiadas, quando estas ocupavam a escola pública décadas atrás. É por isso que quando se fala em melhorar a qualidade do ensino público, os remédios que se apresentam, soam pretender fazer a escola de hoje caminhar para uma qualidade que ela tinha no passado, sem preocupar-se com o fundamental, que é fazer uma escola competente para atender o seu usuário de hoje.

Em decorrência desta perspectiva, ao nosso ver, cabe considerar que o caminho possível para superação de saudosismos, talvez seja o de levar em conta que a instituição educacional pública, como organização educativa, possui também a capacidade de viabilizar a construção de caminhos alternativos e de desconstrução da distopia que a assombra. A escola pública popular pode se reinventar tendo seus alicerces “numa concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo o que diz respeito à cultura humana, [...] especialmente quando se pretende educar para autonomia intelectual e política” (Paro, 2000a, p. 92).

Partindo desta afirmação, podemos inferir que a ideia de qualidade social da educação e da escola, pressuposta por Paro (2000a), encontra alicerce em uma dimensão formativa e política. A dimensão formativa é explicitada no momento em que se aponta para a capacidade de potencializar a construção de conhecimentos, competências, comportamentos e atitudes para uma parcela específica da sociedade, de origem popular, pobre e majoritária da população, aos quais os direitos sociais carecem ser assegurados aos estudantes, que frequentam a escola de hoje. Quanto à dimensão política se revela no momento em que devidamente é considerada, “a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade que leve em conta os interesses dos usuários” (Paro, 2000a, p. 94). Para este autor, a qualidade vincula-se a uma educação que se pretende a autonomia intelectual e política dos estudantes da escola pública popular.

De acordo com o pensamento de Paro (2000a), a qualidade em educação, sobretudo na escola pública, se verifica quando há correspondência entre as medidas proclamadas e os resultados obtidos, na articulação entre a teoria e a prática, na práxis pedagógica e educativa, no trabalho em grupos coletivos, no redimensionamento da autonomia dos atores educativos e escolares, nas ações formativas permanentes no ambiente de trabalho.

A proposta metodológica de Gadotti (2010) destaca a necessidade de a escola pública se adaptar ao novo público, principalmente os mais pobres. Isso implica investir

em condições que promovam uma qualidade sociocultural abrangente, considerando aspectos como transporte, saúde, alimentação, cultura, esporte e lazer. O autor ressalta a importância de matricular não apenas os alunos, mas também sua cultura, desejos e sonhos, incorporando uma perspectiva ética, estética e ecopedagógica.

Outro autor, Demo (1994), faz uma distinção entre qualidade formal e qualidade política na educação. A qualidade formal está relacionada à habilidade de manejar meios e instrumentos para lidar com os desafios do desenvolvimento, enquanto a qualidade política envolve a competência do sujeito em fazer história, intervindo na realidade por meio da participação cidadã.

A ideia de qualidade social da educação surge da articulação entre qualidade formal e qualidade política, conforme destacado por Demo (1985). Isso implica uma capacidade de identificação comunitária, enfrentamento das desigualdades sociais e cultivo da cidadania. Demo (1985) e Libâneo (2013) concordam que a qualidade da escola está vinculada à organização e funcionamento, além do grau de excelência baseado em uma escala valorativa, destacando a importância da inclusão.

Quadro 1 – Dimensões da qualidade social da educação básica

Dimensões da Qualidade	Libâneo (2013)	Gadotti (2010)	Charlot (2005)	Paro (2000a)	Demo (1994)
Formal	Técnica	Técnica	Formativa	Formativa	Formal
Política	Política	Política	Sociopolítica	Política	Política

Fonte: Da autora

O Quadro 1 oferece uma visão das dimensões da qualidade social na educação básica, focalizando a escola pública, com base nas perspectivas de diversos autores e sua relação com categorias analíticas específicas. Cada dimensão é analisada a seguir:

Dimensão Formal: Dentro dessa dimensão, Libâneo (2013) destaca a importância de considerar a organização e o funcionamento da escola, atribuindo relevância a atributos e características específicas. Gadotti (2010), por sua vez, concentra-se na qualidade técnica, buscando estratégias de excelência para atingir objetivos pedagógicos previamente estabelecidos. Já Charlot (2005) relaciona-se com a qualidade formativa, abordando aspectos sociopolíticos e formativos. Paro (2000a) destaca a dimensão formativa no

processo de formação e desenvolvimento da escola, enquanto Demo (1994) se refere à habilidade de manejar meios e instrumentos, além do conhecimento formal.

Dimensão Política: No âmbito político, Libâneo (2013) vincula a qualidade à competência do sujeito em fazer história, intervindo na realidade por meio da participação cidadã. Gadotti (2010) aborda a qualidade política, englobando discussões sobre o conceito de qualidade, especialmente no que diz respeito ao currículo em mudança. Charlot (2005) enfatiza a qualidade sociopolítica, destacando a vida permeada por tensões e contradições. Paro (2000a) destaca a dimensão política no estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, enquanto Demo (1994) refere-se à competência do sujeito em fazer história, envolvendo participação cidadã e valores culturais.

No contexto das categorias analíticas, destacam-se:

- **Planejamento:** Relacionado à organização e estruturação do processo educacional, considerando metas e objetivos.

- **Formação no Ambiente de Trabalho:** Salienta a importância da formação contínua e contextualizada no ambiente escolar.

- **Trabalho Coletivo:** Enfatiza a colaboração entre os profissionais da educação para o alcance de objetivos comuns.

- **Autonomia da Escola:** Refere-se à capacidade da escola de tomar decisões e definir ações de forma autônoma.

O processo de planejamento, a elaboração e vivência do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a formação continuada no ambiente de trabalho desempenham um papel crucial nas dimensões formal, técnica, política e/ou sociopolítica da escola. Essas práticas não apenas configuram aspectos organizacionais, técnicos e administrativos, mas também são formativas para todos os envolvidos na dinâmica escolar, tornando-a ativa, vibrante e transformadora, tanto em nível individual quanto coletivo.

A concepção e execução do PPP, aliadas à formação continuada, têm uma influência significativa na qualidade social da educação básica e da escola pública. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel estratégico, especialmente quando se trata de práticas pedagógicas e administrativas autônomas. A organização do trabalho em equipe, pautada pela participação constante, reflete a dimensão política ou sociopolítica desse processo.

A qualidade social da educação, sob essa perspectiva, representa um conceito inovador para a gestão escolar, indo além da mera preocupação com aspectos formais e

técnicos. Envolve a construção de uma identidade robusta para o PPP, baseada em lideranças democráticas que compartilham o poder e as responsabilidades no cotidiano escolar. A gestão desempenha um papel crucial nessa transformação, garantindo o bom funcionamento da escola por meio de planejamento, liderança colegiada e acompanhamento efetivo dos processos de ensino-aprendizagem.

A atenção cuidadosa às necessidades em diversas dimensões da escola é fundamental para o sucesso e a efetiva qualidade da educação. Isso implica em um olhar que considere não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as necessidades emocionais, sociais e culturais dos envolvidos no processo educativo. A gestão participativa e comprometida com esses princípios contribui para a reconstrução constante da identidade da escola, promovendo uma educação verdadeiramente centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

4.4 PROJETO DE LEI ORDINÁRIA – PLO, Nº 1297/2023, QUE ESTABELECE CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DOS DIRETORES PEDAGÓGICOS E DIRETORES ADMINISTRATIVOS DAS ESCOLAS DA Rede Municipal DE ENSINO DE JOÃO PESSOA A PARTIR DO ANO 2024

É mister refletir neste final de capítulo, sobre o movimento em alguns caminhos da nossa pesquisa; entendendo-a como parte de ciência. Apraz, neste contexto, como construímos este conhecimento científico como uma abordagem qualitativa, a qual foi nossa opção para esta tese. Dizemos aqui que construir esta ciência, pressupõe a apreensão do nosso objeto de estudo com sua dinâmica social, e, portanto, buscou-se também a implicação do *sujeito-pesquisador com o objeto pesquisado*. E, neste nosso caso, em particular, não foi nada fácil desvencilhar a gestora da pesquisadora, pois a pesquisadora é parte pulsante e atuante em diversos contextos de escolas públicas, somando já 4 (quatro) décadas como educadora (professora, psicóloga e/ou gestora); *não nas escolas pesquisadas* (grifos nossos); e ainda, com ênfase maior, através do olhar desta, na própria gestão escolar diária, em busca de práticas que sejam efetivamente democráticas e que contribuam, significativamente, para a qualidade da educação oferecida no âmbito de sua atuação e liderança. Estando ainda, esta, gestora, como resultado de processo eleitoral pela comunidade ou, como nos últimos anos, nomeada pelo executivo em vigor; pois, conforme já foi dito, é o caso atual da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa desde o ano 2016.

Neste sentido, justificamos estas nossas reflexões aqui, inspirando-nos em Freire (1996), que diz: "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática."

Todavia, esse processo de *não eleição nas escolas públicas municipais de João Pessoa*, está sendo finalizado nos últimos meses de 2023, onde a nova Lei para escolha dos diretores das escolas passou por um novo processo legal; atendendo às exigências legais, propõe uma adequação as Leis Federais n.º 9.394/1996 (LDB) e n.º 13.005/2014 (PNE).

Atendendo esta premissa, o atual prefeito de João Pessoa, Cícero Lucena, nomeou uma comissão (a autora fez parte da comissão) para elaborar o texto da nova Lei para as escolha dos diretores das escolas da Rede Municipal de João Pessoa. Assim, foi formado um Grupo de Trabalho, com composição participativa, contando com membros do sindicato da categoria dos profissionais da educação, diretores escolares, membros da DEGEF, Secretária Municipal de Educação e Cultura e a Secretária Executiva Municipal da Educação e Cultura, para elaboração do projeto de Lei. Nessa linha de intelecção, o presente Projeto de Lei Municipal assegura a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito de suas escolas; associando a escolha dos Diretores Administrativos e Pedagógicos a critérios técnicos de mérito e desempenho definidos na Lei. A referida Lei já foi votada pelos vereadores na Câmara Municipal de João Pessoa, aprovada, promulgada pelo prefeito atual e, logo após, publicada.

O edital para a seleção dos novos diretores delimita seis critérios/etapas necessários: *Inscrição* no processo seletivo, de caráter eliminatório, compreendendo a apresentação dos documentos exigidos para a habilitação dos candidatos no processo seletivo. Já nesta etapa, indica-se a escola em que o candidato pretende atuar; *Análise Curricular*, de caráter classificatório, conforme pontuação; *Curso de Formação de Diretores de 40h* e sendo classificado e nomeado, ao final, mais 40h de formação, somando assim 80h de Formação; com *Apresentação de proposta de Plano de Gestão Escolar*, de caráter eliminatório; *Prova de conhecimentos específicos*, relativos à função de Diretor, de caráter eliminatório e classificatório; *Entrevista individual* dos candidatos, de caráter eliminatório e classificatório; e por último, a sexta etapa, trata-se da *Consulta à comunidade escolar a partir da apresentação da proposta do Plano de Gestão Escolar* (grifos nossos). Fazendo jus ao Projeto de Lei Ordinária – PLO, N.º 1297/2023 que estabelece critérios para a escolha dos Diretores Pedagógicos e Diretores Administrativos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, e segundo consta no texto da

Lei: “institui a gestão democrática da educação, a consulta pública à comunidade escolar, associada a critérios técnicos para a seleção”.

Entendendo-se assim, a gestão democrática da educação pública como um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantindo a participação de estudantes, profissionais da educação, pais, mães e/ou responsáveis e comunidade local votar nos educadores que deverão gerir as 81 Escolas Regulares (de não ensino em tempo integral, pois ao todo são 101 escolas) da Rede Municipal de João Pessoa pelos próximos 4 (quatro) anos; de modo a estabelecer o pleno funcionamento dos Conselhos e Órgãos Colegiados de deliberação coletiva na área educacional.

Ademais, ampliaremos as discussões em torno de todas estas categorias até aqui anunciadas, em detalhes, na seção que traz o título: Composição de ideias-força essenciais para as práticas de gestão escolar democrática.

5 CAMINHO METODOLÓGICO: BUSCANDO OS PONTOS E OS CONTRAPONTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA

Nesta seção, partimos do pressuposto fundamental de que a escolha de um objeto de estudo e a definição de um método de pesquisa desempenham um papel crucial na transformação dos fatos e dados obtidos como resultados, caracterizando esse tipo específico de conhecimento como científico. Nesse contexto, um dos referenciais teóricos que guiará nossa abordagem é o trabalho de Schön (2000), cuja epistemologia da prática lança luz sobre a interseção entre o conhecimento científico e profissional.

Ao adotarmos a visão de Schön, buscamos não apenas compreender os fenômenos em estudo, mas também reconhecer a dinâmica intrínseca à prática profissional e científica. A interconexão entre a reflexão contínua durante a ação e a aplicação efetiva desse conhecimento na prática cotidiana é um elemento essencial que orienta nossa abordagem metodológica. Dessa maneira, essa perspectiva contribui para a construção de um conhecimento mais rico, contextualizado e alinhado com as nuances complexas da realidade em que se insere.

Quanto a tratar-se de uma pesquisa qualitativa, ressaltamos que a pesquisa qualitativa se configura como uma "modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais" (Gatti; André, 2013, p. 30).

A análise das contribuições da qualidade social na educação básica para as práticas de gestão escolar no âmbito da Rede Municipal de João Pessoa, Paraíba, consolida-se como um desdobramento da pesquisa realizada a partir do mestrado em Lisboa, Portugal, no período de 2002 a 2005, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O objetivo desse mestrado foi avaliar criticamente o modelo de gestão participativa do Projeto Escola Ativa nas escolas com classes multisseriadas de áreas rurais do Estado. Tendo a noção de qualidade alicerçada já no social, compreendendo conceitos e categorias do conhecimento como o planejamento, o trabalho coletivo, a autonomia da escola e a formação continuada no ambiente de trabalho, como elementos essenciais alinhados às demandas da sociedade contemporânea. Assim, pudemos buscar algumas respostas às questões que não foram todas respondidas e, portanto, ficaram em algumas em aberto e foi dado algum seguimento com a pesquisa no mestrado em educação na UFPB, no período de

2016 a 2018, onde pudemos analisar as contribuições do gestor escolar na formação continuada dos docentes no interior das 9 escolas dos 9 (nove) Polos, (sendo uma escola em cada Polo, portanto 9 escolas) do município de João Pessoa.

Na busca de encontrar respostas que norteiem o nosso entendimento sobre os diferentes elementos, contextos e textos sobre os processos de gestão democrática nas escolas públicas, para este doutorado, surgiu à indagação: Como são as práticas pedagógicas e administrativas dos gestores das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, que no seu cotidiano, que legalmente devem ser democráticas, e neste caso, suas práticas após a extinção das eleições diretas desses gestores? Nessa perspectiva, nos propomos avaliar as práticas pedagógicas e administrativas democráticas dos gestores nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa após a extinção das eleições diretas nestas escolas, no período de 2016 a 2023. Neste sentido, usamos como ponto visceral para as nossas observações e comprovações, a implementação do Conselho Deliberativo Escolar em cada escola, das três pesquisadas, assim como entrevistas com os principais atores envolvidos nos processos de participação coletiva nestas escolas.

O delineamento do objeto de pesquisa e a definição do método de investigação, apoiados na pesquisa qualitativa em educação, nos conduziram a um olhar sistemático sobre a gestão escolar, sob a perspectiva multidimensional também da administração da educação. Tal perspectiva nos orienta para a possibilidade da escola como organização educativa reflexivo-aprendente, em que as ações da prática são mobilizadas e aprofundadas a partir de marcadores de qualidade fundamentados no projeto político-pedagógico e na proposta curricular da escola, na participação e na aprendizagem em grupo, na autonomia como distintivo da identidade forjada em processos democráticos de tomada de decisões, bem como na formação de todos os atores educativos no ambiente de trabalho.

No que se refere à perspectiva multidimensional também da administração da educação, na busca de uma possível administração escolar, Paro (2008, p. 123), afirma que:

“[...] a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. [...] a administração se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do status quo quanto com a transformação social. A recuperação desse caráter instrumental de toda administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir desta perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social.

Se a administração é condição necessária da vida humana e se movimenta em todos os segmentos da sociedade, suas teorias advindas das experiências passadas tende a dimensionar as possibilidades, negativas e positivas, de se construir uma administração escolar partindo dos princípios gerais da administração.

Se a gestão da escola vereda pelos princípios do desempenho administrativo, ela também comporta a reprodução da sociedade através dos seus princípios e fins e está diretamente ligada às questões de ordem econômica, pedagógica, política e cultural que permeiam ideologicamente os processos históricos que desvelam o próprio tipo de sociedade em evidência.

No entanto, os procedimentos adotados em uma pesquisa qualitativa buscam garantir a apreensão das múltiplas expressões e sentidos atribuídos pelos atores educativos, a apreensão e percepções que devem ir ao âmago, das entrelinhas das respostas. Se transcendendo do visível e audível das falas e observações, para muito além de processos palpáveis como alguns modelos meramente administrativos parecem estar a contento. Assim, buscamos junto aos participantes da pesquisa, à qualidade social nas práticas de gestão escolar no âmbito da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. Gatti e André (2013, p. 27) ressaltam que:

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudo desta natureza dizem respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional sem um mergulho em situações interacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas de humanos de representar, pensar, agir, situar-se etc.

De forma adicional, de acordo com as observações de Gatti e André (2013), sustentamos a visão de que a compreensão do aspecto humano-social e humano-educacional requer uma abordagem multirreferencial. O entendimento das circunstâncias educacionais e formativas abordados de maneira diversificada, levando em consideração sua natureza multidimensional e interdisciplinar.

Barbosa (1998, p. 39) argumenta que:

[...] A abordagem multirreferencial não é nem idealista, nem espiritualista, mas realista e relativista, e sua única ambição limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais, e sua única ambição limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais.

Portanto, a abordagem multirreferencial oferece a capacidade de uma análise diversificada de seus objetos teóricos ou práticos - tanto descritiva quanto interpretativa. Isso é realizado por meio de diversas perspectivas que se traduzem em linguagens específicas e compreensões adequadas às descrições necessárias, considerando os diferentes e heterogêneos sistemas de referência. Nesse sentido, delineamos agora a fundamentação epistemológica que serve como base, para este estudo, e, a partir deste ponto, descreveremos o percurso metodológico que caracterizou a elaboração desta pesquisa.

5.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A pesquisa foi caracterizada como exploratória, uma vez que visava investigar um fenômeno sobre o qual havia poucos estudos na rede de ensino em questão em destaque. O objetivo principal era analisar as concepções e práticas pedagógicas e administrativas dos gestores escolares após a revogação das eleições diretas nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa; sendo a gestão democrática, uma questão relevante no contexto educacional e político do Brasil, e as eleições diretas dos gestores nas escolas públicas, sendo assim um forte elemento da participação da comunidade nas escolas. Essa abordagem exploratória permitiu uma investigação aprofundada sobre a Gestão Democrática nestas escolas, após a mudança no processo de seleção dos seus gestores.

A metodologia adotada para esta pesquisa foi de natureza qualitativa. Escolhemos essa abordagem, considerando que a pesquisa se propôs a analisar fenômenos que ocorreram em um contexto específico, envolvendo atores sociais e culturais, incluindo minha participação como gestora escolar. Essa abordagem qualitativa permitiu uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas e concepções dos gestores escolares em relação à Gestão Democrática, sob a ótica dos próprios gestores. Além disso, considerou as perspectivas e experiências dos membros do Conselho Deliberativo Escolar das instituições de ensino pesquisadas, bem como minha atuação como gestora. A pesquisa qualitativa nos possibilitou explorar as nuances da Gestão Democrática no contexto escolar, destacando as vozes e perspectivas dos diversos atores envolvidos, incluindo a minha própria experiência como gestora.

Com o propósito de analisar as contribuições da Gestão Democrática por meio das

práticas dos gestores escolares no âmbito da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Estado do Paraíba, partimos do pressuposto de que a “qualidade formal do conhecimento e da educação é instrumento primordial de inovação” (Demo, 1995, p. 47). Nesse sentido, manejar e produzir conhecimento relaciona-se com a construção histórica do sujeito como necessidade de transformação da natureza humana. Portanto, o conhecimento não é dado como pronto e acabado, mas como processo de construção e reconstrução permanente.

O processo de construção/reconstrução do conhecimento requer um método. Segundo Gatti (2012, p. 47), “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo”.

Assim, a investigação aqui proposta, do ponto de vista da abordagem do problema, caracteriza-se como qualitativa. Para Flick (2009, p. 21) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Essa pluralização requer uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões.” A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

Na pesquisa qualitativa não se pode mensurar apenas com números e dados obtidos por meio de um questionário, por exemplo. É uma pesquisa focada em entender aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) apontam algumas características da pesquisa qualitativa, a saber: a pesquisa qualitativa considera como fonte direta de dados o ambiente natural, há uma forte preocupação com o contexto; a base da investigação qualitativa é descritiva e interpretativa, respeitando as formas em que os dados são registrados e transcritos; o interesse do investigador deverá estar no processo, no que está acontecendo, e não no produto; o foco do investigador está no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, suas experiências e o mundo que as cercam.

Com essas considerações, lembramos que partimos do princípio de que a tomada de um objeto de conhecimento e a definição de um método de pesquisa contribui para uma transformação dos fatos e dados produzidos em um tipo de conhecimento específico, o científico. Desta forma, tomamos como um dos aliados teóricos neste estudo, Schön (2000), que nos apresenta uma epistemologia da prática que lida diretamente com a questão do conhecimento profissional, tendo como ponto de partida a competência inerente

à prática baseada nos princípios do conhecer-na-ação e na reflexão-na-ação compatíveis com a pesquisa qualitativa.

Ter ciência ou construir o conhecimento científico em uma abordagem qualitativa pressupõe a apreensão do objeto de estudo em sua dinâmica social e, portanto, requer também a implicação do sujeito-pesquisador com o objeto pesquisado. Ressaltamos que a pesquisa qualitativa se configura em uma “modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais” (Gatti; André, 2013, p. 30).

O delineamento do objeto de pesquisa e a definição do método de investigação, apoiados na pesquisa qualitativa em educação nos conduziram para um olhar sistemático da gestão escolar sob a perspectiva multidimensional da administração da educação. Tal perspectiva nos orientou para uma possibilidade da escola como organização educativa reflexivo-aprendente, em que as ações da prática são mobilizadas e aprofundadas a partir de marcadores de qualidade, fundamentados no Projeto Político Pedagógico e na proposta curricular das escolas, na participação e na aprendizagem em grupo, na autonomia como distintivo da identidade forjada em processos democráticos de tomada de decisões, bem como na formação de todos os atores educativos no ambiente de trabalho.

Consequentemente, os procedimentos adotados numa pesquisa qualitativa buscam a garantia da apreensão das múltiplas expressões de sentidos atribuídos pelos atores educativos, participantes da pesquisa, à qualidade democrática e participativa nas práticas da gestão escolar no âmbito da Rede de Ensino do Município de João Pessoa, Paraíba.

Gatti e André (2013, p. 27) ressaltam que:

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudo desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional sem um mergulho em situações interacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas de humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

De modo complementar, assim como assinalam Gatti e André (2013), acreditamos que o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional só é possível a partir de um olhar multirreferencial. Assim concebemos que os conhecimentos das situações educativas e formativas são compreendidos de uma forma plural, considerando a sua

natureza multidimensional e interdisciplinar.

Ardoino (1998, p. 39) afirma que: “[...] A abordagem multirreferencial não é nem idealista nem espiritualista, mas realista e relativista, e sua única ambição limita-se a fornecer uma contribuição analítica à inteligibilidade das práticas sociais”. Assim a abordagem multirreferencial possibilita uma leitura plural de seus objetos teóricos ou práticos – descritiva e interpretativa, sob múltiplos olhares que traduzem em linguagens específicas e compreensões apropriadas às descrições exigidas face aos sistemas de referência distintos e heterogêneos. Dito isto, expomos assim a demarcação da abordagem epistemológica que alicerçam este estudo, ademais, a partir deste ponto, detalhamos o percurso metodológico que caracteriza a construção desta pesquisa.

5.2 O MÉTODO: O CAMINHAR SOBRE A PERSPECTIVA CRÍTICA

Neste item, é importante detalhar o método adotado na pesquisa, que se baseou em uma perspectiva crítica. A perspectiva crítica é uma abordagem que busca compreender a realidade social, a partir de uma análise profunda das estruturas, relações de poder e contextos que moldam as práticas e discursos. Ela se preocupa em identificar as contradições e desigualdades presentes na sociedade, incluindo o contexto educacional.

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, selecionadas intencionalmente para representar diferentes portes (pequeno, médio e grande) e localizadas em diferentes regiões geográficas da cidade. Essas escolas terão seus nomes preservados, por isso aqui chamaremos de escola *Alfa*, *Beta* e *Gama* que são as letras do alfabeto grego; dessa forma, também preservaremos os nomes das 6 gestoras e dos 21 membros do Conselho Deliberativo de cada escola.

A coleta de dados envolveu a observação sistemática e a realização de entrevistas semiestruturadas, entendendo que a entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista mais flexível. Ou seja, ela possui um roteiro prévio, mas abre espaço para que o entrevistador faça perguntas fora do que havia sido planejado. Desse modo, o diálogo se tornou mais natural e dinâmico. Os participantes da pesquisa incluíram três grupos de membros do Conselho Deliberativo Escolar de cada escola (sendo cada CDE com sete membros: dois representantes docentes, um dos especialistas, dois funcionários, um dos pais e um da comunidade *lócus* de cada escola) e dois gestores de cada uma (sendo em cada escola um gestor administrativo e um gestor pedagógico), considerando assim, o total

de 27 participantes como uma amostra significativa para a busca das respostas aos problemas levantados. Entretanto, é importante informar aqui que quanto os Conselhos Deliberativos Escolares, estes optaram por eleger um membro para ser o representante de grupo, mesmo que todos pudessem dialogar com as questões e chegarem juntos às respostas.

Para a análise dos resultados, foram utilizados quadros como ferramenta visual para traçar e compreender as diferentes realidades e perspectivas dos sujeitos entrevistados, dentro das categorias criadas a partir da análise de Bardin (2011). Além disso, foi realizada uma análise contextual e relacional entre as diretrizes legais e as práticas democráticas no cotidiano das escolas.

A pesquisa abordou um período específico de 2016 a 2023, no qual os gestores escolares não foram eleitos pela comunidade escolar, mas nomeados pelo chefe do executivo vigente, conforme o Acórdão - Ação Direta de Inconstitucionalidade N.º 0117689-57.2012.815.0000 do Tribunal de Justiça da Paraíba, - *afirmando serem* “inconstitucionais as hipóteses legais que estabelecem eleições diretas para direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público com participação da comunidade escolar, por suprimir a prerrogativa privativa do chefe do poder executivo para prover cargo em comissão”.

O foco da nossa investigação não foi testar ou confirmar hipóteses, mas sim realizar descobertas e propor uma integração dos dados obtidos na bibliografia, documentos balizadores e pesquisa de campo. Neste sentido, buscamos caminhar, enquanto método, na perspectiva de Yin (2010) sobre *estudos de caso*; - adotando este método, imersivo, que visa à exploração de um objeto bem delimitado, que pode ser uma realidade, uma organização, ou situação-problema. Esses objetos são tecnicamente denominados de unidades-caso. Consideramos cada etapa da pesquisa, desde o seu planejamento até o diálogo com a realidade, incluindo a análise dos discursos dos sujeitos entrevistados. Isso proporcionou uma compreensão holística do fenômeno estudado. Além disso, o estudo de caso foi útil para investigar novos conceitos, bem como para verificar como são aplicados e utilizados na prática elementos de uma teoria (Yin, 2010); no nosso caso, sobretudo, o que diz as leis sobre Gestão Democrática nas escolas públicas; mas, a nossa inquietação, parte da busca de identificar o que, de fato, acontece nestas escolas na realidade dos seus cotidianos, nesse recorte temporal que elegemos.

Na pesquisa, a perspectiva crítica foi fundamental para analisar a Gestão Democrática nas escolas de João Pessoa, sob uma ótica que vai *muito além* do superficial. Isso significa que não apenas observamos as práticas aparentes, mas também buscamos compreender as estruturas e relações de poder que influenciam essas práticas. A pesquisa explorou como a Gestão Democrática é afetada por fatores sociais, políticos, históricos e econômicos, e como esses fatores podem criar desafios ou oportunidades para a efetiva participação e autonomia das comunidades escolares.

A perspectiva crítica também implicou uma análise reflexiva das próprias ações e crenças dos pesquisadores, reconhecendo que suas próprias posições e preconceitos poderiam influenciar a interpretação dos dados. Portanto, foi adotada uma postura de autoquestionamento constante, para evitar distorções na análise.

5.3 OS IMPORTANTES “ONDE” E “QUEM” - *LÓCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

A Paraíba tem demonstrado um notável avanço em todas as modalidades de ensino nos últimos anos. Os indicadores educacionais mostram um compromisso crescente com a melhoria da qualidade da educação no Estado, destacando-se em comparação com a média nacional.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a Paraíba alcançou uma evolução significativa, aumentando sua média de 4,9 para 5,1, representando um bom crescimento. Enquanto isso, a média nacional registrou uma queda de 2%. Esse progresso notável reflete o empenho do Estado em oferecer uma base sólida de educação primária.

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, a Paraíba apresentou um crescimento ainda mais expressivo, indo de 3,8 para 4,6. Comparativamente, o Brasil teve um crescimento de apenas 4,6%. Esses números indicam um comprometimento substancial do Estado em elevar o nível de ensino nessa etapa fundamental da educação.

No ensino médio, a Paraíba também registrou melhorias significativas, saindo de uma média de 3,6 para 3,9. Essa melhoria colocou o Estado na 12ª posição a nível nacional, uma escalada impressionante em relação à 17ª posição que ocupava em 2019. Além disso, a Paraíba agora figura como o quarto Estado com melhor desempenho na região Nordeste.

Esses dados demonstram claramente o compromisso e o progresso notável da Paraíba na promoção da educação de qualidade em todas as suas modalidades de ensino, colocando o Estado em uma posição cada vez mais destacada no cenário educacional nacional e regional. Esse é um testemunho do esforço contínuo das autoridades educacionais e da dedicação dos educadores e estudantes do Estado.

Dentro desse cenário, destaca-se o município de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, que conta com o compromisso da Prefeitura Municipal e da Secretaria de Educação e Cultura para unir esforços e fazer com que a educação de qualidade ocorra nas escolas, cujo atendimento é de total sua responsabilidade. Sua missão abrange a organização, execução, orientação, coordenação e controle de todas as atividades relacionadas à educação municipal. No campo da educação, a Secretaria tem como responsabilidades a formulação das políticas municipais de educação, abrangendo desde a educação infantil, ao ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância. Ela trabalha em estreita colaboração com os governos federal e estadual para garantir a qualidade do ensino municipal, planejando, executando e supervisionando as ações desenvolvidas nas creches e nas escolas.

A Secretaria também é encarregada de administrar a rede de estabelecimentos de ensino que compõem o Sistema Municipal de Ensino, cuidando de sua instalação, manutenção, administração e fiscalização. Além disso, busca constantemente melhorar a qualidade do ensino, oferecendo apoio aos estudantes em situação econômica desfavorável, valorizando o magistério público e implementando programas de educação física, desportiva e sanitária.

No que diz respeito à cultura, a Secretaria atua através da Fundação Cultural de João Pessoa, executando a política municipal direcionada à cultura. Isso inclui a administração de recursos destinados a programas culturais, a supervisão de bibliotecas, centros culturais, museus e teatros, além da proteção do patrimônio artístico, arqueológico, histórico e cultural da cidade. Também promove atividades culturais, artísticas e folclóricas, respeitando a liberdade de criação.

Na área do desporto, a Secretaria define a política municipal para o desenvolvimento do desporto, orientando e organizando atividades relacionadas a bandas de música e fanfarras. Além disso, administra instalações esportivas municipais, elabora programas de educação física e desporto, promove o intercâmbio com organismos públicos

e privados para a promoção do esporte e estimula iniciativas relacionadas às atividades esportivas.

Por meio dessas diversas atribuições, a Secretaria de Educação e Cultura desempenha um papel vital na promoção da educação, cultura e esporte em João Pessoa, buscando constantemente melhorar a qualidade da educação e enriquecer a vida cultural da comunidade.

Em 2010, de acordo com o IBGE, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade era de impressionantes 96,9%, o que indica um comprometimento significativo com a educação básica na cidade. Essa alta taxa de escolarização demonstra a importância atribuída à educação primária em João Pessoa e reflete o acesso generalizado das crianças à escola nessa faixa etária.

No entanto, ao analisar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, percebemos que há espaço para melhorias na qualidade do ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública), o IDEB foi de 5,0, enquanto nos anos finais do ensino fundamental (rede pública) foi de 4,6. Embora esses números indiquem um nível satisfatório de aprendizado, ainda há a necessidade somar esforços para elevar o desempenho dos estudantes e alcançar metas educacionais mais ambiciosas.

Em relação à infraestrutura educacional, João Pessoa conta com um total de 349 escolas de ensino fundamental em 2021, sendo estas estaduais, municipais e privadas, o que demonstra uma rede considerável de estabelecimentos de ensino. Além disso, há 96.542 matrículas no ensino fundamental e 28.041 matrículas no ensino médio, o que reflete a demanda significativa por educação na cidade.

A Paraíba teve uma evolução em todas as modalidades de ensino. Nos anos iniciais do ensino fundamental subimos de 4,9 para 5,1, um crescimento de 4%, enquanto o número nacional caiu 2%. Nos anos finais do ensino fundamental saímos de 3,8 para 4,6, um crescimento de 21%, enquanto o crescimento do Brasil foi apenas de 4,6. No ensino médio não foi diferente, saímos de 3,6 para 3,9, um crescimento de 8%, ocupando a 12ª posição nacional - quando em 2019 fomos a 17ª -, e o quarto lugar do Nordeste.

No que diz respeito ao corpo docente, a cidade tem 4.833 docentes no ensino fundamental e 2.245 docentes no ensino médio em 2021. Isso demonstra um número substancial de profissionais dedicados ao ensino, o que é fundamental para garantir um ambiente de aprendizado de qualidade.

Neste ponto, é fundamental descrever os locais (*lócus*) e os participantes (quem) da pesquisa. A escolha dos locais onde a pesquisa foi realizada foi estratégica, uma vez que os contextos das escolas podem variar significativamente de um lugar para outro. Portanto, é importante justificar por que essas três escolas específicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa foram selecionadas.

Inicialmente, a escola de pequeno porte é a *EM Alfa* que está localizada na região sul da cidade de João Pessoa, a qual possui uma área de abrangência de Nível Socioeconômico médio-baixo, essa instituição de ensino desempenha um papel fundamental na comunidade em que está inserida. Ela oferece ensino nas etapas de Educação Infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano, na modalidade de Ensino Regular. Isso significa que ela atende a estudantes desde os primeiros anos de escolaridade até os últimos anos do ensino fundamental menor, proporcionando uma base educacional sólida e contínua.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2022, fornecidos pelo INEP, a escola conta com 272 matrículas de alunos. É importante notar que não foram registradas reprovações, mas *há 13 casos de abandono escolar*, um indicativo de desafio que a instituição enfrenta na retenção dos estudantes. O corpo docente da *Escola Municipal Alfa* é composto por professores dedicados e qualificados, cujo trabalho é fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes, os dados indicam que há espaço para melhorias. Por exemplo, no 5º Ano, 35% dos alunos apresentam aprendizado adequado em português, enquanto 29% têm aprendizado adequado em Matemática. A meta é que pelo menos 70% dos alunos alcance um aprendizado adequado nessas áreas.

A escola também faz parte de uma região que inclui outras instituições de ensino, embora não tenham sido fornecidos detalhes sobre o que as torna destacada. Além disso, informações adicionais revelam aspectos do perfil dos pais e alunos, como a porcentagem de mães dos alunos com Ensino Superior, a porcentagem de pais que costumam conversar sobre o que acontece na escola e a porcentagem de alunos que costumam ler livros que não são das matérias, que são dados úteis para compreender a dinâmica escolar.

Em relação à infraestrutura, a *Escola Municipal Alfa* se destaca por oferecer acessibilidade, sanitários com acessibilidade, alimentação, água filtrada, sanitários dentro da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, sala de

professores e sala de atendimento especial. Esses recursos contribuem para um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao aprendizado.

Além disso, a escola oferece um currículo diversificado, abrangendo disciplinas como Língua/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso, Inglês. Isso proporciona uma formação abrangente aos alunos e ofertando a comunidade uma extensão maior de possibilidades para o ingresso das crianças na escola, enriquecendo a experiência educacional nas séries iniciais, base para toda a educação sistemática futura.

Por sua vez, a escola de médio porte está localizada na região central da cidade de João Pessoa e trata-se da *Escola Municipal Beta*, que também é administrada pelo município de João Pessoa e oferece as várias etapas de Ensino Fundamental, abrangendo tanto os Anos Iniciais quanto os Anos Finais. Além disso, a escola oferece modalidades de ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola possui um total de 345 matrículas de estudantes, de acordo com o censo de 2022, e até o momento sem registros de reprovações, mas com *23 casos de abandono escolar*, indicando a necessidade de ações para reter os alunos e mantê-los engajados e motivados no processo educacional.

A escola de grande porte selecionada é a *Escola Municipal Gama*, a qual está localizada na região norte da capital paraibana, área litorânea, sendo criada pela Lei nº 5.125 de 09 de outubro de 1980, e no ano de 1997, através da Resolução 006/97 teve sua atuação regularizada. Pela Resolução nº 014/2009 renovou sua autorização de funcionamento, oferecendo Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe docente é constituída por professores com cursos de Licenciatura e, a maioria, com Cursos de Especialização e Mestrado em áreas afins e, embora um pequeno grupo atue numa proposta tradicional⁴³, predomina na escola uma prática sociointeracionista, considerando-se a aprendizagem como fator de desenvolvimento humano e valorizando a mediação social.

Em termos de dados estatísticos, a escola possui um pouco mais de 800 alunos matriculados, com *alguns casos de abandono escolar*, indicando também a necessidade de atenção quanto ao abandono escolar por alguns alunos. A escola conta com um corpo docente e equipe de especialistas completa (supervisora escolar, orientadora educacional,

⁴³ A tendência tradicional se fundamenta em uma proposta de educação em que o aluno aprende de maneira passiva, através de repetições e do seu próprio esforço. O professor não leva em conta a realidade social do aluno e é considerado o “detentor do saber” (Libâneo, 1992).

psicóloga escolar e assistente social) dedicadas/os e qualificadas/os, o que também foi constatado nas demais escolas, o que consideramos pontos relevantes para a qualidade do processo educacional e seus resultados nas três escolas pesquisadas.

A *EM Gama* faz parte de uma região considerada nobre na cidade de João Pessoa, onde inclui muitas outras instituições de ensino. Apesar de ser mencionado por alguns dos atores do processo, sobre o êxito da escola junto a comunidade escolar, não nos foram fornecidos detalhes específicos sobre o que a torna destacada na região, como uma boa escola. A infraestrutura da escola é adequada, incluindo acessibilidade, sanitários com acessibilidade, alimentação fornecida, água filtrada, sanitários dentro da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, sala de professores e sala de atendimento educacional especializado.

De acordo com o PPP, a função social da *Escola Gama* é proporcionar uma educação integral e de qualidade, despertando a criatividade e criticidade dos educandos, promovendo o processo da formação cidadã, no qual os educandos sejam protagonistas no processo de construção dos novos conhecimentos, de forma consciente do seu papel na sociedade. Assim sendo, a *Escola Gama* acredita e investe no desenvolvimento das competências que estão postas como pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

A escola está preocupada com a necessidade do surgimento de uma nova sociedade e de oferecer um ensino de qualidade. Por isso, existe uma integração entre a escola e a comunidade, trazendo os pais e mães para participarem do processo de ensino e de aprendizagem, de reuniões, festividades, além de ficarem por dentro de outros projetos em que a escola esteja engajada.

Necessário também se faz aqui também voltar a detalhar quem foram os participantes da pesquisa, ou seja, os sujeitos que foram entrevistados: os gestores escolares (um pedagógico e um administrativo), um especialista em educação, dois docentes, dois funcionários e duas mães e um representante da comunidade; sendo todos membros do Conselho Deliberativo Escolar de cada escola; dessa forma, foram 27 sujeitos entrevistados. Cada grupo de participantes desempenha papéis diferentes na gestão escolar, e suas perspectivas são fundamentais para compreender a dinâmica da Gestão Democrática; ressaltamos também que não entrevistamos os estudantes pelo fato de em todas escolas estes serem menores de idade e tornar o processo da pesquisa mais difícil devido a necessidade de autorização dos respectivos pais e todo o processo necessário

junto ao comitê de ética (a cópia do Parecer de Aprovação da Pesquisa junto ao Comitê de Ética encontra-se nos anexos deste documento). Todos esses indivíduos tiveram suas identidades preservadas e aqui chamaremos de atores educativos e/ou gestores.

O estudo fundamenta-se na premissa de que a seleção do objeto de conhecimento e a escolha de um método de pesquisa são cruciais para a transformação dos dados e fatos em conhecimento científico, particularmente o conhecimento científico-profissional. Nesse sentido, a pesquisa busca apoio na epistemologia da prática de Schön (2000), a qual se baseia nos princípios do "conhecer-na-ação" e "reflexão-na-ação", conceitos que se alinham com a abordagem qualitativa.

No contexto deste estudo, os participantes são considerados "informantes privilegiados" (Agier, 2015, p. 74). Essa designação destaca sua posição única como fontes de informações detalhadas sobre as escolas em que atuam. Eles são vistos como privilegiados não apenas por fornecerem dados valiosos, mas também por serem, em si mesmos, informações sobre a realidade das escolas.

A definição do termo "ator social" é respaldada por Ardoino (1998, p. 27), que distingue as noções de agente e ator. Essas noções reconhecem uma fronteira entre duas ordens de representações: a do sistema, na qual o agente é parte dos arranjos, e a da situação social, na qual o ator, dotado de consciência e iniciativa, contribui para a produção de significado. A dualidade de agente e ator é estendida aos participantes da pesquisa, compreendidos tanto como agentes quanto atores educativos.

Ainda, para uma compreensão mais rica dos sujeitos da pesquisa, opta-se por considerá-los não apenas como agentes e atores, mas também como autores de suas práticas sociais específicas das práticas educativas e pedagógicas democráticas. Essa perspectiva ampliada, incorporando o trinômio agente-ator-autor, permite enxergar os participantes não apenas como executores de funções, mas como sujeitos ativos e reflexivos, historicamente situados e ética e politicamente implicados (Ardoino, 1998).

Quanto à autorização, conforme Ardoino (1998), torna-se relevante para a compreensão das práticas educativas. A autorização refere-se à capacidade de tornar-se coautor, de situar-se na origem de seus atos e de decidir sobre questões relevantes. Essa habilidade destaca a autonomia do ator educativo, sua capacidade de agir individualmente ou coletivamente, considerando determinismos sociais e psicossociais.

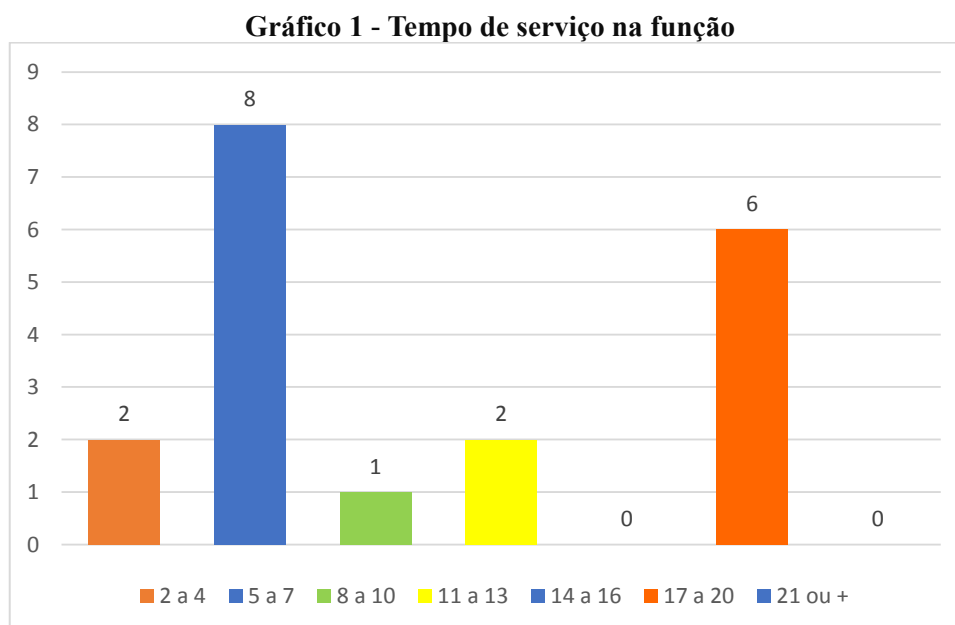
Ao integrar o trinômio agente-ator-autor, percebe-se que os atores educativos têm potencial para a subversão, demonstração reflexiva e partilha de saberes construídos. Essa

perspectiva enriquece a compreensão das práticas e dinâmicas nas escolas, valorizando a agência e autoria desses participantes (Lima, 1998; 2011; Rancière, 2009). A pesquisa reconhece nos atores educativos não apenas executores de funções, mas também sujeitos ativos e reflexivos, capazes de moldar e influenciar o ambiente educacional.

Quanto às entrevistas, programamos a participação de 06 gestores/gestoras das unidades escolares. Assim, todos os gestores/gestoras demonstraram muito compromisso com a pesquisa, marcando presença e participação nos encontros previamente agendados.

A seguir, faremos uma breve caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa. Quanto à idade, do total dos atores educativos participantes do estudo, 10% (dez por cento) têm entre 31 e 35 anos; 32% (trinta e dois por cento) têm entre 36 e 40 anos; 26% (vinte e seis por cento) têm entre 41 e 45 anos, e entre 46 e 50 anos; somente um participante tem mais de 60 anos.

O Gráfico 1 representa o tempo de serviço dos atores educativos. Estabelecemos como critério para integrar o grupo de participantes o mínimo de dois anos de exercício na função. Do total dos atores educativos participantes, somente 10% (dez por cento) tem dois anos de serviço na função; 42% (quarenta e dois por cento) tem entre 5 e 7 anos de serviço; 31% (trinta e um por cento) possui entre 17 e 20 anos de serviço na função.



Neste estudo, a entrevista desempenhou um papel fundamental como dispositivo complementar na coleta de dados, permitindo uma abordagem aprofundada, que em

conjunto com minha experiência como gestora e a análise de documentos relevantes. As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, focando em tópicos específicos, o que possibilitou a obtenção de dados comparáveis entre os diversos participantes.

Bogdan e Biklen (2010, p. 134), ressaltam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo”.

As entrevistas buscaram colher opiniões e informações sobre vários aspectos relacionados à Gestão Democrática nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, após a mudança no sistema de nomeação dos gestores escolares. Esses aspectos incluíram, mas não se limitaram as concepções dos gestores, docentes, especialistas, funcionários, pais e representantes da comunidade local sobre a Gestão Democrática; Percepções sobre as mudanças nas práticas de gestão e administração escolar após a extinção das eleições diretas; o papel dos Conselhos Deliberativos Escolares na tomada de decisões e na participação da comunidade escolar; e as dificuldades e desafios enfrentados na implementação da Gestão Democrática.

Realizamos, ainda, o levantamento de documentos por meio de consultas a registros produzidos nas escolas e documentos institucionais – As Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) das escolas participantes, e/ou outros registros, a exemplo de projetos de ensino, – que contribuíram para a complementação de informações obtidas com outros dispositivos de coleta de dados (legislação vigente publicada pelo Conselho Municipal de Educação de João Pessoa).

5.4 COMO ENTENDER O QUE FOI DITO - TÉCNICA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

Na delineação desta investigação, optamos por um enfoque descritivo e interpretativo, desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica para a construção dos capítulos sobre os temas em estudo, utilizando obras diversas; documentos municipais e o PPP de cada escola, os quais favoreceram a compreensão da expressão dos sentidos manifestos por atores educativos acerca dos processos de construção da realidade que os circundam das práticas cotidianas, das atitudes, das ações e reações aos eventos e fatos do

contexto em que os sujeitos estão inseridos; das entrevistas semiestruturadas como estratégia adequada para captação de informações desejadas com aprofundamento de pontos levantados nos grupos focais, além de possibilitar o conhecimento e confronto com o ponto de vista dos entrevistados; e, por meio de consultas a documentos institucionais que contribuíram para a complementação de informações obtidas com os outros dispositivos de coleta e produção de dados.

A pesquisa bibliográfica neste estudo subsidia a construção dos capítulos teóricos sobre a qualidade social da educação e da escola pública; os discursos da qualidade em educação e do processo evolutivo do conceito de qualidade social da escola pública; da ideia de qualidade de vida e suas implicações para o desenvolvimento humano, tecnológico e científico; da gestão escolar na perspectiva multidimensional da administração da educação; da caracterização da escola como organização educativa; das contribuições da epistemologia da prática para a gestão escolar e da compreensão da escola como organização que aprende; da composição de ideias-força essenciais para a prática de gestão escolar como elementos de caráter teórico-metodológicos e práticos, bem como a leitura analítico-interpretativa das práticas de gestão escolar no âmbito da Rede Municipal de João Pessoa, Paraíba. Subsidiou, ainda, a construção da proposição de prática de gestão escolar entendida como organização educativa reflexivo-aprendente mobilizadora da educação permanente e da cultura de formação em contexto profissional.

As entrevistas semiestruturadas desempenharam um papel fundamental na promoção de um diálogo mais aberto para a compreensão das opiniões e atitudes dos atores educativos. Além disso, proporcionaram a oportunidade de capturar informações que não estavam inicialmente contempladas no roteiro da entrevista. Esse método se mostrou adequado para a coleta de dados aprofundados, complementando as informações obtidas por meio dos grupos focais e da análise documental. Também permitiu um maior entendimento das perspectivas dos entrevistados.

Dessa forma, se tratando da entrevista, como já foi dito, nós fizemos opção pela semiestruturada, onde toda atenção foi dada à formulação de perguntas que foram básicas para o tema a ser investigado (Trivinos, 1987; Manzini, 2003). Porém, uma questão que antecedeu ao assunto propriamente dito, foram perguntas básicas para saber melhor “de onde cada sujeito estava falando”. Sabemos que Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser um entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Estes questionamentos deram frutos a novas hipóteses surgidas, a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada: “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Triviños, 1987, p. 152).

As entrevistas foram estruturadas com base em tópicos específicos, o que possibilitou a obtenção de dados comparáveis entre os diversos participantes. Como destacado por Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas foram conduzidas de forma a coletar dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo as pesquisadoras desenvolverem uma compreensão mais intuitiva sobre como os participantes interpretam o mundo ao seu redor.

As entrevistas foram direcionadas para a coleta de opiniões sobre diversos aspectos do cotidiano escolar, incluindo as práticas da gestão, a formação dos atores educativos, as contribuições para a qualidade social na educação e perspectivas de aprimoramento da gestão escolar. O foco principal das entrevistas recaiu sobre as gestoras escolares em ação, possibilitando uma posterior análise e comparação de seus discursos com suas práticas, o que está alinhado com os objetivos da pesquisa. Relembramos que foram entrevistadas seis gestoras, a fim de obter uma visão abrangente da dinâmica das ações da gestão, do trabalho educativo pedagógico e administrativo, das rotinas, das ações dos órgãos colegiados, com ênfase para a atuação do Conselho Deliberativo Escolar e dos momentos de formação. Esses instrumentos contribuíram para enriquecer as informações coletadas por meio das outras estratégias de coleta de dados.

Para a interpretação das narrativas e dos dados coletados, adotamos uma abordagem multirreferencial, como busca de respostas às constatações da complexidade das falas e práticas nas escolas e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade de ações e discursos, conforme proposto por Ardoino (1998, 2012). Além disso, foram utilizados referenciais teóricos de autores como Libâneo (2013), Gadotti (2010), Charlot (2005), Paro (2000), Demo (1994), Sander (1982; 1995; 2007), Lima (1998; 2011), Alarcão (2001; 2011), Schön (2000), Senge (1990) e Senge *et al.* (1997; 2005). Esses autores contribuíram para a

compreensão dos aspectos relacionados à qualidade da educação nessas instituições de ensino, à gestão educacional democrática, à reflexão sobre a prática e a formação continuada e profissional e, ao conceito e vivências de participação e de atores educativos que aprendem em comunhão entre si. Pois, sabemos que, de acordo com Freire (1986), o sujeito aprende para se humanizar; aprender é o complemento da formação do sujeito como humano. Se aprende na relação com o outro, no diálogo com outro, na aproximação dele com o conhecimento do outro.

Neste desenho, a estrutura analítica deste estudo se baseou na análise das narrativas dos atores educativos que participaram dos grupos focais e das entrevistas, bem como na análise dos documentos publicados no âmbito da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa, Paraíba, e nas próprias escolas. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais abrangente das situações educativas em estudo.

Segundo Bogdan & Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Anderson & Kanuka (2003) consideram a entrevista como um método único na recolha de dados, por meio do qual o investigador reúne dados, através da comunicação entre indivíduos.

Recorremos à análise de discurso de Bardin (2011), como uma ferramenta metodológica amplamente reconhecida na pesquisa qualitativa; assim, esta desempenhou um papel fundamental no estudo que investigamos a gestão escolar e suas práticas democráticas para a qualidade da educação em João Pessoa, Paraíba, em tempos de não eleição direta nestas escolas, para a escolha dos gestores. Por meio dessa abordagem analítica, buscamos uma compreensão mais profunda e detalhada das narrativas dos atores educativos, permitindo-nos identificar categorias de análise que lançam luz sobre os aspectos essenciais do discurso coletado.

A análise de uma entrevista insere-se na análise de conteúdo, um método muito utilizado no âmbito da investigação qualitativa. Na entrevista do tipo semiestruturada em análise, nos permitiu colocar perguntas ao longo da conversação que não estavam previstas no guião e assim elucidar algumas respostas da parte dos entrevistados.

Durante os processos de análises das entrevistas, algumas dificuldades se apresentaram, dentre elas a definição das categorias e subcategorias. Sendo elas:

1. Concepções de Gestão Democrática: O estudo examinou as diferentes

concepções dos entrevistados em relação à Gestão Democrática nas escolas.

2. **Processo de Nomeação dos Gestores:** Investigou-se como os entrevistados percebem e experienciam o processo de nomeação dos gestores, que deixou de ser uma eleição direta para se tornar uma nomeação pelo chefe do executivo.

3. **Participação dos Segmentos Escolares:** Analisou-se como os diversos segmentos da comunidade escolar percebem e praticam sua participação nos processos de gestão da escola.

4. **Impacto nas Práticas de Gestão Escolar:** Foi avaliado como as mudanças no processo de nomeação dos gestores afetaram as práticas de gestão escolar, incluindo planejamento, organização, liderança e tomada de decisões.

Por fim, investigamos as "**Expectativas Futuras**" dos entrevistados em relação ao futuro da gestão escolar e da educação em João Pessoa.

Ademais, sobre a decisão de fazer a análise das entrevistas a partir da categorização (ou dimensões da análise), Bardin (2011, p. 147), afirma que as mesmas "[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos." Assim, pudemos condensar e representar, de forma ainda simplificada, os dados ainda brutos no primeiro momento da análise desta pesquisa; agrupando elementos, ideias e/ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger tudo que fora dito pelos entrevistados. Assim, justificamos que o uso da técnica de *Análise do Conteúdo* foi utilizado para a análise dos dados coletados visando maior rigor diante da complexidade que é desvelar sentidos e nuances de falas, que se percebe que os ditos sentidos não foram ditos ainda.

Nessa perspectiva, a nossa investigação com as entrevistas semiestruturadas somadas as escutas e observações *in loco*, muitas a partir dos grupos focais organizados e vivenciados nas escolas, amostras dessa investigação, nos possibilitaram um conhecimento sobre as contradições e divergências existentes nos argumentos dos gestores, e dos membros do Conselho Deliberativo Escolar. Estas divergências foram percebidas mediante as observações contidas no **diário de campo**, nas entrevistas semiestruturadas, na revisão dos documentos da Secretaria Municipal de Educação, no PPP das escolas e nos seus Regimentos Escolares e na revisão de literatura e nos documentos nacionais basilares, os quais nos mostraram um desacordo na compreensão teórica de gestão democrática e nas referências às suas práticas, em relação ao que foi dito por esses atores participantes da pesquisa. Em alguns textos e em alguns contextos, colocaram o gestor da escola como

adepto da gestão democrática, no entanto no decorrer das entrevistas e em nossas observações, estes mostraram que pouco conhecem do Projeto Político Pedagógico das escolas e sobre os seus objetivos, por exemplo. O nosso intuito foi perceber que tipo de gestão perpassa então nestas escolas? Até que ponto a fala dos gestores condizem com suas práticas? Como acontece o envolvimento do gestor com os demais funcionários, estudantes e a comunidade?

A partir de todas estas análises, constatamos as contradições que perpassam entre os discursos e as práticas, de modo que muitas vezes não se estabeleça uma relação entre elas e as teorias, documentos e literatura que tratam da gestão democrática nas escolas públicas, a fim de entender as então, as causas que interferem na eficácia dos processos democráticos na gestão e nessas escolas.

Dessa forma, o agrupamento dos dados em categorias teve o intuito de buscar atender os objetivos propostos e ser coerentes com a metodologia adotada, e assim, convidamos a seguirmos com o próximo capítulo: entre os textos, discursos e a prática do gestor escolar, por trás das linhas debruçaremos numa busca incansável para entender o não visível e nem audível, mas que lá estar para ser desvelado.

6 ENTRE OS TEXTOS, DISCURSOS E A PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR

Para a leitura analítico-interpretativa e descritiva da expressão de sentidos por atores educativos acerca dos processos de construção de suas realidades, representações, crenças, hábitos e valores que prevalecem no âmbito do cotidiano escolar e, portanto, das práticas de gestão em seus ambientes de trabalho.

Aqui a Escola passa a ser revisitada como parte de um todo, da organização educativa que dentre os diversos modelos pretende-se aqui aprofundar e correlacionar com a prática na atualidade, a partir do que pensam os gestores, de modo a relevar os conceitos, conteúdos encontrados e levantados no decorrer do estudo. Talvez, se desenvolvendo por meio de novos paradigmas, visto que também será apresentada a evolução paradigmática que leva a perceber a escola como organização educativa. O aporte teórico necessário para os fundamentos que sustentam o presente capítulo serão oriundos dos estudos de Lima (1998); Demo (1994), Sander (1995); Libâneo (2013), Charlot (2005, 2021), Ardoino (1998, 2012) entre outros. Além disso, ao focalizarmos a qualidade social, por meio das práticas democráticas de gestão escolar no âmbito da Rede Municipal de João Pessoa, Paraíba.

Daremos, expressamente, relevância às contribuições de alinhar o conceito de qualidade social da educação com dupla dimensão (formal e política) à qualidade de vida (instrumental e substantiva) e para o desenvolvimento humano (individual e coletivo).

Em sua abordagem Ardoino (2012, p. 87) propõe que:

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referência distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos.

O processo de escolha de um modelo teórico de análise preconiza sempre a ampliação de certas características organizacionais e a secundarização ou exclusão de outras. A realidade das organizações educacionais é complexa, logo a sua análise interpretativa não se reduz a uma perspectiva teórica de análise, podendo mobilizar a combinação de várias perspectivas ou abordagens teóricas. Dada a vertente não restritiva e aberta dos modelos de análise, a investigação não deve nem pode ser ou ficar refém de

uma única opção teórica, explorando para isso as possíveis variações e posicionamentos. Esta abertura a diferentes perspectivas de análise reflete o pensamento de Bush (2006, p. 16) quando afirma que “O inconveniente de um modelo teórico é negligenciar outras perspectivas. As escolas e as universidades são demasiado complexas para que possam ser analisadas através de uma única dimensão”. O conceito de modelo organizacional pode, segundo Lima, apresentar-se no plural, quando se refere aos modelos analíticos ou interpretativos, e no singular, quando aos modelos normativistas/pragmáticos diz respeito à dinâmica das escolas (Lima, 1998, p. 584).

Assim, a mobilização de modelos teóricos permite o estudo das organizações educativas em vários prismas interpretativos que se afastam das prescrições normativistas orientadas para a ação. Desse modo, Lima (1998, p. 586), abordando os modelos analíticos/interpretativos, caracteriza-os como “Distintos modos de focalizar e interpretar os fenómenos organizacionais e, em suma, as diferentes perspectivas em torno do estudo da escola como organização, resultam da adopção de modelos teóricos de análise, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. São corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou “lentes”, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares”.

A investigação e estudo da escola como organização se apresenta ancorada em modelos teóricos de análise articulados com imagens ou metáforas. Partindo de uma “abordagem pluriparadigmática” (Lima 1998, p. 587), o estudo das organizações, por não se enquadrar num único enfoque organizacional, requer a mobilização de várias perspectivas analíticas. Daí a insuficiência da mobilização de um único modelo para a análise das organizações, tipicamente multifacetadas e complexas. Perspectivas analíticas que se afiguram em forma de modelos, mas também em imagens e metáforas. No fundo, pede um distanciamento e abordagens analíticas para a compreensão das organizações em geral, e da escola, de modo singular ou particular.

Contudo, para compreender melhor a escola como objeto de estudo, nessa visão complexa que apreende um olhar epistêmico, como cita Lima (1998, p. 587), apresentam-se como lentes ou mediações analíticas - compreensivas, que o investigador, enquanto sujeito epistêmico, utilizará para apreender um objeto de estudo com a gama de complexidade. Por outras palavras, os modelos teóricos, as metáforas e as

conceitualizações sociológicas são essenciais para compreendermos as organizações em estudo.

Dentro desta perspectiva multifocalizada, visando uma compreensão e um olhar mais organizado e estruturado; alguns autores apresentaram a sua proposta de modelos ou metáforas organizacionais, sejam elas de modo singular ou combinações articuladas, como já tivemos oportunidade de fazer alusão.

Face ao plano multifocal da escola como organização, mobilizaremos uma perspectiva pluri e intermodal, no sentido de integrar e interrelacionar mais de um modelo teórico analítico das organizações. Nesta perspectiva, procuramos vincular a expressão de sentidos dos atores educativos manifestos nas entrevistas e nos documentos elaborados pelas escolas ao sistema de referência da abordagem multidimensional da administração da educação, vislumbrando a possibilidade compreensiva da escola como organização educativa reflexivo-aprendente com foco no objetivo de analisar as contribuições da gestão democrática para a qualidade social da/na educação básica para as práticas de gestão escolar no âmbito da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa.

Certamente, um estudo que visa à análise da qualidade social nas práticas de gestão escolar sob a perspectiva multidimensional da administração da educação, tendo em foco a possibilidade de entendimento da escola como organização educativa reflexivo-aprendente, pressupõe uma abertura a heterogeneidade, a pluralidade, a crítica. A diversidade de leituras possíveis integra-se ao princípio de complementaridade. Na verdade, a relevância de perspectivas complementares para a inteligibilidade das práticas sociais no campo das ciências humanas e, especificamente, da educação é essencial para o trabalho analítico-interpretativo em um estudo de natureza qualitativa.

Vale ressaltar o pensamento de Ardoino (2012, p. 93) quando nos adverte que:

Desenvolvermos, assim, um modelo de inteligibilidade das práticas educativas, distinguindo “olhares” centrados sobre os indivíduos ou pessoas (perspectivas psicológicas), sobre as interações e sobre os grupos (perspectivas psicossociais), sobre as organizações e instituições (perspectivas mais sociológicas) em harmonia com seus próprios sistemas de referência. [...] Tanto a análise multirreferencial aplicar-se-á à inteligibilidade dos conceitos e das noções quanto à das situações. É necessário, de fato, estarmos bem conscientes de que a maior parte dos trabalhos sobre educação porta sobre práticas sociais, muito mais que sobre fenômenos [...].

A leitura analítico-interpretativa que intencionamos se pauta numa ótica abrangente das situações da prática de gestão escolar, em sua dinâmica e organicidade, bem como sua vinculação com a qualidade social da educação básica. Logo, quaisquer tentativas de

decomposição ou redução de práticas sociais a elementos simples tende a uma homogeneidade inviável. A escola tomada como organização pressupõe uma unidade viva, ativa e comunitária, constituída historicamente por pessoas e suas peculiaridades, mas definida por especificidades de gestão e movidas por objetivos comuns.

De igual modo, corroborando nosso pensamento sobre a escola, Ardoino (1998, p. 33) põe em destaque que:

É necessariamente, uma organização (no sentido que os autores americanos dão hoje a este termo), isto é, um conjunto organizado de funções interdependente, de modo a permitir a realização, pensada em termos de estratégias, de certas tarefas formuladas em termos de objetivos.

A especificidade da administração da educação no contexto da gestão escolar e suas funções interdependentes são dinamizadas em torno de objetivos comuns. Neste domínio, mesmo que haja uma visão compartilhada entre os coparticipes de uma unidade escolar não há garantia que todos os atores educativos alcancem a mesma compreensão de como alcançar tais objetivos. Portanto, as práticas de gestão não se limitam a implementação de técnicas e procedimentos, vale-se também da liderança e do entusiasmo para mobilização e comprometimento das pessoas em cooperar para o alcance dos objetivos preestabelecidos.

Diante do contexto de demanda por uma análise interpretativa da expressão de sentidos atribuídos pelos atores educativos às práticas de gestão escolar, elegemos três dimensões: *experiências de gestão escolar*; *formação continuada no ambiente de trabalho e qualidade social da educação básica*. A partir da leitura dos dados é possível fazer algumas recomendações de dimensões essenciais contributivas da qualidade social para as práticas de gestão escolar.

Constituído de elaborações epistemológicas, buscamos apresentar uma caracterização do discurso sobre qualidade em educação; da utilização do termo qualidade social da educação e da escola pública; das tensões que orbitam o tema qualidade em educação; de nossas escolhas ao caracterizar qualidade social da educação básica a partir de quatro elementos essenciais às práticas de gestão: o planejamento, o trabalho coletivo, a autonomia escolar e a formação em serviço ou no ambiente de trabalho. Essas quatro categorias de qualidade estão implicadas de modo interdependente com a definição da qualidade social como ato formativo e ato político, portanto, tem relação estritamente com o desenvolvimento socioprofissional dos atores educativos e organizacional da escola.

Na forma de exposição, iniciamos por uma argumentação acerca dos discursos da

qualidade em educação, caracterizando duas perspectivas: o discurso neoliberal e o discurso democrático. Ainda aqui destacamos aspectos de como a retórica da qualidade no campo da educação assume grande parte dos conteúdos do campo produtivo corporativo-empresarial e, brevemente, uma análise de quais são as razões que mobilizam este processo de transposição e suas implicações para o contexto educacional.

Tratamos, ainda, de discutir sobre a qualidade social da educação e da escola e suas aproximações aos processos de práticas de gestão escolar: planejamento, trabalho coletivo, formação continuada ou no ambiente de trabalho, e à qualidade de vida. Estabelecemos a relação entre a qualidade social (formal e política) e a qualidade de vida (instrumental e substantiva, individual e coletiva), relacionando-as ao desenvolvimento humano, científico e tecnológico. Por último, focalizamos na qualidade social da escola, as tensões e escolhas que nortearão a construção deste estudo em relação às práticas cotidianas da gestão escolar.

6.1 OS CONTRAPONTOS: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO GESTOR ESCOLAR

A Teoria da Administração é contextualizada como um conjunto de representações que surgem para justificar a perda de controle do trabalhador sobre seu próprio trabalho em prol da produtividade. Zung (1984) argumenta que essa teoria molda a autoimagem dos administradores e orienta suas práticas nas organizações.

A perspectiva sociológica da escola como organização é enfatizada por Lima (2008), que reconhece sua função social e destaca a ação pedagógica organizada. A escola é considerada um objeto de estudo polifacetado e multifacetado, complexo e relevante, exigindo uma abordagem que contemple variáveis em níveis macro e micro. Lima (1998) ressalta a evolução de paradigmas na percepção da escola como organização educativa ao longo do tempo.

A concepção da escola como organização educativa propõe uma compreensão abrangente de sua dinâmica, considerando interações com a família e outros sistemas educativos. Destaca-se a importância de uma visão integrada para analisar a realidade escolar no cotidiano, reconhecendo sua complexidade. Nesse contexto, a administração educacional é vista como uma ciência social aplicada com especificidades que a tornam singular no campo da administração.

Sander (1995) apresenta uma análise das tradições filosóficas e sociológicas antagônicas que influenciam as teorias organizacionais e administrativas na educação. Destaca-se a tradição funcionalista do consenso e a tradição interacionista do conflito. O autor propõe uma avaliação crítica dessas tradições, buscando oferecer explicações esclarecedoras sobre a realidade educacional.

A autora reflete sobre a importância de estabelecer novas relações e atribuir novos significados à gestão educacional, fundamentando-se na perspectiva de escola como organização educativa reflexivo-aprendente. Destaca-se a necessidade de uma abordagem inovadora no campo da gestão escolar. Em suma, o texto apresenta uma visão crítica e reflexiva sobre a administração e gestão educacional, considerando diferentes perspectivas teóricas e apontando para a busca de abordagens inovadoras no campo.

Em sua forma de apresentação, iniciamos por uma discussão acerca do paradigma multidimensional da administração da educação, relacionando-o a gestão escolar de qualidade. Trazemos ainda uma discussão sobre a escola pública como organização educativa sob o olhar crítico à normatividade e a burocratização numa abordagem sociológica. Em seguida, discutiremos sobre a escola pública como organização reflexiva que se pensa e avalia em relação à sua missão social, sua organização e seu Projeto Político-Pedagógico implicado com a comunidade em que está inserida.

Depois, trataremos uma abordagem da escola como organização de aprendizagens, orientada por cinco disciplinas fundamentais: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistêmico. Por último, focalizamos no esboço de um modelo de escola educativa reflexivo-aprendente, buscando a elaboração de uma proposição para a gestão escolar.

À medida que exploramos as categorias de análise derivadas das entrevistas com as gestoras das escolas (todas as seis são gestoras do gênero feminino) Alfa, Beta e Gama, surge uma visão mais abrangente das dinâmicas da gestão escolar em João Pessoa. As perspectivas compartilhadas pelas gestoras sobre comunicação, construção da Proposta Pedagógica, Gestão Democrática, nomeação política, falta de sugestões específicas e autonomia da escola fornecem valiosos pontos de entrada para compreender o funcionamento dessas instituições.

O quadro a seguir resume as principais observações feitas nas entrevistas com os gestores das escolas Alfa, Beta e Gama, destacando suas abordagens em relação à

comunicação, construção da Proposta Pedagógica, Gestão Democrática, nomeação política, falta de sugestões específicas e autonomia da escola.

Quadro 2 – Categorias de análise dos gestores

Categoria	Gestora Célia da Alfa	Gestora Noêmia da Alfa	Gestora Sueli da Beta	Gestora Viviane da Beta	Gestora Antônia da Gama	Gestora Vanda da Gama
Comunicação e Participação da Comunidade	- Ênfase na importância da comunicação regular com reuniões, <i>WhatsApp</i> e convocações. - Destaque para o envolvimento dos pais.	- Ênfase na comunicação frequente e envolvimento dos pais.	- Ênfase no envolvimento dos pais na rotina escolar.	- Destaque para a comunicação regular e envolvimento dos pais.	- Ênfase na comunicação regular com reuniões e grupos de <i>WhatsApp</i> .	- Ênfase na comunicação regular com reuniões e grupos de <i>WhatsApp</i> .
Construção da Proposta Pedagógica	- Destaque para o esforço coletivo com representantes do Conselho Deliberativo Escolar. - Compromisso com a atualização da PPP.	- Processo coletivo com atualização pendente.	- Processo coletivo com atualização em andamento.	- Processo colaborativo com atualização pendente.	- Construção coletiva da PPP com atualização atrasada.	- Construção coletiva da PPP com atualização pendente.
Gestão Democrática	- Ênfase na importância de dar voz e vez a todos os membros da comunidade escolar.	- Considera sua Gestão Democrática, apesar da nomeação política.	- Considera sua Gestão Democrática, apesar da nomeação política.	- Afirma que sua gestão é democrática.	- Considera sua Gestão Democrática, apesar das preocupações com a nomeação política.	- Considera sua Gestão Democrática, apesar das preocupações com a nomeação política.
Nomeação Política	- Não menciona nomeação política, mas que foi indicada.	- Destaca a nomeação política como meio de seleção.	- Menciona a nomeação política como meio de seleção.	- Começou com eleições diretas e depois foi indicada.	- Nomeação política levanta preocupações sobre o processo de seleção.	- Nomeação política levanta preocupações sobre o processo de seleção.
Autonomia da Escola	- Indica maior	- Observa mudanças	- Destaca maior	- Aponta maior	- Observa maior	- Observa maior

alinhamento com a Rede Municipal após a extinção das eleições diretas.	após extinção das eleições diretas, com organização crescente e consideração das demandas da Rede.	organização e consideração das demandas da Rede após extinção das eleições diretas.	direcionamento e monitoramento pela Secretaria de Educação após extinção das eleições diretas.	alinhamento com a Rede Municipal após extinção das eleições diretas.	alinhamento com a Rede Municipal após extinção das eleições diretas.
--	--	---	--	--	--

O estudo realizado, com base em entrevistas com gestores pedagógicos e administrativos das escolas Alfa, Beta e Gama, proporciona uma valiosa visão da dinâmica da gestão escolar. No entanto, chama a atenção o fato de que os gestores tendem a fornecer respostas cautelosas e, em alguns casos, superficiais, o que pode ser interpretado como um reflexo da natureza complexa de suas posições e das possíveis implicações de suas declarações.

A hesitação desses gestores em compartilhar opiniões mais aprofundadas pode estar relacionada a diversos fatores, incluindo a cultura organizacional das escolas em questão, bem como preocupações sobre possíveis conflitos ou retaliações decorrentes de suas opiniões. É importante reconhecer que essa relutância pode ser um reflexo da natureza burocrática do sistema educacional, que é caracterizado por uma estrutura hierárquica rígida e pela ênfase na eficiência e na técnica, conforme concebido por estudiosos como Max Weber.

A burocracia, embora seja frequentemente mencionada e às vezes criticada, é um conceito complexo que tem sido extensamente estudado na literatura científica. Muitos mitos e equívocos estão associados a esse termo, tornando sua compreensão mais desafiadora. O estudo ressalta a presença de uma hierarquia bem definida e da divisão de tarefas e competências entre os gestores, administradores e funcionários admitidos por meio de concursos públicos, cada um desempenhando funções específicas com base em suas qualificações.

Esse padrão organizacional, embora tenha suas vantagens em termos de eficiência e especialização, pode, às vezes, limitar a liberdade de expressão e a capacidade de gestores e funcionários de se manifestarem de maneira mais aberta e franca. Portanto, essa complexa rede de relações na gestão escolar pode ser moldada por uma série de fatores, incluindo a cultura organizacional, a hierarquia, a burocracia e a natureza das posições ocupadas pelos gestores.

Segundo Giddens (1991, p. 358), somente nos tempos modernos que as burocracias se desenvolveram completamente e passaram a ser encontradas na maior parte das áreas da vida social. Essa afirmação destaca o fato de que a burocracia como forma de organização se tornou dominante e disseminada na sociedade moderna. Giddens argumenta que a burocracia, como um sistema de administração baseado em regras formais, hierarquia e divisão de trabalho, ganhou força e se expandiu principalmente a partir da Revolução Industrial. Com o crescimento das instituições governamentais, empresas, organizações educacionais e outras estruturas sociais, a burocracia se tornou uma forma de coordenação e controle eficiente. Essa expansão das burocracias ocorreu em conjunto com o processo de modernização, à medida que as sociedades se tornaram mais complexas e dependiam cada vez mais de organizações eficientes para funcionar. Giddens argumenta que a burocracia se estabeleceu como um elemento central das instituições modernas, moldando a forma como a sociedade é organizada e funcionando como um mecanismo de controle social.

Para Lima (1998) o modelo burocrático quando aplicado ao estudo da escola acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais. Os traços e modelos weberianos caracterizados, são vistos por Lima (1998), como marco referencial para o desenvolvimento da Teoria Organizacional contemporânea, ao concentrar-se na “versão oficial da realidade” e na estrutura formal, perspectiva-se como um modelo de visão unitária da estrutura organizacional que não nos traz o caráter complexo e multifacetado das estruturas, assim, manifesta-se analiticamente incapaz de *per si* explicar e interpretar a realidade e o funcionamento da organização educativa” (Lima, 1998).

Para superar essa burocracia, necessário se faz, uma comunicação aberta e um ambiente de trabalho colaborativo que podem ser promovidos nas escolas, encorajando os gestores a compartilhar suas perspectivas e contribuir para o aprimoramento da gestão escolar e da qualidade da educação. Essa abordagem pode ser particularmente útil no contexto da Gestão Democrática, onde a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é fundamental para a tomada de decisões eficazes e inclusivas.

A abertura na comunicação e a colaboração efetiva entre todos os membros da comunidade escolar são elementos essenciais da Gestão Democrática. Quando os gestores, especialistas, professores, demais funcionários, pais e outros envolvidos na escola trabalham juntos de forma colaborativa, eles podem criar um ambiente propício para a

participação ativa de todos. Isso envolve a troca de perspectivas, a discussão aberta de desafios e a busca conjunta por soluções.

A gestora **Célia** exemplifica essa abordagem ao enfatizar a importância da comunicação e da participação da comunidade em sua escola. Ela utiliza reuniões bimestrais, grupos de *WhatsApp* e convocações para envolver ativamente os pais e a comunidade na vida escolar dos alunos. Além disso, ao realçar a construção coletiva da Proposta Pedagógica (PPP), ela demonstra o compromisso da escola em ouvir as necessidades da comunidade e incorporá-las nas decisões educacionais.

Portanto, a promoção da comunicação aberta e do trabalho colaborativo nas escolas é um meio eficaz para fortalecer a Gestão Democrática e envolver todos os *stakeholders* no processo educacional, o que, por sua vez, contribui para uma gestão mais eficaz e para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, a gestora não oferece sugestões específicas para tornar a escola mais democrática após a extinção das eleições diretas. Seria interessante que ela explorasse mais ações ou estratégias para fortalecer a Gestão Democrática, considerando as mudanças no contexto político.

A nomeação política da gestora **Noêmia** levanta questões sobre a influência da política na seleção de gestores escolares. No entanto, as práticas de comunicação e participação da comunidade, incluindo reuniões e grupos de *WhatsApp*, demonstram um compromisso com o envolvimento dos pais. A ênfase na construção coletiva da PPP também é destacável.

Noêmia destaca que sua gestão é democrática, apesar da nomeação política, e vê positivamente as mudanças após a extinção das eleições diretas. No entanto, seria benéfico se ela compartilhasse sugestões ou estratégias para fortalecer a Gestão Democrática em sua escola, considerando as mudanças no cenário político.

A nomeação política também é uma característica da gestão da **Escola Beta**, o que levanta preocupações sobre o processo de seleção. No entanto, as práticas de comunicação e participação da comunidade, como reuniões e grupos de *WhatsApp*, enfatizam a importância do envolvimento dos pais na rotina escolar.

Sueli considera sua Gestão Democrática e destaca as mudanças após a extinção das eleições diretas, incluindo uma maior organização e consideração das demandas da Rede Municipal. No entanto, seria enriquecedor se ela pudesse compartilhar estratégias específicas para fortalecer a Gestão Democrática em seu contexto atual.

A trajetória da gestora **Viviane**, que começou com eleições diretas e posteriormente continuou com sua indicação política, oferece uma perspectiva interessante sobre a nomeação de gestores escolares. As práticas de comunicação e participação da comunidade, incluindo reuniões e grupos de *WhatsApp*, destacam o compromisso com a parceria entre escola e família. De igual modo, **Viviane** enfatiza a Gestão Democrática e observa as mudanças após a extinção das eleições diretas, incluindo uma maior centralização e monitoramento pela Rede Municipal.

Considerando à transição para um sistema em que todos os gestores serão concursados, é possível que isso gere conflitos e desafios, uma vez que a nomeação política deixa de ser um critério, noto em minha experiência diária que esses conflitos já estão ocorrendo. A mudança deve ser gerenciada com cuidado, garantindo que os gestores concursados sejam escolhidos com base em suas qualificações e méritos profissionais, e não por influências políticas. Também é fundamental promover a transparência no processo de seleção e envolver a comunidade escolar, incluindo pais e professores, para garantir a legitimidade da escolha.

A transição em andamento para um sistema de seleção de gestores escolares com base em concursos representa um importante marco na busca pela transparência, meritocracia e eficiência na gestão educacional. No entanto, como em qualquer processo de mudança significativa, essa transição não está isenta de desafios e conflitos.

Uma das questões centrais nesse processo é a necessidade de garantir que os gestores escolares selecionados por meio de concursos sejam escolhidos com base em suas qualificações, méritos profissionais e capacidades de liderança. Isso significa que os candidatos devem passar por rigorosas etapas de avaliação e seleção, o que pode criar um ambiente competitivo e desafiador.

O principal conflito vivenciado, decorre do fato de que alguns gestores anteriormente nomeados politicamente podem não atender aos critérios exigidos nos concursos. Isso levanta preocupações sobre seu futuro e sua capacidade de manter suas posições de liderança. Além disso, a nomeação política costumava ser um caminho para o cargo de gestor, e agora essa rota tradicional foi alterada, o que pode gerar resistência e insegurança. Por outro lado, a transição para um sistema de concursos oferece a oportunidade de trazer profissionais altamente qualificados e comprometidos para a gestão escolar. Essa mudança é fundamental para assegurar que as escolas sejam gerenciadas de

maneira eficaz, priorizando a qualidade da educação e atendendo às necessidades da comunidade escolar.

O conflito, definido por Morgan (2002) buscando a citação e compreensão de Werber (werberianismo radical), nomeadamente a teoria do conflito foi desenvolvida principalmente por Ralph Dahrendorf (1959), distribuindo entre perspectivas sociológicas integracionistas e do “conflito”, este autor caracterizou a perspectiva anterior como a perspectiva da “estabilidade”, a integração, a coordenação e o consenso, e a última como centrada na mudança, na desintegração conflitual e na coerção. Pois o que mais evidencia como preocupação da teoria do conflito é “o conflito consiste no estudo da mudança social;” percebe-se, portanto, como o resultado do conflito.

Uma das metáforas utilizadas por Morgan (2002) é a metáfora do conflito como guerra. Nessa abordagem, o conflito é visto como uma batalha entre diferentes grupos ou indivíduos que competem por recursos, poder e influência dentro da organização. Ele destaca que o conflito pode ocorrer entre departamentos, equipes, hierarquias ou mesmo entre indivíduos com interesses divergentes. Morgan também aborda a metáfora do conflito como jogo, onde as interações organizacionais são vistas como um jogo estratégico, com diferentes jogadores buscando maximizar seus próprios interesses e ganhos. Nessa perspectiva, o conflito pode ser visto como uma dinâmica natural e inevitável nas organizações, onde as pessoas buscam obter vantagens e alcançar seus objetivos pessoais.

Além disso, Morgan (2002) explora a metáfora do conflito como processo de negociação. Ele destaca a importância da negociação e da busca por soluções que atendam aos interesses das partes envolvidas. Nessa visão, o conflito é visto como uma oportunidade para o surgimento de novas ideias, inovação e resolução de problemas. Morgan também enfatiza que o conflito pode ter aspectos positivos e negativos. Por um lado, ele reconhece que o conflito pode levar a mudanças e melhorias nas organizações, promovendo o questionamento de ideias estabelecidas e incentivando a criatividade. Por outro lado, o conflito excessivo e não gerenciado pode levar a problemas de comunicação, baixa produtividade e desgaste nas relações interpessoais.

Em suas análises, Morgan (2002) destaca a importância de uma abordagem equilibrada para lidar com o conflito, reconhecendo sua inevitabilidade e buscando maneiras construtivas de gerenciá-lo. Ele sugere a importância de criar um ambiente organizacional que encoraje a expressão de diferentes pontos de vista, promova a resolução

de conflitos de forma colaborativa e proporcione estruturas e processos adequados para a negociação e tomada de decisões.

No contexto educacional, Lima (1998) destaca que o modelo político reconhece a natureza política das organizações escolares, enfatizando as relações de poder, as dinâmicas de tomada de decisão e as disputas de interesses presentes nesses contextos. Ele argumenta que a política está presente em todos os níveis da organização escolar e influencia as práticas e os resultados educacionais. Assim, o modelo político destaca a importância de entender as interações entre os diversos atores e grupos de poder dentro da escola, como professores, diretores, funcionários, alunos e pais. Ele enfatiza que as decisões e as políticas educacionais não são resultadas apenas de critérios técnicos, mas também refletem diferentes perspectivas, interesses e conflitos entre esses grupos.

Para minimizar conflitos e garantir uma transição suave, é importante que as autoridades forneçam orientações claras e apoio aos gestores escolares durante esse período de mudança. Também é essencial envolver a comunidade escolar, incluindo pais, professores e funcionários, no processo de seleção e na definição de critérios justos e transparentes.

O processo de comunicação, portanto, desempenha um papel importante na gestão da transição para a seleção de gestores escolares por meio de concursos, uma vez que envolve uma série de partes interessadas, incluindo gestores, professores, pais, autoridades educacionais e a comunidade escolar em geral. Primeiramente, a comunicação eficaz é essencial para informar todas as partes interessadas sobre as mudanças planejadas. Isso inclui a divulgação de informações sobre os critérios de seleção, os prazos para inscrição, os procedimentos de avaliação e as qualificações necessárias para se tornar um gestor escolar, tudo que já foi e vem sendo feito. A transparência nessa fase é fundamental para construir confiança e aceitação das mudanças.

Além disso, à medida que os gestores escolares são selecionados, é fundamental que a comunicação seja utilizada para informar a comunidade escolar sobre os resultados e sobre como o novo gestor foi escolhido. Isso ajuda a evitar especulações e a criar um ambiente de compreensão e aceitação. A comunicação contínua é necessária após a seleção dos gestores para garantir que eles compreendam suas funções, responsabilidades e expectativas. Além disso, a comunidade escolar deve ser informada sobre como eles podem se envolver e colaborar com o novo gestor.

Isso soma-se ao que todas as entrevistas enfatizam a importância da comunicação com a comunidade, construção coletiva da Proposta Pedagógica e Gestão Democrática na educação. No entanto, a nomeação política é uma preocupação comum em todas as escolas, o que levanta questões sobre a verdadeira natureza da democracia na seleção de gestores. Seria benéfico se as gestoras compartilhassem estratégias específicas para fortalecer a Gestão Democrática em seus contextos, considerando as mudanças políticas. Isso contribuiria para uma gestão mais participativa e eficaz nas escolas **Alfa, Beta e Gama**.

Em frente, verificamos também que as entrevistas com as gestoras escolares revelam uma série de contrapontos entre o discurso e a prática. Embora todas as gestoras enfatizem a importância da Gestão Democrática e da participação da comunidade, todas foram nomeadas sem a participação da comunidade na escolha, o que levanta questões sobre a verdadeira democracia na escolha dos gestores e, sobretudo, a inibição das gestoras para aprofundar as respostas às questões das entrevistas. Por exemplo, a gestora **Noêmia** da **Escola Alfa** destaca a importância da comunicação frequente e do envolvimento dos pais, mas também menciona a nomeação política como meio de seleção. Isso cria um contraponto entre a ênfase na participação da comunidade e a influência política na escolha do gestor. Da mesma forma, a gestora **Sueli** da **Escola Beta**, assim também como as gestoras **Antonia** e **Vanda** da **Escola Gama**, tiveram respostas bem similares, afirmando que sua gestão é democrática, apesar da nomeação política. No entanto, elas não oferecem sugestões específicas para tornar a escola mais democrática após o fim das eleições diretas, o que pode ser interpretado como um contraponto entre a retórica democrática e a falta de ações concretas nesse sentido. Portanto, as gestoras escolares precisam considerar como suas práticas estão alinhadas com seus discursos de Gestão Democrática e, se necessário, implementar medidas para fortalecer a participação da comunidade na tomada de decisões.

A escola pode desenvolver um plano de gestão participativa que detalhe como a comunidade será envolvida nas decisões escolares. Esse plano pode ser revisado e atualizado regularmente. Este plano deve estabelecer diretrizes claras para envolver todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais, professores, alunos e funcionários, no processo de tomada de decisões. Acredita-se que todos têm um papel fundamental a desempenhar na construção de uma escola melhor e mais inclusiva.

Os princípios fundamentais devem incluir a participação ativa, a transparência, o respeito à diversidade de opiniões e a promoção do aprendizado contínuo, um ambiente onde as vozes de todos sejam valorizadas e respeitadas, independentemente de sua origem ou posição na comunidade. Assim, a Gestão Democrática fortalece a qualidade da educação e promove o senso de pertencimento de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Lima (1998) defende a importância de compreender as escolas como sistemas complexos e ambíguos, onde coexistem diferentes interesses, perspectivas e dinâmicas. Ele destaca que a ambiguidade surge da interação entre múltiplos atores e forças que influenciam a tomada de decisões, a implementação de políticas e a dinâmica organizacional. Ao reconhecer a ambiguidade como uma característica intrínseca das escolas, Lima propõe repensar os modelos de gestão e liderança, buscando abordagens mais flexíveis e adaptativas. Ele enfatiza a necessidade de uma gestão participativa, capaz de lidar com as contradições e incertezas inerentes à realidade educacional. Assim, o autor contribui para a compreensão do modelo de ambiguidade nas organizações escolares, fornecendo *insights* teóricos e práticos que ajudam a repensar as abordagens de gestão e a promover uma visão mais abrangente e contextualizada da educação.

No entanto, esse modelo apresenta limitações, sendo elas: exagero de imprevisibilidade nas organizações educativas; dificuldade na conciliação de perspectivas de ambiguidade com as estruturas e procedimentos regulares existentes nas instituições de educação; inadequação para organizações estáveis; pouca sustentação prática aos líderes nas organizações educativas; e conflito entre objetivos específicos e gerais. O modelo de ambiguidade é uma forma de pensar as organizações que reconhece a complexidade e a incerteza inerentes a esses sistemas. Diferente dos modelos mais estruturados e rígidos, o modelo de ambiguidade enfatiza a natureza fluida e multifacetada das organizações (Lima, 1998).

Segundo esse modelo, as organizações são caracterizadas por ambiguidades e contradições que surgem de diferentes interpretações, interesses e perspectivas dos indivíduos envolvidos. Em vez de buscar soluções definitivas e claras, o modelo de ambiguidade reconhece que as organizações são permeadas por ambiguidades estruturais, processuais e interpretativas. Na perspectiva da ambiguidade estrutural, reconhece-se que as organizações são compostas por múltiplos objetivos, estruturas e sistemas que podem entrar em conflito uns com os outros. Essas ambiguidades estruturais criam tensões e

desafios para a coordenação e tomada de decisões. A ambiguidade processual refere-se à incerteza e à falta de clareza sobre como os processos organizacionais ocorrem. As interações entre os membros da organização podem ser complexas e imprevisíveis, levando a uma falta de entendimento comum sobre como as coisas devem ser feitas (Lima, 1998).

Já a ambiguidade interpretativa se refere à multiplicidade de significados atribuídos às ações, palavras e símbolos dentro da organização. As diferentes interpretações dos eventos organizacionais podem levar a conflitos, mal-entendidos e dificuldades na comunicação. No modelo de ambiguidade, reconhece-se que lidar com a complexidade e a incerteza é uma parte essencial da gestão organizacional. Os líderes e membros da organização devem ser capazes de lidar com as ambiguidades e contradições que surgem, promovendo a flexibilidade, a adaptabilidade e a capacidade de aprendizado (Bush, 2006).

O modelo de ambiguidade também é relevante quando aplicado ao contexto da educação. Na educação, a ambiguidade pode se manifestar de diversas maneiras, como nas políticas educacionais contraditórias, nas múltiplas perspectivas e abordagens pedagógicas, nas demandas conflitantes dos diversos atores envolvidos no sistema educacional, entre outros aspectos. Nesse sentido, a abordagem do modelo de ambiguidade na educação reconhece que as escolas e demais instituições educacionais são ambientes complexos e dinâmicos, sujeitos a múltiplas interpretações e significados. Os principais desafios nesse contexto são lidar com a incerteza, a falta de clareza e as contradições que surgem na implementação das políticas e práticas educacionais (Lima, 1998).

Ao reconhecer a existência da ambiguidade na educação, os educadores e gestores precisam desenvolver habilidades de adaptação, flexibilidade e resolução de problemas complexos. Isso implica em aceitar que nem sempre haverá respostas definitivas ou soluções únicas para os desafios educacionais, e que a capacidade de lidar com a ambiguidade requer abertura para diferentes perspectivas, diálogo e construção de consensos. Além disso, o modelo de ambiguidade na educação também enfatiza a importância da liderança e da governança participativa, que envolvam todos os atores educacionais na tomada de decisões, na negociação de significados e na construção de práticas colaborativas.

6.2 EM BUSCA DO SENTIDO DE DEMOCRACIA NA ESCOLA – ISTO É SUA FUNÇÃO?

A busca pelo sentido de democracia na escola é uma questão relevante, especialmente diante das nomeações por mérito e/ou políticas no período de 2016 a 2023 que levantam preocupações sobre a escolha dos gestores para as escolas da Rede Municipal de João Pessoa. É fundamental que os gestores compreendam sua função como promotores da democracia na escola, independentemente de sua origem de ingresso ser ou não decisão política.

A gestora **Célia** da **Escola Alfa** enfatiza a importância de dar voz e vez a todos os membros da comunidade escolar, indicando que essa é sua função como gestora. Isso demonstra um compromisso com a democratização da gestão escolar. Por outro lado, a gestora **Viviane** da **Escola Beta** observa mudanças após o fim das eleições diretas, incluindo um maior direcionamento e monitoramento pela Secretaria de Educação. Nesse contexto, é importante que as gestoras compreendam sua função não apenas como administradoras, mas também como defensoras da Gestão Democrática, buscando manter a autonomia da escola na medida de todas as possibilidades. Portanto, a função das gestoras escolares vai além da administração e demandas pedagógicas rotineiras; elas têm a responsabilidade de promover e preservar a democracia na escola, garantindo a participação da comunidade e a transparência nas decisões.

Promover a democracia na escola requer um compromisso efetivo com a participação da comunidade e a transparência nas decisões. Para alcançar isso, as gestoras escolares podem adotar estratégias como a realização de assembleias e reuniões abertas, a criação de um Conselho Escolar ativo, a realização de consultas à comunidade, e a transparência nas ações da escola. Capacitação em gestão participativa, avaliação regular, promoção da inclusão e educação para a cidadania são igualmente essenciais para envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar e garantir que a escola funcione de acordo com princípios democráticos.

Além disso, as gestoras escolares podem atuar como defensoras da escola perante as autoridades políticas, assegurando a autonomia necessária para tomar decisões relevantes. Estabelecer canais abertos de comunicação para receber feedback contínuo da comunidade também é fundamental. Todas essas medidas contribuem para uma gestão

mais eficaz e uma educação de qualidade, independentemente do processo de seleção dos gestores, e fortalecem o compromisso com a verdadeira democracia na escola.

Em sua obra sobre a gestão da educação na América Latina, Benno Sander (1995) destaca três fundamentos do *paradigma multidimensional da administração da educação* que pode ser aplicada as falas das gestoras: desconstrução e reconstrução dos conhecimentos acumulados historicamente como consequente tentativa de construir uma síntese da experiência latino-americana; busca por respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às demandas e necessidades da educação na contemporaneidade; sustenta-se na ideia de especificidade da gestão da educação como campo de conhecimento e como prática socioprofissional.

As denominadas Ciências da Educação e a Teoria Geral da Administração se constituem em dois terrenos de estudo e práticas que, ao longo da história da educação, disputam a configuração do campo de conhecimento da administração educacional. No terreno das Ciências da Educação, delineia-se uma redução da ação administrativa e organizacional da educação a um campo de aplicação da Pedagogia e da Didática. No terreno da Teoria Geral da Administração, assiste-se a um monopólio dos estudos da administração e da organização educacional como campo de aplicação da teoria geral da administração (TGA) que se firmava no campo da indústria e do comércio no início do século XX (Barroso, 2006).

A partir deste preâmbulo, caracterizamos quatro modelos que no movimento de construção e reconstrução histórica apresentam-se como síntese da experiência da administração aplicada à educação no contexto do Brasil: administração para eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural. Tomamos Sander como aliado teórico nessa discussão em função de sua contribuição para o campo de conhecimento da gestão educacional: por compor uma genealogia do campo de conhecimento e, principalmente, por estabelecer um modelo multidimensional de “análise de confluências e contradições simultâneas entre quatro construções históricas de administração de educação” (Sander, 2007, p. 91).

Ao seguirmos com esta discussão, faz-se necessário estabelecer o conceito de paradigma. O pensamento de Migliori (1993, p.7) é esclarecedor ao afirmar que:

A noção de paradigma é profundamente importante: trata-se do referencial primário, da **estrutura básica do pensamento** que irá determinar a nossa postura perante a realidade. É algo que antecede a uma ideia, pois atua como determinante em nossa maneira de pensar [...]. O referencial paradigmático estabelece os parâmetros não só de nosso saber, mas também de nossos valores, de nossas crenças, de nossos relacionamentos, de nossas vidas, enfim. [...], uma **criação humana** para viver o mundo (grifo nosso).

Apresentando uma outra visão, Morin (1996, p. 22, 45) considera que paradigma é “[...] princípio maior que controla as visões do mundo; [...] o paradigma também é alguma coisa que não resulta das observações. De alguma forma, o paradigma é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos [...]”.

Das definições supramencionadas, destacamos três características: o princípio maior que controla as visões do mundo, a estrutura básica do pensamento e a criação humana, que parecem estar em confluência com o pensamento de Sander (1995; 2007) quando delineia o modelo multirreferencial e integrado denominado de paradigma multidimensional da administração da educação. Se um referencial paradigmático é uma produção do homem, então é passível de transformação, de rupturas e de construção de novas sínteses.

Para que haja predomínio ou transformação paradigmática, no caso da gestão educacional e, mais especificamente, da gestão escolar pensamos que se faz necessário o entendimento de forma inteligível e precisa de seus elementos constitutivos e seus desdobramentos conceituais e praxiológicos. Este posicionamento é corroborado por Lück (2011a, p. 33) quando afirma que:

[...] o entendimento de gestão [educacional] como concepção paradigmática não se encontra devidamente evidenciado e entendido, torna-se necessário apontar e esclarecer as questões básicas dessa concepção. Considera-se que esse esclarecimento é fundamental para que as ações decorrentes sejam consistentes, claras e efetivas no seu direcionamento. Consequentemente, o estudo e a reflexão sobre a representação paradigmática da gestão educacional, constituem-se em condição para que gestores educacionais [...] aproveitem a experiência para construir conhecimentos sobre sua prática [...], contribuindo para a melhoria do trabalho dos demais gestores.

A administração da educação é uma temática intrincada que demanda abordagens teóricas capazes de capturar sua complexidade. Nesse contexto, o paradigma multidimensional proposto por Sander (1982; 1995; 2007) emerge como uma tentativa de

oferecer uma síntese teórica da experiência latino-americana de administração educacional no cenário internacional. Este paradigma, composto por quatro dimensões analíticas - eficiência, eficácia, efetividade e relevância - busca proporcionar uma análise substantiva e instrumental da qualidade da educação e da escola.

O cerne da proposta de Sander reside na desconstrução e reconstrução dos conhecimentos historicamente acumulados, visando libertar a gestão educacional da subordinação à Teoria Geral da Administração (TGA). A argumentação do autor destaca a necessidade de compreender a administração da educação como um campo de estudo específico, dotado de autonomia.

O paradigma propõe critérios administrativos claros. A eficiência é associada à racionalidade econômica, enquanto a eficácia refere-se à capacidade de atingir objetivos educacionais. A efetividade, por sua vez, busca promover o desenvolvimento socioeconômico e melhorar as condições de vida. A relevância emerge como um critério que vai além dos aspectos instrumentais, conectando-se à substantividade intrínseca da administração, com foco no aprimoramento da qualidade de vida dos participantes do sistema educacional.

A interdependência e articulação dialeticamente propostas pelo autor, subordinando eficiência à eficácia, eficácia e eficiência à efetividade, e todas essas à relevância, revelam uma abordagem holística e integradora. Essa perspectiva superadora reconhece as exigências éticas e pedagógicas da sociedade contemporânea.

Contudo, ao considerarmos as perspectivas metodológicas apresentadas, surgem questionamentos. A proposta de enfoque multiparadigmático, embora enriquecedora, pode enfrentar desafios na prática, especialmente na harmonização efetiva das diferentes dimensões. Além disso, a autonomia da Gestão Educacional em relação à TGA merece uma discussão mais aprofundada, explorando as interseções e influências mútuas dessas áreas.

Em síntese, o paradigma multidimensional de administração da educação proporciona uma abordagem abrangente e integradora, promovendo uma visão mais completa e contextualizada da gestão educacional. Contudo, a aplicação prática desses conceitos requer atenção às dinâmicas reais das instituições educacionais e à complexidade das relações entre as dimensões propostas. A reflexão crítica sobre essa proposta contribui para uma compreensão mais profunda e uma implementação mais eficaz no cenário educacional contemporâneo.

O "Quadro 3 – Paradigma Multidimensional, Dimensões e Critérios de Desempenho", proposto por Sander (1995), oferece uma estrutura analítica abrangente para examinar a complexidade da administração da educação. Dividindo-se em dimensões analíticas, substantivas e instrumentais, o quadro procura integrar diversas perspectivas na gestão educacional. As dimensões intrínsecas, como cultura e pedagogia, destacam a importância de aspectos identitários e educacionais. Já as dimensões extrínsecas abrangem política e economia, reconhecendo a influência de decisões políticas e fatores econômicos na gestão educacional.

Quadro 3 – Paradigma multidimensional, dimensões e critérios de desempenho

Dimensões Analíticas	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão cultural	Dimensão Pedagógica
	Critério de Relevância	Critério Eficácia
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política	Dimensão Econômica
	Critério de Efetividade	Critério de Eficiência

Fonte: Sander, 1995, p. 57.

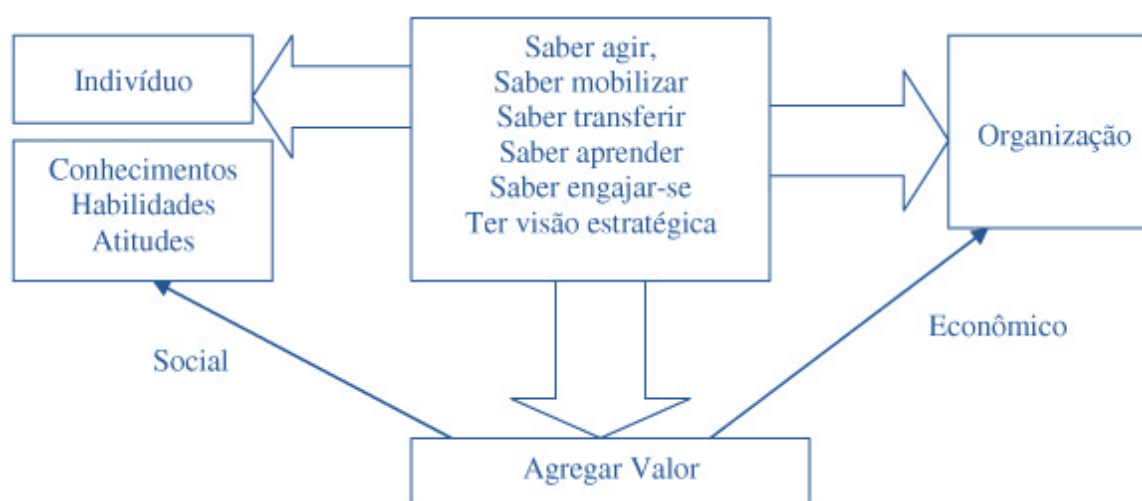
No âmbito das dimensões substantivas, a cultural refere-se à identidade e valores, enquanto a pedagógica enfoca os processos de ensino e aprendizagem. Por sua vez, as dimensões políticas e econômicas exploram as relações de poder e as implicações financeiras, respectivamente. As dimensões instrumentais, representadas pelos critérios de relevância, eficácia, efetividade e eficiência, sintetizam a interação entre os diferentes aspectos, enfatizando a importância de elementos que realmente agregam valor à educação e promovem resultados eficazes, efetivos e eficientes.

Essa estrutura analítica proposta por Sander (1982, 1995, 2007) busca superar abordagens reducionistas, proporcionando uma visão holística da administração da educação. Ao reconhecer a interconexão entre elementos culturais, pedagógicos, políticos e econômicos, o paradigma multidimensional oferece uma base sólida para compreender e abordar os desafios complexos envolvidos na gestão educacional.

A representação gráfica na Figura 1 ilustra essa definição, enfatizando os elementos fundamentais, como conhecimentos, habilidades, experiências, interação social, valores e atitudes. A aplicação desses conceitos à escola pública envolve a consideração de critérios de desempenho administrativo propostos por Sander (2007), o que adiciona uma dimensão específica ao contexto educacional.

A discussão sobre a escola educativa reflexivo-aprendente destaca a complexidade intrínseca à instituição, que atua como congruência entre escola e sociedade. O reconhecimento da escola como lugar de múltiplas dimensões interdependentes, com função sociopolítica e cultural na sistematização e socialização de saberes, ressalta sua relevância (Fleury; Fleury, 2001).

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Fleury e Fleury, 2001, p.188.

O pensamento de Paro (2011) destaca a escola não apenas como uma estrutura intencional e oficialmente instituída, mas como um grupo social dinâmico que transcende suas ordenações formais. O autor ressalta a complexidade das interações e dinâmicas presentes na escola, que vão além das determinações estabelecidas oficialmente. As condutas dos indivíduos e grupos, suas contradições, interações e expectativas contribuem para a formação de um ambiente escolar único e multifacetado.

A ênfase na imprevisibilidade dessas relações destaca a natureza fluida e adaptativa da escola como um organismo social. Paro reconhece que, apesar da aparente falta de previsibilidade, essas interações não deixam de formar um modo específico de existir e

operar na escola. Esse modo de existir é caracterizado por valores, costumes e rotinas que conferem certa "regularidade" ao funcionamento da escola, a qual não pode ser negligenciada ao se estudar a instituição.

Essa análise ressalta a importância de não apenas considerar as estruturas formais e intencionais da escola, mas também compreender as dinâmicas sociais, os valores compartilhados e as práticas cotidianas que moldam a vida na instituição. Ao reconhecer a imprevisibilidade e a complexidade das relações sociais na escola, Paro destaca a necessidade de uma abordagem mais ampla e contextualizada para entender efetivamente o funcionamento e a dinâmica desse ambiente educacional.

Uma escola assim pensada, ao se constituir como espaço onde se realiza ou não os objetivos e metas do sistema de ensino, cada vez mais vem se impondo também como o lugar indispensável para a formação do cidadão, a elevação do nível sociocultural e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de seus partícipes. Por outro lado, “essa ideia de escola como um sistema sociocultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no seu funcionamento, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão” (Libâneo, 2013, p. 85). Isto evidencia que a instituição escolar se estabelece também como um sistema de relações interativas, composto por pessoas que se relacionam e opera por meio de uma estrutura organizada. Por isso reafirmamos que *a escola é uma organização* porque se estabelece como “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (Libâneo, 2013, p. 87).

Diante do exposto, passamos a caracterizar a escola de qualidade social que intencionamos, a partir do princípio da constituição da organização educativa reflexivo-aprendente, amparado pelo paradigma multidimensional da administração da educação. Primeiro, situamos a escola como organização educativa à luz do pensamento de Lima (1998, 2002; 2011), na sequência caracterizamos a escola reflexiva e a prática socioprofissional reflexiva inspirado nos escritos de Schön (2000) e Alarcão (2001, 2011). Por fim, situamos a escola como organização aprendente sob o olhar de Senge (1995); Senge *et al.* (1997; 2005), para depois apresentarmos um esboço propositivo de organização educativa reflexivo-aprendente.

Os enfoques e perspectivas que traduzem a escola, simultaneamente, como espaço de reprodução e de produção de políticas educacionais, orientações normativas e regras

internas e externas são diversos. A demanda por definição dos procedimentos a serem adotados na análise por meio de diversas ênfases que se dá às organizações escolares remete-nos a, pelo menos, duas perspectivas: a do plano das orientações para a ação e a do plano das ações, privilegiando uma sociologia empírica voltada aos sistemas de ação diferentemente localizados e às diferentes categorias dos atores envolvidos, isto restringindo a abordagem sociológica.

Sob este ponto de vista Lima (2011, p. 9), epigrafa que:

Uma abordagem sociológica da organização escolar, como unidade social e como ação pedagógica organizada, revela-se capaz de valorizar os elementos de mediação, ou intermediários, em que se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das focalizações analíticas de tipo macro e micro.

Haja visto que “as organizações são sempre as pessoas em interação social e porque os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa” (Lima, 2002, p. 33), pressupomos que tanto estes atores (escolares) quanto os atores educativos (todos os funcionários da escola) não se reservam somente a cumprir regras hierárquicas preestabelecidas de fora para dentro da escola de maneira integral e sistemática. As regras tendem a ser contextualizadas e reinterpretadas, em boa parte, extrapolando as determinações normativas seja pelo exercício político da autonomia, por ações de resistência ou, ainda, pela prática de infidelidade normativa, conforme o pensamento de Lima (1998, 2002; e 2011).

No plano geral da administração da educação no âmbito nacional, geralmente, recai sobre os sistemas de ensino a responsabilidade de produzir as diretrizes educacionais, as regras formais, as instruções oficiais e outros expedientes normativos. Diante disto, a variedade e a expressiva quantidade de regras publicadas, embora consideremos os tipos, finalidades e competências distintas, tudo aquilo que se denomina por legislação da educação – leis, decretos, diretrizes, bases curriculares – produzidas pelos órgãos do poder legislativo ou instruções normativas – pareceres, portarias, circulares – produzidas pelo poder executivo, trazem consigo sempre um caráter normativo, regulador e impositivo no âmbito escolar.

Assim, sobre esta profusão normativa, Lima (2011, p. 65) destaca que:

A administração central não é um corpo homogêneo, e a legislação e outros normativos produzidos não constituem um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe poderá escapar. Embora bastante difundida, esta imagem assume um caráter hiperbólico, não sendo suficiente para fazer esquecer outros estereótipos, como é o caso da *criatividade*, do *engenho das pessoas comuns* para rodear a lei, cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas [...].

Pela constituição do termo infidelidade normativa adotamos o que fora cunhado por Lima (1998), em que pese o sentido de contraponto ao normativismo burocrático no domínio sociológico-organizacional da escola. Este conceito é compreendido como instrumento de mobilização, aproximação, aprofundamento e prática de saberes e de participação no cotidiano das experiências escolares, portanto, viabiliza a qualidade social nas práticas de gestão como uma construção heurística e praxiológica. É apoiado nesta tese que encontramos o ponto de convergência para o entendimento das potencialidades da escola como organização educativa.

Primeiro porque, em algumas vezes, os atores educativos se opõem ou adaptam às questões da normatividade excessiva ou não e da burocracia demasiada. Depois, porque atores educativos promovem no espaço-tempo da escola, certo grau de autonomia que possibilita engajamento e participação no encaminhamento de muitos dos desafios postos às práticas cotidianas de gestão escolar. A escola pública como organização educativa, certamente, é um espaço-tempo em que opera uma ação dialética ao se estabelecer como lugar de reprodução social, mas também, por se constituir em *lócus* criativo e inventivo de autonomia, de trabalho coletivo, de transformação da realidade social, de partilha do poder e de protagonismo entre seus atores educativos.

A discussão sobre infidelidade normativa e o papel dos atores educativos na escola ganha relevância quando consideramos a eleição para gestor. A eleição pode ser vista como um mecanismo que se encaixa nesse contexto, proporcionando uma dinâmica participativa na gestão escolar. Quando os membros da comunidade escolar têm a oportunidade de escolher seus gestores, isso pode representar uma expressão tangível da autonomia e participação defendidas no conceito de infidelidade normativa.

A eleição para gestor pode servir como um exemplo concreto de como os atores educativos buscam engajar-se ativamente no direcionamento da escola, exercendo sua autonomia e influenciando as práticas de gestão. Ao permitir que a comunidade escolar tenha voz na escolha de seus líderes, a eleição contribui para a construção de uma dinâmica

democrática, na qual a normatividade excessiva ou a burocracia podem ser questionadas e adaptadas de acordo com as necessidades locais.

Essa abordagem eleitoral para a gestão escolar destaca a escola como um espaço não apenas de reprodução social, mas também de transformação e protagonismo. A eleição, como um processo inclusivo, pode ser vista como uma prática que promove a qualidade social nas decisões de gestão, alinhando-se à ideia de infidelidade normativa como um instrumento de mobilização, participação e construção coletiva de saberes no ambiente educacional.

Vejamos o que Lima (1998, p.176) explicita sobre a infidelidade normativa:

[...] Na verdade a infidelidade seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias. Admitindo-se, porém, a infidelidade normativa como contraponto ao normativismo burocrático, que pode desenhar-se de diferentes formas de infidelidade. Desde logo, quanto ao motivo – desconhecimento dos normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação, erro intencional de interpretação ou de aplicação, são apenas alguns motivos possíveis. Os motivos são passíveis de relacionamento com caráter voluntário ou involuntário da infidelidade. [...] Ela pode ser explícita ou manifesta, sendo facilmente detectada, ou implícita ou escondida, tornando-se mais difícil identificá-la ou, eventualmente, impossível. [...] Quanto ao seu conteúdo [podemos] admitir três tipos de infidelidade: 1) em relação à letra, mas não ao espírito; 2) em relação ao espírito, mas não à letra; 3) em relação à letra e ao espírito.

Observamos que estas contingências teóricas, mesmo não sendo caracterizadas de forma pormenorizada, logo que são evidenciadas as intencionalidades/reciprocidades, o conteúdo formativo e substantivo, a natureza facultativa, tudo indica um contorno ao normativismo. No âmbito da escola seus atores educativos podem cumprir integralmente, parcialmente ou simplesmente modificar as normas temporariamente ou permanentemente. De qualquer forma, aderimos ao pressuposto de que o normativismo e qualquer forma de infidelidade normativa derivada e implicada, coexistem e sempre coexistirão nas organizações escolares. Com toda certeza, isto também indica uma possível relação de complementaridade essencial entre o normativismo e a infidelidade normativa nas práticas de gestão escolar.

As diferentes perspectivas nos modos de compreensão e interpretação da organização escola, é resultado de modelos teóricos de análise baseados em tradições disciplinares e campos de conhecimento. São abordagens que favorecem a construção de quadros conceituais e de referência a partir de métodos, procedimentos e técnicas. Desse

modo, “mesmo quando não expressamente nomeada, a noção de modelo subjaz a uma grande parte da produção discursiva organizacional, sendo implícita ou explicitamente associada a designações como *paradigmas, perspectivas, abordagens, imagens e metáforas, faces, configurações, entre outras*” (Lima, 2011, p. 105).

No contexto da gestão escolar, os modelos de organização da escola podem centrar-se mais em uma regra que em outras, estabelecendo articulações entre elas e buscando outras soluções inovadoras, criativas e inventivas. As pessoas, como atores educativos ou escolares da escola, possuem a capacidade de interpretação e recriação no processo de reprodução dos modelos decretados, contudo, seguramente, possuem também a capacidade de produzir novas regras. Em síntese, as pessoas na organização educativa trazem suas potencialidades para aprendizagem em grupo, para ressignificarem seus espaços de convivência e de sentido de comunidade.

Para auxiliar na compreensão da noção de escola reflexiva e da prática socioprofissional dela derivada nos servimos dos estudos de Schön (2000) que dá forma a sua epistemologia da prática profissional, que tem por finalidade tratar a questão do conhecimento profissional tomando como marco zero a competência e o talento como característica da prática habilidosa. Este autor admite, ainda, o desenvolvimento da capacidade de reflexão-na-ação – pensar o que faz no percurso do fazer – nas situações de incerteza, singularidade e conflito de valores. Complementarmente, nos valem dos estudos de Alarcão (2001; 2011) que traz em sua proposição uma racionalidade fundamentada na perspectiva de escola que qualifica seus atores escolares e educativos, ou seja, firma como princípio fundante a escola como organização colaborativa para o desenvolvimento de competências para viver criticamente e reflexivamente em sociedade.

Alarcão (2001) caracteriza uma proposta de escola reflexiva, levantando os principais fundamentos e postulados, bem como as implicações na prática de gestão escolar. Segundo a autora, a escola denominada reflexiva é aquela que traz como pressuposto o repensar permanentemente suas práticas de gestão, consolidando-se como espaço-tempo-contexto educativo e aprendente para todos os seus atores educativos e escolares. Inclui em seus fundamentos uma consolidada liderança institucional que zela pela autonomia da escola; desenvolve suas ações e práticas tendo o planejamento e currículo como centralidade; destaca o papel de seus atores em ações de trabalho coletivo; valoriza a interação com a comunidade e configura-se como ambiente educativo em

contínua qualificação profissional no ambiente de trabalho, reiterando desenvolvimento institucional e organizacional (Alarcão, 2011).

O conceito de escola reflexiva assumido por Alarcão (2001, p. 11), se configura assim:

[...] Concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com outros cidadãos.

Os fundamentos sociológicos da escola reflexiva estão alicerçados nos estudos de base no pensamento marxista, nos princípios do método dialético como procedimento de investigação na produção do conhecimento, enfim, nas teorias educacionais defensoras da prática educativa tomada como prática social. Alinhados nesta concepção educacional de natureza reflexiva, crítica ou progressiva, por volta da década de 1980, diversos teóricos começam a denunciar o aspecto reprodutivista das instituições educacionais que encontravam na racionalidade tecnicista – conservadora e neoliberal – a justificativa para perpetuação do sistema desigual e nada equitativo, portanto, injusto de distribuição dos recursos educacionais (materiais e simbólicos); (Gentili, 1994; 1996), (Silva 1994; 1996), (Enguita, 1996), (Harvey, 2008), (Gadotti, 2010).

A partir deste entendimento, Brzezinski (2002, p. 73), traz a lume que:

Sob esta ótica, entendo que a função social e política básica [escola reflexiva e emancipatória] é a socialização do saber por meio do ensino de qualidade e da pesquisa qualificada, garantindo o ingresso e o sucesso escolar para todos. Essa função primordial da escola, que confere a educação um *ethos* próprio como bem social e direito de todos, diz respeito à formação do homem para o exercício da cidadania e deve ser assim compreendida por todos os atores educacionais.

Assim, a autora põe em evidência a relevância cultural como fundamento fundamental para que a escola, tomada como espaço-tempo-contexto reflexiva e emancipatória se constitua em um lugar de aprendizagens para todos os atores educativos, portanto, nega quaisquer possibilidades da instalação de processos antidemocráticos, de discriminação e segregação em todos os níveis, de responsabilização do estudante pelo fracasso em seu percurso educacional e escolar. Outra característica que aponta para a função social e política da escola é, sem dúvida, a qualificação do estudante para o

exercício responsável e livre da cidadania, a comunicação, a reflexividade e para atuação no mundo social e do trabalho.

Apontados os fundamentos sociológicos e das funções político-social do pensamento da escola reflexiva, cabe realçar a importância da liderança institucional. De acordo com Alarcão (2001, p. 20):

Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. [...] Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza.

Temos por princípio que todos os participantes de uma organização trazem consigo o potencial para liderar. Todavia, um líder institucional/organizacional que empreenda uma prática da assunção de responsabilidade compartilhada, sem dúvidas, contribui para que os mecanismos de comunicação e descentralização no ambiente de trabalho e na coordenação dos processos na unidade social escolar se desenvolvam de forma sinérgica e articulada não importando a posição que ocupe na hierarquia organizacional.

Deste modo, não podemos deixar de destacar é a importância das pessoas numa escola reflexiva. Do ponto de vista das relações interpessoais, Tavares (2001, p. 46) destaca que:

Em nosso entendimento a pessoa não é apenas a “máscara” que a sua etimologia veicula nem a parte mais consciente do humano, e sim “alguém” flexível, reflexível, aberto, criativo, livre, inteligente, emocional, autêntico, empático, disponível, comunicativo, resiliente, capaz de resistir às mais variadas situações, mais ou menos complicadas e difíceis, sem quebrar, sem perder o equilíbrio, por mais adversas que estas mesmas situações se lhe apresentem. Essa descrição dá bem a ideia das pessoas capazes de autorregular-se a partir de sua capacidade de autoestima e de autocontrole, o que pressupõe não apenas conhecimentos abstratos ao nível cognitivo e metacognitivo, mas sobretudo competências básicas e específicas, cognitivas, afetivas, atitudinais, decisórias, em que a consciência emocional e o sentimento de si assumem uma importância primordial.

Então, como dissemos, as competências socioprofissionais favorecem a interação e tem implicação direta para o desenvolvimento das competências organizacionais. De tal modo, a organização escolar reflexiva pode potencializar suas competências organizacionais a partir do desenvolvimento ou fortalecimento das competências socioprofissionais. Na medida em que uma organização escolar se aproxima dos princípios da democracia, da equidade e da inclusão social, ela também se abre às possibilidades da

aprendizagem e da qualificação em suas práticas de gestão pautadas nas ações de seu projeto político pedagógico e institucional, em atos coletivos de trabalho, no exercício e na prática da autonomia escolar e na abertura de espaços formativos no ambiente de trabalho. A escola assim é concebida como uma comunidade educativa, um ecossistema em desenvolvimento de aprendizagens e formações de competências, “mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem [...] [Onde] destacam-se as ideias de pensamento e reflexão, organização e missão, avaliação e formação” (Alarcão, 2011, p. 90).

O pressuposto inerente ao pensamento da escola reflexiva encontra apoio nos postulados de Schön (2000) sobre a educação do profissional reflexivo. As noções essenciais da prática socioprofissional reflexiva desenvolvida por este autor e que nos interessa para os fins da constituição da prática de gestão escolar de qualidade são o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, lastreadas nas premissas de incerteza, singularidade e conflito de valores, denominados de zonas indeterminadas da prática.

Em relação ao pensamento de Schön (2000, p. 17), temos que:

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando o profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.

O conceito de zonas indeterminadas da prática é essencial para entendermos o horizonte das experiências socioprofissionais na ambiência da gestão escolar. Uma vez que por mais que tenhamos o conhecimento necessário para resolução de um dado problema haverá sempre um quanto de incerteza nas situações da prática e, somente, o talento nos oportunizará lidar com tal situação. As singularidades das situações cotidianas se impõem de maneira tal que podemos afirmar que não há repetição de eventos, cada situação é única, resguardada às similaridades. E por fim, o conflito de valor que se configura nas diversas interações entre os atores educativos, uma mesma situação pode evocar valores distintos entre pessoas distintas.

Objetivamente não esperamos que nas situações da prática o senso de

responsabilidade, de prontidão, de ação, de mobilização e de engajamento estejam estruturados e disponíveis em todos os colaboradores da organização escolar ao mesmo tempo. Acolher a incerteza, a singularidade e o conflito de valores é abrigar também a possibilidade de superação de dualidades, a título de exemplo: ordem-desordem, causa-efeito/complexidade, ativismo-reflexão, cooperação/competição, colaboração/concorrência, entre a percepção episódica da realidade e o pensamento sistêmico.

Considerando as entrevistas realizadas com as gestoras escolares, pode-se estabelecer uma relação relevante com os princípios do paradigma multidimensional, especialmente no que diz respeito à gestão da complexidade na educação. As gestoras destacam a necessidade de lidar com desafios complexos na gestão escolar, o que se alinha com a crítica feita à racionalidade técnica, que enfatiza a solução de problemas claros e bem definidos. Conforme discutido, a prática educacional muitas vezes envolve situações caóticas e indeterminadas, mais próximas do conceito de "problemática".

Além disso, a dicotomia entre o saber teórico e o saber prático na educação é questionada. Nas entrevistas, as gestoras mencionam a importância de combinar conhecimento científico e prático para lidar com as complexidades da gestão escolar. Isso se relaciona com a ideia de que a pesquisa e a prática são interdependentes, e o conhecimento teórico deve ser aplicado de forma reflexiva na resolução de problemas cotidianos.

A reflexão-na-ação é semelhante ao pensamento crítico das gestoras, que precisam adaptar suas estratégias de gestão às situações imprevistas. Essa capacidade de refletir enquanto agem é essencial para a resolução de problemas complexos. Elas reconhecem a importância da reflexividade individual e coletiva na busca por soluções eficazes. Portanto, as ideias sobre o talento artístico profissional e a reflexão-na-ação encontram eco nas práticas e no discurso das gestoras escolares, destacando a importância da reflexividade e da combinação de conhecimento teórico e prático na gestão educacional.

6.3 A COMUNIDADE SOB O OLHAR DO GESTOR – PERCEPÇÕES E PECULIARIDADES DE SEU DISCURSO

Os ambientes familiar e escolar precisam seguir o mesmo caminho, fortalecendo seus relacionamentos, a fim de alcançar melhor resultados no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das crianças alunos. O envolvimento dos pais na educação dos filhos é

fundamental e deve ser constante e responsável. É importante que famílias e escolas trabalhem juntas para entender como aproveitar os resultados positivos dessas relações, que podem levar à promoção dos princípios do ensino às crianças e a um melhor desenvolvimento, treinamento emocional e intelectual de crianças.

Essa colaboração é vista como fundamental para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem das crianças, ressaltando a necessidade de estabelecer relações sólidas entre os ambientes familiar e escolar. As gestoras compartilham a visão de que tanto a escola quanto a família buscam preparar as crianças para o mundo, mas reconhecem as peculiaridades e necessidades de cada instituição. Essa parceria entre família e escola é vista como uma maneira de aprimorar o desempenho das crianças, proporcionando a elas um ambiente de aprendizado mais completo.

A ideia de que a escola não pode funcionar de forma isolada, mas precisa do apoio das famílias, é reforçada. A colaboração entre essas duas esferas é vista como essencial para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. No entanto, os gestores também reconhecem a importância de educar os pais sobre as características do desenvolvimento cognitivo e psicológico de seus filhos, a fim de estabelecer uma parceria eficaz.

A falta de regras claras por parte da escola é mencionada como um problema que pode levar ao abuso por parte dos alunos. A colaboração entre a escola e as famílias é vista como um meio de estabelecer diretrizes mais claras e fortalecer o relacionamento entre alunos, professores e pais.

As percepções das gestoras sobre a comunidade escolar variam, mas a comunicação e o envolvimento dos pais são aspectos frequentemente destacados. As gestoras reconhecem a importância de manter uma comunicação aberta e participativa com os pais e membros da comunidade para fortalecer a parceria escola-família.

Por exemplo, a gestora **Noêmia da Escola Alfa** incentiva à participação dos pais e enfatiza a importância da comunicação clara e reuniões regulares. Ela reconhece a comunidade escolar como um elemento essencial no processo educacional. Da mesma forma, a gestora **Sueli da Escola Beta** destaca o envolvimento dos pais na rotina escolar e a comunicação frequente como elementos-chave para o sucesso da escola. Ela reconhece a peculiaridade de sua comunidade e busca atender às suas necessidades.

Portanto, as gestoras escolares percebem a comunidade escolar como um componente valioso e ativo no contexto educacional. Elas reconhecem que a comunicação

eficaz e a participação da comunidade são fundamentais para alcançar os objetivos educacionais.

No contexto da gestão educacional e escolar, o planejamento tem um caráter de suma importância no processo de elaboração, execução e avaliação das ações que são desenvolvidas no cotidiano da escola. Quando pensamos o planejamento na perspectiva da organização do trabalho pedagógico e educativo e da proposta curricular da escola é relevante levar em conta os níveis de participação (interpessoais, profissionais e institucionais), assim também como as competências individuais e organizacionais para realização de uma ação coletiva.

Conforme os escritos de Terrazan (2005, p. 80), temos que:

Pensar em planejar a educação é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar o trabalho escolar, o que significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo, compreendendo as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições, propícia ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal tarefa propiciar aprendizagens e formar cidadãos.

Articulado em uma relação de interdependência e integrado ao princípio da autonomia, do trabalho coletivo e da formação no ambiente de trabalho, o planejamento pode ser traduzido em forma de plano de desenvolvimento institucional, de projeto político-pedagógico (PPP), de proposta curricular, e se constitui um vigoroso instrumento nas práticas de gestão escolar. Compreendido como um instrumento central do processo de organização do trabalho pedagógico e educativo da escola como um todo, aqui, pretendemos aprofundar e discutir o conceito, as características do processo de construção, os princípios e pressupostos norteadores do PPP.

O plano de desenvolvimento institucional oferece informações importantes da instituição escolar. Revela a identidade organizacional, bem como o seu posicionamento estratégico na sociedade e na comunidade, pode e deve trazer a lume a expressão de suas finalidades, metas e ações nas múltiplas dimensões (econômica, pedagógica, política e cultural), visando a qualidade social da educação e do ensino. Serve para organizar, planejar e acompanhar a eficácia pedagógica, a eficiência econômica, efetividade política e a relevância cultural da instituição. Em síntese, é um instrumento de apoio ao planejamento e a gestão das unidades escolares, deve compor o perfil institucional da escola, a

organização educativa e pedagógica, os aspectos financeiros e econômicos, aspectos de acompanhamento do desenvolvimento e da avaliação institucional.

A proposta curricular define e materializa as características didático-filosóficas delineadas no projeto político-pedagógico da escola. Tem a finalidade e o objetivo de expressar e colocar em prática as teorias, os níveis de concretização e as formas de organização do currículo. Trata de selecionar, organizar e distribuir os conhecimentos escolares, entendido como práticas socialmente construídas, oriundas de saberes e conhecimentos socialmente produzidos. Entende a aprendizagem desses conhecimentos como condição indispensável para que sejam apreendidos, criticados e reconstruídos nas diversas práticas pedagógicas e educativas.

O PPP da escola expõe as intencionalidades em termos da articulação e das significações que o define como instrumento de gestão escolar. Quando construímos um projeto pedagógico procuramos definir a intenção do que se quer realizar, propondo uma relação direta com rupturas e promessas em busca de novos ideais em termos de realização, da concepção de homem e de mundo que se quer construir, da formação cidadã que se deseja para todos os estudantes de uma dada comunidade.

Desta forma, o PPP deve servir de “bússola” a orientar e encaminhar ações para o futuro com base na caracterização da situação atual e na historicidade da escola, deve servir também como instrumento de crítica e de transformação em um processo permanente de construção social. Requer uma análise reflexiva sobre as suas finalidades, uma distinção explícita da sua função social, dos caminhos e formas operacionais e das ações a serem realizadas pelos atores educativos e escolares comprometidos com o processo pedagógico e educativo.

O processo de construção do PPP “aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico. [...] É, portanto, fruto de reflexão e investigação” (Veiga, 1998, p. 9). Neste contexto, o projeto político e pedagógico deve traduzir a cultura organizacional da escola, os fundamentos estratégicos, bem como a missão, os valores, as metas e os objetivos institucionais/organizacionais de curto, médio e longo prazo. A composição político e pedagógica não pode renunciar ao delineamento das ações estratégicas, táticas e operacionais no âmbito do planejamento.

Nestes termos, Silva Júnior (2002, p. 206) demonstra que:

Como definição de um horizonte desejável e desejado, um projeto pedagógico é muito mais que um plano diretor e menos ainda deve ser confundido com o plano do “Diretor”. Exatamente por se reportar um futuro imaginado, o projeto pedagógico indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar.

Na procura de um sentido, uma orientação, o PPP se define por ser uma ação intencional, que deve ter uma direção explícita no sentido da inovação e um compromisso deliberado coletivamente. Assim, compreendemos que todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político. É político porque pressupõe a autonomia e a participação, além da articulação com os reais interesses da comunidade escolar e com o compromisso sociopolítico de seus partícipes. Pedagógico porque realça em seu processo de construção aspectos que se relacionam a busca por sentido: a capacidade de escolher, de conhecer, de dialogar, de decidir. (Veiga, 1998, 2014; Gadotti, 2000; Libâneo, 2013).

Para o processo de construção do PPP, faz-se necessário considerar dois momentos articulados e permeados pela avaliação. Os momentos são: da concepção do projeto e o da execução do projeto. Vale destacar que tanto o momento de concepção quanto o de execução carecem da ampla participação de todos os atores educativos, da compreensão dos limites e possibilidades no que diz respeito a autonomia e a capacidade de decisão da escola.

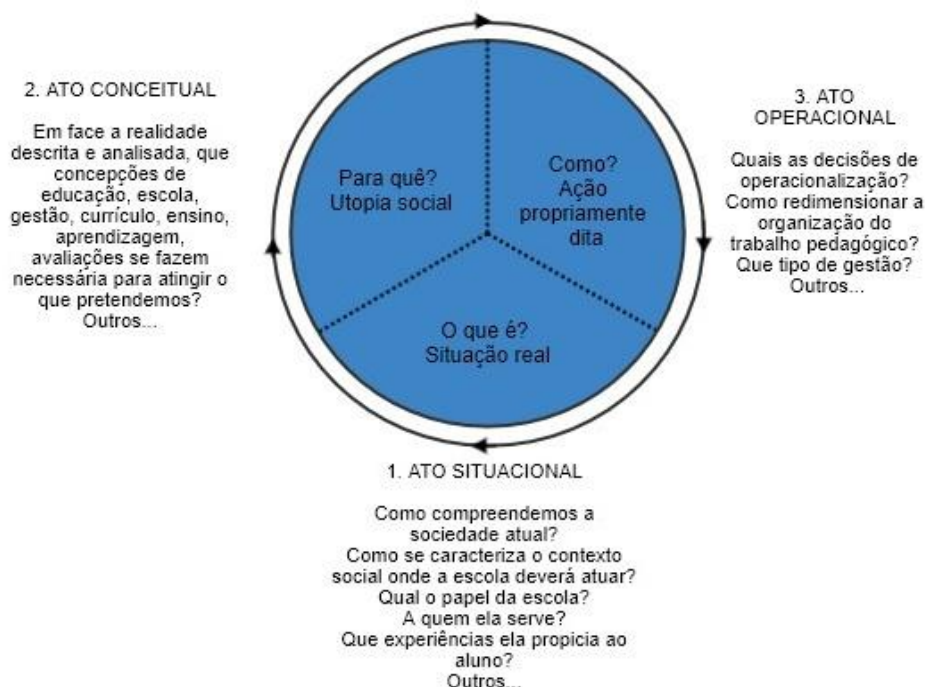
O processo de construção e de execução do PPP, nas escolas pesquisadas, são movimentos interdependentes que devem ser orientados por uma ação avaliativa. Construção e execução está a serviço do pensar permanente a escola e suas múltiplas dimensões. Traduz em essência a capacidade da gestão escolar mobilizar toda a comunidade para participar em uma ação coletiva, de aprofundar discussões acerca da identidade e da autonomia, além de ampliar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e de transformação da realidade para a formação do estudante cidadão.

Ao abordarmos o projeto político-pedagógico como organização do trabalho pedagógico e da proposta curricular da escola como um todo, devemos considerar alguns princípios com o fim de orientar a gestão e a tomada de consciência dos marcadores de qualidade social. Veiga (2014, p. 16-21) assinala os seguintes princípios, a saber: igualdade; qualidade, Gestão Democrática, liberdade, valorização do magistério. A seguir, evidenciamos uma breve caracterização dos princípios.

- O princípio da *igualdade* requer a criação de condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas deve também estabelecer metas e estratégias para reduzir os índices de repetência e evasão escolar;

- O princípio da *qualidade* está relacionado a dois aspectos: a qualidade técnica que põe em relevo os instrumentos, métodos e procedimentos necessários ao desenvolvimento das ações educativas; e, qualidade política que se caracteriza pelo nível de participação dos atores da escola, além da capacidade crítica e de ação para a promoção das mudanças que se deseja.

Figura 2 – Processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico



Fonte: Veiga (1998, p.27).

- O princípio da *Gestão Democrática*, preconizado pela Constituição de 1988 compreende as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Requer a compreensão de totalidade das questões pedagógicas impostas pela prática, implicando a participação direta no processo de tomada de decisões por parte dos representantes dos diversos segmentos da escola.

- O princípio da *liberdade*, como princípio constitucional está relacionado ao princípio da autonomia, ambos estão implicados com a ação educativa. Liberdade e autonomia são princípios relativos, circunstanciais e contextuais.

- O princípio da *valorização do magistério*, relaciona-se com a formação (inicial e continuada), com as condições de trabalho e com a remuneração dos profissionais da educação. Articula-se com o preparo e a qualificação do docente para o enfrentamento dos desafios impostos pelas mudanças sociais, pelas especificidades da cultura local e pela diversidade dos estudantes diversos em seus percursos de vida e expectativas escolares.

Nosso entendimento é o de que os princípios caracterizados orientam à demanda pelo aprofundamento dos componentes funcionais e estruturais de organização do trabalho pedagógico, contribuindo para a compreensão dos limites e possibilidades do PPP e de seu potencial como instrumento de gestão útil para a tomada de decisões e operacionalização na dinâmica interna da escola.

Ainda sobre o processo de construção do PPP e da proposta curricular, evidenciamos que há diversas possibilidades metodológicas, cabendo a escola em ação coletiva com seus participantes conhecer, dialogar e decidir sobre o melhor caminho a escolher. Deste modo, apresentamos três atos que são delineados por Veiga (1998, p. 23-27):

O ato situacional que diz respeito a descrição da realidade circunscrita à ação pedagógica e educativa, põe em evidência o contexto social, político, econômico, cultural, educacional e ocupacional; traduz as contradições e conflitos implicados à prática pedagógico-educativa. O ato conceitual faz menção ao referencial teórico e às concepções que se justificam e se impõem para uma mudança da realidade escolar; explicita o perfil de homem, a visão de mundo, a noção de educação, de escola e de currículo se pretende implementar para articulação do processo ensino-aprendizagem.

O ato operacional define os termos metodológicos da ação; envolve a integração e articulação dos movimentos de planejamento-execução-avaliação (Ver Figura 2).

Para Veiga (2014, p. 21) “convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência dos princípios do PPP, não pode ter o sentido espontaneísta [...]. É preciso ter consciência de que a dominação da escola se efetiva por meio das relações de poder [...]”. Portanto, ao se destacar a escola como instituição histórica e socialmente determinada deve-se tomá-la como espaço de resistência, de contestação, de transformação e de desenvolvimento do sujeito crítico, participativo, que tenha condição autônoma para

exercer a cidadania e atuar na vida em comunidade, além de sua qualificação para o mundo do trabalho.

Por outro lado, a Lei nº. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, no art. 12º, inciso I, preconiza que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No artigo 14º que trata das normas da Gestão Democrática, assegura: a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Assim, a função social da escola deve se cumprir por meio da participação e o trabalho coletivo no processo de elaboração do projeto político-pedagógico.

A pedagogia tomada como prática social que se ocupa da formação dos sujeitos em sua práxis⁴⁴ social, deve ser comprometida com a organização da escola, com a composição dos elementos da filosofia da educação que surgem da prática, com a previsão de ações didáticas e com os processos de sistematização e apropriação do conhecimento (Franco, 2003). Isto é, com a coordenação, articulação, elaboração, execução e avaliação sistemática do plano de desenvolvimento institucional, do projeto político pedagógico, da proposta curricular da escola.

Dentro do contexto das entrevistas com as gestoras escolares, identificamos três premissas que fundamentam o projeto político-pedagógico da escola. O primeiro pressuposto está relacionado à perspectiva filosófico-sociológica, que encara a educação como uma responsabilidade política das autoridades estatais perante a sociedade. A finalidade é formar cidadãos alinhados com uma visão específica de sociedade. Isso implica em discutir qual tipo de sociedade se deseja e, a partir dessa discussão, definir que tipo de educação é necessária para os cidadãos dessa sociedade.

O segundo pressuposto, de natureza epistemológica, considera o conhecimento como resultado de um processo coletivo de construção. O conhecimento escolar é compreendido como uma forma particular de saber, desenvolvida a partir de diversas fontes de conhecimento presentes na cultura da sociedade. A democratização e

⁴⁴ Franco (2003) considera que, quando falamos em práxis no sentido do materialismo histórico não podemos estar nos referindo a uma atividade prática que se contrapõe, ou se complementa, ou que se instala ao lado ou contraposta à teoria. “A práxis a partir de Marx é certeza do homem como produtor de sua realidade social, o que lhe confere unicidade para compreendê-la. [...] A práxis é ativa, devendo ser concebida como atividade que se produz historicamente [...] Práxis é ação reflexiva e transformadora da teoria que a determina e da prática que a concretiza” (Franco, 2003, p. 41).

compartilhamento de saberes desempenham um papel fundamental na formação desse conhecimento.

O terceiro pressuposto aborda a dimensão didático-metodológica. Ele diz respeito à organização dos processos de ensino, com o propósito de construir saberes e promover uma abordagem crítica dos conteúdos. Isso implica em utilizar métodos, técnicas e procedimentos de ensino e pesquisa alinhados com a integração de tecnologias ao currículo. Princípios como contextualização, diversidade e interdisciplinaridade são destacados nessa dimensão do projeto político-pedagógico.

Podemos afirmar então que a construção do projeto político-pedagógico é uma ação deliberada que envolve todos os participantes do processo educativo na escola. Resulta de um amplo e complexo processo de discussão coletiva, avaliação e contínua reconfiguração. Esse projeto, como instrumento de gestão, deve refletir as intenções e valores da comunidade escolar, os princípios teórico-metodológicos, os objetivos, o modelo de organização, o processo de implementação e as estratégias de avaliação da escola, com o objetivo de expressar o ideal de educação e tornar realidade seu projeto de humanização na comunidade circundante.

Visto dessa forma, o projeto político-pedagógico é simultaneamente uma obrigação e um direito da escola. Representa um dos pilares fundamentais e, ao mesmo tempo, um desafio para a consolidação do trabalho pedagógico e educativo nas instituições escolares. É um instrumento de extrema relevância no processo de promoção da autonomia nas ações cotidianas da escola, orientando o trabalho coletivo e as ações de formação desenvolvidas no ambiente escolar. Uma escola desprovida de um projeto político-pedagógico se encontra sem rumo, desprovida de clareza em suas intenções, desprovida de identidade e desprovida de autonomia política e pedagógica.

6.4 TEMPO E FINALIDADE DA COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR: PERCEPÇÕES DAS GESTORAS

As gestoras escolares enfatizam a importância da comunicação com a comunidade escolar e adotam várias estratégias para promovê-la. A comunicação é vista como uma ferramenta essencial para envolver os pais e membros da comunidade na vida escolar e para garantir uma Gestão Democrática e transparente.

Especificamente, as estratégias de comunicação incluem reuniões regulares, grupos de *WhatsApp* e convocações individuais. Essas abordagens visam manter os pais informados sobre o desempenho acadêmico e comportamental dos alunos, bem como sobre as decisões e ações da escola.

O tempo é um fator crítico na comunicação, e os gestores compreendem a necessidade de manter a comunidade escolar atualizada de forma regular. Reuniões bimestrais são mencionadas como uma prática comum para garantir que todos estejam informados e tenham a oportunidade de participar ativamente.

A finalidade da comunicação é promover a transparência, envolver os pais na vida escolar de seus filhos e fortalecer a parceria entre a escola e a comunidade. Essas estratégias têm como objetivo garantir que todos os membros da comunidade escolar se sintam parte do processo educacional e tenham voz nas decisões que afetam a escola. Portanto, as gestoras reconhecem a importância do tempo e da finalidade da comunicação com a comunidade escolar para promover uma gestão eficaz e democrática na escola.

Melo (2008) destaca a visão, comumente equivocada da comunidade escolar, acerca desse alunado diante do desconhecimento de certas condições, apontando para a necessidade de programas informativos que permitam aos membros da comunidade escolar perceberem as possibilidades e competências que todos os alunos possuem, ressaltando também os elementos indispensáveis à organização da escola para o atendimento adequado às necessidades educacionais de todos os alunos.

O trabalho coletivo pode ser compreendido como uma categoria estratégica da gestão escolar. Quando articulado e integrado ao processo permanente de (re)construção do projeto político pedagógico e da autonomia da escola e da formação no ambiente de trabalho favorece o alcance dos objetivos, a explicitação das intencionalidades da escola e a caracterização de sua identidade como instituição social e formadora.

O tema da participação está na ordem do dia, presente nos discursos político, normativo, organizacional e pedagógico, encontramos diversas referências à participação (Bordenave, 2008; Cury, 2011; Libâneo, 2013; Lima, 2011; Lück, 2011a, 2011b). Destacaremos dois aspectos fundamentais que delineiam o trabalho coletivo no ambiente escolar: a participação e a aprendizagem em equipe.

Em suas considerações sobre o tema em questão Lima (2011) indica que o fenômeno da “participação organizada”, exigiu, pelo menos do ponto de vista formal, a organização da escola para participação, ou seja, a criação de estrutura e de órgãos em que

essa participação se passaria a realizar, configurando, desta feita, uma ‘situação democrática’” (Lima, 2011, p. 77). É compreensível que a participação requeira o planejamento adequado para se criar instâncias e níveis de concretude ou agremiações representativas do coletivo escolar, tais como conselhos, colegiados, grêmios estudantis.

Na perspectiva de Cury (2011, p. 51), “participar é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento”. Para isso, a unidade escolar deve estruturar uma sistemática de comunicação e publicização das informações, com uso de tecnologias diversificadas para o alcance da totalidade de membros de sua comunidade. Neste contexto participar é ter ciência e se comprometer em contribuir nas diversas ações coletivas da escola.

Lück (2011b, p.29) assinala que:

A participação em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, de decidir e de agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

A participação favorece o desenvolvimento da consciência crítica dos atores da escola, amplia o senso de cooperação, eleva a autoestima e o nível de satisfação, fortalece a capacidade de reivindicação e prepara para a aquisição de poder por meio da autoria., assim como, também é a forma de garantir a inclusão de todos os alunos, conforme aponta Melo (2008). Neste sentido, a participação contribui para mobilização dos esforços individuais e coletivos para superação da acomodação, da alienação e da marginalidade (Bordenave, 2008; Lück, 2011b).

As expressões de entendimento acerca da noção de participação podem assumir diversos significados e abrangências, que vão desde a presença física em uma dada situação até se responsabilizar por ações, eventos e resultados. Na escola, a participação é requerida em diversas ocasiões como a prática de atividades extracurriculares, a coparticipação nas decisões que competem à direção, seleção e compra de recursos didáticos, organização das ações curriculares e do trabalho pedagógico, avaliação institucional, conselhos de classe.

Sobre a participação, Lima (2011, p. 78) enfatiza que:

Uma vez consagrada como um direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos. Deste ponto de vista, a passividade e a não participação representam uma ruptura preocupante, assumindo num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos. Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada.

A participação na escola pode ser analisada por meio de várias formas que se manifestam desde a expressão de vontades individualistas até a expressão efetiva do comprometimento social e institucional que se reverte em ações concretas e objetivas (Lück, 2011b, p. 35). A autora indica cinco formas de participação: a participação como presença; a participação como expressão verbal e discussão de ideias; a participação como representação; a participação como tomada de decisões; a participação como engajamento. A seguir comentamos cada uma delas.

- a participação como presença caracteriza-se pela filiação a um grupo ou organização independente da atuação do participante. Pode ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade, suprimindo a vontade e a intenção. Uma pessoa pode fazer parte de um grupo e não ter participação ativa nele. O efeito colateral da participação como presença pode ser observada nas expressões não verbais de apatia, indiferença e distanciamento, geralmente exerce um resultado negativo;

- a participação como expressão verbal e discussão de ideias se caracteriza pela liberdade de comunicação das percepções, das impressões, das opiniões, das ideias, dos pontos de vista e dos posicionamentos. O efeito colateral desta forma de participação pode ser evidenciado nas tomadas de decisões centralizadas, na pouca abertura para o diálogo, em posicionamentos maniqueístas, ética moralizante baseada em verdade absoluta;

- a participação como representação é típica de grandes grupos sociais onde nem sempre existe a participação direta de todos os seus atores. A representação é uma das formas mais relevantes de participação porque as expectativas, valores e direitos são por um representante escolhido e validado pelo grupo para atender a esta finalidade. Nas escolas podemos encontrar esta forma de participação por meio dos órgãos colegiados (Conselho Deliberativo Escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, conselho de classe). É uma característica fundamental para as sociedades e organizações democráticas;

- a participação como tomada de decisões implica no compartilhamento do poder e de responsabilidades em tomar decisões coletivamente. Mobiliza o sentimento de

competência e de pertencimento dos participantes da escola. O efeito colateral nesta forma de participação se manifesta na perda de tempo com questões secundárias, prolongamento no encaminhamento de ações necessárias, comprometimento dos processos comunicativos e da confiabilidade;

- a participação como engajamento envolve um alto nível de comprometimento com o processo decisório. Implica na solidariedade, na colaboração e na cooperação em nível pleno. Envolve atuação conjunta, presença integral, entrega e liberdade para expressão do pensamento divergente. O efeito colateral desta forma de participação é a alienação, a passividade, o autoritarismo e a centralização do poder.

A participação se baseia em princípios interdependentes, que são expressos e incluídos em diversos momentos da gestão escolar. Os princípios são a “democracia como vivência social comprometida com o coletivo, construção do conhecimento da realidade escolar como resultado da construção da realidade em si, a participação como uma necessidade humana” (Lück, 2011b, p.54).

Por outro lado, partimos do pressuposto que todo trabalho participativo resulta em aprendizagens. Promove o desenvolvimento de técnicas⁴⁵/procedimentos, onde os atores da escola transformam-se e transformam o contexto do qual participam. Na perspectiva de Senge 1990, a aprendizagem em grupo é concebida como uma disciplina de aprendizagem. Disciplina da aprendizagem são construções heurísticas das organizações de aprendizagem⁴⁶.

A aprendizagem em grupo é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade de um grupo criar os resultados que seus membros realmente desejam. Pode-se entender que “o alinhamento tem a conotação de organizar um grupo de elementos espalhados de modo que funcionem como um todo, orientando todos eles para uma consciência comum do outro, de seu propósito e de sua realidade atual” (Senge, 2005, p.55). Isso não quer dizer que os atores da escola terão sua individualidade desrespeitada, pelo contrário, o espaço para o pensamento divergente deve ser garantido. Entretanto, é necessário que se compartilhe objetivos comuns.

⁴⁵ Aqui tomamos a ideia de técnica como princípio criativo e transformativo. Segundo Lima Júnior (2005), técnica tem a ver com arte, criação humana, intervenção humana e transformação. O ser humano transforma à realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo no qual está implicado. (Lima Júnior, 2005, p. 15).

⁴⁶ Na seção 3, subseção 3.4 apresentamos o conceito de Organizações de Aprendizagem, termo cunhado por Senge (1990).

Para demarcar a relevância da aprendizagem em grupo, utilizamos a expressão de Giroux (1997, p. 163), ao afirmar que é necessário “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Nesta perspectiva, o autor ainda assinala que:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. [...] O conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as condições necessárias para lutar por ela. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes [e demais atores da escola] como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Assim temos que, “o aprendizado em grupo é vital porque a unidade fundamental de aprendizagem nas organizações modernas é o grupo, não os indivíduos. O fato é que a organização só terá condições de aprender se os grupos forem capazes de aprender” (SENGE, 1990, p. 19).

Em nossa compreensão, o processo de integração da participação e da aprendizagem em equipe potencializa o trabalho coletivo no contexto escolar para a constituição de uma rede articulada de interação, colaboração, participação e partilha entre os diversos atores educativos no âmbito da comunidade escolar. O trabalho coletivo é um vigoroso instrumento de gestão escolar garantidor da operacionalização das ações político-pedagógicas e educativas cotidianas, mas sobretudo, oportuniza coordenação das ações.

Enfim, o trabalho coletivo pode se constituir em um ato solidário de *partilha do sensível*⁴⁷ e de compartilhamento de ideias e indicativos do percurso das aprendizagens dos atores da escola, de reconhecimento daquilo que se construiu ou ajudou a construir coletivamente. A princípio pode ser exaustivo, mas o trabalho coletivo é altamente recompensador quando desenvolvido sob a perspectiva de educação emancipadora e transformadora e, surpreendentemente, gratificante quando as suas diretrizes são pautadas, também, na dimensão ética das relações intrapessoal e interpessoais.

⁴⁷ O conceito é reapresentado pelo filósofo francês no livro *a Partilha do Sensível*, publicado no Brasil pela editora 34. O autor afirma que “pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão em partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2009, p.7).

6.5 A TRANSIÇÃO: “NOVOS” GESTORES E A COMUNIDADE

A transição de uma gestão escolar, marcada por nomeações políticas, para um modelo em que os gestores são selecionados por mérito traz consigo desafios e oportunidades significativos para a escola e a comunidade. É um momento de mudança que exige uma abordagem cuidadosa, colaborativa e estratégica, para garantir que a transição seja bem-sucedida e que todos os envolvidos compreendam e apoiem o novo modelo de gestão. Uma das primeiras etapas da transição envolve a comunicação eficaz com a comunidade escolar. Os “novos” gestores devem explicar claramente o motivo da mudança e os benefícios esperados do novo modelo de gestão. Isso ajuda a dissipar qualquer ansiedade ou resistência inicial que possa surgir.

É essencial também garantir que a comunidade entenda o processo de seleção de gestores por mérito e esteja ciente dos critérios utilizados. A transparência nesse processo é fundamental para construir a confiança da comunidade na nova liderança.

Um aspecto fundamental da transição bem-sucedida é o envolvimento contínuo da comunidade na gestão escolar. Os “novos” gestores devem buscar ativamente a participação dos pais, professores, funcionários e alunos em decisões relacionadas à escola. Isso pode ser feito por meio de reuniões regulares, grupos de trabalho e consultas públicas.

Ouvir as preocupações e opiniões da comunidade é fundamental para criar um ambiente colaborativo e inclusivo. Os “novos” gestores podem trabalhar em estreita colaboração com os representantes da comunidade para desenvolver estratégias e políticas que atendam às necessidades da escola.

A transição também pode envolver a implementação de mudanças graduais na escola. É importante que essas mudanças sejam cuidadosamente planejadas e comunicadas à comunidade. Os “novos” gestores devem estabelecer metas claras e compartilhá-las com todos os envolvidos. Isso permite que a comunidade acompanhe o progresso e compreenda o impacto das mudanças na escola. Além disso, devem fornecer suporte e recursos adequados para garantir que a escola esteja preparada para implementar com sucesso as mudanças propostas. Isso pode incluir treinamento para os funcionários, envolvimento dos pais e recursos adicionais para os alunos.

Não será um processo estático, esses profissionais devem estar dispostos a avaliar continuamente o progresso e fazer os ajustes necessários. Isso pode envolver a revisão das

políticas e práticas da escola, com base no feedback da comunidade e nos resultados alcançados. A avaliação regular permite que a escola se adapte às necessidades em constante mudança dos alunos e da comunidade. Os “novos” gestores podem utilizar essa retroalimentação para tomar decisões informadas e melhorar a qualidade da educação oferecida.

A transição de uma gestão escolar baseada em nomeações políticas para um modelo de gestão por mérito é uma oportunidade de fortalecer a escola e envolver ativamente a comunidade na gestão educacional. Com uma comunicação eficaz, envolvimento contínuo da comunidade, implementação gradual de mudanças e avaliação constante, os “novos” gestores podem construir uma escola mais eficaz, inclusiva e transparente. A colaboração entre os gestores e a comunidade é essencial para promover uma educação de qualidade e atender às necessidades dos alunos. Portanto, a transição é um passo importante na construção de um sistema educacional mais forte e equitativo.

A transição de um gestor que atuou como nomeado para se tornar um gestor concursado pode trazer algumas mudanças significativas em sua visão e administração. Um dos principais benefícios dessa mudança é a maior estabilidade e autonomia que o gestor passa a ter, uma vez que seu cargo não está sujeito a mudanças políticas ou nomeações. Isso permite uma administração mais consistente e a longo prazo, com menos pressão para tomar decisões com base em interesses políticos de curto prazo.

Além disso, a transição para um cargo concursado enfatiza a meritocracia, uma vez que a seleção foi baseada em critérios objetivos, como qualificações, competência e experiência. Isso pode levar a uma administração mais orientada para resultados e eficiência.

Outra mudança importante é o maior foco na comunidade escolar. Com uma posição mais segura, o gestor concursado pode se concentrar mais na comunidade escolar, ouvindo e envolvendo os pais, professores e alunos nas decisões da escola. Isso pode resultar em uma administração mais participativa e inclusiva. Além disso, um gestor concursado tende a ter menos influência política sobre sua administração, o que pode resultar em menos pressão para cumprir agendas políticas específicas. Isso permite uma abordagem mais centrada na educação e nas necessidades da escola.

Essa transição muitas vezes reflete um compromisso de longo prazo com a escola e a comunidade, o que pode resultar em uma administração mais estável e consistente, com um foco contínuo na melhoria e no desenvolvimento da escola ao longo do tempo. Por fim,

a mudança para um cargo concursado implica em uma maior responsabilidade e disposição para prestar contas por resultados e decisões, resultando em uma administração mais transparente e responsável.

Com a segurança de um cargo concursado, o gestor tende a ganhar mais autonomia em sua tomada de decisões. Isso ocorre porque ele não está mais sujeito a pressões políticas ou a possíveis substituições por motivos políticos. Isso permite que o gestor tenha uma visão mais ampla e a longo prazo para a escola, podendo tomar decisões que beneficiem o desenvolvimento educacional e a comunidade escolar, em vez de seguir agendas políticas de curto prazo. Além disso, a autonomia pode se estender à gestão financeira da escola. Com um cargo concursado, o gestor pode ter mais flexibilidade para alocar recursos de acordo com as necessidades da escola, sem a interferência de interesses políticos ou partidários.

A maior autonomia do gestor concursado também pode se traduzir em uma administração mais transparente e responsável, uma vez que ele é mais livre para prestar contas por suas decisões e resultados. Isso pode levar a uma maior confiança da comunidade escolar e a um melhor relacionamento entre a escola e a comunidade.

Vimos até aqui que a gestão escolar é um elemento fundamental no desenvolvimento e na qualidade da educação. Ela desempenha um papel vital na determinação do ambiente de aprendizagem, no desempenho dos alunos e na eficácia das operações da escola. Portanto, a transição de uma gestão escolar baseada em nomeações para uma gestão democrática, onde os gestores são selecionados por mérito, é um passo significativo em direção ao aprimoramento do sistema educacional.

Para que esse processo seja bem-sucedido e benéfico para a comunidade escolar, é essencial que um plano de ação abrangente seja desenvolvido por parte dos “novos” gestores, que passarão a exercer seus cargos por concurso e não mais indicação política. Este plano de ação tem como objetivo principal envolver ativamente a comunidade na gestão da escola, garantindo que as decisões sejam tomadas de maneira democrática e colaborativa.

Uma gestão escolar participativa é uma abordagem que valoriza a contribuição de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, pais, funcionários e, é claro, os alunos. Essa abordagem reconhece que a tomada de decisões não deve ser um processo unilateral, mas sim um esforço coletivo que leva em consideração as necessidades, preocupações e opiniões de todos.

Quando a comunidade é ativamente envolvida na gestão escolar, vários benefícios podem ser alcançados:

1. Melhoria do desempenho acadêmico: A colaboração entre pais, professores e gestores leva a estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, melhoram o desempenho dos alunos.

2. Engajamento dos alunos: A participação dos alunos na tomada de decisões sobre sua própria educação aumenta o senso de pertencimento e responsabilidade, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais motivador.

3. Transparência e responsabilidade: Uma gestão participativa promove a transparência na gestão financeira, nas políticas da escola e nas atividades em geral. Isso constrói a confiança entre a comunidade e a escola.

4. Resolução de conflitos: Quando os conflitos surgem, a abordagem participativa permite que as partes envolvidas colaborem na busca de soluções, promovendo um ambiente mais harmonioso.

Para comunicar a comunidade escolar sobre a chegada do novo gestor, é essencial adotar diversas estratégias que garantam uma transição tranquila e eficaz. Primeiramente, realizar uma reunião presencial é fundamental, reunindo pais, responsáveis, professores e demais membros da comunidade escolar. Nessa reunião, o novo gestor deve ser apresentado, suas qualificações e experiência destacadas, e explicar o processo de seleção baseado em critérios objetivos, como o concurso público.

Além disso, enviar uma carta de apresentação do novo gestor para os pais e responsáveis é uma prática importante. Essa carta deve informar sobre a nomeação, ressaltando as credenciais do gestor e reforçando o compromisso da escola com a qualidade da educação. A atualização do site da escola com informações sobre o novo gestor, incluindo sua biografia e uma mensagem de boas-vindas, é outra maneira eficaz de comunicar a comunidade.

As redes sociais da escola e aplicativos de mensagens também podem ser usados para divulgar a notícia. Compartilhar informações sobre o novo gestor e incentivar os membros da comunidade escolar a compartilhar a notícia ajuda na disseminação da informação. Realizar entrevistas com o novo gestor e produzir vídeos curtos em que ele se apresenta e compartilha sua visão para a escola são estratégias adicionais, e esses materiais podem ser compartilhados nas redes sociais e no site da escola.

O plano de ação delineado a seguir é projetado para guiar a transição de gestores em uma escola que está migrando de um modelo de nomeação de gestores para um modelo baseado em concursos. Este plano tem como objetivo estabelecer uma transição suave e eficaz, garantindo que a comunidade escolar seja informada, envolvida e participe ativamente no processo. Ele inclui atividades como comunicação com a comunidade, avaliação das necessidades, formação de comitês de transição, desenvolvimento de diretrizes de seleção e implementação gradual de mudanças. Além disso, o plano enfatiza a importância do envolvimento dos pais, avaliação contínua e *feedback*, celebração de conquistas e prestação de contas à comunidade. Através dessas etapas, busca-se promover a transparência, a participação da comunidade e a construção de uma base sólida para o novo modelo de gestão escolar.

Quadro 4 - Plano de Ação para a Transição da Gestão Escolar:

Etapa	Atividades Principais	Responsáveis	Prazo
1. Comunicação com a Comunidade	- Realizar reuniões informativas com pais, professores, funcionários e alunos. - Distribuir materiais informativos sobre o novo modelo de gestão e o processo de transição.	“novos” gestores, Comitê de Comunicação	1º a 3º mês
2. Avaliação e Identificação de Necessidades	- Conduzir pesquisas junto à comunidade para identificar necessidades, preocupações e expectativas.	“novos” gestores, Comitê de Pesquisa	3º a 6º mês
3. Estabelecimento de Comitês de Transição	- Formar comitês com representantes dos pais, professores, funcionários e alunos. - Cada comitê se concentrará em áreas específicas, como comunicação, políticas e práticas.	“novos” gestores, Comitês de Transição	4º a 5º mês
4. Desenvolvimento de Diretrizes	- Colaborar com os comitês para estabelecer diretrizes transparentes para seleção de gestores.	“novos” gestores, Comitês de Transição	6º a 9º mês
5. Envolver a Comunidade na Seleção	- Incluir representantes da comunidade nos processos de seleção de gestores.	“novos” gestores, Comitês de Seleção	8º a 11º mês
6. Implementação Gradual de Mudanças	- Elaborar plano para implementação gradual de mudanças priorizando áreas identificadas pela comunidade.	“novos” gestores, Comitês de Implementação	10º a 12º mês
7. Fomentar o Envolvimento dos Pais	- Realizar workshops e treinamentos para pais. - Estabelecer canais de comunicação regular entre escola e pais.	“novos” gestores, Comitê de Envolvimento	6º a 9º mês

8. Avaliação Contínua e Feedback	- Realizar avaliações regulares e coletar feedback da comunidade.	“novos” gestores, Comitê de Avaliação	Sempre
9. Celebração de Conquistas	- Realizar eventos para celebrar conquistas à medida que avança a transição.	“novos” gestores, Comitê de Eventos	Sempre
10. Monitoramento e Prestação de Contas	- Manter a comunidade informada sobre o progresso e os resultados da transição.	“novos” gestores, Comitê de Comunicação	Sempre

Fonte: Elaboração da autora

É importante estabelecer canais de comunicação regulares com os pais, responsáveis e demais membros da comunidade escolar. Isso pode incluir boletins informativos, reuniões periódicas e caixas de sugestões. Além disso, estar disponível para atender pais e responsáveis individualmente, caso tenham dúvidas ou preocupações sobre a transição, é fundamental. E, por fim, encorajar a comunidade escolar a fornecer feedback e participar ativamente na definição de metas e prioridades com o novo gestor ajuda a construir um senso de coletividade e envolvimento. A comunicação deve ser transparente, honesta e enfatizar o compromisso da escola com a melhoria da educação e o bem-estar dos alunos, construindo, assim, confiança e aceitação em relação ao novo gestor e ao processo de seleção.

A introdução da eleição direta para gestores escolares é um passo significativo em direção à democratização e participação ativa da comunidade na gestão educacional. Esse processo representa uma mudança fundamental, especialmente quando comparado aos modelos anteriores baseados em nomeações políticas. A eleição direta permite que membros da comunidade escolar, como pais, professores, funcionários e até mesmo alunos em determinados contextos, tenham a oportunidade de escolher seus líderes educacionais.

Esse método de seleção proporciona uma voz mais direta aos principais interessados na educação, refletindo a importância de uma abordagem participativa na tomada de decisões. A eleição direta contribui para a transparência e a legitimidade do processo, uma vez que os gestores são escolhidos com base na vontade da comunidade, alinhando-se aos princípios democráticos.

Além disso, a eleição direta pode promover um engajamento mais profundo da comunidade escolar, já que os eleitores têm um papel ativo na definição da direção da escola. Isso pode levar a uma maior responsabilidade por parte dos gestores, uma vez que eles são diretamente responsáveis perante a comunidade que os elegeu.

A eleição direta não apenas fortalece a conexão entre a escola e a comunidade, mas também estimula a participação cívica, uma vez que os membros da comunidade são incentivados a exercerem seu direito de voto para moldar o futuro educacional da instituição. Esse processo democrático cria um ambiente propício para a troca de ideias, discussões construtivas e a busca coletiva por metas educacionais compartilhadas.

Entretanto, é importante ressaltar que a implementação bem-sucedida da eleição direta requer estruturas e processos claros, garantindo uma representação equitativa de diferentes partes interessadas e evitando potenciais desafios, como polarização ou falta de informação. A educação cívica pode desempenhar um papel vital ao garantir que a comunidade compreenda o valor desse processo e esteja capacitada a fazer escolhas informadas.

7 EM BUSCA DO SENTIDO DE ESCOLA DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Com o propósito de contextualizar a leitora e o leitor desta tese de acordo com a base epistemológica que fundamenta esta pesquisa, estruturamos esta seção com o intuito de destacar aspectos que consideramos fundamentais; assim, abordamos o processo de construção do objeto de estudo e a caracterização do contexto de pesquisa, onde situamos os objetivos, a questão inicial, os sujeitos envolvidos e os caminhos trilhados na investigação. Além disso, enfatizamos a relação entre o pesquisador e a pesquisa, bem como justificamos a escolha do município de João Pessoa, na Paraíba, como o objeto empírico desta pesquisa, fornecendo uma caracterização do seu contexto educacional.

Neste estudo, nossa abordagem está centrada na escola, na qualidade social da educação e nas práticas de gestão escolar. Reconhecemos que esse escopo demanda uma visão abrangente, multidimensional e compreensiva dos processos internos da escola, incluindo seu acompanhamento administrativo-financeiro, o planejamento e a execução de ações político-pedagógicas, bem como os processos de desenvolvimento organizacional. Para abordar essas dimensões complexas, adotamos um referencial teórico que integra conceitos e categorias como *planejamento*, *trabalho coletivo*, *autonomia escolar e formação dos atores educativos* (grifos nossos). Esses elementos são fundamentais para analisar e interpretar a realidade da gestão escolar em busca de qualidade social, que atenda às demandas educativas, políticas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Em um contexto de mudanças rápidas na sociedade, a escola, como instituição e organização social, enfrenta o desafio contínuo de repensar seus modelos, posicionando-se estrategicamente e se adaptando às interações com outras instituições e organizações. Isso requer um enfoque nas interações interpessoais internas à escola e no cumprimento de sua missão essencial: ser uma organização de aprendizagem para todos os atores sociais envolvidos, principalmente os seus estudantes, profissionais de apoio, auxiliares de secretaria, especialistas, professores e gestores. A escola deve ser vista como uma organização reflexiva e aprendente, ciente de sua natureza dinâmica, sujeita a mudanças constantes e incertezas, e como um espaço de desenvolvimento humano e convivência na sociedade. Além disso, a escola deve ser uma organização educativa que integra seus

processos internos à autonomia, às regras instituídas e às infidelidades normativas que emergem das práticas de gestão.

Ao focar na escola, nosso objetivo é caracterizar as relações entre suas práticas e os indicadores de qualidade social que impactam diretamente seu papel na promoção da democracia, participação, igualdade, subjetividade e autonomia. Damos ênfase à rede pública de ensino do município de João Pessoa, no estado da Paraíba, como um contexto rico de possibilidades e que faz parte do nosso exercício profissional diário, que enriquece nossas reflexões ao apresentar aspectos comuns e singulares da gestão escolar, sobretudo no recorte temporal e político que elegemos para debruçar a nossa investigação.

É importante ressaltar que, mesmo diante desse panorama complexo, as escolas públicas enfrentam desafios constantes que afetam seu desempenho organizacional. Estes desafios envolvem questões financeiras, administrativas, pedagógicas, culturais e interpessoais, entre tantas outras. Essas questões estão intrinsecamente ligadas à capacidade da escola de se tornar uma organização educativa reflexiva e aprendente continuamente.

No cenário atual do Brasil, vivenciamos até recentemente um movimento de vigilância e controle sobre o ambiente escolar. Esse movimento, muitas vezes impulsionado por perspectivas ideológicas, que buscou minar a função social das instituições educacionais e restringir a diversidade de ideias no ambiente escolar. No entanto, é fundamental garantir que a escola seja um espaço de diálogo, questionamento, livre expressão de pensamento, tanto convergente quanto divergente. A escola deve ser um local onde se promove a tolerância em relação ao diferente, onde se cultivam esperanças, onde os atores sociais se envolvem em projetos coletivos e onde a democracia e os direitos humanos são respeitados.

Esta seção, portanto, estabelece a base conceitual, contextual e empírica para a pesquisa que se seguirá, destacando a importância da escola como agente de mudança e desenvolvimento na sociedade contemporânea e como palco de debates fundamentais para a construção de uma educação de qualidade social.

Com base nas informações fornecidas nas entrevistas com os membros dos Conselhos Deliberativos Escolares das escolas Alfa, Beta e Gama, é possível identificar diversas práticas e abordagens imperativas na gestão educacional. Todas essas instituições destacam a relevância de manter os pais envolvidos ativamente no processo educacional de seus filhos, e essa conexão é alcançada por meio de uma comunicação regular e

transparente. Tanto relatórios formais quanto conversas informais são utilizadas como ferramentas para manter os pais *bem-informados* sobre o desempenho acadêmico e comportamental dos alunos. Além disso, a colaboração com especialistas, como psicólogos, assistentes sociais, orientadores educacionais e supervisores escolares, tem sido mais uma estratégia empregada para apoiar esse processo, demonstrando um compromisso com a parceria escola-família e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Quanto à construção da proposta pedagógica de cada escola, todas enfatizam a natureza colaborativa e contínua desse processo, que envolve professores, gestores, alunos e a comunidade escolar, apesar de observar em algumas falas nas rodas de conversas, que, não necessariamente tenha sempre ocorrido dessa forma.

Iniciamos aqui uma análise da realidade local para compreender as necessidades e características das comunidades, seguida da definição de objetivos educacionais alinhados a essas necessidades. Posteriormente, recordamos a leitura minuciosa do Projeto Político-Pedagógico de cada escola pesquisada, os quais abrangem que descrevem as estratégias, metas e ações necessárias para alcançar os objetivos das escolas. Essa abordagem nos revelou a importância de personalizar a educação e a participação coletiva de acordo com as especificidades de cada comunidade, para a garantia de um ensino mais relevante e eficaz.

A prática de comunicação e participação da comunidade é um aspecto fundamental para a qualidade da educação em todas as três escolas, de acordo com as respostas às entrevistas semiestruturadas. Reuniões periódicas são organizadas com pais, alunos e professores, criando um espaço de discussão que abrange questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Além disso, essas reuniões funcionam como fóruns para ouvir sugestões e críticas da comunidade. Essa abordagem pode refletir um compromisso democrático e inclusivo, no qual os envolvidos têm voz ativa nas decisões escolares.

O Conselho Deliberativo Escolar desempenha um papel fundamental em todas as instituições (ressaltamos que isso está nas falas dos sujeitos), zelando pela manutenção da escola e monitorando as ações dos gestores e funcionários para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Isso pode indicar a existência de um sistema de prestação de contas e governança que visa ao melhor interesse dos alunos e à eficácia da escola.

Os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são alocados de forma responsável em todas as escolas (também foi dito pelos atores do processo da pesquisa),

direcionados para atender às necessidades de material didático e pedagógico, e os recursos em forma de capital, para a aquisição de bens duráveis que ampliarão as condições de aprendizagem dos estudantes. Isso direciona a possibilidade de um compromisso cada vez maior com a melhoria das condições de ensino.

A avaliação contínua do trabalho institucional é conduzida por meio do acompanhamento das ações de funcionários e equipes, com reuniões regulares. Isso reflete o compromisso com a melhoria constante e a responsabilidade na gestão escolar.

Embora não tenham sido observadas mudanças significativas nas ações da gestão após o fim das eleições diretas dos gestores, as entrevistas não forneceram sugestões específicas para tornar as escolas mais democráticas e participativas nesse aspecto. Em resumo, as entrevistas destacam a importância da comunicação, da participação da comunidade e da colaboração na gestão escolar, bem como um compromisso com o envolvimento dos pais e a qualidade da educação oferecida aos alunos; conforme podemos ver no quadro6.

Quadro 5 – Categorias do Conselho Deliberativo Escolar

Categoria	Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Envolvimento dos Pais	Ênfase na comunicação frequente e parceria escola-família.	Incentivo à participação dos pais com comunicação clara e reuniões regulares.	Comunicação clara e frequente para manter os pais envolvidos.
Construção da Proposta Pedagógica	Abordagem colaborativa, adaptada às necessidades locais.	Ênfase na análise da realidade local e adaptação dos objetivos educacionais.	Abordagem colaborativa, alinhada às necessidades da comunidade.
Comunicação e Participação da Comunidade	Ênfase na comunicação aberta e participação ativa da comunidade.	Destaque para comunicação clara e participação da comunidade como fundamentais.	Comunicação clara e frequente, reuniões de pais e mestres.
Conselho Deliberativo Escolar	Papel importante na governança e fiscalização da escola.	Visto como órgão de governança e monitoramento.	Destacado como um órgão importante na governança escolar.

Uso de Recursos do PDDE	Uso responsável para melhorar instalações e material didático.	Foco na supressão das necessidades de material didático e pedagógico.	Alocação de recursos para melhorar instalações, material didático e capacitação.
Avaliação Institucional	Importância da avaliação contínua e feedback da comunidade.	Ressalta avaliação contínua e importância do feedback da comunidade.	Ênfase na avaliação contínua e feedback da comunidade.
Opinião sobre a Gestão	Opinião positiva sobre a gestão escolar.	Expressa opinião positiva sobre a gestão escolar.	Destaque para a importância da gestão estratégica.
Eleições Diretas	Não observou mudanças após o fim das eleições diretas.	Não observou mudanças após o fim das eleições diretas.	Não mencionado na entrevista.
Sugestões para Melhorias (se aplicável)	Não foram fornecidas sugestões.	Não foram fornecidas sugestões.	Não foram fornecidas sugestões.

Na entrevista com Bianca, especialista em educação, estando gestora na *Escola Alfa*, ela compartilha informações importantes sobre a gestão escolar na qual está envolvida. Bianca foi nomeada para o cargo a convite da Secretária da Educação. Ela descreve as práticas de comunicação e participação da comunidade em sua escola, que incluem reuniões, assembleias, uso do telefone, *WhatsApp* e convocatórias. Essas iniciativas demonstram um compromisso com a transparência e o envolvimento ativo dos pais e membros da comunidade na vida escolar, o que é fundamental para o progresso dos alunos.

Bianca também menciona a construção da Proposta Pedagógica da escola, destacando que é feita de forma colaborativa, considerando a realidade da escola e da comunidade. No entanto, ela não detalha como o desenvolvimento e a avaliação dessa proposta são acompanhados, o que é uma parte importante do processo.

No que diz respeito ao envolvimento dos familiares dos estudantes, Bianca destaca a realização de reuniões de pais, convocações individuais e o uso de mensagens no

WhatsApp como estratégias para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Ela também descreve como são formados o Conselho Deliberativo Escolar e outros órgãos colegiados da escola, através de assembleias com votos diretos. Esses órgãos funcionam sempre que necessário, mas pelo menos a cada bimestre, garantindo a participação de diversos segmentos da comunidade escolar nas decisões importantes.

Para Bianca, uma Gestão Democrática é aquela que promove o diálogo, a escuta ativa e trabalha em parceria com a equipe, envolvendo todos nas decisões escolares. Ela considera sua própria gestão como democrática, enfatizando seu compromisso em compartilhar as tomadas de decisões e estar presente nas relações.

Quanto às mudanças após a extinção das eleições diretas, Bianca menciona que observou mudanças, mas não oferece detalhes sobre essas transformações. No geral, a entrevista com Bianca destaca a importância da comunicação, do envolvimento dos pais e de uma gestão baseada na participação. No entanto, seria útil que ela tivesse fornecido mais informações sobre as mudanças ocorridas após a extinção das eleições diretas e compartilhado sugestões específicas para fortalecer a gestão democrática em sua escola, considerando o novo contexto político.

Apresentamos aqui apenas algumas reflexões das falas de uma das gestoras, sujeito da pesquisa, pôr no capítulo anterior termos detalhado também as demais falas, e considera que estas reflexões possam servir de mote para o estudo que nos propomos no ponto de partida deste capítulo.

7.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS SEGUNDO STEPHEN BALL COM FOCO NA AUTONOMIA DA ESCOLA

A pesquisa realizada nesta investigação também nos deu possibilidade de refletir na abordagem proposta por Stephen Ball, que se concentra no ciclo de políticas educacionais. Esse ciclo compreende diferentes estágios, desde o contexto de influência até o contexto da prática, e envolve a interpretação ativa dos profissionais que atuam nas escolas pesquisadas.

A abordagem de Stephen Ball para analisar políticas educacionais e seu ciclo de implementação é amplamente reconhecida e se concentra em compreender como as políticas impactam a educação. No contexto das escolas pesquisadas em João Pessoa, essa

abordagem pode ser aplicada de várias maneiras. Primeiramente, Ball enfatiza a importância de analisar o discurso presente nos documentos que orientam a Gestão Democrática, como diretrizes e regulamentos. Isso implica em identificar as ideias, valores e intenções subjacentes a esses documentos, a fim de compreender como a Gestão Democrática é concebida nas políticas educacionais.

Além disso, Ball ressalta que as políticas educacionais são implementadas em ambientes práticos, como as escolas. Portanto, é fundamental investigar como essas políticas são traduzidas na prática e como elas afetam a gestão escolar. Isso envolve observar como as políticas são interpretadas, adaptadas e aplicadas pelos gestores escolares e outros profissionais da educação.

Um ponto fundamental abordado por Ball é a existência de discrepâncias entre o discurso político e a prática real. Isso significa que, muitas vezes, há uma diferença entre o que é afirmado nas políticas (discurso) e como essas políticas são efetivamente implementadas nas escolas (prática). Portanto, ao analisar a Gestão Democrática nas escolas de João Pessoa, é importante verificar se as políticas que promovem a Gestão Democrática são realmente traduzidas em práticas democráticas no chão das escolas.

A abordagem de Ball também considera as dinâmicas de poder e agência envolvidas na implementação das políticas educacionais. Isso implica examinar como as políticas podem empoderar ou desempoderar diferentes atores na educação, como gestores escolares, professores, pais e alunos. É fundamental avaliar quem tem influência nas decisões relacionadas à Gestão Democrática.

Por fim, Ball destaca a importância de contextualizar as políticas educacionais de acordo com as realidades específicas das escolas e comunidades. Portanto, ao analisar a Gestão Democrática nas escolas de João Pessoa, é fundamental considerar como as políticas são adaptadas para atender às necessidades e características locais.

Essa abordagem oferece uma estrutura analítica abrangente que ajuda a identificar lacunas entre o discurso político e a prática real, a entender as dinâmicas de poder envolvidas e a contextualizar as políticas educacionais em situações específicas. Isso permite uma análise crítica mais completa da Gestão Democrática nas escolas pesquisadas.

No âmbito da gestão escolar, a participação e a autonomia da escola tem um caráter de relevância no processo de elaboração, execução e avaliação do PPP e das ações que são desenvolvidas no cotidiano da escola. O ato pedagógico em si é constituído da gestão e da autonomia, e manifesta a função social da escola, bem como traduz sua articulação com a

democracia e a cidadania. Toda ação gestora está implicada ao grau de autonomia para tomada de decisões e encaminhamento de ações que assegurem o trabalho coletivo e a participação (interpessoais, profissionais e institucionais) de todos os atores educativos e escolares no cotidiano escolar.

Numa consulta ao Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa (Geiger, 2011, p. 180), encontramos a definição de *autonomia* como:

Qualidade, estado ou condição de autônomo. Capacidade, faculdade ou direito (de indivíduo ou grupo, instituição, entidade etc.) de se autogovernar, de tomar suas próprias decisões ou de agir livremente, sem interferência externa (mesmo se organicamente incluído num âmbito maior e soberania). Independência na gestão de instituição pública [...].

Nesta definição, as ideias de sujeito e de normas fazem parte. Autônomo é o sujeito com capacidade de propor e agir por normas sugeridas ou aceitas livremente por ele mesmo. Implicitamente a esta condição inclui-se o princípio de liberdade para escolher entre proposições possíveis ou criar contextos ainda não existentes (Silva, 1996b).

Quando essas noções de autonomia, sujeito, normas, liberdade referem-se ao mundo humano, um outro quesito deve ser acrescentado na reflexão: a inevitável situacionalidade de toda realidade humana, ou seja, todo ser e agir humanos estão fadados a ocorrer por circunstâncias precisas e concretas. Isto significa que não há liberdade absoluta, mas sempre relativa, consistindo esta liberdade mais na capacidade de escolha do que na de criação incondicional (Silva, 1996b, p. 58).

Considerada como categoria estratégica da gestão escolar, a autonomia deve ser compreendida como exercício da democratização da escola. O princípio da autonomia implica superação na tradição do modo de entendimento e atuação na realidade. Como categoria teórica-metodológica, no âmbito das práticas de gestão escolar deve ser articulada ao processo de participação coletiva, especialmente quando se delineiam as ações para a construção do ideário da unidade escola como organização educativa reflexivo-aprendente. Há uma multiplicidade de relações de interdependências entre escola e sociedade e a integração daquela a esta vincula-se a um conjunto de confluências entre diversas lógicas e interesses externo e internos à organização escolar.

A respeito da autonomia da escola, Veiga (1998, p.15) traz o seguinte esclarecimento:

A autonomia da escola é uma questão para o delineamento de sua identidade. A autonomia anula a dependência. O significado de autonomia remete-nos a regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas. [...] Autonomia não é valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Neste sentido, a escola deve alicerçar o conceito autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos sem deixar de lado os outros níveis da esfera da administração educacional.

Como podemos verificar, mesmo não considerando a autonomia da escola como um valor absoluto, que Veiga (1998) deixa de levar em conta a importância e o lugar dos interesses externos à organização escolar quando nos apresenta suas definições sobre autonomia. Desta forma, evidenciamos que os interesses externos à escola apontam para uma autonomia decretada, aquela que é normativa e prescritiva, geralmente, indicada em documentos legais.

Um segundo exemplo de fator externo à escola que pode interferir em sua autonomia trata-se do movimento Escola sem Partido, que visa o controle permanente de parcela da sociedade comprometida no esvaziamento político-pedagógico das ações curriculares e temas educativos de relevância para a sociedade como discussões sobre desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero; além da ação de parte de pais e estudantes sobre o que passa no interior das escolas, com interesse explícito na vigilância e na aniquilação da escola pública.

Em verdade, uma leitura crítica sobre os fundamentos do movimento Escola sem Partido demonstra que em suas intencionalidades há partido sim. Frigotto (2017, p. 31) torna isto evidente, ao afirmar que:

[...] Trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia.

Desta forma, a autonomia da escola deve ser compreendida em sua ampla complexidade e múltiplas facetas. Esta categoria da prática de gestão escolar deve abranger e atender de forma ampla as especificidades da comunidade em que a organização está circunscrita, planejar e explicitar estrategicamente o que se pretende desenvolver e o que se desenvolve na escola, construir coletivamente a identidade institucional, estabelecer

claramente as relações internas e externas com a comunidade, as instituições vinculadas aos órgãos centrais da educação, da saúde, da assistência social, da justiça e da rede de proteção à criança e ao adolescente.

Notadamente, a autonomia da escola é uma das categorias centrais nas discussões acerca da qualidade da educação pública. Em programas de formação de gestores e gestão escolar promovidos pelos sistemas de ensino, tanto federal como estadual, por intermédio do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação a autonomia está indicada como possibilidade de realização do princípio constitucional para a democratização da educação.

Em observação a prerrogativa legal preconizada pela LDBEN 9394/1996, artigo 16, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Neste dispositivo legal temos uma autonomia escolar decretada. De certo modo, tal dispositivo oportuniza a transferência de poderes e atribuições da instância nacional, estadual ou distrital para o nível local. A escola passa a ser tomada como um espaço-tempo de gestão e a comunidade local (atores educativos, atores escolares, pais e responsáveis pelos estudantes) como coparticipantes fundamentais para a tomada de decisão coletiva.

Por conseguinte, em sua crítica acerca da função da autonomia no processo de gestão da escola, Lück (2000) destaca que:

O conceito de autonomia da escola está relacionado com tendências de mundiais globalização e mudança de paradigma, que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas e interdisciplinaridade nas solução de problemas, são alguns dos conceitos relacionados com essa mudança. Entende-se neste conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização de massa crítica para promover a transformação e a sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam à nova necessidade de formação social a que a escola deve responder [...] (Lück, 2000, p. 19).

Percebemos neste enxerto que a ideia de autonomia escolar está implicada com os discursos da qualidade na educação e na escola. Pode ser utilizado tanto para atender às demandas do discurso liberal como do discurso democrático. Com base na concepção de gestão que se adota, cabe a atenção e articulação pelos gestores, na promoção de uma ação

integrada com os atores educativos, objetivando a promoção de um trabalho coletivo de mobilização da autonomia como categoria essencial à prática de gestão escolar, bem como à qualidade social da educação básica.

Com base nos estudos de Neves (2014), encontramos diferentes discussões e ênfases de autonomia que apontam para três enfoques: primeiro, - como categoria transcendente que pressupõe a intervenção externa à escola. Segundo, - como organização do trabalho pedagógico e melhoria dos resultados da escola. Terceiro, - como exigência da qualificação da competência técnica e profissional de seus atores (Neves, 2014). Vamos abaixo discutir brevemente cada um desses enfoques.

Na primeira ênfase, temos a autonomia como categoria transcendente. Nesta concepção a autonomia ultrapassa as questões político-administrativas, quando relacionada ao tema da liberdade, da democracia, da independência e da participação, traz consequências individuais, coletivas, políticas, jurídicas, filosóficas e morais. Assim, “a autonomia como liberdade é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo [...]” (Neves, 2013, p. 97).

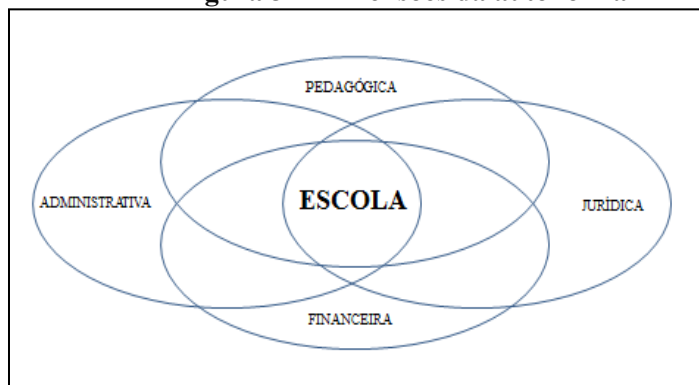
No contexto da educação, o conceito de autonomia relaciona-se com a noção de sistema. Na escola pública, diversos são os fatores que contribuem para a defesa da autonomia: melhor desempenho educacional, maior racionalidade administrativa, a heterogeneidade cultural e a própria natureza do processo educativo. Apesar de a escola coexistir no interior dos sistemas de ensino e ser regida por suas normas nada impede dela ter suas próprias regras, constituídas a partir dos Regimentos Internos e do Projeto Político-Pedagógico.

No Brasil o tema autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que institui a “democracia participativa” e cria instrumentos que possibilitam ao povo poder “diretamente” (Art. 1º). No que se refere à educação, a Constituição de 1998 estabelece como princípios básicos: “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “Gestão Democrática do ensino público” (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola pública (Gadotti, 2000, p. 44).

Tomada como um exercício de democratização da escola, compreendida como espaço público, a autonomia se corporifica na delegação de poderes aos gestores educacionais (gestor e demais atores educativos) para atender as demandas dos estudantes e de seus responsáveis. A autonomia da escola implica em responsabilidade da prestação de contas dos serviços que presta a comunidade e de, também, implicar esta mesma

comunidade a participar ativamente das ações que são de seu interesse. Desta forma, podemos entender 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 de um sistema nacional de educação” (Neves, 2014, p. 99).

Figura 3 – Dimensões da autonomia



Fonte: Veiga, 1998, p. 16.

Na segunda ênfase, temos a autonomia como organização do trabalho pedagógico e melhoria dos resultados da escola. Veiga (2014) propõe quatro dimensões que integradas e articuladas entre si, implica em direitos e deveres, mas também em um elevado nível de compromisso e participação dos atores da escola. O caráter pragmático e operacional refere-se a aspectos organizacionais. A Figura 3 ilustra essas dimensões.

De acordo com os estudos de Veiga (2014), a dimensão administrativa da autonomia:

Consiste na possibilidade de construir e gerir seus planos, programas e projetos. Envolve, inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional à realidade e ao momento histórico vivido. Refere-se à organização da escola e nela destaca-se seu estilo de gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, com sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida.

A dimensão administrativa pode ser analisada por meio dos seguintes eixos: formas de gestão; controle normativo-burocrático; racionalidade interna; administração de pessoal; administração de material; controle da natureza social (Neves, 2014, p. 102-104).

Já a dimensão jurídica da autonomia escolar “diz respeito à autoridade da escola elaborar suas normas e orientações escolares, como por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de graus, etc.” (Veiga, 1998, p. 17). Embora saibamos que a escola não tem autonomia para decidir sobre questões de contratação de pessoal. E ainda, apesar de seu vínculo com os sistemas de ensino, a escola deve cuidar de não se configurar como instância reguladora, normativista e burocrática, descaracterizando assim a sua função social de formar os estudantes para a cidadania e para a participação na sociedade.

Constatada a necessidade de certa autonomia jurídica no contexto da escola, a partir do apresentado na literatura, o arranjo administrativo e normativo das secretarias municipais de educação, geralmente, não permite efetivar essa autonomia. Condição que talvez explique, parcialmente, o insucesso na gestão escolar.

Sobre a autonomia financeira da escola, Veiga (1998, p.17) afirma que:

Refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar a instituição educativa condições de funcionamento efetivo. A educação pública é financiada. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público. [...] É parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados, mantendo-se no órgão central do sistema educativo a gestão de pessoal e as despesas de capital.

A autonomia financeira está diretamente relacionada ao processo de elaboração e execução orçamentária, permitindo a escola planejar e executar suas atividades. Envolve a dependência financeira do Poder Público, mas também, oportuniza a escola a fazer o controle e previsão das contas, além de buscar meios alternativos de captação recursos (Veiga, 1998).

E ainda, de acordo com Veiga (1998, p. 18), a autonomia pedagógica,

Consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como, aos resultados e, portanto, à essência do projeto político pedagógico da escola. [...]. Diz respeito às medidas essencialmente pedagógicas ao trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações do sistema de ensino.

A autonomia pedagógica da escola envolve os seguintes eixos: poder decisório referente melhoria do ensino-aprendizagem; adoção de critérios próprios de organização da vida escolar; pessoal docente; acordos e parcerias de cooperação técnica (Neves, 2014).

A terceira ênfase, trata a autonomia como exigência da qualificação da competência técnica e profissional de seus atores. Neves (2014, p. 107) leva em consideração que “a autonomia, democratizando internamente a escola pública, valoriza o trabalho dos profissionais, realça sua competência técnica e cria condições mais favoráveis ao exercício de seu compromisso social, que é educar”.

Apesar dos muitos avanços que tivemos desde a promulgação da Lei nº. 9394/96, a escola pública de hoje ainda enfrenta diversos desafios para compreender-se como espaço formativo de todos os seus atores. De um modo geral, a escola como local de trabalho se constitui como espaço não padronizado, não unificado, não delimitado. E mais, “nossas escolas públicas foram instituídas e edificadas aleatoriamente, sem referência a padrões de qualidade ou de quantidade de salas de aula, de alunos e de professores” (Silva Junior, 1999, p. 92).

Hoje, é tão necessário quanto urgente continuar os investimentos nos recursos humanos das escolas, implantar políticas públicas de valorização do magistério, oferecer melhores condições de trabalho e de acesso a tecnologias e materiais didático-pedagógico atuais, oferecer condições às escolas para construção do Projeto Político-Pedagógico em sintonia com as reais demandas de suas comunidades (Neves, 2013). Consideramos ainda a potencialidade da formação no ambiente de trabalho como uma estratégia de prática de gestão escolar relevante para a operacionalização da autonomia como distintivo da identidade escolar.

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (Freire, 2008, p. 23).

E para concluir esta subseção, consideramos que a autonomia da escola pública é uma tendência que se impõe como um possível caminho para a melhoria contínua da qualidade dos processos e serviços que são disponibilizados aos cidadãos e, também, para efetivação de um trabalho coletivo onde a escola seja concebida como espaço de mudança e transformação social. Autonomia está diretamente articulada às intencionalidades da instituição escolar no sentido de promover transformações na realidade de seus atores escolares, mas demanda também a capacidade de promover a formação no ambiente de

trabalho de seus atores educativos a fim de que o alcance dos objetivos organizacionais e institucionais sejam alcançados.

7.1.1 Contexto de influência e o contexto da produção dos textos sobre o gestor democrático

No início do ciclo de políticas, temos o contexto de influência, onde as políticas educacionais são formuladas e implementadas em níveis superiores, como governos estaduais ou municipais. Nesse estágio, são desenvolvidos textos, diretrizes e regulamentações que orientam a gestão escolar. Esses textos sobre o gestor democrático podem ser influenciados por diversas forças, como políticas públicas, pressões da sociedade civil, demandas dos pais e docentes, entre outros fatores. É importante analisar como essas políticas são concebidas e quais são as intenções subjacentes.

Ao analisar o contexto de influência, é fundamental investigar como esses diferentes fatores interagem e moldam o conteúdo e o propósito dos textos sobre a Gestão Democrática. Isso permitirá uma compreensão mais profunda das intenções subjacentes às políticas educacionais e como elas são projetadas para afetar a gestão nas escolas de João Pessoa. Além disso, essa análise crítica ajuda a identificar eventuais lacunas entre o discurso político e a realidade da Gestão Democrática no chão das escolas.

À medida que as políticas educacionais elaboradas no contexto de influência se desdobram e chegam às escolas, entra-se em uma fase fundamental conhecida como o contexto da prática. Nesse estágio, os gestores escolares, professores e demais profissionais da educação têm a responsabilidade de traduzir e aplicar essas políticas na realidade concreta de suas instituições de ensino. A análise desse contexto é fundamental para compreender como as políticas impactam efetivamente a Gestão Democrática no âmbito das escolas pesquisadas em João Pessoa.

O contexto da prática envolve a interpretação ativa das políticas pelos gestores escolares. Eles precisam entender como as diretrizes e regulamentos se aplicam à sua escola específica e como podem ser implementados de forma eficaz. É importante observar os desafios enfrentados pelos gestores e profissionais da educação ao implementar essas políticas. Isso pode incluir restrições de recursos, resistência à mudança e dificuldades práticas.

A análise deve se concentrar em como as políticas afetam a Gestão Democrática. Isso envolve a avaliação de se as políticas promovem a participação da comunidade escolar, o envolvimento dos pais, a transparência na gestão e a promoção da democracia no ambiente escolar. A implementação de políticas também pode ter impacto nas relações interpessoais na escola. Isso inclui como os gestores se relacionam com docentes, funcionários, especialistas da escola, pais, estudantes e outros membros da comunidade.

Acompanhar e avaliar a eficácia das políticas é essencial. Isso requer a coleta de dados sobre o envolvimento dos pais, a participação da comunidade e outras métricas relevantes para a Gestão Democrática. É importante considerar se as políticas são flexíveis o suficiente para se adaptarem às necessidades específicas de cada escola. A Gestão Democrática pode variar de uma instituição para outra, e as políticas precisam levar isso em consideração.

Algumas escolas podem adotar práticas inovadoras para promover a Gestão Democrática, enquanto outras podem enfrentar desafios na implementação. Essas diferenças podem ser exploradas para entender o que funciona melhor em diferentes contextos.

O *feedback* da comunidade escolar é valioso para avaliar o impacto das políticas. Isso envolve ouvir as opiniões e preocupações de pais, professores e alunos sobre a Gestão Democrática. É essencial avaliar se as políticas estão alcançando os resultados desejados em termos de Gestão Democrática. Isso pode incluir a análise de indicadores de desempenho e satisfação da comunidade. Finalmente, a análise do contexto da prática deve identificar eventuais lacunas entre o que as políticas propõem e o que realmente acontece nas escolas. Essas lacunas podem ser usadas para informar ajustes nas políticas e práticas.

A formação continuada em serviço ou no ambiente de trabalho tem seus fundamentos na materialização do projeto político-pedagógico, compreendido como instrumento de gestão escolar e processo de organização do trabalho pedagógico; do trabalho coletivo entendido como uma rede articulada de interação, colaboração, participação e partilha entre os diversos atores educativos no âmbito da comunidade escolar; na autonomia da escola compreendida como elemento essencial para a construção da identidade e da democratização no ambiente escolar.

Como diversos termos em educação, o conceito de formação continuada é um daqueles em que um número expressivo de iniciativas é abrigado a ser feito. Em crítica

contundente e compreensiva das discussões sobre o conceito de formação continuada em educação, Gatti (2008), põe em relevo que:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

No texto epigrafado, as discussões sobre o conceito de formação continuada referem-se aos estudos educacionais que se voltam especificamente para a formação de professores, entretanto, partindo desta compreensão, a ampliamos e aplicamos, também, tais implicações para todos os atores educativos que atuam na escola. Entendemos que há uma especificidade na formação continuada em serviço no ambiente de trabalho, compreensiva a todos os profissionais da educação que atuam nas instituições educacionais. Tal formação continuada carece de atenção e acuidade, planejamento e sistematização, que promovam a ruptura necessária à implementação das intencionalidades explicitadas no Projeto Político-Pedagógico da escola, ao trabalho coletivo nela desenvolvido, ao processo de construção da identidade e da autonomia escolar.

Por consequência, essas considerações servem para explicitar o caráter multidimensional e multirreferencial da formação continuada em serviço, bem como a demanda por pensarmos sobre ela quando enfatizamos a qualidade social da educação básica. Dar sentido a formação continuada no ambiente de trabalho é, por conseguinte, orientar uma ação propositiva de qualificação de saberes dos atores educativos voltada à dimensão coletiva das práticas de gestão escolar.

Cunha (2015, p. 86), tensiona e expõe que:

A compreensão do significado de formação tem profunda relação com o lugar e o tempo em que se realiza. Se entendemos formação como um processo vital, que acompanha o homem enquanto ele vive, os lugares de formação serão múltiplos, assim como o tempo dedicado para tal. Essa compreensão vincula-se aos discursos relacionados com a educação permanente, identificada com as aprendizagens que se darão durante toda a vida [...].

Assim sendo, a ideia de formação continuada no ambiente de trabalho compreendida na ambiência deste estudo, fundamenta-se no pressuposto de Schön (2000) acerca do conhecer-na-ação. Neste fundamento, admitimos a formação continuada que acontece no ambiente de trabalho como um processo dinâmico, de permanente interação entre os atores educativos, de compartilhamento de experiências e práticas cotidianas que potencializam a construção de um conhecimento que contribui para o fortalecimento da performance profissional e cria possibilidades para o surgimento de *expertises* que delineiam a profissionalidade dos atores educativos.

Schön (2000, p. 33) assinala que:

[...] Há uma situação de ação para qual trazemos resposta espontâneas e de rotina. Elas revelam um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termo de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação. Conhecer-na-ação é um processo tácito que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal.

A formação continuada assim compreendida aponta para um conhecimento tácito, que pode ser compreendido sem que haja a expressão de palavras ou explicitação de normas. Portanto, trata-se de um conhecimento implícito, subtendido, mesmo não declarado ou sistematizado, oportuniza a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Valoriza também os processos intuitivos e subjetivos que orientam as práticas profissionais cotidianas, vincula-se, portanto, a uma epistemologia da prática superadora da noção de prática como aplicação linear da teoria. Indica ainda uma práxis profissional em que a força motriz é o pensar a ação na , ou seja, a reflexão-na-ação que argui a base de pressuposições do ato de conhecer-na-ação (Schön, 2000). Ou compreendida de forma complementar na expressão de Franco (2003, p. 41) ao afirmar que “práxis é ação reflexiva e transformadora da teoria que a determina e da prática que a concretiza”.

Ferreira (2008, p. 56) amplia nosso entendimento, ao afirmar que:

A práxis do ser humano não é atividade prática contraposta a teoria; muito ao contrário: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se recria como ser humano num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano, porque cada vez mais intérprete e criador de sua realidade.

Se tomarmos como referência o princípio de que o indivíduo é cocriador e intérprete de sua realidade, com toda certeza, o conhecimento-na-ação não pode ser entendido como fundamento formativo de única via e explicativo de toda realidade. Cabe o destaque de que todo conhecimento é criação do indivíduo e se configura numa tensão dialética entre aquilo que é conhecido e o que pode potencialmente ser partilhado com seus pares, considerando suas intensões, motivações, interesses. Forjadas no enfrentamento dos desafios do trabalho cotidiano, as ações da prática e o conhecimento dela derivado se constituem em processos criativos e inovadores.

De forma complementar, o ato de reflexão-na-ação orienta e mobiliza as pressuposições do conhecer-na-ação para uma articulação e integração em um movimento de construção do conhecimento-partilhado ou partilha do sensível (Rancière, 2009). Com base no que discutimos na subseção que trata do trabalho coletivo, o conhecimento-partilhado, assenta-se na capacidade do indivíduo tornar acessível o conhecimento construído em suas experiências vivenciadas no cotidiano de sua profissionalidade. Igualmente, implica também na capacidade de transferência e partilha do conhecimento construído na ação para toda a comunidade, a fim de que a escola potencialize, desenvolva ou fortaleça, a partir dos processos de aprendizagens individuais, as condições de ampliação das aprendizagens coletivas.

Em seus escritos Rancière (2009, p. 15) ratifica nosso pensamento ao afirmar que:

Denomino por partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Um partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

Em síntese, no âmbito da formação continuada no local de trabalho, tanto o conhecimento-na-ação quanto o conhecimento-partilhado são integrados em um movimento de justaposição e complementaridade. Nesta perspectiva, adaptamos quatro proposições de formação dos atores educativos, a partir do pensamento de Nóvoa (2013) quando anuncia a demanda em suas “propostas para uma revolução no campo da formação

de professores”: por uma formação dos atores educativos a partir de dentro do ambiente de trabalho (a escola); pela valorização do conhecimento e dos saberes dos atores educativos; pela criação de uma nova realidade organizacional; pelo reforço da escola como espaço público.

Por uma formação dos atores educativos a partir de dentro do ambiente de trabalho é que entendemos uma demanda para que a formação continuada aconteça na escola. A escola é o espaço-tempo-contexto propício para a educação de todos os seus atores educativos e escolares, porque na práxis educativa ao tempo em que se procura educar o outro, neste caso o sujeito escolar, motivo central do existir da escola, educam-se também os seus profissionais. Em sua obra amplamente conhecida, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2008, p. 95) põe em relevo a ideia de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Inspirados no pensamento freiriano, reafirmamos a importância da valorização do conhecimento e dos saberes dos atores educativos. Por isso, admitimos a existência de um tipo específico de conhecimento profissional que é tecido no quadro de imprevisibilidades que se configura no cotidiano escolar. Os atores educativos atuam no campo das zonas indeterminadas da prática (Schön, 2000) para construir um conhecimento que traz em suas especificidades a potencialidade para o desenvolvimento ou fortalecimento de competências socioprofissionais marcadamente construídas no contexto de trabalho e em interação mediada com seus pares.

Nestes termos, os atores educativos podem e devem valorizar e ter valorizado o seu conhecimento profissional ou conhecimento-na-ação, promovendo a reflexão-na-ação (Schön, 2000). E a partir daí, oportunizar a tradução de toda a experiência em partilha do sensível (Rancère, 2009) ou conhecimento-partilhado para disponibilizar este saber e torná-lo comum a todos, isto é, em saber para a comunidade.

No que diz respeito à criação de uma nova realidade organizacional, defendemos neste estudo uma *concepção de escola como organização educativa reflexivo-aprendente*. Os termos desta concepção fundamentam-se na ideia de escola como lugar de formação para todos os atores educativos e dos atores escolares.

Assinala, também, que a escola como um lugar de conhecimento-na-ação e de conhecimento-partilhado com potencial e possibilidades para configuração de uma rede de aprendizagens colaborativas. A escola compreendida como um coletivo de sujeitos onde à colegialidade, participação, o diálogo, a ética, a cultura do trabalho coletivo e do respeito

ao diferente que se constitui o elemento fundante da democracia, da cidadania e da autonomia em seu contexto.

Vale salientar que a escola pensada como organização educativa reflexivo-aprendente potencializa, desenvolve ou fortalece, a partir das competências individuais, as competências organizacionais. Sabemos também que o contrário bem que pode acontecer de as competências organizacionais possibilitarem o desenvolvimento ou fortalecimento de competências socioprofissionais individuais.

Além disso, trabalhar no exercício permanente pelo reconhecimento e reforço da escola como espaço público. Ademais, ampliarmos a compreensão de sua função social com a democracia e com o exercício sistemático de processo de democratização de suas ações; a igualdade ao considerar a subjetividade e a autonomia humana como princípios essenciais; a equidade na garantia de direitos, na construção e socialização de saberes; na liberdade de aprender, ensinar e expressar livremente o pensamento. Tornar a escola um espaço público é saber que ela pertence à comunidade e deve sempre ser atravessada pelo que é comum a todos e todas!

7.1.2 A interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática das escolas pesquisadas

Com base nas entrevistas realizadas, podemos observar várias dimensões dessa interpretação ativa que são essenciais para entender como a Gestão Democrática se manifesta no ambiente escolar.

Primeiramente, fica claro que os profissionais da educação reconhecem a importância de compreender as políticas educacionais em nível local. Eles se dedicam a ler atentamente as diretrizes e regulamentos para discernir como essas políticas podem ser aplicadas de maneira eficaz à realidade específica de suas escolas. Essa compreensão é vital para assegurar que as políticas se traduzam em práticas significativas e relevantes para os alunos e a comunidade em geral.

Além disso, os entrevistados destacam a necessidade de flexibilidade na implementação das políticas. Eles reconhecem que as diretrizes nacionais podem não se encaixar perfeitamente em suas escolas, que podem ter desafios, características e

necessidades únicas. Portanto, eles devem buscar adaptar essas políticas para atender às necessidades locais, garantindo que as ações sejam mais eficazes.

No entanto, essa interpretação ativa não é isenta de desafios. Alguns profissionais mencionam dificuldades na interpretação das políticas, especialmente quando as orientações são vagas ou ambíguas. Isso pode resultar em diferentes interpretações e práticas nas escolas, o que pode afetar a consistência das políticas.

Outro ponto relevante é a ênfase na promoção da participação da comunidade escolar. Os profissionais compreendem que a Gestão Democrática requer o envolvimento ativo de pais, alunos e outros membros da comunidade nas decisões e no funcionamento da escola. Eles procuram criar espaços para o diálogo e a colaboração, a fim de fortalecer a conexão entre a escola e a comunidade.

A construção do Projeto Político Pedagógico da Escola é um exemplo prático dessa interpretação ativa. Os gestores e professores trabalham para adaptar essa proposta às necessidades locais, garantindo que ela seja relevante e eficaz para os alunos e a comunidade. Eles reconhecem que a educação deve ser personalizada e alinhada com a realidade da escola.

Além disso, os profissionais dizem valorizar o *feedback* contínuo da comunidade escolar. Eles estão dispostos a ouvir as opiniões e preocupações dos pais, alunos e colegas de trabalho, reconhecendo que isso contribui para melhorar as práticas educacionais.

No entanto, há desafios a serem superados, incluindo lacunas entre política e prática. Em algumas situações, as políticas podem não se traduzir efetivamente em ações devido a desafios práticos, falta de recursos ou falta de alinhamento com a realidade da escola.

Os gestores escolares desempenham um papel fundamental nessa interpretação ativa das políticas. Eles são responsáveis por liderar a equipe na implementação das diretrizes e tomar decisões que melhor atendam à comunidade escolar. Sua liderança desempenha um papel fundamental na promoção da Gestão Democrática e da qualidade da educação.

Em última análise, a interpretação ativa das políticas educacionais no contexto das escolas pesquisadas em João Pessoa reflete a necessidade de flexibilidade, envolvimento da comunidade e adaptação às necessidades locais. Os profissionais da educação desempenham um papel ativo na tradução das políticas em práticas eficazes que promovem a Gestão Democrática e a qualidade da educação nas escolas. Essa interpretação ativa é

fundamental para garantir que as políticas educacionais se traduzam em resultados positivos no chão das escolas e, assim, contribuam para a construção de um ambiente educacional mais democrático e participativo.

7.1.2.1 Em busca do Sentido de Escola Democrática nas Escolas do Município de João Pessoa

Em primeiro lugar, é evidente que a democracia na escola é vista como um princípio fundamental. Os entrevistados destacaram a importância de envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e docentes, no processo de tomada de decisões. Essa participação ativa é vista como um meio de garantir que as políticas e práticas da escola sejam inclusivas e reflitam às necessidades e aspirações de todos os envolvidos.

A transparência também é um elemento fundamental no entendimento da escola democrática. Os entrevistados enfatizaram a importância de manter abertos os canais de comunicação e compartilhar informações relevantes com todos os interessados. Isso inclui não apenas divulgar decisões e políticas, mas também ouvir ativamente as opiniões e preocupações da comunidade escolar.

Além disso, a ideia de uma escola democrática está intrinsecamente ligada à equidade e à justiça, para os sujeitos da pesquisa. Os entrevistados destacam a importância de garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Isso envolve a implementação de práticas inclusivas e o apoio a alunos com necessidades especiais.

As entrevistas também revelam que a busca pelo sentido de uma escola democrática não se limita apenas ao ambiente interno da escola. Os entrevistados reconhecem a importância de estabelecer conexões sólidas com a comunidade local e outros parceiros educacionais. Essas parcerias são vistas como uma maneira de enriquecer a experiência educacional dos alunos e promover uma educação mais abrangente.

No entanto, há desafios a serem superados na busca por uma escola democrática. Os entrevistados mencionaram questões como a falta de recursos, burocracia e desafios práticos que podem dificultar a implementação efetiva das políticas democráticas. Além

disso, algumas perspectivas divergentes podem surgir, o que torna necessário encontrar um equilíbrio entre diferentes pontos de vista.

7.1.2.2 O Gestor no olhar da Comunidade Escolar – percepções e peculiaridades nos discursos

A análise do gestor escolar sob a perspectiva da comunidade escolar revela uma visão multifacetada, com uma variedade de percepções e peculiaridades presentes nos discursos coletados durante as entrevistas. As entrevistas com os membros do CE destacam o papel central desempenhado pelo gestor na vida da escola, mas também revelam nuances significativas em relação às expectativas e avaliações.

Em primeiro lugar, é evidente que o gestor escolar é percebido como uma figura de autoridade e liderança dentro da comunidade escolar. Pais e docentes frequentemente mencionam a importância do gestor na tomada de decisões e na definição do tom geral da escola. Sua capacidade de liderança é frequentemente vista como um fator determinante para o sucesso da escola.

No entanto, essa visão positiva do gestor nem sempre é unânime. As entrevistas também revelaram que existem percepções variadas sobre a eficácia do gestor em lidar com desafios específicos. Alguns entrevistados expressaram preocupações sobre a capacidade do gestor em abordar questões como a gestão de recursos, a comunicação com os pais e a promoção da inclusão. Essas preocupações destacam a complexidade do papel do gestor e as diferentes expectativas que recaem sobre ele.

As entrevistas também evidenciaram a importância da transparência na gestão escolar. A comunidade escolar valoriza a capacidade do gestor em comunicar efetivamente as decisões e políticas da escola, bem como em ouvir e responder às preocupações dos pais, alunos e docentes. A falta de transparência pode levar a mal-entendidos e conflitos dentro da comunidade escolar.

Outro ponto destacado nas entrevistas foi a importância da Gestão Democrática ser efetivada total na realidade das escolas. Muitos entrevistados disseram valorizar a participação ativa de pais, estudantes e docentes nas decisões da escola, o que é visto como um elemento fundamental de uma gestão eficaz e inclusiva. Isso destaca a necessidade de envolver ativamente todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões.

7.2 AFINAL, COMO ANDA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CHÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS?

A análise da Gestão Democrática no contexto das escolas pesquisadas no município de João Pessoa revelara uma complexa interação de elementos que afetam sua implementação e percepção. Embora haja uma aspiração generalizada em promover a Gestão Democrática, a prática nem sempre reflete plenamente essa visão.

Em primeiro lugar, é essencial reconhecer que a liderança desempenha um papel crítico na promoção da Gestão Democrática. Os gestores escolares, quando adotam uma abordagem mais aberta, participativa e transparente, tendem a obter resultados mais positivos. Aqueles que são percebidos como autoritários ou distantes podem enfrentar desafios na construção de uma cultura democrática na escola.

A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar é uma aspiração comum, mas sua realização pode ser complexa. Embora haja um desejo de dar voz a pais, funcionários, estudantes e docentes, criar mecanismos eficazes para essa participação pode ser um grande, provavelmente, o maior desafio. É importante garantir que todos tenham a oportunidade de contribuir de maneira significativa para as decisões e processos da escola.

A transparência na gestão e a comunicação eficaz são fundamentais para a Gestão Democrática. Os entrevistados enfatizaram a importância da clareza na comunicação das políticas e decisões da escola. Além disso, a capacidade de ouvir e responder às preocupações da comunidade escolar é fundamental para promover a confiança e a colaboração.

Os desafios externos também influenciam a Gestão Democrática. Políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais podem afetar a autonomia das escolas e sua capacidade de implementar práticas democráticas. A nomeação política de gestores, mencionada nas entrevistas, pode representar um desafio adicional à Gestão Democrática.

A diversidade de perspectivas na comunidade escolar pode ser um desafio, mas também uma oportunidade. Gerenciar essa diversidade de maneira inclusiva é fundamental para uma Gestão Democrática eficaz.

Recordamos que os discursos da qualidade em educação vêm sendo promulgados desde as últimas décadas do século XX (Gentili, 1994; Silva 1994; 1996; Enguita, 1994; Harvey, 2008; Silva, 2009; Gadotti, 2010). Nos discursos acerca da ideia de qualidade não é consensuado em critérios claros e precisos e suas formulações no contexto da educação,

ao longo da história, sempre ganharam abordagens diversas, tendo como referência um conjunto de fundamentos das Ciências Sociais e Humanas.

O fato é que a expressão da qualidade vivenciada nas organizações empresariais/industriais passou a ser focalizada, também, nas organizações educativas, como se a simples transposição entre as organizações fosse uma tarefa facilmente aplicável. Tal deslocamento discursivo carece levar em consideração as especificidades e a complexidade da educação e de suas organizações, sobretudo, a escola pública. Qualidade passa a assumir um lugar de centralidade nas diversas abordagens discursivas em contexto social, político e econômico, em geral, e educacional, em particular.

Em análise sobre o discurso da qualidade em educação, Enguita (1994, p. 95) traz o entendimento de que o termo:

Qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem [...]. De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais, senão através de uma linguagem comum.

Por conta do recorte teórico adotado neste estudo, é importante refletirmos acerca de duas abordagens discursivas de qualidade em educação: a perspectiva neoliberal e a perspectiva democrática. A perspectiva neoliberal traz um viés tecnocrático, instrumental, pragmático, performático e gerencial, tudo isso inspirado em objetivos e processos de trabalho do ideal capitalista das grandes corporações. Já a perspectiva democrática nasce da luta e de uma história de militância dos educadores e educadoras a serviço da escola inclusiva, na *práxis* educativa e pedagógica, inspira-se numa concepção sociológica e política da educação. Sociológica porque se ocupa das interações sociais, das possibilidades de vida individual e coletiva em sociedade. Política porque diz respeito ao bem comum a todos (aos coletivos), ao que é público, às relações de alteridade, à inclusão da diversidade, à democratização de acesso e permanência nos espaços educativos e culturais, à equidade e justiça social reparadora.

Na perspectiva neoliberal, a qualidade em educação é concebida a partir do significado dado pelo modo de produção, traz um enfoque gerencial e pragmático, sob a égide da economia. Deste jeito, o sentido político é esvaziado e higienizado, realçando, simplesmente, o aspecto técnico; configurando-se como instrumento de controle, de

regulação e de governo. No final do século XX, o projeto neoliberal de sociedade ganhou força e hegemonia, consolidando-se numa visão gerencial de qualidade denominada Gerência de Qualidade Total (Silva 1996).

Acerca das diversas estratégias de higienização de termos e expressões para uma adequação ao discurso neoliberal, Silva (1996, p. 168) realça que:

Os exemplos, evidentemente, são muitos, mas podemos tomar como ilustração do processo de redefinição a palavra “reforma”: uma palavra que designava transformações sociais dirigidas à diminuição de privilégios, hierarquias e desigualdades, passa a designar quase que exatamente o seu oposto, ou seja, mudanças nas instituições e nas estruturas orientadas ao reforço de posições de privilégio e desigualdade, de tal forma que somos colocados na posição “indesejável” de sermos contra as “reformas”.

O que se faz notório é o fato de que a retórica da qualidade se impôs, em passos acelerados, como senso comum na burocracia estatal, entre os intelectuais e, de forma surpreendente, entre docentes, pais ou responsáveis e estudantes; estes últimos sendo os principais atores sociais que mais sofrem os efeitos da implantação de políticas conservadoras. A difusão desses conceitos na linguagem dos organismos internacionais, das administrações educacionais e dos especialistas em educação é apontada nos estudos de Enguita (1994, p. 98), ao afirmar que:

[...] O conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente, foi identificado tão-somente com a adoção em recursos humanos e materiais nos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores etc. Este enfoque correspondia à forma pela qual, ao menos na época do Estado de Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco da atenção se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

Em decorrência disto, para uma apropriação da ideia de qualidade em educação, necessitamos, também, compreender o projeto de transformação social, político e cultural vigente na sociedade contemporânea. Pressupomos que é na dinâmica da vida econômica e política que as práticas e as relações sociais são forjadas. Por vez, as questões sociais estão relacionadas ao modo de produção e de repartição dos bens materiais produzidos na sociedade. A educação, tanto básica quanto superior, historicamente, vem sendo indicada como um dos principais fatores de disputa resultante da inserção das diversas classes

sociais no sistema produtivo e, conseqüentemente, de seu poder político implicado. Todavia, a educação é somente um dos instrumentos de crescimento, desenvolvimento e emancipação individual, que pode servir, em muitas situações, para melhoria das condições materiais de vida de indivíduos ou grupos de indivíduos. Sem dúvida, quaisquer projetos que pretenda o alcance da transformação econômica, política, social, deve incluir também a educação como força motriz.

O projeto de transformação social e político centrado no neoliberalismo impõe à sociedade um conjunto de medidas escamoteadoras e mantenedoras de um *status quo* à luz da ideologia hegemônica, dominante. Os estudos de Gentili (1996) destacam que, na América Latina, dois princípios essenciais nortearam o discurso da qualidade no âmbito da educação: o princípio de oposição ao discurso da democratização; e, o princípio da assunção e transposição do conceito de qualidade advindo do setor produtivo empresarial para a educação, as políticas educacionais e a análise dos processos pedagógicos.

Apresentando um argumento mais abrangente, Gentili (1996, p. 10) considera que:

[...] O neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo o processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia no final dos anos [19]60 e que se manifesta claramente já nos anos de [19]70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

A crise do capitalismo em tela, no final dos anos de 1960 e continuada na década de 1970, traz implicações históricas no processo de desenvolvimento da civilização ocidental, com mudanças profundas nos modos de organização em diversas instâncias da vida social. A crise também catapulta a implantação de diversas transformações organizacionais, impondo o sistema mundial do capital como sistema social global. Na globalização, a segregação das lutas de classes e o arrefecimento das forças políticas do trabalho, neste período, fortaleceram a reestruturação política do capital e oportunizaram a constituição do Estado neoliberal, a operacionalização de políticas de liberação comercial e a desregulamentação financeira; desenhando, assim, uma das maiores revoluções culturais da história. O termo revolução aqui expresso é entendido à luz da interpretação de Schaff (1995, p. 22) como “conjunto de fatos conhecidos e muitas vezes profundamente radicados

em nossa consciência”.

Conforme entendimento de Gentili (1994, 115), complementamos que:

[...] Primeiro, que na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo da educacional começou a desenvolver-se em fins de [19]80 como contraface do discurso da democratização. Segundo que esta operação foi possível – em parte – devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas. [...].

Ademais, o neoliberalismo pode ser compreendido como uma ideologia dominante defendida e implantada, principalmente, pela Inglaterra e Estados Unidos da América, entre o final da década de 1970 e início de 1980; rapidamente, se tornou um fenômeno global impulsionado pelas classes altas tradicionais e pela intervenção pouco democráticas, de países ditos desenvolvidos, em países periféricos, como Chile, Coreia do Sul, Taiwan e Singapura onde havia uma total compatibilidade entre o mercado capitalista e o autoritarismo político. Mais adiante, outros países da América Latina, tais como o Brasil, Argentina, Venezuela, também, foram cooptados por exigências do mercado capitalista e pelas fragilidades na democracia e na política.

Aprofundando o estudo da questão Harvey (2008, p, 12), afirma que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

Diante de tais colocações, indubitavelmente, as elites tradicionais (agrícola, financeira, industrial, militar, judiciária) asseguram, juntamente com a mídia comunicativa corporativa que defende privilégios e silencia-se diante das notícias de interesse público, os meios pelos quais o fenômeno do neoliberalismo contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais e enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas preconizadas, inclusive, no Liberalismo. Tem como pressuposto a

autorregulação da economia internacional, ao tempo em que, reduz o cidadão ao *status* de consumidor; defende a liberdade e a capacidade de superação de crises das grandes corporações, postulando a minimização ou nenhuma intervenção do Estado. Assim, este movimento se constitui em uma ideologia conservadora do ponto de vista social e político, promovendo uma reorganização profunda nos modos produtivos, nas manifestações da cultura, nas práticas da política, nas atividades educativas e na vida em sociedade.

Numa reflexão e especulação prudente sobre a sociedade, as mudanças na produção e as mudanças técnicocientífica correspondentes, Adam Schaff (1995) aponta as consequências substanciais nos modos de relações sociais. Ele destaca as revoluções técnico-industriais para melhor situar os fatos conhecidos e intimamente arraigados em nossa consciência. Segundo o autor, a primeira revolução, situada entre o final do século XVIII e início do século XIX, trouxe a substituição da força física humana pela energia das máquinas, inicialmente, das máquinas a vapor e, posteriormente, das máquinas elétricas. Uma segunda revolução, situada entre o final do século XIX e o durante o século XX, põe em relevo a ampliação das capacidades intelectivas humanas, incluindo, em algumas situações, a substituição de tais capacidades intelectivas por autômatos.

Vale ressaltar que, enquanto, a primeira revolução técnico-industrial proporcionou uma melhor otimização das forças produtivas e rendimento do trabalho humano, a segunda revolução intenciona a total substituição da força de trabalho humanizado pelo uso, quase exclusivo, da máquina; gerando uma série de questões sociais, a exemplo de como alocar o excedente de trabalho humano – concebido nos moldes tradicionais – em uma organização que lhe possa garantir trabalho, renda, qualidade e sentido de vida, tão fundamentais para o atendimento de necessidades materiais de existência e transcendentais (espirituais).

Também, no âmbito da segunda revolução técnicocientífica, Schaff (1995) realça três movimentos, igualmente, revolucionários: a revolução microeletrônica (técnico-industrial); a microbiológica (engenharia genética) e a energética (sobretudo a energia nuclear, bem como outras formas alternativas de energia: solar, geotérmica, eólica etc.). As mudanças revolucionárias no campo da ciência e da técnica decorrentes desses movimentos revolucionários (microeletrônica, microbiologia e energia) e, conseqüentemente, as modificações na produção e nos serviços; terminam por provocar, também, alterações nas relações sociais: política, social, econômica e cultural da e na sociedade. De igual modo, as mudanças nas relações sociais expressam e sintetizam um

ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pela ideologia neoliberalista.

No discurso neoliberal, de natureza capitalista empresarial, a livre iniciativa é portadora dos atributos positivos condutores à recuperação e manutenção da democracia, da economia e da sociedade. Por outro lado, todos os males econômicos e sociais da atualidade são decorrentes da intervenção do Estado e do poder público, sendo considerado o grande vilão responsável pela estagnação e, muitas vezes, pelo atraso econômico e social.

Ao Estado cabe a função da desregulação, da privatização e, sobretudo, a saída parcial ou até mesmo total de muitas áreas do bem-estar social. Na ordem do discurso, as dimensões políticas e sociais são desvinculadas de quaisquer conexões com o modo de produção capitalista. Complementa-se a isto uma permanente redefinição e adequação vocabular de expressões e termos que se constituem em recursos linguísticos que fornecem à ideologia neoliberal uma sequência lógico-textual, que a coloca como “boa” e encaminham a negatividade e tudo de “ruim” ao que é público, ao que se vincula à intervenção estatal, às classes trabalhadoras e populares, aos movimentos sociais, aos sistemas e políticas de proteção social aos direitos constitucionais fundamentais, aos atos antidemocráticos ou quaisquer agremiações de enfrentamento ao poder autoritário, verticalizado e centralizado.

Ainda, destacando o posicionamento de Gentili (1996, p. 10-11):

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais.

É a partir de estratégias argumentativas e de retórica sofisticadas que o pensamento neoliberal à brasileira assinala que os sistemas educacionais vivem em permanente crise aguda de eficiência, eficácia e produtividade, principalmente as instituições públicas da Educação Básica e da Educação Superior que apesar de um crescimento acelerado de expansão das escolas e universidades não houve a garantia distributiva de forma eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições educacionais promulgada pelo pensamento neoliberal tem sua causa na expansão desordenada dos sistemas, na ineficácia da gestão administrativa e da escassez de práticas pedagógicas exitosas. Por conseguinte, marcas

discursivas como reprovação, abandono escolar, exclusão e discriminação educacional são mecanismos gerados pela ineficácia das instituições e pela total falta de competência dos trabalhadores da educação. Diante do exposto, podemos perceber que se trata de uma crise de qualidade, consequente da improdutividade ocasionada pela gestão administrativa e práticas pedagógicas inadequadas.

Gentili (1994, p. 115-116), é categórico ao enunciar que:

No campo educativo, o discurso de qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles a escola das maiores. [...] Com efeito, para ser possível a mercantilização do conceito de qualidade foi necessária – primeiro – eliminar da agenda política as demandas democratizadoras [...].

A meta política neoliberal para democratização das instituições educacionais está fortemente vinculada a ideia de que tal intento só é possível com a realização de uma profunda reforma administrativa dos sistemas educacionais. Tal reforma deve ser baseada em mecanismos de regulação da eficiência, da eficácia, da produtividade, enfim, da qualidade dos serviços prestados pelas escolas e universidades. A lógica aqui se configura na transferência dos debates sobre a educação da dimensão política para o domínio do mercado, reduzindo a sua condição de direito subjetivo ao de propriedade, nestes termos, o cidadão que lute para conquistar, ou seja, comprar mercadorias diversas, dentre elas a educação, principalmente, a educação superior.

Desta forma, na perspectiva dos neoliberais, os responsáveis pela crise da educação são o modelo assistencialista de Estado, as instituições de acompanhamento e controle social, os movimentos sociais, a sociedade civil organizada e, especialmente, os sindicatos. A existência de organismos democráticos, de luta pelo bem comum e pelos interesses amplos das classes trabalhadoras e populares, no modo de pensar neoliberal, se impõe como barreiras insuperáveis para o desenvolvimento, para a ordem e o progresso sociais.

Isto posto, todos aqueles que porventura queiram defender instituições educacionais públicas de qualidade também é responsabilizado pela crise da educação. Então, a questão fundamental é a seguinte: por que quando os neoliberais assumem o poder e suas notáveis políticas educacionais são implementadas não ocorre uma significativa melhoria ou solução na crise da educação? Gentili (1996, p. 22) arremata: “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito ou fracasso social”, consequentemente, o fracasso ou

sucesso das instituições educacionais.

Ademais, a ideologia neoliberal para além do discurso, utiliza-se também de uma série de estratégias para promoção de reformas educacionais, de modo a articular e submeter as práticas educacionais às demandas sinalizadas pelo mercado de trabalho.

Atualmente, no Brasil, estamos assistindo uma desconstrução profunda no campo da Educação Superior com cortes significativos no orçamento das universidades públicas e da ciência e tecnologia. Outra estratégia não menos eficaz ocorre na Educação Básica com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que institui um novo regime fiscal, congelando por vinte exercícios financeiros, as ações e serviços públicos de saúde e na manutenção e desenvolvimento do ensino; bem como a implementação de políticas que reformam o currículo escolar, em 2017 e 2018, por meio da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os mecanismos de controle, regulação e avaliação dos serviços educacionais ficam por conta da criação e manutenção de sistemas de avaliação em larga escala e por amostragem, a exemplo do Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE).

Ao abordar a questão, encontramos nos escritos de Silva (1996) seis características que se constituem em estratégias retóricas da perspectiva neoliberal de qualidade para a educação:

A primeira põe foco na análise das ações sociais desagregadas de questões vinculadas às relações de poder e de desigualdade, destacando o gerenciamento eficiente e eficaz dos recursos educacionais como fator de melhoria. Noções de adaptabilidade e ajuste ao mercado; competitividade e *ranking*; produtividade; mensurabilidade e controle são alguns exemplos de critérios de qualidade que operam no campo produtivo e que passaram a ser utilizados, também, no campo educacional.

A segunda característica põe ênfase na punição dos menos favorecidos, a miséria e a pobreza são resultantes da livre escolha e decisões inadequadas pela parcela da população pobre e miserável. Aqui, não são postas em consideração, a desigualdade social e de oportunidades, as políticas públicas de assistência social e de acesso ao trabalho e renda, a distribuição desigual de renda. Em suma, os pobres são responsáveis pela pobreza, os desempregados pelo desemprego, os professores pelos baixos indicadores educacionais e assim sucessivamente.

A terceira característica inclui o esvaziamento político e a naturalização do social, ressaltando que as condições sociais e estruturais são mimetizadas como naturais, portanto, inevitáveis, segmentadas de seu imbricamento com as questões de envolvimento com as relações de poder, hierarquização e a submissão. Neste ponto, os dilemas e desafios que envolvem a educação pública são deslocados do terreno das discussões políticas para o campo do mercado. Este último dita as regras do jogo e o Estado deve assumir o papel de regulador e articulador dos interesses do mercado capitalista.

A quarta característica vincula-se a desvalorização da coisa pública e supervalorização da coisa privada. O setor produtivo considerado ideal é o privado, pela pressuposta eficiência e transparência nas relações de trabalho. O mercado e o privado são considerados como sinônimos de progresso e ordem, enquanto o setor público e estatal são tomados como “Leviatã”⁴⁸, como a representação típica da centralização exacerbada do poder e da ineficiência. Portanto, a investida neoliberal é de um estado mínimo no que diz respeito às políticas de inclusão social e de combate à pobreza, a miséria e as desigualdades; e de um estado máximo no que tange às especulações, ações, interesses e manutenção do capitalismo.

A quinta característica diz respeito ao apagamento da memória e da história. Neste quesito, a vivacidade neoliberal está em promover uma desconstrução dos fatos históricos, passando um novo verniz discursivo em aspectos que denunciam toda forma de subjugação e demarcam a resistência com a finalidade justificada de esconder, camuflar ou mimetizar fatos e acontecimentos. Atualmente, o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, e o acentuado uso das redes sociais promovem amplamente a rápida divulgação de informações noticiosas que representam uma clara manipulação ou distorção da realidade.

A sexta característica é a recontextualização ou higienização do conteúdo vocabular. Com a devida apropriação do raciocínio sofismático as expressões e os termos das lutas democráticas são reaproveitados e atualizados, depois reincorporados ao discurso, atribuindo-lhes novos sentidos. Esta estratégia tem a função precípua de esvaziar as pautas de reivindicações democráticas e publicizar as verdadeiras intenções neoliberais de manutenção da situação de crise social provocada pela ineficiência da burocracia estatal de encaminhar e resolver as mazelas da sociedade. Por conseguinte, os termos selecionados,

⁴⁸ Em referência ao livro do filósofo inglês Thomas Hobbes, publicado em 1651, que indica a necessidade de um soberano (Leviatã) que puna todos aqueles que não obedecem ao contrato social. Aqui o Leviatã é comparado ao Estado com poder centralizado e capaz de ditar as normas.

os seus significados são alterados, higienizados e devolvidos à ordem discursiva neoliberal.

As características discriminadas acima estão em consonância com os pontos fundamentais do neoliberalismo até aqui apresentados e suas perspectivas para o social, o político e a educação. É preciso lembrar que a demanda pela qualidade em educação, sob a ótica neoliberal, gerou princípios de gestão/gerenciamento que foram implantados à própria escola; tais princípios foram ocasionados pela baixa na taxa de lucratividade gerada pela crise do capital nas décadas de 1980 e 1990. Por isto, concordamos com Silva. (1996, p. 168) quando destaca que “é, pois, extremamente importante, nestes tempos de retrocesso democrático, prestar atenção ao processo de criação e recriação de categorias e termos que definem e redefinem o social, o político e, no nosso caso, o educacional”.

Agora, passamos a discutir novamente a perspectiva democrática do discurso em educação. No sentido etimológico, a palavra democracia, de origem grega, significa governo do povo ou governo da maioria. Nesta primeira acepção, o peso recai sobre aspectos quantitativos em oposição a formas de governo absolutistas, isto é, monárquicos nos quais o poder centralizado era tutelado pelo monarca ou rei. Em conformidade com o dicionário Novíssimo Aulete, Geiger (2011, p. 444) afirma que democracia é:

Governo em que o povo exerce a soberania. Sistema ou regime que se baseia na ideia de soberania popular e na distribuição equilibrada do poder, e que se caracteriza pelo direito ao voto, pela divisão dos poderes e pelo controle dos meios de decisão e execução [...]. Democracia, ou seja, na origem grega da palavra, a ‘autoridade do povo’, foi primeiro implementada na Grécia Antiga, e, com menos duração, em Roma. É a partir do século XVII que se formulam os princípios da democracia moderna, e ela ganha força com a Revolução Francesa e no primeiro estado democrático moderno Estados Unidos da América [...].

No Brasil, exceto os dois períodos em que não foi exercida como sistema de representação direta, entre 1937-1945 e 1964-1985, a democracia sempre esteve no esteio da forma de organização política. Na Constituição Federal de 1988, a democracia é preconizada, em seu artigo 1º, “A República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito”. Entretanto, assegurar amplamente os direitos constitucionais para todos os cidadãos não é tarefa das mais fáceis em um país com dimensão continental e uma elite altamente conservadora como é o nosso país, inclusive, porque os enfrentamentos são desafiadores para o pleno atendimento às demandas sociais de hoje. Com o golpe parlamentar, de natureza jurídico-midiática de 2016, assistimos a uma sistemática desconstrução das políticas de assistência social e de transferência de

renda, dos sistemas de saúde e educação. Em ato promulgado em nome do combate à corrupção, o movimento culmina ao revelar um ressentimento e ódio profundo à democracia, manifesto especialmente pela classe média branca, minoria absoluta da sociedade brasileira. O golpe revela exatamente a aversão que as classes dominantes têm pela democracia e pela vontade do povo.

Em contraposição, o cenário político-jurídico atual no Brasil é de luta, marcadamente caracterizado pela resistência republicana no que concerne a coisa pública (*res-publica*), ao que é de todos; ao Estado laico e de direito, que se ocupa em garantir um conjunto de regras que inclua a totalidade da sociedade. Assim, a natureza do discurso democrático em educação, volta-se para a ressignificação do sentido do político e do público, demarcando os devidos limites com tudo o que é privado, patrimonialista, clientelista e meritocrático. Se posiciona contra quaisquer formas de ideologia conservadora, de dominação e de privilégios; luta pela recuperação do direito à liberdade, pela inclusão das minorias majoritárias independentemente da origem e da condição social, pelo tratamento igualitário e equitativo entre os diferentes quanto às classes, aos gêneros, às etnias e às raças.

Na perspectiva democrática, a qualidade em educação é concebida a partir do significado dado pelo modo com o qual as pessoas lidam com o mundo do trabalho, traz um enfoque político e humanístico, sob a égide da cultura e suas singularidades e das condições materiais de vida. A qualidade é idealizada tendo em vista sua natureza relacional, luta contra as relações desiguais de poder, contraria e modifica todo padrão de distribuição dessemelhante de qualidade, recusa quaisquer interferências político-ideológicas nas instituições de ensino. A medida da qualidade leva em consideração as diferenças entre as instituições educacionais e seus contextos, as diversas escolaridades ofertadas a grupos sociais diferentemente posicionados, a distribuição equitativa dos recursos educacionais tanto os materiais quanto os simbólicos que dizem respeito à saúde, segurança, habitação, bens culturais, dentre outros.

Dentre as estratégias argumentativas na perspectiva democrática da qualidade em educação, temos em foco a clareza de que educação é um direito subjetivo de todo cidadão. Proporcionando uma visão mais crítica Silva (1996, p. 173) destaca que:

Como tem ressaltado a Sociologia da Educação nos últimos anos, a qualidade da educação está estreitamente ligada à distribuição de recursos materiais e simbólicos que lhe estão associados. O caráter relacional da qualidade da educação não se deve apenas ao fato de que esta distribuição obedece a um

padrão de desigualdade que ocorre ao longo dos eixos da classe social, do gênero e da raça, mas também ao fato de que a desigualdade de qualidade faz parte da lógica de um modelo social baseado precisamente na necessária existência da desigualdade.

De igual modo, no campo do discurso democrático em educação, a meta política vincula-se ao posicionamento contrário às elaborações de diagnósticos comuns que conduzem a ideia de que todas as instituições educacionais são iguais, apresentam os mesmos problemas e, portanto, estão em permanente crise. As estratégias de controle e de acompanhamento devem prestar para uma avaliação relacional e situacional de cada estabelecimento de ensino com base na concretude da instituição educacional real. Por outro lado, a prestação dos serviços educacionais, do ponto de vista democrático, deve se articular no sentido de formar o cidadão para o mundo do trabalho, para o exercício pleno da cidadania e não apenas para o mercado de trabalho como propõe o discurso neoliberal. A função social da educação não finda com a capacidade de flexibilidade e adaptabilidade do indivíduo às demandas do mercado de trabalho, pelo contrário, é necessário formar o homem *omnilateral*⁴⁹, integrado ao trabalho produtivo e a vida em sociedade, capaz de criticar as suas condições materiais de vida e de consorciar-se contra toda forma de opressão.

Conforme o escritos de Silva (1996, p. 176), existe “uma longa história e tradição de discussão democrática sobre qualidade substantiva”. E assim, ele continua afirmando que “essa tradição ao invés de tomar o conteúdo, os pressupostos, os objetivos, as práticas dos arranjos educacionais existentes como dados e inquestionáveis [...] vem, há pelo menos três décadas, problematizando e colocando em xeque [...] os elementos constitutivos desse arranjo”. No contexto desta tradição, o discurso democrático sobre a qualidade da educação coaduna com uma concepção orgânica de educação para o mundo do trabalho e a formação universal de todos os indivíduos. Traduz-se numa crítica sistemática ao currículo das instituições educacionais, das metodologias, dos processos de avaliação e de seus resultados. A educação deve ser baseada nos princípios da universalidade, da laicidade, da permanente renovação cultural, inclusiva do ponto de vista das transformações dos modos de trabalho e compreensiva nos aspectos do domínio das linguagens e seus códigos, da ética, da matemática e do ensino, da história e da filosofia das ciências humanas e da

⁴⁹ O sentido de *Omnilateral* aqui se expressa na acepção marxista. É uma proposição da “constituição de uma realidade social nova, formadora de ‘uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos’” (Manacorda, 1992, p. 299).

natureza.

Aprofundando o tratamento da questão, Paro (1999) enfatiza que diferentemente da liberdade de mercado imposta pelo neoliberalismo, a liberdade histórica e existencial somente é possível de ser construída a partir da convivência com outros seres humanos. E afirma que esta é uma questão de natureza filosófica compreensiva de duas dimensões, a saber:

[...] Em primeiro lugar, ao se admitir que a construção do homem histórico se dá a partir de uma relação de verticalidade homem-natureza, na qual o primeiro entra como sujeito e o segundo como objeto de sua ação, só se pode admitir que a relação homem-homem seja de horizontalidade, na qual ambos sejam sujeitos. Se me suponho humano por minha posição de sujeito diante da natureza, ao submeter um semelhante, com minha dominação, à condição de objeto, nego nele (portanto, nego em mim) a condição de sujeito, reduzindo-o (e reduzindo a mim, seu semelhante) à condição natural. Conclui-se, com isso, que qualquer tipo de dominação é desumana, pois concorre para negar a própria especificidade histórica do homem. A segunda dimensão inevitabilidade da relação dos homens entre si na construção de sua especificidade histórico-humana diz respeito aos problemas que se apresentam nessa relação para que a liberdade de cada um seja, não simplesmente respeitada, mas construída coletivamente. Isto coloca a necessidade de uma mediação, sem a qual não é possível preservar os direitos de todos e construir a liberdade. Essa mediação podemos chamá-la de democracia se [...] alargarmos o significado do termo para incluir nele todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. Esse caráter mediador da democracia revela mais uma vez a diferença que há entre a condição natural de liberdade e sua conotação histórica (Paro, 1999, p. 105-106).

Portanto, Silva (1996) e Paro (1999) se aproximam quando verificamos que os principais responsáveis pela superação de diversos desafios existentes no âmbito da educação só se tornam viáveis na luta cotidiana de homens e de mulheres e ainda, por que não mencionar aqui, pessoas de todos os gêneros possíveis, numa relação horizontalizada e marcada pela alteridade da relação EU-TU, comprometidos com a liberdade tomada como “produto da atividade humana em sua autocriação histórica” (Paro, 1999, p. 105). Assim, além de satisfazer suas necessidades naturais para o viver, podem, também, viver bem, ou seja, potencializar a “realização do homem em sua especificidade histórica” (Paro, 1999, p. 106). Esta realização sinaliza uma educação que preconize e priorize a formação integral do homem: um ser livre e cidadão, com o direito de exercer sua liberdade e sua cidadania mediado pela democracia como princípio que assegura a própria construção humana situacional e relacional, portanto, em especificidade histórico-social.

Em outras palavras Silva (1996, p. 177-178) ratifica que:

Essa é, aliás, a concepção alternativa e democrática de qualidade, uma concepção que questione e subverta as dimensões de exclusão e divisão da presente organização educacional. Trata-se de uma visão que, além de relacional, é substantiva, concentrada num exame e num questionamento da natureza e das características dos currículos, dos métodos de ensino e de avaliação existentes e não na sua afirmação e aceitação. Nessa visão, a discussão do “que” e do “porquê” da educação precede à questão da eficiência e dos procedimentos de sua medição. Uma visão democrática da qualidade em educação deve se concentrar não apenas na questão de sua distribuição, mas também no questionamento daquilo que é distribuído [...].

Em síntese, uma concepção democrática de qualidade em educação pressupõe a promoção do desenvolvimento humano de modo a potencializar ao máximo a humanização de seres da espécie humana. De igual modo, tem como fundamento princípios e valores da justiça social e da promoção, da defesa e da prática dos direitos humanos. Com toda certeza, trata-se de uma educação concebida como atualização histórica e meio de apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, promovendo o desenvolvimento individual e social das pessoas (individual e social). Individualmente porque conduz ao desenvolvimento e fortalecimento de competências e habilidades necessárias para o usufruto do bem-estar pessoal e dos bens sociais e culturais. Socialmente, porque comporta uma formação para a cidadania, incluída assim a capacidade de participação e contribuição para a sociedade como um todo, ou seja, para uma cidadania global construtiva e contributiva de uma ordem social do bem viver de todos e de todas.

7.3 A BUSCA DA QUALIDADE SOCIAL NA ESCOLA DEMOCRÁTICA E O PPP

Podemos afirmar que a qualidade social da educação perpassa, também, pela articulação das relações entre a educação, a qualidade de vida e o desenvolvimento humano, científico e tecnológico intermediadas pela equidade e coesão social. O que se pretende focalizar nesta subseção é a ideia de que as categorias da prática de gestão escolar (planejamento – formação no ambiente de trabalho – autonomia da escola – trabalho coletivo) podem contribuir para a qualidade de vida e o desenvolvimento humano tanto na perspectiva dos atores escolares (estudantes) quanto dos atores educativos (gestores, equipe técnica pedagógica, secretários escolares, professores, pessoal de apoio e serviços gerais, bem como todos os demais profissionais que atuam diretamente com a educação escolar). Em segundo plano, explicitar que a qualidade social se articula também com os

processos de desenvolvimento científico e tecnológico quando apoiados nos princípios de equidade, coesão e justiça social.

Para Sander (1995, p. 79) “[...] a definição de qualidade de vida humana responde a uma antropologia filosófica, concebida a partir dos valores éticos e das opções políticas de cidadania na sua atividade diária”. Tendo em foco essa ideia, acreditamos que a qualidade de vida tem relação direta com o desenvolvimento humano. Sob a ótica da Pedagogia, podemos afirmar que o desenvolvimento humano se processa em contextos historicamente situados, abrangendo as dimensões biológica, psicológica e social, ou seja, o desenvolvimento é biopsicossocial. Do ponto de vista organizacional, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado à capacidade de aprender ou fortalecer competências, habilidades e conhecimento, readequando atitudes e comportamentos. Indubitavelmente, a educação é um desses fatores essenciais que à humanidade uma melhoria da qualidade de vida, além das condições sociais, culturais, políticas e econômicas implicadas.

A este propósito, com propriedade analítica de perspectiva multidimensional, Sander (1995, p.81) situa o seguinte:

À luz do conceito de qualidade de vida humana é possível definir a qualidade de educação sob diferentes perspectivas epistemológicas e distintas dimensões analíticas e praxiológicas. De fato, no setor educacional existe preocupação com a qualidade dos aspectos políticos e culturais da ação pedagógica – ou seja, com a dimensão substantiva da educação –, e com a qualidade dos processos, procedimentos e métodos educativos – isto é, com a dimensão instrumental da educação. No sistema de ensino também existe preocupação com a qualidade de seus aspectos extrínsecos relacionados com o contexto político e economia e com a qualidade dos aspectos intrínsecos referidos a identidade cultural e à ação pedagógica específica das instituições escolares e universitárias.

Partindo da premissa de tradições filosóficas e ajustes de natureza praxiológica, Sander (1995) estabelece relações entre diferentes dimensões da qualidade de vida humana. Qualidade formal e qualidade política; qualidade instrumental e qualidade substantiva; qualidade individual e coletiva são exemplos dimensionais da qualidade de vida. Como já analisamos na subseção que trata da qualidade social da escola pública: um conceito em evolução, a qualidade formal trata das questões relacionadas à formação e ao desenvolvimento de competências socioprofissionais e a qualidade política associa-se aos aspectos de participação e posicionamento cidadão.

Assim, prosseguindo em suas aproximações às diversas dimensões da qualidade de

vida humana, Sander (1995, p. 79) complementa que:

Na mesma linha, é possível associar a qualidade instrumental com as condições técnicas e materiais de vida e identificar a qualidade de vida substantiva com o nível de excelência do conteúdo político da vida humana que a cidadania constrói historicamente no seu próprio cenário cultural. Finalmente a qualidade individual refere-se ao bem pessoal, enquanto a qualidade coletiva relaciona-se ao bem comum. A qualidade individual dá prioridade à liberdade; a qualidade coletiva, à equidade.

Vale considerar, que os elementos que compõem as dicotomias de qualidade de vida não podem ser compreendidos de forma segmentada. Estes são aspectos interdependentes e relacionados em um movimento dialético de uma apreciação mais ampla de qualidade de vida, onde as dimensões formal, instrumental e individual são integradas e integradoras das dimensões política, substantiva e coletiva, respectivamente; o sujeito individual é imbricado ao sujeito social, movidos por relações intrapessoais e interpessoais. Ambas as dimensões são duas faces de um mesmo ser. Veja síntese que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6 - Dimensões da qualidade de vida humana (Sander, 1995)

SUJEITO INDIVIDUAL	SUJEITO SOCIAL
Aspectos Formais	Política
Instrumentais	Substantivos
Individuais	Coletivos

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Sander (1982, p. 14), “o conceito de qualidade de vida humana associada é culturalmente específico. [...] É uma peculiaridade cultural de cada comunidade, e como tal, é definida em função das percepções e interpretações dos participantes dessa comunidade.” Essa ideia complementa-se à noção de qualidade social aqui preconizada, uma vez que tem um relação de transversalidade com a dimensão política e formativa da educação, além de implicar-se com os componentes dinamizadores da prática de gestão escolar que defendemos neste estudo.

Como uma necessidade de toda organização e sociedade, o desenvolvimento humano também pode ocorrer de maneira interpessoal. Na parte de seu estudo sobre o Desenvolvimento Interpessoal, Moscovici (1998, p. 168-169) considera que:

[...] Sendo a pessoa o subsistema principal da organização, este sistema e macrossistema social e dependerão do funcionamento efetivo do primeiro, em seu contexto habitual – o grupo humano. O Desenvolvimento Interpessoal pode ser orientado para três níveis de consequências: o individual, o grupal e o organizacional. A nível **individual**, o foco predominante é intrapessoal e interpessoal, na forma da diáde. Trabalham-se as motivações, os objetivos pessoais, a problemática de inter-relação, de afetividade, e intimidade. [...] O indivíduo que se conhece e aceita pode fazer opções mais realísticas de mudanças pessoais e preservar sua autenticidade. A nível **grupai**, o foco é interpessoal e grupai, examinando-se os eventos de diáde, subgrupos e grupos total. Trabalham-se as motivações, os objetivos comuns ao conjunto e a vários subconjuntos, bem como a problemática do poder, da autoridade, controle e influência social. A nível **organizacional**, o foco predominante é o sistema (a organização toda). Trabalham-se as motivações e objetivos individuais, grupais e organizacionais e a problemática de diferenciação e integração de subsistemas. Procura-se ampliar e aperfeiçoar a capacidade de trabalho em equipe, de diagnóstico e administração de conflitos intergrupais, a competência interpessoal de comunicação, interdependência e integração [...].

Estas características estão diretamente relacionadas às práticas de gestão escolar sob a ótica da administração educacional de perspectiva multidimensional. Por sua vez, também, tem relação de interdependência com as ideias-força que sustentam as práticas de gestão de qualidade social, tanto àquelas de natureza formal quanto às de natureza (socio)política. Veja o Quadro 1.

Sander (1995, p. 139) põe em relevo que:

[...] O conceito de desenvolvimento humano sustentável – medido em termos dignos de saúde, educação, nutrição, moradia, emprego e segurança econômica e política – implica transformações profissionais e institucionais, tanto no nível local e nacional como no âmbito das relações internacionais. Em termos internacionais, a cooperação técnica multilateral e o comércio internacional, promovidos sobre bases equitativas e interesses compartilhados, podem cumprir papel importante para promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida humana coletiva.

Por outro lado, o modelo de administração da educação de natureza multidimensional, pode em muito inspirar a gestão escolar numa perspectiva de qualidade social que articule políticas econômicas e sociais aos interesses de suas comunidades escolares. Para tal, necessita, ademais, cultivar a descentralização do poder oportunizando a busca da autonomia e da autossustentação nestas comunidades, viabilizando em todas as práticas cotidianas o planejamento institucional e pedagógico, o trabalho coletivo e a participação cidadã, o pensamento democrático participativo, a formação continuada no ambiente de trabalho.

Ainda, de acordo com Sander (1995, p. 128):

A importância central da educação na construção das nações no contexto de um mundo livre e equitativo impõe a necessidade de formular novas perspectivas conceituais e praxiológicas no campo da gestão da educação, à luz dos conhecimentos historicamente acumulados e as opções políticas do nosso tempo.

Concernente ao desenvolvimento científico e tecnológico com a mediação do princípio de equidade, coesão e justiça social, tomaremos como referência os estudos de Fialho, Santos e Vivas (2012). Para as autoras, educação e desenvolvimento são categorias frequentes no ordenamento jurídico e político nacional e territorial. Todavia, como discutimos na seção que trata dos discursos da qualidade em educação, diversas políticas educacionais chegam camufladas de igualdade e equidade, mas de fato se articulam com a manutenção da divisão de classes sociais, dos privilégios e da elitização.

Fialho, Santos e Vivas (2012, p. 186), consideram que:

Equidade [é um] princípio fundamental para nortear as políticas públicas, exaustivamente usado na área da saúde e educação, tem seu significado comumente vinculado ao conceito de igualdade e justiça social. Por sua vez, a noção de coesão social é frequentemente associada à noção de integração regional, a rigor um dos grandes desafios das políticas sociais integradas.

Se tomarmos o pressuposto de que o contexto social e político em um determinado território está sob a égide da atividade intelectual e do conhecimento, bem como do potencial de difusão em rede, podemos compreender que a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico se integram e se imbricam numa relação interdependente. A base do desenvolvimento social está na capacidade do Território de Identidade agregar um capital social de excelência no encaminhamento de suas demandas sociais.

Como resultado, o princípio da equidade pressupõe a universalidade da justiça social e o princípio da coesão, relacionado à integração territorial, parte do pressuposto da universalidade da cidadania tanto no sistema jurídico quanto nas políticas sociais integradas. Todavia, faz-se necessário levar em conta também o respeito às diferenças de grupos coletivos e individuais, mediados pelo princípio da intencionalidade/reciprocidade que se imbricam entre si porque, entre as pessoas, não poderá haver vínculo de reciprocidade sem que haja uma intencionalidade enunciada.

Assim, Fialho, Santos e Vivas (2012, p. 196) se expressam e corroboram com a afirmativa anterior, a respeito da articulação educação e desenvolvimento:

As reflexões sobre a natureza da relação entre educação e desenvolvimento permitem reforçar o entendimento de que se trata de uma relação de interdependência, assim como fortes são os indícios de que o meio técnico-científico integra as condições de infraestrutura no campo da educação e do desenvolvimento científico.

Do mesmo modo, a busca da qualidade em educação se estabelece em um processo de esforço individual e coletivo. Portanto, faz-se necessário articular um conjunto de objetivos e estratégias pautados em uma gestão educacional compreensiva do seu caráter multidimensional. Uma educação de qualidade é aquela que assegura a todos os profissionais da educação, indistintamente de sua posição na hierarquia organizacional, incluindo também a todos os estudantes, o direito de aprender a ler, escrever, contar e conviver em suas múltiplas dimensões e possibilidades da vida societal (globalização, tecnologias da informação e comunicação, redes colaborativas, movimentos sociais e políticas de inclusão social). Assim como a inserção dos atores educativos e escolares em um ambiente de permanente modificação, voltado para a promoção de atos de solidariedade, de equidade, coesão e justiça social.

Não poderíamos encerrar esta seção sem destacar as tensões e as escolhas que fizemos para tratar as questões da qualidade social nas práticas de gestão escolar. Primeiro, é importante evidenciar que os discursos de qualidade em educação não podem ser compreendidos (des)contextualizados de sua realidade material subjacente. Segundo, é a partir da tensão entre os discursos neoliberal e democrático que ressaltamos as dimensões formal e política da qualidade social da educação para levantarmos à proposição *de quatro categorias teórico-metodológica e prática de gestão escolar: planejamento, trabalho coletivo, autonomia e formação no ambiente de trabalho* (grifos da autora).

Quanto às tensões acerca da qualidade em educação, Enguita (1994, p. 154-155) demonstra o seguinte pensamento:

[...] Nos âmbitos pedagógicos, “qualidade” nem sempre tem tido o mesmo significado, nem seu controle feito referência aos mesmos processos. Desta forma, os diferentes paradigmas de avaliação didática e as divergentes modalidades históricas de organização curricular; as teorias (dominantes ou não) acerca do trabalho dos professores; os estudos econômicos que, em suas mais variadas formas, abordam a problemática educacional etc. sempre têm pressuposto um tipo específico de ideal de rendimento e – com ele – uma concepção – explícita ou implícita – de qualidade.

Face ao exposto, é interessante o reconhecimento de que a inquietação com a qualidade da educação não é um dado novo. Ao contrário, mesmo não desconsiderando a ênfase que a noção de qualidade vem recebendo na atualidade, é certeza de que tais preocupações possuem uma história que extrapola largamente toda aspiração de tecnologia social/ inovação para àqueles que se posicionam a favor ou contra a esta nova oratória discursiva. É importante entendermos que os discursos de qualidade assumidos no campo da educação não podem ser simplificados a mecanismos de troca simbólico ou discursivo, todo e qualquer entendimento se faz necessário buscar no âmbito das práticas políticas e sociais concretas.

Como expõe, clara e precisamente, Gentili (1994, p. 117 e 177):

[...] Apesar de nos referirmos à dimensão discursiva, não nos manteremos em um simples plano de competências simbólicas (antagônicas ou não). De nossa perspectiva, os discursos constituem dimensões anunciativas de um tipo específico de ideologia somente compreensível no contexto da realidade material que a determina. Por isso, o fato de nos referirmos ao discurso da qualidade nos remete diretamente ao plano das práticas materiais nas quais estes discursos devem (e precisa) ser lidos. Em outras palavras, a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo de qualidade é expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonomizam o cenário latino-americano contemporâneo.

[...] Não existe “qualidade” com dualização. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos, enfaticamente: “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”. Nosso desafio é outro, consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso de qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos.

A associação do conceito de qualidade social às práticas de gestão escolar numa perspectiva multidimensional da administração da educação se constitui em um desafio que é posto neste estudo. Contudo, uma análise crítica na perspectiva multirreferencial favorece a ampliação de nossas compreensões e, certamente, possibilita também o estabelecimento das relações possíveis para construção de uma proposição de prática de gestão no âmbito da escola. Em síntese, nossa escolha pela qualidade social, aqui proposta, é tomada como dinamizadora das práticas de gestão e se organiza na relação conteúdo-forma dos processos de planejamento, do trabalho coletivo, da autonomia escolar e da formação continuada em serviço ou no ambiente de trabalho.

A perspectiva da educação é resultado do princípio de que educar é uma condição humana que é estudada e historicamente idealizada. É um ideal de projeto estabelecido no tempo e no espaço humano, que se refere à formação do indivíduo, ou seja, sua criação, elaboração, construção enquanto pessoa humana para a vida em sociedade.

Muito se indagou, nas rodas de conversa, a respeito do processo de planejamento das ações da escola e principalmente sua articulação na construção dos projetos pedagógicos. Sendo assim, o curso das falas favoreceu o entendimento deste processo, em que as reflexões e estudos teóricos foram discutidos consubstanciando as ações práticas do cotidiano escolar do quais educadores e especialistas pedagógicos estão inseridos e que ampliam nossa visão sobre a articulação deste documento.

É óbvio que é no cotidiano do trabalho com a gestão escolar que esta inquietação vai sendo aguçada, visto que os assuntos abordados nas ações da escola orientam a concepção da construção coletiva da prática pedagógica, com o objetivo de atender com seriedade e compromisso o processo de planejamento.

Assim, com o foco na construção do projeto pedagógico, documento articulador do planejamento de todas as ações das escolas pesquisadas, mesmo que nem todas tenham disponibilizado, justifica-se a importância de se apresentar relações entre ideias-força e as práticas de gestão escolar de qualidade social.

Neste contexto afirma-se que o desafio das escolas pesquisadas e de seus atores é também de articular e mobilizar a construção do Projeto Político-Pedagógico cumprindo uma função política mais ampla, pois pertencem a um órgão administrativo que se responsabiliza por sua implantação coletiva e com fins variados que devem confluir para o fim maior, que é a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes na escola; função pedagógica e administrativa com o compromisso da equipe escolar como um todo, representada pela competente equipe gestora e equipe pedagógica, para com a equipe docente; as especialistas da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); para o quadro de apoio nas funções de vigilantes, auxiliares de limpeza, merendeiras e inspetores de alunos, equipe de secretaria, além de cuidadoras e cuidadores dos estudantes com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com deficiência física ou sensorial, e por último, as e os monitores das salas *Google* e sala *Makier*, - sendo estas as equipes de sujeitos educativos que formam o quadro profissional das escolas regulares da Rede Municipal de João Pessoa. Destacamos que as escolas ativas integrais (EMAIS) tem estrutura de gestão diferente das regulares, o que não iremos destacar aqui neste estudo,

pois estas não foram amostras e nem os seus sujeitos educativos, objetos desta pesquisa.

Destacamos aqui que todas as escolas apresentam, conforme citado por seus atores, um período de planejamento que possibilita planejar com os órgãos centrais as diretrizes das políticas públicas e a concepção da educação para o exercício do ano letivo que se inicia, assim como depois, planejar de forma micro com todos os atores educativos da sua escola, buscando alinhar os seus objetivos, que em linhas gerais se resumem como sendo: o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens das escolas públicas; devendo ser cada escola, polo de referência e de desenvolvimento da comunidade; favorecer o protagonismo infanto/juvenil e, por fim, ser polo de inovação das experiências educacionais exitosas. Estes planejamentos visam, em todas as escolas analisadas, proporcionar a comunidade escolar reflexões-vivências-reflexões e as possibilidades educativas de formação dos profissionais em prol da educação integral de cada criança, adolescente, jovem ou adulto matriculado nessas unidades de ensino.

Com a apropriação inicial dos espaços e propostas educacionais, o grupo se organiza para o ano letivo e as equipes dos diversos segmentos são orientadas pela equipe gestora, sobretudo pela gestor(a) administrativo(a), onde as diretrizes das políticas públicas para cada função é detalhadamente apresentada e discutida para subsidiarem o sucesso no foco no trabalho pedagógico (*a alma e o coração da escola*) e a efetivação dos direitos garantidos nas leis, para cada estudante naquela escola matriculado.

As rodas de conversas mostraram como a escola pode tornar-se espaço de construção no sentido de mudança. Tentamos, no entanto, focar mais na construção do Projeto Político-Pedagógico, efetivamente de forma participativa, propondo novos olhares no cotidiano escolar. Podemos verificar que os atores foram levados a se familiarizarem com modelos teóricos que ora construíam e ora reconstruíam as suas práticas dialogadas na formação dos textos.

Não é possível abordar estas reflexões, se não utilizarmos da observação da leitura e principalmente, se não estabelecemos oportunidades para discussões e tensões, descobrindo então, análises de diversos autores sem sofrer, necessariamente, a sua influência, onde documentamos e apuramos o nosso olhar sobre as inquietações dos sujeitos das escolas, ora pesquisadas.

O conhecimento teórico permite conhecer e compreender melhor os motivos pelos quais as escolas mudam e evoluem com lentidão, e este processo acaba sendo de certa forma angustiante, pois os anseios do cotidiano escolar exigem ações que muitas vezes não

acompanham este processo. Uma proposta de longa duração é indispensável para que os atores do sistema possam considerar e acompanhar as mudanças da sociedade e consequentemente da escola. Percebemos que a falta de controle desta construção coletiva também é lenta nas escolas e dependem de envolvimento e compromisso pessoal, e cada escola é formada por sujeitos que na sua individualidade são ímpares. Ou seja, não basta debater os assuntos em fóruns, congressos, revistas e livros, pois este processo levará todos os atores a se voltarem novamente para a dinâmica da mudança de forma só teorizada e para a organização de uma escola aprendente é preciso os contínuos componentes reflexão-ação-reflexão, a práxis. Assinalamos que Paulo Freire compreende a práxis como uma estreita relação estabelecida “entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (1992, p. 325). Porém se o sistema como um todo não estiver envolvido neste nó tão entrelaçado da educação, será preciso muito querer e um saber fazer excepcional para poder propor e fazer acontecer esta mudança.

Quando se assume na escola a busca pelo desenvolvimento da sociedade, seus profissionais devem empenhar-se na elaboração e efetivação de uma proposta pedagógica que trace e alicerce este caminho, muitas vezes já caminhando. Esta ação ganha força quando se começa a construção de um projeto que não se restringe apenas a elaboração e preenchimento de documentos burocráticos que depois poderão preencher gavetas bem fechadas, e sim um Projeto Pedagógico, e porque também não dizer Político, que exige o compromisso de todos os atores do sistema educacional a partir do compromisso assumido desde a sua construção. Portanto, nosso amanhã, o qual começa hoje, estará garantido se nossa responsabilidade for compartilhada em todas as trilhas vividas. De acordo com Melo Neto (1994, p. 30):

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos [...].

A escola inserida num contexto sociopolítico, recebe, percebe, entende e articula as demandas de seus órgãos administrativos centrais, que precisam também entendê-la e concebê-la enquanto espaço democrático e com a devida autonomia nas especificidades que lhes são devidas, e não apenas como mais uma unidade, que se limita a reproduzir realidades outras dos órgãos na qual está inserida legalmente. Além disso, apresenta suas

reais propostas e solicita espaço e apoio para criar seu projeto pedagógico com características próprias que envolvam participação e reflexão coletiva de seus atores e da comunidade na qual presta serviços.

Para a escola, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de trabalho autônomo, que é ser amparado nas diretrizes educacionais, mais, que é o *raio x*, sobretudo, da realidade de sua comunidade escolar e da formação, articulação e desempenho de seus educadores. É neste contexto que sustenta seu grito de autonomia para estabelecer sua própria identidade e traçar o seu próprio caminho junto a sua equipe, buscando superar os problemas de seu espaço, que conhece bem e até mais que seus órgãos centrais. “Que apanhe um grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos” (Melo Neto, 1994, p. 30).

Recordamos que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece princípios para a educação nacional, garantindo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas nas escolas públicas e privadas de todo o país. O documento também reforça a autonomia das instituições de ensino para constituir seus **projetos pedagógicos**. Assinalando que o período de consolidação da Constituição Federal, na década de 1988 foi um marco pelas lutas pela redemocratização em muitos níveis.

Quanto à **Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996**, originada a partir da CF de 1988, é responsável por construir as bases da educação nacional. Além disso, a legislação estabeleceu que todas as escolas do país são responsáveis pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP). Na prática, a LDB requer que o projeto Político Pedagógico aponte as diretrizes do processo de ensino e o perfil que a escola pretende construir, indicando as ações que serão tomadas para atingir os objetivos gerais da instituição.

Nesse sentido, ele visa à construção de cidadãos por meio da educação integral – por isso é político – a partir das propostas pedagógicas de cada escola. Assim, a instituição deve, por lei, construir um PPP e garantir sua execução.

Nesse sentido, a LDB foi uma conquista da educação brasileira, já que estabelece metas da educação nacional e atribui responsabilidades a cada um dos atores educacionais brasileiros. Desta forma, aponta as funções de professores, escolas e sistemas de ensino públicos e privados de todo país, e ao mesmo tempo, organizadamente, direciona esses atores para a responsabilidade e autonomia coletivas.

Na legislação, o PPP aparece como atribuição de estabelecimentos de ensino e docentes e cada um destes atores é realmente responsável por elaborar e garantir que as ações necessárias ao cumprimento do PPP sejam tomadas.

Ainda de acordo com a LDB, o PPP deve ser elaborado não só por gestores, mas junto com estes, por docentes, especialistas e funcionários também, além de contar com a ampla participação da comunidade escolar e representante dos alunos, de acordo com as faixas etárias possíveis.

Com esta visão real das especificidades da escola, os órgãos centrais entenderiam e participariam com reflexões comprometidas sobre as possibilidades de apoiar os momentos vividos pela escola. Entendendo este processo de construção e respeitando sua autonomia, articularia em seu sistema educacional possibilidades de amparar a escola com recursos e formação que a auxiliasse na construção de seu caminho, construindo uma gestão compartilhada e mediadora desses processos.

Importante destacar que essa busca pela autonomia não pode ser vista como um descompromisso do poder público, ou seja, é preciso que nenhum educador se exima de suas obrigações, pois se grita no sentido de compromisso com nossa ação educativa. E é neste contexto, o grito da responsabilidade e de comprometimento que se estendem as nossas instituições auxiliares que consolidam a gestão democrática e participativa, que de fato, apoiam, sistematicamente, a escola na busca contínua pela conquista dos seus fins propostos e sumariamente de dever com a sociedade; por meio da real implementação do Conselho Deliberativo Escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe, Unidade Executora, Unidade Fiscal, Grêmios Estudantis, Rede de Apoio como órgãos sem fins lucrativos da comunidade, entre outros “Que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo” (Melo Neto, 1994, p. 30).

Propor um planejamento conjunto com especificidades e uma mudança no olhar para a construção da coletividade resultará na construção de um projeto pedagógico, que aprende a traçar, traçando o seu caminho. Primeiro, conhecendo o diagnóstico da escola e sabendo onde quer chegar, decidindo as metas que juntos perseguirão, as estratégias, envolvidos, suas intenções e ações para seu bravo alcance. E, depois, sistematicamente rompendo barreiras para superar as dificuldades trilhadas pela escola.

Por sua vez, a articulação destas ações oportunizará novas práticas, fundamentadas, integradoras e parceiras, que não serão somente da escola e sim, do sistema educacional. Além disso, os atores deste processo precisam entender o brilho da autonomia como

processo de ocupação do seu espaço e da construção da identidade da escola “Para que amanhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos” (Melo Neto, 1994, p. 30).

As inquietações da construção do Projeto Pedagógico dependem de uma luta que não pode ser sistêmica, coletiva, organizada a longo prazo e perseguida por décadas. Cada político, educador ou movimento pedagógico que acredita ter a solução, atrasa este movimento de construção conjunta. Não podemos reforçar o pensamento mágico, ou a ilusão de encontrar finalmente uma solução. Verificamos neste trabalho quantas reformas não produziram o efeito esperado e quantos estudiosos apontam caminhos comuns, que não produzem os resultados que se almejam.

O movimento existe e é por ele que devemos lutar, dialogando, apontando pistas, estudando. O conceito de mudança está na coletividade e na dedicação por um espaço que acreditamos nosso, possível de vivências integradas e parceiras, que dependem de gritos, na esperança de um amanhã que continue valendo a pena, pois para educadores que compartilham do mesmo pensamento, a escola é e sempre será um espaço de aprendizagem para todos: crianças, comunidade e educadores que estiverem interessados em continuar tecendo esta teia chamada educação.

7.4 A GESTÃO DA BOA COMUNICAÇÃO NA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Outro ponto trazido que é importante é a questão da comunicação entre os atores da escola. A comunicação tem o poder de influenciar ou alterar o comportamento das pessoas e só há uma maneira disso ocorrer: pelo poder da comunicação, seja ela oral, gestual e/ou nas ações diárias. Embora primar pela eficácia da comunicação seja responsabilidade de todos os níveis, é entre *dirigentes e subordinados* que residem os maiores problemas (Schutz *et al.*, 2018). Muitas vezes, os líderes ou os liderados não levam em conta a pessoa com quem está se comunicando, o seu grau de maturidade, o contexto em que se dá o ato comunicativo. Às vezes, o superior acredita que conseguiu ser claro o suficiente para que os seus subordinados entendam a mensagem emitida, entretanto, muitas vezes, esquece-se de que a comunicação pressupõe o entendimento da mensagem pelo receptor (subordinado), (Parandiu; De Mendonça; Misunaga, 2015). A eficácia da comunicação depende:

[...] dentre outros fatores, do fluxo de comunicação, da escolha do canal adequado, do nível de *feedback*, da utilização de linguagem acessível com os receptores, do ambiente físico, de se levar em conta o outro no que tange à personalidade, às emoções, aos valores pessoais, à percepção, ao modo de ouvir as pessoas. Sendo assim, pode-se dizer que a comunicação interna influencia, de acordo com a literatura, o comprometimento. Isso ocorre uma vez que, nas empresas onde existe um comprometimento negociado, ela é formada com base em base em confiança e requer um fluxo de comunicação de mão dupla. Para isso, as organizações precisam de programas formais para garantir esse tipo de comunicação (Schutz *et al.*, 2018, p.37).

A comunicação interna para Antunes (2004) é vista como comunicação integrada com políticas globais, estabelecidas, estratégias delineadas e programas de ação, voltadas para todo o pessoal do ambiente interno, que tenderá a ser mais eficiente e eficaz. A comunicação interna é uma ação estratégica e integrada de comunicação com o público interno e para isso dispõe de canais e instrumentos diversos e atua sinergicamente com outras áreas da organização.

O gestor precisa expressar-se bem, comunicar-se com clareza e de forma convincente e segura as ideias, as propostas, as metas e a filosofia da organização aos liderados, mas nesse nosso caso, na escola democrática o gestor apresenta ideias, mas antes de tudo escuta as ideias e propostas da coletividade, sabiamente, o gestor inovador, aproveita, melhora e/ou reorganiza essas ideias e propostas, exceto quando se trata de questões que surjam outras ideias que poderão ser utilizadas em toda a sua dimensão. A palavra do líder (que às vezes emerge no grupo e este, neste momento, não é o gestor) carrega a ideia, como o gesto carrega intenção e competência estará em fazer dessa ideia, uma ideia nova. A linguagem, capaz de conduzir o pensamento, é também capaz de nutrirlo e alimentá-lo estruturando-se reciprocamente: produto da razão humana, ela acaba, no curso da história por se tornar sua fabricante (Nascimento; Silva, 2021).

As escolas, construtivista (Piaget) e a sociointeracionista (Vygotsky), acreditam que a linguagem ocorre por uma predisposição genética, mas a atividade cerebral por si só não basta para justificar um comportamento linguístico, este resulta de um desenvolvimento cognitivo e de um conteúdo cultural e social que é decisivo em seu desenvolvimento. Tanto Piaget como Vygotsky defendem que o desenvolvimento do ser humano se dá em dois aspectos ou processos: psicossocial e espontâneo, ou processos elementares de origem biológica e funções psicológicas superiores de origem socioculturais (Santos *et al.*, 2019).

Assim, pode-se afirmar que através da linguagem, o líder mostra sua competência cognitiva, emocional e afetiva no exercício da liderança. O líder deve aprender a comunicar-se com eficiência. A comunicação é um aspecto central da prática da liderança,

pois através do processo comunicativo, os líderes procuram influenciar pessoas convencendo-as a executar as atividades na organização e a se dedicarem em busca dos objetivos almejados. O gestor deve se dar conta que sua função vai muito além de gerenciar demandas, alcançar metas e despachar papéis; deve focar na motivação dos colaboradores e professores. Aliar conhecimento em pedagogia, recursos humanos e financeiros, conhecimentos jurídicos e administrativos, além de manter um papel de liderança e a visão estratégica tanto sobre os objetivos da instituição quanto no nível educacional; sendo estes apenas alguns dos desafios do gestor escolar em sua jornada diária na escola.

Desta forma, a comunicação torna-se uma ferramenta estratégica e indispensável na prática da liderança, pois a incapacidade de comunicação compromete significativamente a relação líder-liderados e os resultados almejados pela escola. Assim, fica claro o investimento que deve ser feita na formação do gestor para o desenvolvimento de competências comunicativas associadas a todos os conhecimentos necessários para a clareza e firmeza das suas comunicações. Sabemos que apenas falar bonito não garante sucesso para um líder, um gestor; logo, faz-se necessário aliar discurso e práxis dos valores humanos para se ter uma comunicação frutífera (Rock, 2017).

Dentre os diversos trabalhos que o gestor pode desenvolver, conforme já visto, para fins dessa tese, destacamos a mediação de conflitos, que merece uma discussão a parte. Entretanto, em poucas palavras, podemos dizer que a administração de conflitos pode consistir na escolha e consecução das estratégias mais adequadas para se lidar com cada situação ou conjuntura considerada prejudicial e nefasta. Mas, sobretudo, administrar conflitos é chegar a um acordo final que seja satisfatório para as partes envolvidas onde os dois lados foram ouvidos e respeitados (Caldas; Andrade, 2020).

É impossível trabalhar com harmonia e eficácia onde as pessoas estão em conflito, porque a habilidade de conviver e interagir com pessoas e equipes é uma das competências mais determinantes para o sucesso nos tempos atuais. Saber lidar com conflitos é fundamental para o sucesso, tanto pessoal e profissional. “Administrar conflitos é chegar a um acordo final que seja satisfatório para as partes envolvidas, onde os dois lados foram ouvidos e respeitados. Consiste na utilização das estratégias mais adequadas para lidar-se com cada conjuntura” (Berg, 2013, p. 52).

Conclui-se o presente tópico fazendo dos versos do poeta João Cabral de Melo Neto, algumas considerações sobre o tema apresentado: “Um galo sozinho não tece um

amanhã; Ele precisará sempre de outros galos.” Portanto, um projeto pedagógico reflete ações de expressivas transformações no interior da escola, ações individuais não concretizam estas mudanças, pois a escola foi concebida para formar cidadãos capazes de compreender e criticar a realidade, lutando pela superação das desigualdades e buscando a construção de um espaço justo e comprometido com a ação social.

A gestão escolar democrática é um alicerce essencial para o efetivo desenvolvimento das instituições de ensino, propiciando a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar nas decisões e orientações da escola. Dentro desse panorama, a eleição direta de diretores desponta como um elemento vital para garantir a legitimidade e a representatividade no processo decisório.

Embora a eleição direta seja um componente fundamental, é imprescindível compreender que sua eficácia está intrinsecamente relacionada a outros fatores e práticas dentro da gestão escolar. A mera realização de eleições não assegura automaticamente uma gestão democrática; é necessário avançar, considerando a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um elemento-chave.

O PPP, quando desenvolvido e posto em prática de maneira coletiva, transforma-se em um pacto entre os diversos atores da comunidade escolar, contribuindo para a formação de uma cultura própria. Esse processo não apenas fortalece a democracia na escola, mas também estabelece padrões de comportamento desejáveis, promove a eficiência na liderança do gestor e engaja a participação efetiva da comunidade.

Contudo, é crucial reconhecer que a eleição direta não deve ser vista isoladamente. Norberto Bobbio, renomado pensador político, destaca a importância de garantir direitos fundamentais, como liberdade de opinião, expressão, reunião e associação, para que a democracia seja verdadeiramente efetiva. A eleição direta, nesse contexto, proporciona o meio pelo qual esses direitos podem ser exercidos.

A gestão escolar democrática enfrenta desafios, e a eleição direta, por si só, não elimina todas as possíveis práticas patrimonialistas. Há uma necessidade premente de fortalecer a formação de gestores, assegurar a transparência na prestação de contas, envolver ativamente a comunidade e promover avaliações contínuas.

É fundamental destacar que a eleição direta de diretores é um passo significativo para a democratização da gestão escolar, mas seu impacto positivo será maximizado quando acompanhado por práticas que promovam a participação efetiva, o diálogo constante e a valorização dos princípios democráticos. Assim, a eleição direta não é apenas

um instrumento da gestão democrática, mas um catalisador que, quando integrado a outras ações, impulsiona a escola na direção de uma educação mais justa, igualitária e transformadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese aqui desenvolvida teve como objetivo analisar as concepções e percepções sobre as práticas dos atores do processo de Gestão Democrática nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, no período de 2016-2023, ou seja, sete anos com a mudança no sistema de nomeação dos gestores pedagógicos e administrativos das escolas, estes não sendo mais eleitos pela comunidade escolar, mudança decorrente de decisão do Tribunal de Justiça da Paraíba, decreto que suprimiu as eleições diretas para os cargos.

As discussões acerca da gestão democrática da educação envolveram diferentes perspectivas, a diversidade de aspectos e dimensões, tanto do campo educacional (gestão escolar, de sistemas, de políticas, de currículo, do projeto político-pedagógico, etc.) quanto do próprio conceito, este nem sempre apreendido para além de uma prescrição constitucional.

A nossa investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório sobre o tema que se alicerça em constantes inquietações e discussões, vislumbrando a possibilidade compreensiva da escola como organização educativa *reflexivo-aprendente* nos moldes da gestão democrática em tempo de não eleição direta para os gestores destas escolas. Ainda que a investigação tenha tido como objeto empírico um contexto específico de problemática e de bastante criticidade, a rede de ensino do município de João Pessoa tem características peculiares, e não obstante plural, que possibilitou algumas respostas para a principal pergunta de partida, ou seja, como são as práticas pedagógicas e administrativas dos gestores escolares, não eleitos pela comunidade local a partir de 2016 a 2023, em escolas que legalmente devem ser democráticas e participativas junto à comunidade?

Assim, após todo o caminhar deste estudo, entendemos que muitos dos aspectos abordados e observados *in loco* podem se relacionar à realidade de outras organizações escolares, salvo algumas especificidades da amostra investigada. A ideia de qualidade na educação básica considerada neste estudo, resulta de uma confluência conceitual que nos orienta para uma transversalidade no âmbito das práticas da gestão escolar. Tal transversalidade fundamenta-se em dois movimentos complementares: a qualidade formal e a qualidade política. A qualidade formal relaciona-se às competências socioprofissionais e organizacionais de cada participante – agente-ator-autor – que se vincula à dinâmica

profissional da escola. A qualidade política está implicada com a consciência social e política das pessoas e de sua *boa vontade* para conhecer, dialogar e transformar a realidade organizacional e comunitária.

O enfoque transdisciplinar adotado por Sander (1998; 2007) em seus estudos apontou para uma análise compreensiva do pensamento administrativo da educação no contexto do Brasil. A partir desse princípio, caracterizamos quatro modelos que no movimento de construção e reconstrução histórica apresentam-se como síntese da experiência da administração aplicada à educação no país: administração para eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural. Tomamos Sander (1998; 2007) como aliado teórico em função de sua contribuição para o campo de conhecimento da gestão educacional: por compor uma genealogia do campo de conhecimento e, principalmente, por estabelecer um modelo multidimensional de administração da educação entremeado pela análise de confluências e contradições simultâneas.

Neste desenho, compreendemos que as conexões e tensões entre a qualidade social da educação básica e as práticas de gestão escolar no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa – PB são definitivas e permanentes, uma vez que a natureza intrínseca da qualidade é fundamentalmente humana (Libâneo, 2013). A busca da qualidade social na organização escolar está implicada em um trabalho coletivo com as pessoas, isto é, um trabalho com os seres humanos, para junto com eles construir a consciência de si, de partilha em comunidade e de ser integral.

Os princípios e os elementos constitutivos na perspectiva multidimensional da educação destacados neste estudo, possibilitou-nos a busca pela caracterização, em linhas gerais, de uma concepção de *gestão escolar multirreferenciada*. Valemos-nos assim da ideia progressista de Sander (2007) ao indicar o caráter em aberto e provisório de seus estudos para admitir como possibilidade, *a escola como organização educativa reflexivo-aprendente, que mesmo* carecendo de um dos seus elementos principais de participação coletiva, a eleição dos seus gestores, apraz ser uma escola sempre aprendente, escola reflexiva e dialógica em todas as suas instancias.

Partimos do pressuposto de que a escola como organização educativa para todos os seus atores (educativos e escolares) é aquela que seja capaz de incluir em suas práticas cotidianas de gestão, às potencialidades da *infidelidade normativa* como estratégia de aprendizagens sistemáticas, humanas e sociais para o presente e futuro dos seus partícipes.

Nosso entendimento do termo *infidelidade normativa* assenta-se no contraponto ao normativismo burocrático no domínio sociológico-organizacional da escola (Lima, 1998), compreendida como instrumento de mobilização, aproximação, aprofundamento da prática, de saberes e de participação no cotidiano das experiências escolares. É apoiado nesta tese que acolhemos como ponto de convergência para o entendimento da potencialidade da escola como organização educativa, viabilizadora da qualidade social como uma construção heurística e praxiológica.

Depois, se consolida como organização reflexiva quando traz o pressuposto de *repensar permanentemente suas práticas de gestão*, quando o gestor em âmbito da escola, independentemente de ter sido este eleito pela comunidade escolar, passado por uma seleção de currículo ou de prova, ou mesmo quando este gestor foi diretamente nomeado pelo agente do poder executivo, em um espaço-tempo-contexto educativo, pressupõe-se este ser aprendente, juntamente com todos os demais atores educativos e escolares.

A liderança institucional, na função de gestor, deve lutar e zelar pela autonomia da escola, desenvolver suas ações e práticas tendo o planejamento, a avaliação constante, a formação contínua, o currículo e a dialogicidade todos os segmentos envolvidos como centralidades do processo de gerir a escola; destacar o papel de seus atores em ações de trabalho coletivo; valorizar e promover a interação com a comunidade e a escola configurar-se como ambiente educativo em contínua qualificação profissional no ambiente de trabalho, reiterando o desenvolvimento institucional e organizacional.

Ademais, se reconhece como organização de aprendizagens quando as competências individuais (socioprofissionais) e organizacionais possibilitam o pensamento sistêmico integrador do planejamento estratégico, político-pedagógico e institucional aos critérios administrativos da eficácia pedagógica, eficiência econômica, efetividade política e relevância cultural. A escola como organização aprendente é aquela que se move em um ambiente de colegialidade, de diálogo e participação de todos, onde os órgãos colegiados, associações de pais e mestres (ou similares) e grêmios estudantis atuam na disposição do trabalho coletivo; - atores dos diversos segmentos mobilizam-se democraticamente em seus processos de avaliação, planejamento, monitoramento e desenvolvimento organizacional e institucional, além de viabilizar os meios para a construção de sua identidade a partir do princípio da autonomia, que é garantido por lei, sem ferir a legislação comum aos entes federados da educação formal.

A pesquisa mostrou-nos que sob a perspectiva multidimensional da gestão da educação é possível estabelecermos relações entre as categorias teórico-metodológicas e práticas, tomadas como ideias-força fundamentais nas práticas de gestão escolar (planejamento escolar, trabalho coletivo, autonomia e formação no ambiente de trabalho) e a concepção de escola como organização educativa reflexivo-aprendente. Entretanto, na Rede Municipal de João Pessoa – PB, esta concepção ainda é incipiente, pelo que, faz-se necessário desenvolver um processo de formação em serviço também no próprio ambiente de trabalho, implicando todos os atores educativos (profissionais de apoio, cuidadores e cuidadoras, especialistas, secretários e secretárias escolares, professores e professoras, gestores e gestoras), não se restringindo, aos docentes e aos estudantes.

Há uma demanda significativa para o alcance de todos os segmentos da escola em torno da téttrade: *Projeto Político Pedagógico – Autonomia Escolar – Trabalho Coletivo – Formação no ambiente de trabalho*, articulando-se às ideias de pensamento sistêmico, planejamento e educação permanente. Este arranjo metodológico pode contribuir para uma melhor articulação dos processos definidores das práticas de gestão escolar voltadas para a qualidade social da educação básica.

Por meio desta investigação, respondemos algumas questões concernentes a identificação da expressão de sentidos atribuídos pelos atores educativos acerca das práticas democráticas da gestão escolar e a inferência, a partir da perspectiva multidimensional, de possíveis transferências para a construção de um desenho prático-reflexivo de gestão escolar de qualidade social, que se materializa nos atos de planejamento escolar, trabalho coletivo, participação da comunidade e autonomia escolar, integrados e consubstanciados na formação continuada no ambiente de trabalho, ou seja, de educação permanente dos atores educativos.

A gestão, dentro dos limites deste estudo, é entendida como “[...] o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (Bordignon; Gracindo, 2006, p. 147); ou seja, o processo de condução e dinamização do cotidiano escolar, sendo também o nível responsável por articular os diferentes sujeitos partícipes e envolvidos com a educação intra e extramuros da escola: equipe pedagógica, docentes, estudantes, funcionários, comunidade, gestores, etc. Além de um proeminente espaço no cenário contemporâneo, a gestão escolar tem chamado para si a responsabilidade de fazer com que se instalem processos de qualidade de ensino e de aprendizagem, - sendo a escola espaço de formação

completa, a partir do entendimento de que gestão [...] é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção, deve ser uma liderança proativa⁵⁰. Relacionando-se com a atividade de impulsionar a instituição para que juntos alcancem a função social, aprendente e formativa desta.

Sabemos que gestão é um termo que, historicamente, vem se afirmando no âmbito da educação e no estudo das instituições educacionais, e que para alguns autores aparece como sinônimo de administração, mesmo diferindo grandemente do termo inicial da administração, demasiadamente utilizado para empresas com fins lucrativos (monetários), o que, diferentemente, não é o caso da escola pública. Porém, ainda assim, o gestor é também um administrador que junto com os demais membros que formam a comunidade escolar deve estar imbuído de conhecimentos e *expertises*⁵¹ que se instaura no mundo pensante, com um sentido mais dinâmico, criativo e humano. A gestão sendo sinônimo de intenção e ação – antecedida e precedida pelo planejamento, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos comuns da escola.

Oportunamente, é preciso sublinhar o espaço de gestão próprio da escola, sendo que neste, o perfil dos gestores, perfil este que é constituído a partir da identidade pessoal, acadêmica e profissional desses sujeitos, se condicionar aos demais entrelaçamentos objetivos ou subjetivos, uma vez que toda ação humana é condicionada pelo conjunto de ideias adotado (consciente ou inconscientemente) pelos grupos em que a mesma se desenvolve. Qualquer projeto de mudança no curso dessa ação requer, necessariamente, a mudança do sistema de ideias que lhe dá fundamento e sustentação (Bordignon; Gracindo, 2006, p. 150).

Nesta direção, a hipótese que traçamos acena para a gestão escolar como um dos possíveis elementos de ascendência sobre os resultados escolares, utilizando os dados garimpados da rede de ensino pesquisada como elemento hipotético e meramente ilustrativo.

Reiteramos que os processos de eleições diretas dos gestores se trata de ‘um dos possíveis elementos’ que contribuem para ampliar os fenômenos democráticos de

⁵⁰ Profissional que toma a iniciativa para evitar ou resolver problemas. É o que pensa por conta própria e consegue tomar pequenas decisões do dia a dia que podem ter um bom impacto sobre os resultados de sua área ou de sua empresa como um todo.

⁵¹ Característica de quem conhece muito um assunto, neste caso, que conhece muito sobre educação, conhece todas as suas nuances; competência ou sabedoria: tornar-se um especialista em educação, é preciso superar limitações.

participação da comunidade escolar nas decisões da escola, uma vez que não tem forças ou autonomia para, isoladamente, determinar todas as facetas da escola democrática, pois a escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição dos seus gestores; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam entre outros, elementos de que depende também, essa democratização (Lima, 2014).

Entretanto, mesmo que a gestão não seja a única responsável pela qualidade da educação, entendemos que o acesso e o sucesso dos estudantes, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola; a escola como local de trabalho e suas distintas formas de intervenção na comunidade passam pelo crivo e protagonismo da gestão escolar. Partimos, portanto, da premissa que a gestão escolar pode comprometer o rendimento escolar ao adotar práticas onde a equipe gestora, ante a uma série de demandas, não consegue conduzir adequadamente – com objetividade, dinamismo, razoabilidade e coerência -, os processos pedagógicos e administrativos que se instalam dentro da escola.

A presença de uma gestão comprometida com práticas patrimonialistas seria um indicador palpável da (precarização da) qualidade da educação dentro da unidade educativa. Se comprometida com práticas inadequadas, a gestão escolar – representada pelo gestor e sua equipe - terá dificuldades em realizar o enfrentamento das demandas da aprendizagem e dos avanços necessários da escola, seja pela interferência imprópria nos processos educativos ou pela omissão em razão dos mesmos processos, condicionando a escola a uma função social meramente reprodutora ou de socialização do indivíduo, no sentido de apenas garantir a reprodução social.

A eleição de diretores aponta uma tendência de ação que contribui e com relevância, consolidaria, no espaço da escola, todos os avanços sociais em relação ao contexto de democratização pelo qual vem passando a escola pública, no entanto, no decorrer desta pesquisa, as nossas lutas despertaram para uma mudança no processo de nomeação dos gestores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, como no capítulo IV desta tese foi anunciado, incluindo neste, na sua 6ª e última etapa do processo, a eleição dos candidatos a gestores pela comunidade escolar com a apresentação e defesa do Plano de Gestão, incluindo-se antes as condições para a inscrição no processo, análise de currículo, curso de formação com 40h, prova objetiva com os conteúdos do curso,

entrevista e por último, as eleições diretas organizadas pelo Conselho Deliberativo Escolar de cada escola; destacando que a autora da tese participou da comissão que formulou a nova lei para a escolha dos gestores desta Rede de Ensino, a qual originou o edital que está em vigor, que organiza e direciona a seleção dos gestores das escolas regulares.

De acordo com Paro,

[...] a defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter democrático [...] À medida que a sociedade democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (2003, p. 26).

Em relação ao contexto empírico ao qual a pesquisa remete, é pertinente informar que na Rede Municipal Estudada, os “novos” gestores para o quadriênio do início de 2024 ao final de 2027, serão os candidatos, que findando todas as etapas do processo seletivo, serão eleitos pela comunidade local para assumirem as funções de gestores pedagógico e administrativo.

Todavia, uma gestão escolar democrática não é assegurada apenas pela eleição dos cargos ou funções de gestão escolar, uma vez que compromete outras dinâmicas tangíveis e intangíveis. Assim uma gestão escolar democrática é uma perspectiva conceitual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e escolares, consubstanciadas em ações quiçá de (auto)governo⁵²; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (Lima, 2014).

⁵² O autogoverno é um procedimento institucional em que os jovens devem discutir e estabelecer todas as normas que regerão seus comportamentos e suas relações dentro e fora da instituição. Todas as experiências têm em comum a existência de uma instância (assembleia, conselho, reunião geral etc.) decisória, que se reúne sistematicamente, onde todos decidem sobretudo. Contam com a participação de educadores muito bem-preparados, que participam fundamentalmente como instigadores e animadores do grupo. No entanto, sua opinião vale apenas um voto. autogoverno tem-se mostrado como uma grande alternativa no sentido de representar um processo eficiente que garante a aprendizagem dos princípios sociais básicos para as relações humanas, como a questão dos direitos e deveres, o respeito às necessidades coletivas e aos direitos individuais, desenvolvimento da noção de justiça e a própria questão da necessidade da organização grupal para o enfrentamento dos problemas comuns. Neste sentido, é fundamental a questão do tempo para o desenvolvimento do processo. O autogoverno implica uma outra maneira de se pensar a instituição, pois coloca efetivamente o educando como centro do processo e, de novo, concretiza a ideia indo muito além do nível do discurso (Leite, 2012).

Mesmo que a escolha do gestor aconteça, democraticamente, através de eleições diretas envolvendo todos os membros da comunidade escolar, tal avanço pode não se consubstanciar em gestão democrática de fato, pois os mecanismos lícitos de uma eleição (o apoio de uma maioria) podem conter – implícita ou explicitamente - práticas patrimoniais distintas dos interesses democráticos, razões democráticas para trocas. Não há, na realidade em relevo, uma linearidade palpável que explique por que algumas unidades escolares são avessas a trocas de gestão. Nem é possível indicar também as motivações para troca regular em outras unidades. Sequer é possível dizer o que é melhor para uma gestão democrática, uma vez que não há indicadores concretos das relações cotidianas, que possibilitem assegurar quais nuances e facetas são mais propícias à gestão democrática nas escolas, sendo esta vista como uma prática carregada de sentidos.

Entretanto, entendemos que o Conselho Deliberativo Escolar está para fortalecer a democracia dentro do ambiente escolar e estabelecer o comprometimento de todos para com a escola e a melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para a construção de um conhecimento significativo para a sociedade; pois esses garantem, na forma da lei, a prática da participação na escola, na busca pela descentralização do poder e da consciência social em torno da oferta de uma educação de qualidade e por todos e para todos. Os Conselhos (Conselho Deliberativo Escolar, Unidade Executora do Caixa Escolar -UEX, Conselho de Classe, Conselho Fiscal) reafirmam, tanto nos aparatos legais como nas práticas vinculadas a sua função e atuação, a gestão democrática nas escolas públicas que têm no estabelecimento de seus mecanismos legais a participação política da população como um de seus pilares, ou seja, a participação da comunidade que é tida por muitos como marco maior para a democratização da escola.

O Conselho Deliberativo Escolar é, pois, um órgão colegiado, constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais/responsáveis, alunos, membros do magistério, gestor, funcionários e representantes da comunidade), que toma decisões sobre as dimensões administrativa, financeira e político-pedagógica da escola. O Conselho Escolar tem as competências: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. Sendo assim, os instrumentos que possibilitam a efetivação da Gestão Democrática, podemos afirmar que são as Instâncias Colegiadas e para que estas sejam implementadas e efetivadas exigem o compromisso e a participação de todos os representantes de todos os segmentos da escola, como porta-vozes dos grupos os quais representam na comunidade escolar. Participação com valor igualitário nas discussões, propostas e decisões da escola, é

preciso que a equipe diretiva mobilize, de forma isenta de objetivos individuais, estas ações com a implementação do CE com transparência e muita clareza, para e com toda comunidade escolar.

A democracia não é garantida apenas por um único mecanismo (no caso, a eleição direta de diretores), pois inúmeros fatores concorrem para que, a partir ou com base em tal mecanismo, a unidade educativa possa desenvolver, de fato, práticas de gestão democrática. Numa perspectiva de gestão democrática, o processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico possibilita à escola organizar seu processo pedagógico de forma participativa, envolvendo todos os atores do processo educacional, na busca de soluções para os problemas inerentes à gestão pedagógica, sendo este mais um elemento de suma importância para a democratização da escola. O PPP quando efetivamente elaborado e executado no coletivo, funciona como um acordo entre os diversos atores, o que acaba por repercutir positivamente no contexto escolar; sua implementação permite à escola a formação de uma cultura própria, propiciando aos novos atores que nela ingressam, a percepção de um trabalho de conjunto e participação efetiva; de padrões de comportamento desejáveis para a instituição, de eficiência na liderança do gestor frente a esse processo, considerando a dimensão pedagógica e administrativa da gestão, bem como a participação da comunidade escolar.

Todavia, mesmo para uma definição mínima de democracia, como é a que aceitamos, 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 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 (Bobbio, 2013). Nesta perspectiva, podemos afirmar que nas falas dos sujeitos da pesquisa, sejam nas entrevistas ou nas observações pessoais, durante minha prática profissional como gestora, foram constatadas contradições nas formas de participação e do direito a ter direito as falas e nas decisões, inclusive na construção e vivências do próprio PPP. Ao mesmo tempo, mesmo que fosse mencionado o desejo do retorno das eleições diretas para a escolha dos gestores, não apareceu, de forma significativa a ideia de relação entre a

gestão democrática nas escolas e as eleições diretas dos gestores ou a relação da democratização da escola com um diferente ingresso destes na gestão, como foi o caso destes no recorte temporal feito nesta pesquisa.

Desse modo, a eleição de diretores restou por consubstanciar-se um instrumento da gestão democrática (por vezes ‘no’ instrumento da dita gestão), pois [...] no Brasil, no início da década de 1980, a discussão sobre gestão democrática foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta dos movimentos sindicais pela implantação de processos democráticos de escolha de diretores fez que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida erroneamente a esse mecanismo (Mendonça, 2000).

Por mais que a intenção explícita da eleição de diretores seja garantir a democracia no âmbito da gestão escolar, estruturas viciadas podem obstaculizar tal intenção e, por conseguinte, deixar a gestão à mercê de práticas patrimonialistas. Neste estudo, pontuamos que diferentes fatores podem comprometer o adequado andamento da gestão escolar, entre os quais destacamos também como hipótese ou matriz explicativa o patrimonialismo, que deságua em consequências administrativas e pedagógicas de trocas.

A longa caminhada na educação do país, do estado e do município, no chão de inúmeras escolas, somamos realidades diversas, dentre as quais onde a escolha do gestor se dá por eleições envolvendo a comunidade escolar – sobretudo pela necessidade de apoio, respaldo, legitimidade e... votos -, podendo haver o desenvolvimento, por parte do candidato eleito, de uma gestão patrimonialista. Esta característica patrimonial seria o “eixo explicativo para as resistências aos processos de gestão democrática do ensino público” (Mendonça, 2000, p. 432) e para o consequente enfraquecimento do potencial democrático e transformador da gestão escolar.

Cumprе sublinhar que quem primeiro usou a expressão patrimonialismo para descrever a política brasileira foi Sérgio Buarque de Holanda, depois de conhecer a obra de Max Weber. Ao lado de Raymundo Faoro, Holanda é considerado um dos mais importantes intérpretes do Brasil, por deter-se em seus estudos, particularmente a formação de uma cultura política brasileira. A teoria de Raymundo Faoro parte da suposição de que, enquanto um Estado patrimonialista não pode transmitir, como metrópole, para suas colônias outra estrutura estatal senão a do patrimonialismo. Neste sentido, afirma que desde o início, de D. João I a Getúlio Vargas, surge inabalável frente às grandes transformações, o Estado patrimonialista no Brasil (Faoro, 1998a, p. 733). A tradição

patrimonialista tem um vínculo orgânico com a história de colonização brasileira, matizando diferentes espaços com as cores de uma herança cultural, cujas principais características mostram-se um Estado mais forte do que a sociedade, em que o poder centrípeto do rei, no período colonial, e do imperador ao longo do século XIX, ou do Executivo, no período republicano, criou forte aparelho burocrático alicerçado no sentimento de fidelidade pessoal. No entanto, continuaram vivos no seio da sociedade os antigos hábitos de privatização do poder pelos clãs, à maneira do ocorrido nos engenhos. Ensejando, assim, as conhecidas práticas do empreguismo e da corrupção sob várias manifestações (Rodríguez, 2006).

De tal modo, uma gestão embasada em pressupostos de origem patrimonialista, estaria comprometida com nomes, cargos e atitudes de autolegitimação, em detrimento de qualquer compromisso com projetos de escola. Tal compromisso patrimonialista pode levar o gestor a tornar-se refém das vontades individuais dos seus apoiadores, algumas vezes amarrado por chantagens veladas; ou ainda simples e voluntariamente comprometido com amigos e afilhados eleitores. O gestor patrimonialista dificilmente tomará decisões com base na objetividade da organização e gestão da unidade educativa, pois está extremamente comprometido com as relações tecidas com os seus apoiadores e consequentes votantes.

A gestão patrimonial ainda produz outras consequências igualmente capazes de repercutir de forma danosa na gestão escolar, como uma certa perenidade dos espaços ocupados nos cargos de gestão. Tal perenidade pode conduzir a um olhar de descaso para o próprio processo de formação continuada, uma vez que não são exatamente os atributos meritocráticos que alimentam a gestão patrimonialista.

Uma equipe gestora que subestima seu próprio processo de formação continuada (seja pessoal, como a realização de cursos e seminários; ou oficial, como as reuniões de formação organizadas pela secretaria de educação), enfrenta maiores dificuldades em articular soluções e dinamizar os processos inerentes à unidade educativa basicamente por duas razões: ou limita-se a ‘apagar incêndio’, movida pelo tarefismo diário; ou é vítima de uma autoconfiança exagerada, supondo que ‘está tudo bem’, então segue a reflexão ação-reflexão, a práxis de uma escola aprendente em constante formação e avaliação.

Outra consequência que poderá ser produzida por uma gestão patrimonialista reside na centralidade ao aspecto administrativo. Uma equipe gestora demasiadamente preocupada com aspectos administrativos e financeiros, pode acabar preterindo o

pedagógico da escola e não corroborando de forma eficaz para a qualidade do processo educativo e o atendimento à sua real função social na comunidade, pontos *viscerais* nos objetivos da escola. Os gestores que atribuem a centralidade ao aspecto administrativo e financeiro da escola, caracterizam-se como aqueles que estão mais preocupados com o preço de um material didático do que com os benefícios que o mesmo poderá produzir; sendo também identificados com a cobrança de horários e preenchimento correto do caderno de chamada, em detrimento das estratégias de desenvolvimento metodológico dos conteúdos registrados; são mais cuidadosos com os históricos escolares do que com os alunos aos quais tais documentos remetem.

Há, ainda, outro tipo de gestor que pode vincular-se (ou aproveitar-se) de uma gestão patrimonial: o gestor imobilista⁵³. Tal gestor caracteriza-se como aquele sujeito que não toma nenhuma iniciativa ou capitaneia grandes projetos, justificando ou atribuindo a culpa de seu imobilismo ao órgão mantenedor, no nosso caso, a secretaria de educação e cultura do município. Em suas intenções e no seu discurso, ele até teria mais iniciativa, mas é impedido pelas ‘amarras’ da secretaria de educação, figura sempre presente e onipotente nos discursos carregados de desculpas, pronunciados por este modelo gestor.

O gestor imobilista, que compromete qualitativamente a gestão com sua falta de iniciativa, inovação e dinamismo, em geral e paradoxalmente pode mostrar-se um gestor tarefairo, sempre muito envolvido com o preenchimento de tabelas e planilhas (não que estas não sejam necessárias e importantes, porém não são o ponto forte e *sine qua non* da escola). Pouco ou nada sabe do pedagógico e não se esforça muito para aprender, principalmente como este foi votado e nomeado para ser o gestor administrativo da unidade escolar. Este tipo de gestor acredita firmemente que gestão é uma tarefa técnica e exata, onde fatores de outra ordem não deve ser considerados.

Em síntese, a gestão comprometida com eventuais práticas patrimoniais pode trazer implicações para a qualidade da educação em uma unidade escolar. Tais implicações podem ser materializadas em números e índices de reprovação/evasão, mas também em uma certa atmosfera interna que remete à falta de autonomia, porém praticamente intangível ao exame documental. Isto porque esta gestão estará mais propensa a acatar os

⁵³ O gestor imobilista pode ser caracterizado por aquele com resquícios preponderantes de uma sociedade de cultura política marcada pelo clientelismo, paternalismo e autoritarismo, com traços de relações sociais hiperindividualistas e alienantes, em que essas relações sociais vivem em conflito com uma nova ordem sociopolítica de caráter democráticoparticipativo, própria da transição democrática que atravessa o país neste momento histórico que novamente buscamos romper com o neoliberalismo e suas facetas no severo clientelismo e conservadorismo extremo, quebrando assim as velhas amarras de poder imobilista.

mandos e desmandos internos e externos (como pressões de toda a ordem), apresentando ainda dificuldades para a tomada de decisões objetivas, articuladas e democráticas.

Ademais, em uma gestão caracterizada, entre outros fatores, por estes resquícios do patrimonialismo, há a tendência para a regulação (ou negação) de informações e a potencialização de projetos individuais, preponderantes ante os projetos educacionais mais amplos ou democráticos. Seguramente, este comportamento compromete o caráter democrático da gestão escolar, por deixá-la refém de decisões que devem atender a demanda de grupos e não necessariamente de um coletivo institucional. Isto porque a eleição de gestores não tem o condão de sozinha, restringir as práticas não democráticas, sem a colaboração de uma série de outros mecanismos instituídos, com ênfase para a real efetivação e implementação dos órgãos colegiados, tendo o seu aporte maior o Conselho Deliberativo Escolar; - sendo está a defesa imperativa da nossa tese.

Caso a função social da escola seja compreendida como uma função transformadora, na qual é confiado o objetivo de provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que o (as) estudantes assimilam direta e criticamente põem nas suas práticas sociais de suas vidas, anterior e paralela à escola; - nos parece válido imaginar que a condução da gestão inerente à unidade escolar assume um papel por demais relevante para ser tomado de modo displicente ou simplista. A unidade escolar tem mecanismos de autorregulação e, portanto, possibilidades que permitem a transposição de modelos que, indiscutivelmente, contribuirão para a real democratização da escola com a participação dialógica e com pertencimento da comunidade escolar intra e extramuros da escola.

Neste sentido, atribuir relevância aos estudos e pesquisas que envolvem a gestão escolar significa também considerar a gestão como capaz de superar eventuais contradições e proporcionar a qualidade na educação e a inclusão de todos nesse processo.

Assim, tendo dito estas considerações, é relevante apresentar algumas ações possíveis para promover a gestão escolar democrática nas instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – Paraíba – Brasil, que possam ir além do elemento ‘eleições diretas dos gestores’ ou que no mínimo, caminhem simultaneamente a este processo democrático, pois não negamos a sua importância, e sim defendemos que não é o único elemento e nem, necessariamente, o desencadeador dos demais elementos para que a gestão escolar seja democrática. Defendemos, sobremaneira, a efetiva implementação dos órgãos colegiados, não apenas como premissa de lei, mas, sobretudo,

com o entendimento crítico que este é um passo determinante para que gestão seja democrática e participativa, e que desta forma a função social da escola se efetivará.

Assim, com base nos resultados da nossa pesquisa e na análise do ciclo de políticas feita no capítulo 7º, nossas principais propostas incluem:

- **Os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de educação básica eleições diretas para a função de diretor escolar:** visto que este é um dos principais mecanismos para a Gestão Democrática, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Sendo este um dos mais relevantes elementos que corrobora para a concretização da escola democrática e de qualidade que preconizam os documentos legais e a todos é de direito. Somente através da participação e compromisso de todos, avançaremos nas discussões, bem como nas metas, planejamentos e execuções das ações pedagógicas e administrativas necessárias para a escola de qualidade que a modernidade exige.

- **Fortalecimento da formação de gestores:** investir em programas de formação e capacitação para gestores escolares, focada nos diversos temas que norteiam à educação e a escola, com relevância sobre liderança democrática, órgãos colegiados, comunicação eficaz e estratégias para a promoção do envolvimento da comunidade escolar.

- **Legitimidade da transparência:** estabelecer mecanismos e monitoramento da prestação de contas e a transparência na gestão escolar, como a divulgação de relatórios financeiros, pedagógicos e administrativos, e a criação de comitês de acompanhamento dentro das escolas.

- **Possibilitar condições, de forma eficaz, para à participação da comunidade:** desenvolver estratégias para envolver ativamente os pais, familiares dos estudantes e representantes da comunidade, estudantes, especialistas, professores e demais funcionários da escola, - para o planejamento e tomada de decisões nos caminhos da escola, como a realização de fóruns abertos e consultas públicas.

- **Avaliação contínua:** implementar sistemas de avaliação, pelos atores do processo da gestão democrática, para acompanhar, regularmente, e identificar áreas que necessitam de melhorias.

- **Promoção de espaços democráticos:** criar espaços na escola onde a comunidade possa se reunir, discutir questões importantes e participar das decisões.

- **Diálogo com as políticas educacionais:** estabelecer canais de comunicação eficazes entre as escolas e os órgãos responsáveis pela formulação de políticas

educacionais, para garantir que as políticas sejam alinhadas com as necessidades das escolas e da comunidade.

- **Formação continuada e políticas de valorização para os conselheiros, membros dos Conselhos Deliberativos das Escolas:** a Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa deverá promover a qualificação do trabalho dos conselheiros por meio de cursos de formação continuada e políticas de valorização, no que tange às práticas participativas destes no âmbito das escolas. É preciso ressaltar que na atual gestão da secretaria de educação e cultura do município de João Pessoa, algumas ações têm sido feitas nesse sentido.

- E por último, conforme já anunciado na dissertação de mestrado em educação, na UFPB (Andrade, W. M. L. L. 2018, p. 143) – “[...] a **formação continuada no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, como um projeto concreto de atuação da gestão democrática em cada uma das escolas**, necessita, sobretudo, da contribuição individual de cada envolvido e deve se materializar na realização de atividades planejadas, que sejam contínuas e atendam às necessidades específicas de cada escola, resultando em uma atuação melhor para todos os sujeitos envolvidos, e é preciso que isso seja, notadamente, visível nos resultados que se espera dos fins sociais e acadêmicos da escola. E claro, visível, sobretudo, para uma qualidade melhor de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem para todos os alunos – eixo central da escola”.

Essas proposições visam fortalecer a Gestão Democrática nas escolas pesquisadas (grifos da autora) e em tantas outras escolas em que os caminhos para a democratização ainda não se configuram como suas premissas principais. A nossa proposta maior é que com uma participação efetiva de toda comunidade escolar na escola, seja garantindo que a educação de qualidade, com fins de pessoas melhores para uma sociedade mais justa e igualitária, venha a ser uma realidade concreta e não apenas preceitos legais e conceitos teóricos.

Parafraseando Paulo Freire, mas antes explicando aqui que de acordo com os filhos de Paulo Freire (li em algumas entrevistas...), esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas brilhantemente pela autora e traduzidas no poema, assim, finalizamos esta tese de

doutorado dizendo: “[...] ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. Â. da S. **Conselhos escolares, espaço de cogestão da escola**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 173-183, jan./jun. 2009.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, M. G.; VARELA, T. **Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada**. Revista Portuguesa de Educação, v. 25, n. 2, p. 31-61, 2012.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. São Paulo: ABE, 2000. 154 p.
- ANDRADE, W. M. L. L. **Processos de Mobilização do Gestor Escolar na Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa – Paraíba**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPB, 2018, 154p.
- ARAÚJO, M. L. H. S. Avaliação Internacional: Concepções Concernentes ao PISA e seus resultados no Brasil. **ANPAE - XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013.
- ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, F. de *et al.* **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p.188-204, ago. 2006. Núm. especial. Disponível em: . Acesso em: 29 dez. 2021. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 8, de 2010.
- BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUCAR, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortes, 1998.
- BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.

BERALDO, F.; PELOZO, R. de C. B. **A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas.** Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Garça, v. 5, n. 10, jul. 2007.

BLASI, J. de; FALCÃO, S. **Gestão participativa na escola.** Revista Sinergia, São Paulo, v. 9, n. 1, 2008.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade.** Fragmentos de um dicionário político. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola.** Jundiaí: Edições Pulsar, 2011.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: Ferreira, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, A. **Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 78-89, jul./set. 2004.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire.** 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement.** Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro, 1996.** LDB, 1996.

BRASIL. D.O.U. DE 25/04/2007, P. 5. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007,** 2007. Disponível em: Acesso em: 30 de julho de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **PNAD contínua,** 2022. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/noticias/pnad-continua-2022> . Acesso em 28 de nov. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**, 1993. Disponível em: . Acesso em: 1 setembro 2015.

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

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

BRENNAND, E. G. de G.; B., Maria da C. A Gestão Democrática como equilíbrio entre razão e a vontade autônoma. In: BRENNAND, Edna G. de Góes; VIRGÍNIO, Maria Helena da S. **Gestão, aprendizagem e currículo como processo social**. João Pessoa-PB: Ed. Universitária da UFPB, 2012.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BUSH, T. L. **Theories of Educational Management**. London: Harper & Row, 2006.

CAIXEIRO, C. M. B. A. **Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)**. 2014. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Évora, Évora, 2014.

CAMPOS, M. R. S. **A Liderança do gestor escolar e sua implicação no trabalho coletivo da escola**, Brasília – DF, 2015.

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos humanos. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CATTONAR, B. **Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola**. Educ. Rev. [online]. N.44, pp.185-208. ISSN 0102-4698, 2006.

COLEMAN, J. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: National Center for Educational Statistics, 1966. 737 p.

COLOMBO, S. S. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília- -DF. Documento final. Brasília: CONAE, 2010.

CHARLOT, B. **Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber**. Revista Internacional Educon, São Cristóvão, v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

CURY, C. R. J. **Gestão Democrática da educação**: exigências e desafios. RBPAE, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002.

CURY, C. R. J. **O Conselho Nacional de Educação**. In: OLIVEIRA, M. (org.) **Gestão educacional novos olhares novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, C. R. J. O conselho nacional de educação e a Gestão Democrática. In: Oliveira, D. A. (Org). **Gestão Democrática da educação**: desafios a enfrentar. Petrópolis: Vozes, 1997. p.199- 206.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. São Paulo: Papirus, 2009.

DEWEY, J. Experiência e Educação. **O Fórum Educacional**, 50, 241-252. 1986.
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. *et al.* **Conselho Deliberativo Escolar, Gestão Democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DURKHAIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELLSTRÖN, P. E. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 3, 2007. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19142>. Acesso em: 27 maio 2023.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 1998a.

FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 2009.

FERREIRA, N. S. C. Violência e paz: a exigência de novas políticas e ações integradas. In: **Violência e indisciplina na escola**. Anais do XI Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 1994.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREITAS, D. N. T. **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: USP, v. 24, n. 2, p. 29- 50, 1998.

FREITAS, D. N. T. **A Avaliação Educacional como Objeto de Recomendações Internacionais**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, p. 79-100, Jan/Jun 2005.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc. Campinas, v. 23, nº 80, set./2000, p. 136-167.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. I n: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação e ociedade (CEDES), vol. 33, nº. 119, abr-jun 2012.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. 7ed. São Paulo: ed. Loyola, 1993.

GARAY, A. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk , 2011.

GARCIA, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 51 -76.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIDDENS, A. São Paulo, **As consequências da modernidade**. 5. Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GOMES, A. V. A. **Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. 166 p.

GRACINDO, Regina V.; WITTMANN, Lauro Carlos. (Org.). O estado da arte em política e administração da educação no Brasil: 1991-1997. Campinas: Autores Associados, 2001. 272p.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **A Inclusão do Outro: estudos de teoria política**. Tradução de GEORGE E.; [et al.]. São Paulo: Loyola, 2007.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

JESUS JÚNIOR, J. E. de. **Gestão educacional: um estudo da dimensão pedagógica no município de Ibitirama – Bahia**. Orientador: Sérgio Henrique da Conceição. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

KANUKA, H. e RESEARCH. **Methods, Strategies and Issues**. USA: Person Education, 2003.

KRAMER, S. Pão e Ouro: burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, L. **Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1999. p. 169-75.

LE BOTERF, G. **Três dimensões a explorar**. Pessoal, v. 4, p. 60-63, 2003.

LEITE, S. A. S. **Autogoverno: uma alternativa educacional**. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100012>. Acesso em: 20 outubro 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBANORI, G. A. **Melhores políticas para melhores vidas: um estudo crítico das concepções que embasam o Proramme for International Student Assessment (PISA) no período 1997-2012**. São Carlos: UFSCar/ Centro de Educação e Ciências Humanas, 2015. 164 p. Tese de doutorado.

LIMA, L. C. **A Escola como organização e a participação na organização Escolar : um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)**. [S. l.: s. n.], 1998.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**, 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 35, p. 1067–1083, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRXf7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2023.

LIMA, L. C. Democracia, Participação, Autonomia: sobre a direção das escolas públicas. **Revista de Administração e Emprego Público**, [s. l.], n. 4, p. 31–56, 2018. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 27 maio 2023.

LOBO, D. R. U. *et al.* **Teoria burocrática na administração pública: uma análise no programa de pós-graduação em história**. Encontros Universitários da UFC, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 5451–5451, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/eu/article/view/15460>. Acesso em: 27 maio 2023.

LÜCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C., C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. Ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCCHESI, A. *et al.* **O processo de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

LÜCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Ipea, 2000.

LÜCK, H. (Org.). **Gestão Escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v.17,n.72, p.1-195, fev/jun. 2000.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores**. Revista Em Aberto: Brasília, 2002, n72; p.11-33.

- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, H. (Org.). **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LÜCK, H. (Org.). **Liderança em gestão escolar**: 7 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Cadernos de Gestão).
- LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. I Menga. Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.
- MARQUES, M. O. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes**. Ijuí, RS. Unijuí Editora, 1996.
- MARQUES, L. R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- MARTINS, L. A. R. (org.): **Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João pessoa, Idéia, 2008.
- MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2000.
- MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência &Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2014.
- MOREIRA, A. M. A. **Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação – Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2012.
- MORRETO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, 2005.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. 2. Ed. [S. l.]: Atlas, 2002.

MOTTA, F. C. P. São Paulo, **Organizacao e poder: empresa, estado e escola**. São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000805955>. Acesso em: 30 de maio 2023.

NASCIMENTO, M. C. M; SOUZA, N. A. de. **Avaliação formativa: a prática em construção**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, XI., 2013, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifica Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 15502-15520. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7500_4823.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023, às 21h59min.

NAURA, S. F. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2021.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.15-34

OLIVEIRA, C. Democratização da educação: acesso e permanência do aluno e Gestão Democrática. In: RESCIA, A. P. O. *et al.* (Orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.93- 103.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. In. Educ. & Sociedade, vol. 25, n. 89, 2005.

PARO, V. H. **Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ ago. 1996.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da escola pública**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. Xamã: São Paulo, 2001.

PARO, V. H. São Paulo, **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xama, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001346340>. Acesso em: 27 maio 2023.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no consto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). 3 ed. rev. e ampl. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã: 2007. p.73-81.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola** São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração:** reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEQUENO, M. **Ética, direitos humanos e cidadania.** In: Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 22. Ed. [S. l.]: José Olympio, 2010.

POLANYI, K. **The Great Transformation.** Boston: Beacon Press, 1957.

REDIN, E. A. (verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E. A.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 31-33.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

RODRÍGUEZ, R. V. **Patrimonialismo** – e a realidade latino-americana. Rio de Janeiro: Documenta Histórica Editora, 2006.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1983.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, N.; Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SANTIAGO, M. E. **O Projeto Político Pedagógico da Escola como instrumento de gestão democrática.** In: Políticas e Gestão da Educação Básica / Organizadoras: Laêda Bezerra Machado, Eliete Santiago. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Democracia institucional na escola:** discussão teórica. Revista de Administração Educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice.** O Social e o Político na Pós-Modernidade. 7ª. Ed. Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança.** 1. Ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

SARI, M. T; LUCE, M. B. **A Organização da Educação** – qual educação? Direito de quem? Dever de quem? Encontros pela justiça na educação. Brasília: MEC/Ministério da Justiça. Mendonça, E. F. 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil** - O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino, São Paulo, Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed, 2000.

SERAFIM, V. M. L. **O projeto de intervenção na escolha e ação do diretor**: dinâmicas de uma candidatura única de um diretor de continuidade. 2020. Máster Thesis [s. l.], 2020. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 21 out. 2022.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: Ferreira, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, E. P. da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2009.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, A. R. de. **Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil**. RBPAE, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.

SOUZA, A. L. L. **Gestão Democrática e eleição de diretor**: do exercício da autonomia à realização do direito. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 199-209, 2009.

SOUZA, S. A. L. de; SOUSA, M. P. de; ARAGÃO, W. H. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e a sua interferência para a formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 412–424, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13536. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13536>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SPÓSITO, M. P. **Educação, gestão democrática e participação popular**: Gestão Democrática. Tradução. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2000. Acesso em: 20 ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. Tradução de João Batista Kreuch.

TERRAZAN, E. A. **Didática**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Curso de Graduação a Distância, 2005.

TIBA, I. São Paulo, **Disciplina. O Limite Na Medida Certa**. 19. ed. São Paulo: Gente, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** - do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papelivros, 2002.

VELOSO, M. A. da S. **O Conselho Pedagógico**: dos normativos à acção. 2012. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho, Minho, 2012.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. (Orgs.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. 1. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 27-42.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento de métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura**: usos na era global. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

XAVIER, A. C. da R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais**: custo e benefícios de sua implantação. Brasília: IPEA, 1996.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) GESTORES(AS) DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) GESTORES(AS) DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA

Caro(a) Gestor(a) Escolar, precisamos de sua ajuda para o preenchimento deste questionário que tem por objetivo saber a sua opinião sobre o desenvolvimento da gestão democrática e participativa nesta instituição de ensino.

A pesquisa faz parte da Tese de Doutorado em Educação na UFPB, cujo título é:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA: 2016-2023

Não há respostas corretas nem incorretas, apenas suas importantes opiniões. Todas as respostas serão tratadas confidencialmente e não poderão ser atribuídas a nenhum entrevistado individualmente, uma vez concluído o processo de pesquisa.

Muito obrigada por sua participação!

Doutoranda: Wellington Magnolia Lacerda Leite de Andrade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues

1. DADOS IDENTIFICATÓRIOS:

NOME (OPCIONAL): _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

IDADE: SEXO: TEMPO NA GESTÃO DA ESCOLA:

ESTÁ COMO GESTOR(A) ADMINISTRATIVO(A) OU PEDAGÓGICO(A)?

2. Como você se tornou gestor(a) escolar?

3. Como as práticas de comunicação e participação da comunidade se efetivam nesta Escola?

4. Como se deu a construção da Proposta Pedagógica da Escola e como é acompanhada o seu desenvolvimento e a sua avaliação?

5. Como a gestão insere os familiares dos estudantes no acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos?

6. Descreva como são formados o Conselho Escolar e os demais Órgãos Colegiados da Escola?

7. Como funcionam o Conselho Escolar e os demais Órgãos Colegiados da Escola?

8. Para você, o que é uma gestão democrática?

9. Você Considera sua Gestão uma Gestão Democrática? Sim () Não ()

Justifique?

10. Você observou mudanças nas práticas da gestão na escola, após a extinção das eleições diretas? () Sim () Não

11. Se você respondeu SIM, justifique a sua resposta e em seguida apresente sugestões para a sua escola ser democrática e participativa:

Obrigada!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS REPRESENTANTES DO CONSELHO ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PARA OS REPRESENTANTES DO CONSELHO ESCOLAR

Caro membro do Conselho Escolar, precisamos de sua ajuda para o preenchimento do questionário que tem por objetivo saber a sua opinião sobre o desenvolvimento da gestão democrática e participativa nesta instituição de ensino.

A pesquisa faz parte da Tese de Doutorado em Educação na UFPB, cujo título: **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA: 2016 - 2023**

Asseguramos que não há respostas corretas nem incorretas, consideramos apenas suas opiniões. Todas as respostas serão tratadas confidencialmente e não poderão ser atribuídas a nenhum entrevistado individualmente, uma vez concluído o processo de pesquisa.

Muito obrigada por sua participação!

Doutoranda: Wellingta Magnolia Lacerda Leite de Andrade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues

1. O que a gestão da escola faz para incentivar os familiares dos estudantes a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos na escola?

2. Como é feita a construção e acompanhamento da Proposta Pedagógica da Escola?

3. Como você ver as práticas de comunicação e participação da comunidade na Escola?

4. Como funciona o Conselho Escolar na Escola?

5. Como a escola utiliza os recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)?

6. De que forma a gestão da escola conduz o processo de avaliação do trabalho institucional?

7. Você representa qual segmento da escola no Conselho Escolar?

8. Quanto tempo você participa do Conselho Escolar nesta instituição?

() Menos de 1 ano () De 1 a 2 anos () 3 a 6 anos

() 7 a 10 anos () Mais de 10 anos

9. Qual a sua opinião sobre o trabalho da gestão na Escola?

10. Você observou mudanças nas ações da gestão da escola, após o fim das eleições diretas dos gestores, ou seja, a partir do encaminhamento direto dos gestores para as escolas sem estes terem sido votados pela comunidade escolar?

() Sim () Não

11. Se você respondeu SIM, justifique a sua resposta e em seguida apresente sugestões para a sua escola ser mais democrática e participativa:

Obrigada!

ANEXOS

ANEXO A - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB	
--	---

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - 2016-2023

Pesquisador: WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

Versão: 1

CAAE: 69717323.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 051753/2023

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - 2016-2023 que tem como pesquisador responsável WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE, foi recebido para análise ética no CEP Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - CCS/UFPB em 18/05/2023 às 08:55.

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA - 2016-2023

Pesquisador: WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69717323.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.080.399

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE, sob orientação da Profª. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções e percepções sobre as práticas dos atores do processo de gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, no período de 2016-2023.

Objetivos Secundários:

- Verificar na LDBEN, no PNE e nas Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, os elementos que compõem a gestão democrática nas escolas;

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.080.399

- Identificar as concepções de gestão democrática e percepções da prática, na ótica dos membros do Conselho Escolar das escolas pesquisadas;

- Relacionar as principais fraquezas e pontos fortes nas ações dos gestores escolares na implementação dos instrumentos que contribuem para a gestão democrática nas escolas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis à saúde dos seus participantes, tendo em vista, que a pesquisadora irá seguir as diretrizes da resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e os 21 participantes terão acesso da síntese do projeto de pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – conforme ver documento em anexo), como também, a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas suas fases.

Benefícios:

A proposta desse estudo é intervir com constatações, reflexões e propositivas para o processo de nomeação e as respectivas práticas dos gestores das Escolas da Rede de Ensino de João Pessoa, partindo da análise dos documentos legais que preconizam a gestão democrática nas escolas e a realidade segundo os atores de 03 Escolas desta Rede, envolvendo 21 sujeitos, com vistas a oferecer a pesquisadora melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do material qualitativo gerado nas situações investigativas, que requerem argumentação significativa na interpretação dos fatos, das informações ou mesmo das ações dos diferentes atores nas situações diversas.

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar			
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900		
UF: PB	Município: JOAO PESSOA		
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.080.399

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar as concepções e percepções sobre as práticas dos atores do processo de gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, no período de 2016-2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 58.051-900
UF: PB	Município: JOÃO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.080.399

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2143056.pdf	17/05/2023 21:26:59		Aceito
Outros	10_DECLARACAO_DE_REGULARIDADE_DE_MATRICULA.pdf	17/05/2023 21:25:35	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Outros	9_CARTA_DE_APRESENTACAO_DO_ORIENTADOR.pdf	17/05/2023 21:25:17	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	17/05/2023 21:24:52	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	17/05/2023 21:24:38	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	17/05/2023 21:24:29	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	17/05/2023 21:24:23	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	4_PROJETO_DETALHADO.pdf	17/05/2023 21:24:15	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	17/05/2023 21:24:04	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	17/05/2023 21:23:54	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	17/05/2023 20:58:36	WELLINGTA MAGNOLIA LACERDA LEITE DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.080.399

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 25 de Maio de 2023

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURAPREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que **Wellington Magnolia Lacerda Leite de Andrade**, do 7º semestre, do Doutorado em Educação da Linha Políticas Educacionais da UFPB/PPGE, realize pesquisa para execução e coleta de dados nas Escolas Públicas Municipais de João Pessoa-PB, necessárias para desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA – 2016-2023**, sob a orientação da Profa. PHD. Dra. JANINE MARTA COELHO RODRIGUES. O projeto tem como **objetivo primário**: Analisar as concepções e percepções sobre as práticas dos atores do processo de gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, no período de 2016-2023. Os **objetivos secundários**: Verificar na LDBEN, no PNE e nas Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, os elementos que compõem a gestão democrática nas escolas; Identificar as concepções de gestão democrática e percepções da prática, na ótica dos membros do Conselho Escolar das escolas pesquisadas; Relacionar as principais fraquezas e pontos fortes nas ações dos gestores escolares na implementação dos instrumentos que contribuem para a gestão democrática nas escolas. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 10 de maio de 2023.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO D - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTADOR

Prezada, SEDEC- DEGEF.

Por meio desta, apresento a Doutoranda **Wellingta Magnolia Lacerda Leite de Andrade**, do 7º semestre, do **Doutoranda em Educação da Linha Políticas Educacionais da UFPB/PPGE**, devidamente matriculada na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que está realizando a Pesquisa **CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS ATORES DO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA NO PERÍODO DE 2016 – 2023**.

Vimos, através desta, solicitar sua autorização para execução e coleta de dados nas Escolas Públicas Municipais de João Pessoa-PB.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos profissionais entrevistados.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região.

Colocamo-nos à vossa disposição por meio dos seguintes contatos:

janinecoelho68@gmail.com
wellingtaa@hotmail.com/ (83) 999684400

João Pessoa, 03 de maio de 2023.

Janine Marta Coelho Rodrigues

Universidade Federal da Paraíba – Campus I-Centro de Educação – Bloco III- Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE - Cidade Universitária – João Pessoa – PB – Brasil- CEP: 58051-900
Telefones: (83) 3216-7702 e (83) 3216 7140 (fax) - [http:// www.ce.ufpb.br/ppge](http://www.ce.ufpb.br/ppge) - E-mail: ppge@ce.ufpb.br