PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Katana Diniz Boaes

GESTÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, vinculada à área de Concentração de Políticas Públicas e Gestão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Drª. Alzira Batalha Alcântara.

Rio de Janeiro

- 2014 -

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Katana Diniz Boaes

GESTÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA.

Orientadora: Profª. Drª. Alzira Batalha Alcântara

Rio de Janeiro

- 2014 -

FICHA CATALOGRÁFICA : Sistema de Bibliotecas da Estácio

B662g Boaes, Katana de Fátima Diniz
Gestão e desempenho: um estudo em três escolas municipais na cidade de São Luís - MA. / Katana de Fátima Diniz Boaes. - Rio de Janeiro, 2014.
150 f.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estácio de Sá, 2014.

1. Gestão escolar. 2. Gestão democrática. 3. Qualidade de ensino. 4. Desempenho acadêmico. I. Título.

CDD: 370

KATANA DE FÁTIMA DINIZ BOAES

GESTÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DE SÃO LUÍS – MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, vinculada à área de Concentração de Políticas Públicas e Gestão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Drª. Alzira Batalha Alcântara.

Aprovada em

Banca Examinadora

_____

Professora Drª Alzira Batalha Alcântara
Orientadora – Universidade Estácio de Sá

_____

Professora Drª Inês Ferreira de Souza Bragança
Examinadora – Universidade Estácio de Sá

_____

Professora Drª Elisangela da Silva Bernado
Examinadora – Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Katina tinha um sonho... Ser mestre. Tentou por quatro vezes não obtendo êxito, viu em mim a oportunidade de ter parte de seu sonho realizado. Ela foi a pessoa que mais me incentivou, desde a inscrição em maio de 2012, quando ainda estava bem de saúde, e durante todo o ano de 2013 já doente, seu incentivo era diário. Muitas vezes pensei em desistir, devido às inúmeras noites mal dormidas em emergências dos hospitais, e ouvia sempre o mesmo conselho: “mana vai pra casa, descansa que amanhã tu tens aula”.

Mesmo quando tudo estava chegando ao fim, ela ainda tinha forças para me incentivar a voltar ao Rio e concluir minha Dissertação. Eu não queria sair de perto dela nem por um minuto, com medo de perdê-la. Até que, infelizmente esse dia chegou... Minha mana se foi porque Deus quis assim.

Dedico este trabalho a você mana Katina Diniz Boaes (in memorian), que me fez acreditar... “Um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho, mas quando sonhado a dois, torna-se realidade”. Por tudo o que você representou e sempre representará em minha vida, pela amizade, pelo amor, pelos ensinamentos, pelas inúmeras lições de vida, por me fazer acreditar que Deus tem algo especial guardado para mim. Principalmente, de nunca desistir dos meus sonhos, e lutar com muita força e garra até o fim como você fez.

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho acadêmico é sempre uma tarefa gratificante, pelos caminhos percorridos, pelos tropeços da caminhada, pelas contribuições recebidas e pelo alcance dos objetivos. A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de muitas pessoas que fizeram parte da minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica.

Em primeiro lugar a Deus que esteve comigo em todos os momentos desta caminhada e nos momentos que fraquejei me carregou nos braços.

Aos meus queridos pais, Fátima e Boaes por tudo que fizeram para que eu estivesse aqui. Por acreditarem em mim e pela confiança depositada durante esses dois anos de sacrifício longe da família.

Aos meus quatro sobrinhos Marlos Boaes, Victhor Boaes, João Ricardo e João Rafael, por entenderem a minha ausência e pelas inúmeras mensagens de carinho.

À minha querida orientadora, Profª. Drª. Alzira Batalha Alcântara, com sua competência, disponibilidade, dedicação, acima de tudo muito amor e paciência, acompanhou minha trajetória, e em meus piores momentos, me deu muito mais que uma palavra de ânimo e conforto, me deu seu ombro amigo e sua sincera amizade.

Às Profª. Drª. Wânia Gonzalez, Monica Rabello, Laélia Moreira, Helenice Maia, Ana Lucia Vilarinho, meus sinceros agradecimentos pelos ensinamentos diários que muito contribuíram para minha formação e com certeza marcaram positivamente minha vida acadêmica com tanta sabedoria.

À família Estacio de Sá pela acolhida. Como eu sempre falo por onde passo: “Fui muito feliz na escolha da Instituição de Ensino Estacio de Sá, lá eu encontrei amigos-professores e professores-amigos”.

À Profª. Drª. Elisangela da Silva Bernado (Elis) que, desde a entrevista apostou em meu pré-projeto, carinhosamente chamado de “semente”, me escolhendo para ser sua orientanda. Meus sinceros agradecimentos para aquela que foi minha primeira orientadora e hoje faz parte de minha banca.

À Profª. Drª. Inês Ferreira de Souza Bragança por seu aceite em, prontamente, participar da minha banca e contribuir para minha formação. Meu carinho e gratidão!

À minha querida prima Naylla Martins Pereira que sonhou junto comigo lá atrás, em São Luís e apostou em mim quando resolvemos vir morar juntas aqui no Rio para trilharmos uma nova fase de nossas vidas.

Agradeço aos meus avós do coração Lealdina e Euclides, que me acolheram com muito carinho do primeiro ao último dia desta longa caminhada de dois anos.

Aos meus grandes amigos do Mestrado, Adriana Normand, Leonardo Meirelles, Aracy Cristina, Roberta Monroe, Renata Paolla, Michele Brust, Roseli Maritan, Elba Pinheiro, Hércules Honorato, vocês nem imaginam o quanto foram importantes para mim, o carinho e a amizade de vocês compensava todo meu esforço.

À todos da secretaria do mestrado em especial à Ana Paula Moura Nunes, pela simpatia e gentileza em nos atender sempre com um sorriso e uma palavra de carinho. Aninha você é 10!

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que permitiu a realização desta Pesquisa em suas escolas, em especial ao Conselho Municipal de Educação na pessoa da Srª Sonia Ramos pela gentileza em participar deste trabalho.

Aos gestores que abriram as portas de suas escolas e carinhosamente me receberam, e por disponibilizarem seus professores e convocar os pais dos alunos para participarem da minha pesquisa.

Agradeço a todos aqueles que compartilharam desta caminhada, não citados nominalmente, mas que torceram para este momento acontecer. Enfim, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

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

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as práticas de gestão em três escolas do município de São Luís (MA) e suas possíveis relações com o desempenho escolar. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica e documental, levantamento de dados empíricos, aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas com os gestores, professores e pais de alunos. Buscou-se perceber se as características básicas de uma gestão democrática contribuem para um melhor desempenho discente. Com estas perspectiva, o trabalho se organizou da seguinte maneira: no primeiro capítulo, enfocou-se a construção das políticas públicas no Brasil, realizando-se um levantamento histórico de como esse conceito passou a integrar a pauta da comunidade escolar e como foi incorporado aos documentos oficiais; no segundo capítulo, pretendeu-se discutir, com base em fontes bibliográficas, os conceitos de administração escolar, gestão escolar e gestão democrática; no terceiro capítulo caracterizaram-se os mecanismos de construção da gestão democrática; no quarto e último capítulo, apresentou-se uma caracterização histórica, geográfica, cultural, socioeconômica e educacional do município de São Luís para que se entenda o contexto da sua rede educacional como também foram descritos e analisados todos os passos da pesquisa de campo, bem como sua metodologia, seus resultados e conclusões. Respaldada pela bibliografia pesquisada, nos arriscamos a dizer que, a gestão democrática e participativa pode ser um dos caminhos para se obter mudanças positivas no cenário escolar e, com isso, contribuir para um melhor desempenho e bom rendimento dos alunos. A gestão democrática é vista pela ótica de vários autores como um dos princípios básicos para o sucesso da escola. Este princípio foi analisado no referido trabalho como uma possibilidade de se construir uma nova escola, ou seja, uma escola mais participativa e com grande possibilidade de êxito pela comunidade escolar.

Palavras-Chave: Gestão escolar, Gestão democrática, Desempenho, Qualidade do ensino.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the management practices in three St. Louis county schools (MA) and their possible relationships with school performance. Therefore, we developed a bibliographic and documentary research, survey of empirical data, questionnaires and conducting semi-structured interviews with managers, teachers and parents. We tried to see if the basic features of a democratic management contribute to improved student performance. With these perspective, the work is organized as follows: in the first chapter, focused on the construction of public policies in Brazil, a historical survey being carried out in how this concept has joined the staff of the school community and how it was incorporated into the official documents; in the second chapter, it was intended to discuss, based on literature sources, the concepts of school administration, school management and democratic management; the third chapter were characterized construction mechanisms of democratic management; in the fourth and final chapter, presented a historical, geographical, cultural, socioeconomic and educational characterization of São Luís in order to understand the context of their educational network as were also described and analyzed all steps in the field of research and as its methodology, results and conclusions. Backed by the researched literature, attempt to say that the democratic and participatory management can be one way to obtain positive changes in the school setting and, therefore, contribute to better performance and good student performance. The democratic management is seen through the eyes of several authors as one of the basic principles for the success of the school. This principle was analyzed in that work as a chance to build a new school, or a more participatory school and a high likelihood of success by the school community.

Keywords: School management, Democratic management, Performance, Quality education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista da Faixada da Antiga Pousada do Francês, atual Casa dos Conselhos.

Figura 2 – Vista da Rua Portugal no Centro Histórico da cidade São Luís – MA.

Figura 3 – Mapa Geográfico da Ilha de São Luís - MA.

Figura 4 – Imagem do Porto do Itaqui, segundo porto mais profundo do mundo.

Figura 5 – Imagem do boi personagem principal do Bumba-meu-boi.

LISTA DE SIGLAS

ALUMAR – Consórcio de Alumínio do Maranhão.
ANPED – Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior.
CAE – Composição e Atuação dos Conselhos de Alimentação Escolar.
CLA – Centro de Lançamento de Alcântara.
CVRD – Companhia Vale do Rio Doce.
CME – Conselho Municipal de Educação.
CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CBES – Confederação Brasileira de educação.
CE – Conselho Escolar.
CF – Constituição Federal.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MA – Maranhão.
MEC – Ministério da Educação.
MUNIC - Pesquisa de Informações Básicas Municipais.
PAR – Plano de Ações Articuladas.
PDE – Plano de Desenvolvimento em Educação.
PP – Projeto Pedagógico.
PPP – Projeto Político e Pedagógico.
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PME – Plano Municipal de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PT – Partido dos Trabalhadores

PIB – Produto Interno Bruto.

PCG – Programa Grande Carajás.

PSDB – Partido Social da Democracia Brasileira.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SEB – Secretaria da Educação Básica.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SICME – Sistema Nacional de Infância sobre Conselho Municipal de Educação.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SEB – Secretaria da Educação Básica.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão.

UNIMINAS – Universidade de Minas.

UNESA – Universidade Estácio de Sá.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNICEUMA – Centro Unificado de Ensino do Maranhão.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UEB´S – Unidade de Educação Básica.

UNICEUMA – Centro de Ensino Unificado do Maranhão.

VLA – Veiculo Lançador de Satélite.

LISTA DE TABELAS

Tabela I - Regiões com municípios que mantém CMS em funcionamento.

Tabela II – Metas do IDEB anos iniciais.

Tabela III – Metas do IDEB anos finais.

Tabela IV – IDEB (2007, 2009, 2011) Anos Iniciais 1° a 5° anos.

Tabela V – IDEB (2007, 2009, 2011) Anos Finais 6° a 9° anos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gestão educacional: áreas e indicadores

Quadro 2 - Formação de professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar: áreas e indicadores.

Quadro 3 - Práticas pedagógicas e Avaliação: áreas e indicadores.

Quadro 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos: áreas e indicadores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

1 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL: Um breve histórico 26

2 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: Limites e possibilidades 46

3 - MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: 65

3.1 - Autonomia de gestão financeira 65
3.2 – Projeto Político-Pedagógico (PPP) 66
3.3 – Eleição para diretores 69
3.4 - Grêmios estudantis e Associação de Pais 73
3.5 – Conselhos Municipais de Educação 74
3.6 – Conselhos Escolares 80
3.6.1- Conselho Municipal de Educação de São Luís 83

4 – APRESENTANDO O MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS 88

4.1 – Perfil Histórico e Geográfico 88
4. 2 - Perfil Socioeconômico e Cultural 91
4. 3 – Perfil Educacional 94
4. 4 – Metodologia 95
4.4.1. Tipo de Pesquisa 97
4.4.2. Campo de Pesquisa 97
4.4.3 Sujeitos 102
4.4.4 Coleta dos dados e Discussão dos Resultados 107

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS 124

APÊNDICES.....

ANEXO 1 – Roteiro de Observação .....

ANEXO 2 – Questionário do Gestor .....

ANEXO 3 – Questionário dos Professores .....

ANEXO 4 – Questionário dos Pais .....

INTRODUÇÃO

> [...] a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino [...]
>
> GADOTTI (apud LIMA; JARDIM, 2004, p.13)

Antes de iniciar o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, relatarei brevemente o meu percurso profissional para que o leitor entenda as razões que me motivaram a escolher esta temática, pesquisar sobre o assunto e escrever este texto.

Minha formação escolar/profissional iniciou-se ao cursar o Segundo Grau Magistério, na Escola Adertília Lemos Costa na cidade de Mirinzal ao norte do estado do Maranhão, um pequeno município de 40 mil habitantes. Nesse estabelecimento de ensino, tornei-me professora polivalente de 1ª a 4ª série, profissão esta que nunca exerci, mas que teve a utilidade de me mostrar que não gostaria de praticar ofício algum que fosse destinado à rotina de sala de aula entre quatro paredes. Portanto com a ajuda dos meus pais, mudei para a cidade de São Luís, prestando vestibular para o Curso de Educação Física, pois se tratava de uma disciplina que me chamava muita atenção, devido a minha formação em Ballet Clássico. Somava-se a isso a possibilidade de vir a trabalhar como professora num lugar aberto, a exemplo as quadras poliesportivas, teatros e parques ao ar livre o que me possibilitaria muito prazer e liberdade.

Sendo assim em 2000, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em que me formei, em 2004 com o título de licenciada. Logo no primeiro período, o curso me encantou, pois comecei a inserir-me em um espaço que estimulava as discussões práticas e teóricas sobre os diversos assuntos ligados ao universo da disciplina Educação Física, como por exemplo, a dança, os esportes e a educação física especial, sendo este último o tema escolhido para minha Monografia de conclusão de curso.

Em 2005, ingressei por concurso público, na rede municipal de educação de São Luís, onde trabalho como professora de Educação Física do Ensino Fundamental. Ao iniciar-me na carreira de professora, tive como profissional da área

de educação, meu primeiro contato com os alunos da Escola Gomes de Souza, situado na zona rural a 30 quilômetros do centro urbano de São Luís. Lá conheci a professora Maria Inês de Barros então gestora do estabelecimento de ensino, que lembrava muito a minha mãe que foi gestora de escola pública por 30 anos. A sua maneira de gerir, assim como a da minha mãe, me encantou e despertou em mim a vontade de estudar um pouco mais sobre o que seria de fato uma gestão democrática. Minha motivação em aprofundar-me na temática gestão relacionado ao bom desempenho dos alunos veio do convívio pessoal e profissional com ambas.

Portanto, no ano de 2010, com o objetivo de aumentar meus conhecimentos sobre o funcionamento geral da educação escolar e como este espaço pode se configurar em processo privilegiado na construção da democracia, através da adoção de uma gestão democrática que valorize a participação de todos, ingressei na pós-graduação *Lato Sensu* Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, curso oferecido pela Universidade de Minas Gerais – UNIMINAS.

Como continuação de minha formação e para problematizar a realidade profissional que vivencio no município de São Luís, decidi em 2012, cursar o Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Estácio de Sá – UNESA, ampliando, assim, meus conhecimentos no campo pedagógico a fim de desdobrá-los futuramente no exercício da gestão escolar democrática e na minha atuação profissional contribuindo de alguma forma para a melhoria da educação da minha cidade. É, por isso, que a presente dissertação de debruça sobre o município de São Luís, localizado ao extremo norte do país, marcada por dificuldade de acesso a serviços públicos e com um vasto histórico de clientelismo político.

No ano e 2013, a prefeitura de São Luís se viu diante de uma nova força política representada por um jovem de 35 anos, a Ilha Rebelde elegeu Edivaldo Holanda Junior, que filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), prometeu uma gestão marcada pela democratização do acesso e da gestão de serviços públicos para contrapor ao histórico de corrupção e centralização das decisões político-administrativas que marca a história do Maranhão pela oligarquia Sarney.

No bojo dessas promessas de reforma da educação, elaborou-se uma série de projetos que se colocam com o objetivo de transformar as unidades de ensino de São Luís, sob a perspectiva de possíveis caminhos na construção da gestão escolar democrática. Entretanto, observamos que até agora quase nada foi feito.

A pesquisa buscou ampliar o conhecimento acerca das relações das atuais políticas públicas educacionais, podendo contribuir para melhorar as práticas pedagógicas no âmbito escolar. Pretendeu-se também aprofundar o conhecimento da prática da gestão democrática.

Na presente dissertação, tivemos por objetivo geral investigar as práticas de gestão em três escolas do município de São Luís e suas possíveis relações com o desempenho escolar. Com o intuito de perceber se de fato as características básicas de uma gestão democrática contribuem para um melhor desempenho dos alunos.

Para cumprir o objetivo geral, definimos as seguintes questões: a) Analisar como a gestão contribui ou não para o desempenho escolar? b) Que elementos sustentam a gestão nas escolas e se estes a caracterizam como democrática? c) Como as práticas de gestão das três escolas pesquisadas são percebidas pelos professores e pais de alunos?

No sentido de respondermos as questões citadas acima arguimos todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa por meio de questionários e entrevistas com o objetivo de confirmar ou não a hipótese levantada se “uma gestão democrática contribui para um melhor desempenho dos alunos”.

Esta pesquisa apresentou duas etapas em sua estrutura: a bibliográfica e a empírica. A pesquisa bibliográfica teve a finalidade de estabelecer o referencial teórico que subsidia e dá suporte à pesquisa de campo. Compreende-se a investigação das seguintes categorias teóricas: políticas públicas, gestão democrática. A segunda etapa, a pesquisa empírica, analisou a experiência que envolve a Secretaria de Municipal de Educação de São Luís, práticas de gestão em três escolas públicas do ensino fundamental de São Luís/MA, com resultados acima e abaixo da meta do IDEB 2011.

Vale ressaltar que o resultado do Índice é visto como um termômetro. Entretanto, vale aclarar que o IDEB é apenas um dos indicadores para o desempenho escolar, mas não o único indicador.

A partir da criação deste indicador educacional em 2007, o MEC traçou metas de desempenho bienais para cada escola e rede até 2022. Espera-se que até 2022 as escolas municipais e estaduais alcancem as metas estabelecidas e obtenham a nota seis, que corresponde à qualidade do ensino em países desenvolvidos desde 2005 (BRASIL, 2008).

Conforme os dados do IDEB-2011, metade dos municípios brasileiros tem avaliação menor do que 4, numa escala de 0 a 10, no ensino público do 2º ao 5º ano. A média nacional atual está em torno de 3,8 pontos. O índice mostra que, dentre as 4.349 cidades avaliadas, 2.814 (55%) estão abaixo de 4. Nas regiões Norte e Nordeste do país se encontram as cidades com os piores resultados (BRASIL, 2012).

Não podemos associar somente bons resultados do IDEB, com bom desempenho escolar. Na lógica governamental, o IDEB com bons resultados significam bom desempenho[1]. Esta informação só o trabalho de campo irá confirmar ou não.

Indicadores sobre a educação da população também são importantes para apontar o grau de desenvolvimento da sociedade. Dois deles são bastante ilustrativos: a taxa de analfabetismo e a de escolarização. A primeira delas traz o percentual de pessoas analfabetas de um grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. É considerada analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Já a taxa de escolarização indica o percentual dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário (BRASILEIRO, 2010).

O Nordeste concentra 52,7% do total de analfabetos do Brasil, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2011). O estudo realizado em 2012 aponta que 12,9 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade não sabem ler nem escrever. Destes 6,8 milhões estão na região Nordeste, que tem taxa de analfabetismo de 16,9% quase o dobro da média nacional, de 8,6%.

O Nordeste apresentou a maior evolução entre as regiões, mas continua com uma alta taxa de analfabetismo. O índice caiu 1,9 ponto percentual, passando de 18,8% em 2011 para 16,9% em 2012. Os números mostram a redução do percentual de analfabetos no Nordeste. Segundo a pesquisa, os estados do Maranhão, Alagoas e Piauí possuem os maiores índices de analfabetismo do país, de 17,3% a 21,8%.

[1] É definido como bom desempenho escolar acima do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade (FONSECA, 2008).

Da mesma forma, a taxa de escolaridade da Região é a menor do País. No Nordeste, 94,1% das crianças entre 7 e 14 anos de idade estão na escola. A média brasileira é de 95,7%, no Sudeste, 96,7%, e no Sul, 96,5% (BRASILEIRO, 2010).

Inserida dentro deste cenário está a cidade de São Luís, município e também capital do Maranhão, localizada na Região Nordeste, na Ilha de Upaon Açu, no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense e da Microrregião de Aglomeração Urbana de São Luís. Sua população é de aproximadamente 1.100.000 mil habitantes (IBGE, 2010).

São Luís possui uma grande quantidade de escolas públicas e particulares. Dados de 2012, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que a cidade possui 474 escolas de ensino fundamental e 133 instituições de ensino médio, um total de 607 instituições de ensino. Deste total, 248 escolas fazem parte da rede municipal de educação. O último censo realizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em abril do corrente ano, totalizou 83.790 alunos matriculados, destes 69.329 no ensino fundamental e 14.461 na educação infantil.

A rede municipal de educação de São Luís superou as metas do IDEB estabelecidas para 2011 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A capital maranhense alcançou, antecipadamente, a meta de 2015 nos anos finais do ensino fundamental e, nos anos iniciais, também ficou a 1 ponto da meta projetada para 2015. Com estes resultados a cidade garantiu o 3º lugar com os melhores resultados educacionais entre as capitais do Nordeste (SEMED, 2012).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o índice projetado para os anos iniciais em 2007 foi de 3,8 e o observado 4,0. E o índice projetado para os anos finais foi 3,3 e observado 3,6 confirmando um crescimento e a superação da meta estimada para 2007. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, o índice passou de 4,3 em 2009 para 4,6 em 2011, confirmando a superação da meta projetada para 2011, que era de 4,6. A análise mostra que houve um crescimento nas notas das provas de língua portuguesa e matemática e melhora nas taxas de aprovação escolar. Já nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB evoluiu de 3,9 em 2009 para 4,0 em 2011 (SEMED, 2012).

Foi a partir desta constatação e com base no referencial teórico utilizado nos capítulos I, II e III, que esta pesquisa pretendeu investigar quais as contribuições da

gestão para o desempenho individual e coletivo do alunado do ensino fundamental, em escolas públicas de São Luís/MA.

Para melhor orientar o leitor, o texto do trabalho se organizou da seguinte maneira: a) no primeiro capítulo, enfocou-se a construção das políticas públicas no Brasil, realizando-se um levantamento histórico de como esse conceito penetrou na pauta da comunidade escolar e como foi incorporado aos documentos oficiais (Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996);

b) no segundo capítulo, pretendeu-se discutir, com base em ~~várias~~ fontes bibliográficas, os conceitos de administração escolar, gestão escolar e gestão democrática;

c) no terceiro capítulo caracterizaram-se os mecanismos de construção da gestão democrática (autonomia da gestão financeira, projeto político-pedagógico, eleição para diretores, grêmios estudantis e associação de pais, conselho de classe, conselho municipal de educação, com ênfase ao conselho municipal de educação de São Luís);

d) no quarto e último capítulo, apresentou-se uma caracterização histórica, geográfica, cultural, socioeconômica e educacional do município de São Luís para que se entenda o contexto da rede educacional estudada, nesse capítulo também foram descritos e analisados todos os passos da pesquisa de campo, bem como sua metodologia, seus resultados e conclusões.

I CAPITULO

1 – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL: Um breve histórico.

O estudo das políticas públicas nas últimas décadas tem ocupado lugar de destaque no meio acadêmico e governamental e vários fatores têm contribuído para a maior visibilidade dessa área. Souza (2006, p. 2), aponta alguns desses fatores: a adoção de políticas restritivas de gasto por grande parte dos países em desenvolvimento, as novas concepções sobre o papel dos governos que substituíram as políticas keynesianas por políticas pautadas no ajuste fiscal e a necessidade dos países com democracia recente desenhar políticas públicas que levem ao desenvolvimento econômico e à inclusão social.

Segundo Oliveira (2003), política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra significa. Política é uma palavra de origem grega, "politikós", que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade. Porém, historicamente, essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta, isto é, por representação.

Abordar a educação como uma política social requer dilui-la na sua inserção mais ampla no contexto das políticas públicas, que representam a intervenção do Estado, ou o Estado em ação (MATOS, 2006). O uso corrente do termo “Política” prenuncia uma multiplicidade de significados, no entanto, em sua definição clássica, deriva de um adjetivo originado de polis- politikós – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. “A Política é entendida neste estudo como resultado das mediações realizadas entre Estado e sociedade, concretizadas através de programas e ações governamentais em resposta a determinadas demandas e interesses sociais” (MATOS, 2006).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2001), o uso corrente do termo política prenuncia uma multiciplicidade de significados presentes ao longo do processo histórico ocidental. A obra de Aristóteles “A política”, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado e sobre as formas de governo.

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social, saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor, para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias das intervenções de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da república e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar a disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são vistas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar “governança” (SHIROMA, MOARES, EVANGELISTA, 2001).

Mudar a visão político-educacional, propondo a transformação social torna-se o grande desafio da sociedade contemporânea, porque não se pode colocar somente sob a tutela da educação a responsabilidade de reverter a situação, pois o arcabouço na qual se encontra a sociedade vai além dos limites educacionais propriamente ditos. Mas, há que se refletir sobre a finalidade e os objetivos da educação para a transformação da sociedade (BALL; MAINARDES, 2011).

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto, e que se realiza por meio da ação do Estado. São, portanto, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isso, são definidas como sendo o Estado em ação (AZEVEDO, 2001).

As políticas públicas educacionais são consideradas como uma política de caráter social. Para Vieira (1992), política social na concepção liberal visa prover os indivíduos de certas necessidades que o mercado capitalista não dá conta e, numa

análise crítica, entende-se a política social como estratégia da classe dominante para favorecer o funcionamento do capitalismo e conservar as desigualdades sociais.

Segundo Afonso (2001), as políticas sociais e, em particular, as educacionais tanto podem ser interpretadas como meio de controle das relações sociais e confirmação dos interesses das classes dominantes, como também instrumento estratégico para a garantia dos direitos sociais e transformação da sociedade e fortalecimento da democracia. Para o autor (2001, p.22),

> [...] se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controle social e como formas de legitimação da ação do Estado e dos interesses das classes dominantes, por outro lado, também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, econômicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas.

As políticas sociais, dentre elas a educacional, devem ser vistas e compreendidas no contexto da reforma do aparelho de Estado e das novas relações entre Estado e Sociedade civil, desencadeadas a partir do movimento de superação da crise do capitalismo, iniciado com a adoção dos princípios neoliberais e a intensificação do processo de globalização.

> Com o chamado processo de transnacionalização da economia, o Estado nacional assume um papel de subordinação aos interesses das empresas transnacionais, explicitando uma política que favorece exclusivamente a sua expansão, em detrimento dos interesses e necessidades da população local (HIDALGO, 2004, p. 100).

Há de se considerar que a mudança significativa nas políticas educacionais que aconteceram na década de 90, em relação às décadas anteriores, consistia em assumir que seriam necessários maiores recursos financeiros para se obter uma educação eficiente. Em síntese, que os objetivos relacionados à qualidade, à

equidade e à eficiência significavam uma nova maneira de posicionar-se frente à questão educacional que implica, por um lado, sua valorização e, por outro, uma nova configuração da oferta (MATTOS, 2004).

Neste sentido é possível afirmar que a maioria das propostas educacionais adotadas pelos países latino-americanos incluía conceitos de acesso referindo-se ao direito de ingresso ao sistema educacional; de qualidade visando melhores resultados no desempenho escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais; eficiência com relação ao melhor uso dos recursos e busca de novas opções financeiras e, equidade relacionada à atenção prioritária aos grupos excluídos (MATTOS, 2004).

A partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil foram pautadas dentro da lógica das ideias neoliberais e do processo de globalização, isto é, menos investimentos nas políticas sociais, redução de custos e uma busca pela eficiência em um Estado mínimo. Segundo Saviani (1999, p.134).

> [...] a partir de 1990 a "racionalidade financeira" é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Nesse contexto, tendo como instrumento o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que altera sua estrutura organizacional propondo uma administração gerencial voltada para o cidadão, é promovida a reorganização da educação nacional sob a ótica dos organismos internacionais. Esses advogam a descentralização e municipalização, isto é, a transferência de responsabilidade para os entes federados. Assim, o arcabouço legal que define as políticas e diretrizes educacionais, os programas e projetos decorrentes dessas diretrizes estão em consonância com essa realidade (SAVIANI, 1999). Ainda que os organismos internacionais tenham incentivado a implementação de práticas descentralizadoras, cabe ressaltar que a construção das políticas tem se dado por meio de uma mescla de medidas descentralizadoras e centralizadoras. Afinal, as questões atinentes ao controle da política educacional vêm sendo mantidas centralizadas, como a avaliação e o currículo.

> Reestruturar a educação, definir políticas e diretrizes, implica o conhecimento em profundidade do diagnóstico situacional e é com essa finalidade que em 1990 foi aplicada a primeira iniciativa de avaliação em escala nacional, sendo implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1995, o SAEB passou a possibilitar a comparação dos desempenhos ao longo dos anos, mediante aplicação por amostragem a cada dois anos, fornecendo dados sobre a qualidade educacional do Brasil e das unidades federadas. Além disso, o Censo Escolar possibilitava informações sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, mas, até então, não havia estudos comparativos desses indicadores. Desse modo, a partir de 2004, começa ser concebida uma reestruturação do SAEB, no sentido de universalizar os exames padronizados nas quartas e oitavas séries do ensino fundamental, visando uma melhor avaliação das políticas educacionais que estavam sendo implementadas e a busca da garantia da qualidade da educação dentro de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada, que proporciona a formação integral do sujeito e destaca a relevância social da construção dos conhecimentos e de valores na escola. Nesse contexto, foi criado um novo indicador de desempenho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), formulado a partir da combinação das informações sobre rendimento e desempenho escolar (MEC/BRASIL, 2008).

A educação é um direito social adquirido e definido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, portanto, direito de todo e qualquer cidadão e dever do Estado. O dever do Estado para com a educação se efetiva por meio da instituição escolar e esta por sua vez, deve atender a todos com padrões mínimos de qualidade, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Nesta perspectiva de busca pela qualidade, as instituições educacionais estão sendo desafiadas a processar mudanças gradativas na implementação de novas políticas educacionais agindo sob influência das transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas. A formulação das políticas educacionais vem sofrendo influências das transformações que acontecem na sociedade. Nesse cenário de transformação, a escola foi desafiada no final dos anos 1990, a implantar o modelo de gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988.

Segundo Bittar e Oliveira (2004), os princípios e valores subjacentes à manutenção, à proteção e ao desenvolvimento da democracia no Brasil estão expressos com clareza. No campo da educação, a Constituição de 1988 estabeleceu, pela primeira vez, no inciso VI do artigo 206, como um dos princípios

do ensino, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, como parte do processo da reforma do Estado, prescreve a gestão democrática no ensino público (art. 3°, inciso VIII), por meio dos princípios que indicam a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola (artigo 13, inciso I) e da comunidade escolar e local em conselhos escolares (art. 14, inciso II), acenando para uma progressiva conquista de autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 15).

Cabe lembrar que tais princípios, na visão de Paro 2010, foram genéricos, diante dos sonhos presentes no processo de derrocada após vinte e um anos de ditadura na década de 1980. Paro 2010 apontou também o caráter parcimonioso dos incisos que tratam da gestão democrática, pois não contemplou antigas bandeiras defendidas pelos educadores como eleição dos gestores das escolas.

As políticas educacionais atuais visam, em tese, orientar todas as ações do ensino público para a utilização do modelo democrático de gestão, conforme previsto na LDB (BRASIL, 1996). Tal mudança de pensamento só será possível se houver clareza e entendimento dos conceitos que envolvem as propostas e práticas de gestão. A participação da comunidade em conselhos escolares possibilita a construção de práticas políticas pautadas na co-responsabilidade nos processos decisórios a serem tomados na condução da gestão.

Segundo Schneider (2010), estudar a política educacional envolve refletir não somente a respeito dos aspectos macro da educação, ou seja, legislação, parâmetros, diretrizes, formação dos professores, gestores e financiamento, mas igualmente os aspectos micro, tais como as propostas pedagógicas, o dinheiro que chega à escola, a sua localização, seus recursos e equipamentos; envolve também a análise das inúmeras características internas. Nesse sentido, é plausível entender que as condições materiais da escola estão diretamente relacionadas às políticas educacionais e devem ser objeto de estudo e preocupação. Afinal, em se tratando da educação, Walzer (1999) expõe que a escola, os professores e as ideias que circulam nesse espaço são um novo bem social, devem ser tratados dentro de princípios distributivos próprios.

A política educacional estabelece as diretrizes e os princípios norteadores da ação educativa, consolidada por meio de uma legislação própria e do planejamento

educacional. Assim, dependendo do nível de organização e participação da sociedade civil, ela pode assumir um caráter mais centralizador ou mais participativo.

Segundo Lima (2004), a lógica da política educacional é garantir o direito à educação para todos, proporcionando a reflexão crítica dos indivíduos, a construção da autonomia e a consolidação dos princípios democráticos. Para o autor (2004, p. 36),

> Numa sociedade democrática, o papel da política educacional deveria ser o de estímulo à emancipação das consciências individuais, de busca de unificação entre teoria e prática, de construção coletiva da autonomia, de busca da reflexão crítica, enfim, da construção do pensamento democrático no individuo, para que este buscasse a democratização da sociedade em seu sentido amplo, econômico, político e social.

Segundo Silva e Cruz (1994), o atual momento histórico no Brasil é de crise fiscal do Estado e de ajustes estruturais, as políticas públicas têm sido reorientadas envolvendo questões relativas à descentralização. O termo descentralização tem sido utilizado com vários significados. É preciso diferenciá-lo de desconcentração. Enquanto descentralização implica redistribuição de poder, com o repasse do processo de tomada de decisões, a desconcentração consiste em uma dispersão territorial de instituições governamentais, através de uma delegação de competências sem deslocamento de poder decisório. A descentralização consiste, em um fato político, na medida em que promove alteração na estrutura de poder da sociedade; a desconcentração, por sua vez, corresponde a um procedimento administrativo. A desconcentração, que pode envolver distribuição de meios e recursos, pode se constituir em etapa ou condição necessária, mas não suficiente para um posterior processo de descentralização.

Segundo Bobbio (1991), a democracia corresponde a se instituir as regras do jogo, de forma que elas sejam de conhecimento de todos e respeitadas por todos. Uma descentralização progressista é aquela que assegura aos setores populares o papel de atores principais no processo decisório, garantido, ao mesmo tempo, o pluralismo de concepções através da representação da ampla maioria dos setores sociais organizados. Ao contrário, é conservadora a descentralização que, em nível

local, viabiliza a participação apenas de uma minoria dominante, restringindo a percepção da realidade social a uma visão unilateral.

Nem a centralização nem a descentralização são garantias de um Estado democrático que se evidencia no desenvolvimento de políticas públicas, voltadas para a ampla maioria da população e para a redução das desigualdades sociais, e na participação efetiva da população no processo de tomada de decisões. Da mesma forma que um Estado privatizado, como no regime militar no Brasil, a descentralização pode ser desencadeada não como democratização, mas como estratégia de retirada do Estado da prestação de serviços públicos essenciais à qualidade de vida (ABREU, 2002).

Nos anos 90, revigora-se a questão da descentralização, no trato dado à questão social. Entretanto, a centralidade mudou, pois o eixo passa a ser a qualidade, entendida como produtividade. Opta-se pela descentralização administrativa, o que é especialmente relevante para este trabalho que tem como foco a gestão democrática, pois contribuirá para a reflexão sobre o pacto federativo na atualidade. A descentralização teria a qualidade de ser mais eficiente, pois supostamente o controle na localidade seria mais visível. A vida no âmbito municipal proporcionaria maior grau de participação e, por tabela, maior democratização no campo das relações sociais (PERONI, 2003).

Paralelo ao estímulo de certas práticas descentralizadoras, a política educacional dos anos 90 também assegurou que permanecessem centralizadas áreas fundamentais para o controle do processo ensino-aprendizagem, como currículo, avaliação e formação docente. Tal movimento, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), é condizente com as sugestões do Banco Mundial, pois, ao mesmo tempo em que esse organismo recomenda descentralizar a administração das políticas sociais, aponta a necessidade de um sistema de avaliação para se aferir os resultados.

No final do século 20, a democracia e a participação adquiriram centralidade no debate político tanto no campo da esquerda como no da direita. Por um lado, a corrente neoliberal considera que a atual fase de globalização da economia representa um momento de ampliação da democracia. Isso porque o mercado, a medida que assume a sua plena liberdade de ação, permite que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades e atuem como plenos participantes dos

processos sociais. Essa corrente considera que a atual fase de globalização é democrática porque o mercado, à medida que assume a sua plena liberdade de ação, permite que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades e atuem como plenos participantes dos processos sociais. Por outro lado, para alguns militantes dos partidos do campo da esquerda, preocupados com a herança do socialismo, este é o momento de defender a democracia como valor universal a fim de afastar qualquer perspectiva autoritária e de construir um consenso em torno das medidas democráticas (SILVA, 2003).

Arblaster (1987), apesar de vislumbrar as dificuldades para viabilizar a democracia participativa, defende a necessidade de participação no processo de tomada de decisões das políticas estatais e a criação de mecanismos de controle nos locais de trabalho e sobre os partidos políticos. Por sua vez, Macpherson (1978, p. 85) chama a atenção para o fato de que:

> embora aumente a participação, a democracia participativa pertence a tradição liberal, uma vez que permanece o principio ético dos direitos iguais a todo homem e toda mulher ao pleno desenvolvimento e ao emprego de suas capacidades.

Pateman (1992), interessada em verificar a possibilidade da participação na democracia moderna em uma sociedade industrializada, analisa as formas de participação no local de trabalho e suas relações com a política nacional. Em sua análise está presente a concepção de participação como prática educativa, por meio da qual se formam cidadãos voltados para os interesses coletivos e para os assuntos da política nacional.

A democracia participativa inova ao ampliar os espaços de atuação para além da escolha do governo e ao colocar na agenda política formas de autogestão ou de democracia direta, mas conserva o interesse de controle. De certa forma, não rompe com a noção de que a política deve ser para os especialistas ou de que as classes populares somente estão aptas a participar se forem educadas de modo a não oferecer riscos ao poder das classes dominantes (SILVA, 2003).

Boron (1994) diz que o interesse pela democracia ressurgiu, com o fim dos regimes autoritários, carregado de significados diferentes, em decorrência dos sujeitos políticos que assumiram essa bandeira. Entretanto, alguns segmentos da

esquerda e os neoconservadores[2] assumiram a concepção de democracia como um conjunto de regras, sem considerar os condicionamentos sociais e econômicos, ao mesmo tempo em que privilegiaram as temáticas de governabilidade e da eficácia administrativa.

Nas décadas de 1970 e 1980, a participação popular ganhou tamanha significação que parecia não haver mais lugar para outro tipo de experiência democrática que não fosse pautada por um processo com assegurada participação dos sujeitos políticos envolvidos. Todavia, a noção de participação popular como parte constituinte da democracia perdeu sua centralidade no decorrer das décadas seguintes. O resultado prático, e que as experiências de participação dos movimentos populares sofreram mutações sob os impactos das transformações políticas e econômicas e, ao entrarem em contato com a institucionalidade, perderam muito de sua proposta inicial, de tal maneira que se chegou ao ano 2000 com formatos de participação que pouco tem a ver com as experiências dos movimentos sociais do final da década de 1970 (SILVA, 2003).

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram veiculados por meio dos novos partidos de oposição, criados legalmente em 1979, por recém-criadas associações científicas e sindicais da área, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE), periódicos, também recentemente criados, como a revista Educação & Sociedade, a Revista da ANDE, os Cadernos do CEDES e, em eventos de grande porte, como as Conferencias Brasileiras de Educação (CBES), as reuniões anuais da Sociedade Brasileira de Pesquisa e Ciências (SBPC), entre outros (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito de ter uma educação com qualidade foi garantido a todos os cidadãos, surgindo, a partir de então, as primeiras ações voltadas para um sistema de avaliação em larga escala. Assim, em 1988, foi criado pelo MEC o primeiro indicador utilizado no sentido de

[2] É uma corrente da filosofia política que surgiu nos Estados Unidos a partir da rejeição do liberalismo social, relativismo e da contracultura da Nova Esquerda dos anos sessenta (DIONNE, I991).

medir a qualidade da educação brasileira, denominado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1° Grau (SAEP/MEC). Foi realizado um projeto piloto no estado do Paraná (1988) e no Rio Grande do Norte (1989). Seu principal objetivo foi testar o rendimento do aluno, tomado como expressão do desempenho das escolas e sistemas. Primeiramente, o SAEP atendeu a estados do nordeste, de acordo com as demandas do Banco Mundial, que era atender a região mais pobre do país. Na década de 1990, as experiências no âmbito da avaliação realizadas em consonância com acordos internacionais, serviram de suporte aos projetos internacionais de avaliação, e se constituíram como a maior referência na aferição da qualidade educacional (FONSECA, 2009).

Em 1990, foi implantado o 1° Ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[3], em substituição ao antigo SAEP, com o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e universalizar o acesso à escola. O SAEB tem se consolidado no campo das políticas públicas oferecendo subsídios concretos para a reformulação e o monitoramento das políticas públicas, voltadas para a educação básica (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004).

Os resultados das avaliações por rede e por escola tomaram grandes proporções ao serem divulgados na mídia, aumentando a responsabilidade de pais, professores, comunidade, gestores e políticos comprometidos com a educação e aprendizagem.

Em 2006, logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, dois estudos foram realizados pelo MEC em parceria com organismos internacionais. Tais estudos objetivavam identificar escolas que desenvolvessem práticas pedagógicas que contribuíssem para um desempenho acima do previsto. Essas boas práticas foram sistematizadas em 28 diretrizes, visando orientar as ações do Plano de Metas Compromisso para Todos pela Educação[4], considerado o programa estratégico do

[3] O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (SILVA 2012).

[4] Instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[5]. O Plano de Metas foi executado em regime de colaboração com municípios e unidades federadas, buscando também a participação das famílias e da comunidade. Dentre todas as diretrizes, destacam-se aqui as duas mais relevantes para esta pesquisa: (a) promover a gestão participativa na rede de ensino; (b) fomentar e apoiar os Conselhos Escolares (BRASIL, 2008).

Importa verificar que, ao aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, os municípios devem elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR), elemento-chave para a articulação do governo federal com o municipal e, por isso, anunciado pelo MEC como o "ingrediente novo" no regime de colaboração, pois este tem a pretensão de vir a ser o instrumento que irá romper com a histórica descontinuidade da política educacional, ao estabelecer ações plurianuais. Também visa inovar o regime de colaboração através de um caráter participativo, visto que, pretende envolver, de forma mais sistematizada, diferentes sujeitos no plano municipal que devem elaborar o diagnóstico local, condição prévia para a elaboração do PAR, tendo como referência o instrumento de campo padronizado encaminhado pelo MEC. Esse instrumento contém indicadores pormenorizados construídos a partir de 28 diretrizes expostas no Plano de Metas (BRASIL, MEC, s/data).

O PAR implica a elaboração de um diagnóstico criterioso da realidade educacional local é uma tarefa prévia e essencial, pois este tem por objetivo promover o conhecimento e análise da situação educacional na rede municipal através da coleta de informações quantitativas e qualitativas. Ou seja, um "diagnóstico minucioso da realidade local" [6] servirá de base para desenvolver um conjunto coerente de ações que resulta no PAR (BRASIL, MEC, 2008).

---

[5] O PDE objetiva a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, pretende aprimorar o diagnóstico dos problemas educacionais, romper com a histórica fragmentação das políticas e edificar um novo regime de colaboração entre os entes federativos (BRASIL, s/d).

[6] Tanto o documento que visa alicerçar a Comissão do PAR para preencher o instrumento de campo (BRASIL, MEC, 2008, p. 2-3) quanto o documento que fornece "Orientações gerais para elaboração do PAR" (BRASIL, MEC, 2009, p. 5-6) referem-se ora ao diagnóstico como conhecimento da rede, ora como conhecimento da realidade educacional local, que é algo bem mais amplo, pois inclui o mundo privado e demais escolas públicas não pertencentes à rede municipal. No decorrer dos textos, fica claro que os mesmos referem-se à realidade da rede municipal, embora o MEC disponibilize, para auxiliar na análise, dados demográficos e estatísticos sobre a realidade educacional do município como um todo, entre outros.

Sendo assim, o PAR só poderá ser iniciado após a conclusão desse diagnóstico que deve está estruturado em quatro grandes dimensões: (a) gestão educacional; (b) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; (c) práticas pedagógicas e avaliação; (d) infraestrutura física e recursos pedagógicos. Cada dimensão[7] é composta por áreas[8] de atuação e cada área apresenta indicadores específicos. No total, há 52 indicadores, sendo que 20 referem-se ao campo da gestão educacional; 10 no campo da formação; 8 vinculam-se às práticas pedagógicas e avaliação e 14 referem-se à infra-estrutura. A maior parte, portanto, concentra-se na gestão (20) seguida da infraestrutura (14). Os indicadores[9] são pontuados de acordo com critérios[10] correspondentes a quatro níveis (de 1 a 4). A pontuação 4 deve ser atribuída quando há uma situação plenamente positiva, não sendo permitidas ressalvas negativas no instrumento. Já a pontuação 3 também descreve uma situação satisfatória, mas comporta ressalvas negativas desde que estas não sejam, do ponto de vista quantitativo, superiores aos aspectos positivos. A pontuação 2 descreve uma situação insuficiente e por isso aponta mais aspectos negativos do que positivos. A pontuação 1, por sua vez, deve ser atribuída quando se defronta com uma situação crítica, ou seja, há somente aspectos negativos ou uma situação inexistente. Cabe também atribuir a um dado indicador a condição de NSA (não se aplica) quando não há possibilidade de registro pela falta de informação ou quando a equipe do PAR considera que a descrição apresentada no instrumento encaminhado pelo MEC não condiz com a realidade local (BRASIL-MEC 2008).

A dimensão Gestão Educacional, analisada por meio de 20 indicadores, se divide em cinco áreas. Uma delas é Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino que, por sua vez, comporta nove indicadores (Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE;

[7] São grupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema, sobre os quais se emite o juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade local (BRASIL 2008)

[8] Conjunto de características comuns usadas para agrupar com coerência lógica (BRASIL 2008).

[9] Representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observado, medido, qualificado e analisado. O PAR no quadriênio 2007/2010 se desdobrou em 52 indicadores (BRASIL, s/d).

[10] São padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador (BRASIL 2008).

Plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar; Plano de carreira para o Magistério, estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação; Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação – PNE; Existência de Conselhos Escolares (CE); Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME); Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do Conselho Escolar na elaboração dos mesmos, de orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME), e de consideração das especificidades de cada escola; e por último os Critérios para escolha da Direção Escolar (BRASIL 2008).

Entretanto, somente dois indicadores: Existência de Conselhos Escolares (CE), e Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação serão trabalhados e discutidos nos Capitulo II e III, tendo em vista sua relevância com a pesquisa.

Somente após a sistematização de todas as informações coletadas por meio do diagnóstico situacional local é que os municípios obtêm informações suficientes para a proposição de ações. É importante destacar que os indicadores que forem considerados frágeis no diagnóstico devem gerar ações. Entretanto, nem todas as ações receberão necessariamente, financiamento ou apoio técnico do MEC. Algumas destas ações contarão com assistência técnica e ou financeira do MEC, outras serão executadas diretamente pelo município, e, por último, algumas contarão com outras formas de apoio (parceiros).

Seguem como anexo as quatro dimensões do PAR com suas respectivas áreas e os cinquenta e dois indicadores correspondentes.[11]

A partir da combinação das informações sobre rendimento e desempenho escolar,[12] o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é classificado como indicador de qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) deu visibilidade ao IDEB, pois este índice tem sido o grande referencial de seus

[11] As quatro dimensões do PAR com suas respectivas áreas e os cinquenta e dois indicadores relativos ao quadriênio 2007/2010 encontram-se como anexo deste trabalho.

[12] É definido como o rendimento escolar acima do esperado para determinada idade, habilidades cognitivas e escolaridade (FONSECA, 2008).

programas e ações (BRASIL, 2008). Entretanto, vale aclarar que o IDEB é apenas um dos indicadores para o desempenho escolar, mas não o único indicador.

Abrimos aqui um parêntese sobre o PDE e sua atuação na rede de ensino, o que permitirá uma incidência ainda mais específica: sendo possível desta forma que o Poder Público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional.

O PDE-Escola[13] é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar.

> a escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade). A escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la (BRASIL, MEC, 2006, p.9).

A partir da criação deste instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bienais para cada escola e rede até 2022. Espera-se que até 2022 as escolas municipais e estaduais alcancem as metas estabelecidas e obtenham a nota seis, que corresponde à qualidade do ensino em países desenvolvidos (BRASIL, 2008).

[13] O PDE-escola originalmente era uma das ações do FUNDESCOLA, programa financiado por acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. O programa voltava-se exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com baixo IDH. Em 2007, o PDE-escola passou a integrar o grupo de ações prioritárias do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu público-alvo é a escola pública e atende prioritariamente, com assistência técnica e financeira, escolas que apresentem IDEB não satisfatório, tendo como referência a média nacional. Fonte: < http://www.mec.gov.br > Acesso em 20 de março de 2014.

Não podemos associar, de forma linear e simplista, bons resultados do IDEB com bom desempenho escolar. Na lógica governamental, o IDEB com bons resultados significa bom desempenho. Esta suposição só o trabalho de campo desta pesquisa irá confirmar ou não.

II CAPÍTULO

2 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: limites e possibilidades.

O atual capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre os diversos significados que os conceitos de gestão escolar adquirem em diferentes fontes bibliográficas. Além disso, enfocaremos os mecanismos formais utilizados no cotidiano para a construção da gestão escolar dita democrática, tais como: autonomia, eleição para diretores, participação dos pais, dentre outros.

A partir da última década do século XX, fortaleceu-se uma tendência no mundo todo à formulação de propostas que favorecessem o desenvolvimento da gestão educacional. São recorrentes os apelos para a eficiência e a eficácia do sistema educacional e, particularmente da escola. As instituições públicas são incentivadas a trilhar novos caminhos organizacionais na linha da autogestão. Professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola como um todo (FONSECA, OLIVEIRA, TOSCHI 2004). Essa nova visão sinaliza o estabelecimento de uma nova cultura escolar, composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito escolar. Portanto entende-se que a gestão na visão dos autores, seja a estratégia mais genuína para garantia das mudanças propostas.

A discussão acerca da possibilidade de uma maior participação da comunidade escolar nos trâmites de gestão da unidade escolar pública brasileira, no âmbito da educação básica, é um processo relativamente novo, tendo acontecido basicamente a partir dos anos 80. Ainda que isso não nos permita dizer que anteriormente não tenham ocorrido movimentos no sentido de uma gestão escolar mais democrática, entretanto é a partir desse período que tal processo se instala de maneira mais significativa.

A democratização da educação representou no processo de abertura política do país pós-ditadura militar, como componente central do novo reordenamento normativo e institucional no campo educacional. A gestão democrática é incluída

como princípio na Constituição brasileira de 1988 e passa a fazer parte da legislação, tanto no âmbito dos estados quanto dos municípios (CURY, 1987).

Um dos grandes problemas da educação no Brasil é a qualidade do ensino. Hoje, esse assunto está em pauta em todas as esferas governamentais e muito tem sido debatido com base nas publicações dos resultados das avaliações externas em larga escala, em especial a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[14], pautadas no rendimento do aluno, no desempenho dos sistemas escolares e na sua gestão (SILVA 2012).

Dourado (2007) destaca que a busca da melhoria da qualidade da educação não está atrelada apenas ao ingresso e permanência do educando na escola, mas também a ações que possam mudar a situação de baixa qualidade na educação básica.[15] Considera ser necessário reconhecer e identificar os condicionantes da política de gestão e pensar sobre a composição de estratégias de mudança que devem estar mediadas pelo regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A busca pela melhoria da qualidade da educação, no entanto, obteve maior visibilidade a partir de discussões internacionais. Na década de 1990, as políticas e reformas educacionais foram marcadas pela busca da qualidade na educação. Silva e Abreu (2008) destacam que a Conferência Mundial de Educação para Todos[16], convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, foi um dos marcos para o

[14] O IDEB é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O IDEB foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

[15] A educação básica no Brasil é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme o inciso I do artigo 21, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

[16] Realizada em Jomtien, em 1990, a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados a ONU para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 1990 no Brasil têm esta finalidade (OLIVEIRA, 2009).

início das reformas educacionais no Brasil. Dessa Conferência Mundial resultou, por exemplo, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)[17].

Essa Conferência analisou os principais pontos da educação mundial e foi um marco importante para a elaboração de novas diretrizes educacionais no mundo[18], como a lógica de cooperação dos países na administração educacional e a participação de órgãos multilaterais nos serviços educacionais de diversas nações (ABRANCHES, 2003).

Corroborando com essa afirmação Vieira,(2001, p.63) traz que

> A Conferência Mundial sobre Educação para Todos estabelece um quadro mais amplo para a definição de vários compromissos no âmbito das políticas internacionais, regionais e nacionais para a Educação. Através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos firma-se o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

A Declaração Mundial da Conferência de Jomtien refere-se às alianças intergovernamentais, entre órgãos governamentais e não-governamentais e também destas com as comunidades, as famílias e os cidadãos. Essas alianças tinham por objetivo o planejamento, a administração, a implementação e a avaliação da educação básica. Ainda sobre a Conferência, Gadotti (1990, p. 16) faz uma pequena reflexão:

> Não haverá transformação substancial do quadro educacional hoje diagnosticado mundialmente se as políticas educacionais não expressarem a vontade da maioria das sociedades. Para tanto a existência de democracia é fundamental. A eficácia e legitimidade das políticas dependem do compromisso dos povos com sua elaboração e decisão.

[17] O Plano Decenal de Educação para Todos reuniu um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, com o fito de reconstruir o sistema nacional de educação básica (BRASIL, MEC, 1993).

[18] Embora, antes dessa Conferencia já existissem outros encontros que geraram impactos na educação mundial. Vieira (2001) cita alguns exemplos, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) ou o Projeto Principal de Educação para a America Latina e Caribe, instituído em 1979 (VIEIRA, 2011).

Muitos autores já avançaram nesse debate, como Rosar (1999), Paro (2007), Dourado (2007), dentre outros, mostrando, ao contrário do que argumentam as teorias gerenciais, que o novo em gestão educacional é a gestão democrática.

Para Lück (2009, p.69), “escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”. Neste contexto, a escola democrática se preocupa com a participação de todos no processo de desenvolvimento da escola.

Atualmente, no Brasil, muito se fala em gestão democrática. Mas a democracia não se constrói apenas com discurso, e sim mediante articulação entre direitos e deveres, necessitando de ações e de práticas que possam fortificá-la.

> A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e, sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum (LUCK, 2009, p.70).

O processo de gestão democrática das instituições de ensino representa um importante instrumento de consolidação de democracia em nível de sociedade, considerando que a escola e a sociedade estão dialeticamente constituídas. Promover a democratização da gestão escolar significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida. Repensar a teoria e a prática da gestão educacional, no sentido de eliminar os controles formais e incentivar a autonomia das unidades da educação, constitui-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional passou a ser vista como um caminho para que a prática pedagógica efetive-se enquanto prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo. Como bem já apontou Paro (1998, p.46).

> Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

De acordo com Conti (2007), a gestão democrática é um fenômeno político e de governo, que se articula às ações pautadas em métodos democráticos. Mais do que isso, não se trata apenas de ações de cunho democrático ou de processos participativos e de tomada de decisões. Trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que as ações criam e recriam alternativas mais democráticas dentro de um ambiente escolar.

Gadotti (1980, p. 4), estende a gestão democrática, para alem das definições teóricas. Para este autor:

> A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

De acordo com Lück (2011), pensar a gestão democrática da educação é refletir sobre um conjunto de elementos implicados entre si (democratização do acesso, permanência na escola, democratização do saber, participação nos processos de decisão, relações de autonomia) e sua inserção em um projeto mais amplo de democratização da sociedade. Inicia-se, assim, um processo que envolve construção, elaboração, discussão, concepção e fundamentação; um processo que requer uma administração disposta realmente a utilizar, de forma racional, os recursos para fins determinados, e que proporcione à comunidade escolar a participação como verdadeiro exercício democrático.

Lück (2011) afirma, ainda, que a escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção da educação de qualidade para todos. A democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida "como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos" (ANTUNES, 2002, p. 131), cujo objetivo maior é garantir a participação[19] e a autonomia das escolas.

A gestão democrática também pode ser entendida como um conjunto de instrumentos formais e de práticas sociais, que, articulados, conseguem determinar uma escola mais democrática. Para Luce e Medeiros (2004, p.5), ela corresponde a:

> Conjunção entre instrumentos formais – eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira – e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

Paro (2010) alerta também para a necessidade, a fim de constituir-se a gestão democrática, da participação efetiva da comunidade nos processos deliberativos, pois quando há restrição de participação às pessoas que atuam no âmbito do Estado, a gestão escolar resume-se em mero arranjo entre funcionários públicos para o atendimento de interesses corporativos, que, via de regra, não coincide com os interesses da população. O autor ainda aponta a importância dessa gestão participativa na escola para a superação da democracia liberal que por reduzir a participação às eleições, acaba servindo aos interesses de grupos minoritários e elites políticas, em detrimento das necessidades da maioria da população.

Há, no entanto, controvérsias conceituais sobre esse assunto; Hora (2002) e Luck (2006) acreditam que a ideia de gestão pressupõe intrinsecamente a democracia, não existindo, portanto, a necessidade de se usar o termo: "gestão democrática". Mas, para Mendonça (2000), o termo "gestão escolar" pode ser

[19] A participação, enquanto algo inerente aos sujeitos, dá-se tanto em grupos primários, nível macro (família, amizade, vizinhança, etc) como em grupos e movimentos mais amplos (associações, partidos políticos, luta pela paz, pelos direitos humanos, lutas e classe, movimentos anti-discriminatórios etc.) (MEDEIROS, 2003).

confundido com outras expressões e significados. Por esse motivo, torna-se necessário utilizar a expressão “gestão democrática”, que apenas este conceito conseguiria demarcar a necessidade da participação de todos e a construção da inter-relação entre as várias facetas da Educação.

Paro (2005) problematiza de outra maneira a questão. Ao não conferir um significado fechado à ideia de administração escolar, como se esta já fosse de início ligada a lógica democrática, entende-se como “uma utilização racional de recursos para alcançar determinados fins, não se partindo da premissa de que a administração seja necessariamente servil a reprodução do *status quo,* a sua atividade, ligada ao objetivo traçado pelos atores sociais, pode ter por meta contribuir para a transformação da sociedade, e não dificultar esse processo” (PARO, 2005b, p.18). Ratificando essa afirmação, Paro (2005b, p.18) discorre:

> A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada. Isso implica examinar o conceito de administração em geral, ou seja, a administração abstraída de seus determinantes sociais que, sob o capitalismo, por exemplo, configuram a chamada administração capitalista. Mas, ai, não se trata, já, de administração em seu sentido apenas geral, e sim administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Não que a administração possa existir concretamente a não ser determinada historicamente apenas que, sob outras relações de produção, outros serão os determinantes e outra será a forma como se apresenta concretamente a administração.

Padilha (1998) destaca que a tão sonhada escola democrática está diretamente ligada a escolha do diretor. Atualmente, no Brasil, a seleção do diretor ocorre, de forma geral, por meio de nomeação pelo poder público. Tal prática dificilmente é aceita como democrática, ainda que associada ou precedida de lista de candidatos indicada pela comunidade escolar. O autor também sinaliza que esse processo pode ser realizado por concurso público, por meio de provas e/ou títulos, a fim de evitar a influência do poder executivo.

Paro (2010) avalia que, dentre essas possibilidades (nomeação do diretor pelo poder público, indicação pelo Colegiado ou Conselho Escolar), a eleição é a forma mais democrática, pois a nomeação, mesmo com alguma participação da comunidade, tende aos critérios político-clientelistas. O concurso, ainda que coíba o apadrinhamento político, acaba sendo democrático apenas para candidatos, já que o diretor escolhe a escola, mas a escola não escolhe o diretor, descaracterizando esse processo do seu caráter político.

Sobre eleição como garantia de democratização, Dourado (2007, p.85) traz o seguinte:

> Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrermos nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Neste contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares.

Ainda que compartilhe com a ideia de que o processo de eleição seja o mais democrático para a seleção do gestor, cabe ponderar que o mesmo apresenta vícios pouco éticos, desde a cooptação de votos através de práticas clientelistas, até conchavos com professores e pais de alunos.

Segundo Paro (1996), dentro do contexto de políticas educacionais que objetivam a constituição da escola como unidade dotada de autonomia, a forma como é escolhido o diretor, por indicação política, por concurso, por eleição ou por esquemas mistos, influencia de modo relevante o estilo mais ou menos democrático que assumirá a gestão do diretor, a sua maior ou menor aceitação pelo grupo e os interesses com os quais estará comprometido.

Dada a especificidade da organização escolar, Teixeira (1998) aponta que o processo eleitoral não foi suficiente para evitar a permanência de atitudes

clientelistas. A adoção de esquema de escolha de diretores por meio de seleção e eleição tem crescido entre as redes de ensino das capitais brasileiras, e compatibilizado, de certa forma, a avaliação da competência técnica e da formação acadêmica com processos eleitorais que tentam medir a experiência administrativa e a capacidade de liderança do diretor.

Dourado (2007) argumenta que a administração escolar, por não se resumir à dimensão técnica, mas por configurar-se em ato político, deve contemplar a participação da comunidade. Mesmo assim, alerta que a eleição, enquanto canal legítimo na luta pela democratização da escola, têm suas limitações ligadas ao sistema representativo.

> A gestão da escola pública é muito mais do que apenas tomada de decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados, dentre outros aspectos (DOURADO, 2007, p.75).

Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além, é claro, de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições escolares e da sociedade. Mas esta participação só será de fato efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar forem colocadas em condições adequadas para tal (BOBBIO, 2000).

Como se pode observar pelas considerações aqui tecidas, a questão da gestão escolar afeta não só a escola, mas a dinâmica dos sistemas de ensino. Por isso, faz-se necessário apresentar a problemática principal desta pesquisa, que consiste em saber se a gestão possibilita ou não um melhor desempenho escolar.

Parafraseando Paro (2012), entende-se que um processo de gestão democrática realiza-se em longo prazo, porém há a necessidade de que, na prática, tomem-se atitudes que venham a modificar comportamentos, oportunizando às pessoas a participarem de forma efetiva desde o desenvolvimento de um clima amistoso nas relações humanas, que haja o espírito de cordialidade e ações solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no nível da sociedade global.

Schultz (2000) investiga os princípios de gestão da educação e sua eficácia no ambiente escolar, partindo da construção do projeto político-pedagógico que

possa permitir a discussão da prática educacional. Ao tratar a gestão escolar, a autora coloca que há necessidade de um vínculo entre a comunidade, o Estado e Secretarias de Educação, sem esta troca, não se pode fragmentar o complexo da gestão que envolve diferentes atuações.

A escola ao buscar sua autonomia, oficializa que sua auto-organização, a participação coletiva e a avaliação não se sujeitam ao controle do Estado, embora esta subordinação esteja sempre presente. Com isso, o gestor escolar deve ser um agente de mudança e transformação, sendo que sua qualificação e motivação são também imprescindíveis para a sua integração e elemento determinante da eficácia escolar e o bom desempenho discente.

Em pesquisas realizadas sobre gestão, enfoque principal desta pesquisa, autores como Paro (1987), Lück (2011), Oliveira (2009), Garbim (2010), dentre outros, apontam a necessidade de se entender a gestão democrática como processo de construção, o que implicaria inclusive mudanças culturais. Para esses autores, a gestão não é apenas um meio, mas também um fim, já que a participação em si é pedagógica e estratégica, pois só se aprende a participar participando. Bordenave (2007, p. 64) destaca a importância da participação de todos na gestão democrática, sendo mesmo um pressuposto básico neste processo, já que:

> ‘fazer parte’, ‘tomar parte’, ‘ser parte’ de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas. Referir ‘a parte’ implica pensar o todo, a sociedade, o Estado, a escola, a relação das partes entre si e destas com o todo e, como este não é homogêneo, diferenciam-se os interesses, aspirações, valores e recursos do poder.

Segundo Bordenave (1994), nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado, com altos e baixos, as formas históricas que a vida social foi tomando. Entretanto, no mundo inteiro nota-se hoje uma tendência para a intensificação dos processos participativos. Além de haver uma necessidade econômica, existe também um reconhecimento da importância política no processo participativo, visto que as estratégias altamente centralizadas têm fracassado, tanto na mobilização de recursos econômicos, quanto no desenvolvimento de iniciativa própria para tomar

decisões em nível local. A participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos dos países em desenvolvimento. Bordenave (1994, p. 85) diz que:

> a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa. Apesar de a participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar. A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas.

A escola pública, antes dedicada quase que exclusivamente ao ensino de crianças e adolescentes, está procurando ser mais participativa em dois sentidos: o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade. Bordenave (1994) exemplifica essa questão por meio dos currículos. Os conteúdos dos programas de estudo são normalmente elaborados por funcionários do Ministério da Educação, profissionais de classe média urbana. Carregados de noções e valores dessa classe, tais conteúdos curriculares são aplicados, porém, de maneira uniforme em todas as escolas, em todos os bairros e mesmo nas zonas rurais. Se os professores, que tratam diretamente com alunos das mais diversas origens e classes, e os pais dos alunos participassem na elaboração dos currículos ou pelo menos na adaptação, seria detectada a irrelevância de muitos conteúdos para os alunos de classe operária e rural.

Da mesma forma, se houvesse maior participação desses pais na vida escolar poderia fazer com que os horários, calendários os trabalhos práticos e as pesquisas dos alunos fossem mais adequados as suas necessidades e interesses. Por outro lado, uma maior participação da escola na comunidade reduziria a distância com frequência existente entre ela e o mundo do trabalho, possibilitando uma maior

eficiência na utilização de locais como fábricas, oficinas etc, como lugares de aprendizagem, incrementaria a interatividade entre os diversos setores produtivos da comunidade e ampliaria o alcance educativo da escola aos adultos. A participação escola-comunidade constitui um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática (BORDENAVE, 1994).

Saber organizar o trabalho pedagógico e ainda administrar a escola pública é um desafio para coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, para os diretores, funcionários, pais, pois são esses os principais interlocutores sociais da organização escolar, responsáveis pelas ações que possam de fato consolidar uma prática democrática (SILVA, 2012).

Segundo Conti (2007), a sociedade lutou para garantir a gestão democrática como princípio constitucional, mas implantá-la é um processo demorado que requer muito diálogo e participação coletiva de todos os envolvidos: pais, alunos, professores, diretores, coordenadores e a comunidade, enfim, a sociedade como um todo, que os rumos da educação transcendem a um governo. Assim, as decisões no campo educacional deveriam ser uma política de Estado e não de governo, perpassando todas as instâncias, desde o chão da escola, Conselhos de Educação, Secretarias Municipais e Estaduais até o Ministério da Educação (MEC).

A educação brasileira demorou a experimentar a democratização, e somente em 1988, após participação popular, foi promulgada a Constituição Federal que estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis. Em 1996, a LDBEN ratifica a Constituição Federal e coloca no art. 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional. O art. 14 da referida lei diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. Essas normas deverão estar de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes. Com isto, a lei passa para os sistemas elaborarem as normas que irão definir como deverá ser a sua gestão e quem poderá exercer a função de gestor da escola (SILVA, 2012). Vale destacar o caráter genérico dos critérios elencados na LDBEN para a consecução da gestão

democrática, já que tais incisos encontram-se muito aquém das bandeiras idealizadas nas lutas pela redemocratização.

Na visão de Conti (2007), há certamente muitos obstáculos que devem ser enfrentados com o intuito de se construir uma gestão democrática nas escolas públicas municipais e estaduais. Entretanto, há iniciativas que devem ser estimuladas, como também a prática reflexiva para se encontrar caminhos mais promissores, capazes de romper com as barreiras administrativas e os vícios centralizadores dos órgãos públicos.

Na discussão da gestão como instrumento de construção de uma escola de qualidade, Coleman (1966) destacou-se como pioneiro num estudo em que buscou analisar os fatores intra e extraescolares voltados para a eficácia escolar[20]. Tal autor tratou da desigualdade de oportunidades educacionais surgidas por meio de uma recomendação da Lei de Direitos Civis de 1964[21]. No Brasil, a abordagem do desempenho escolar se deu no início da década de 1970 pautada em fatores externos, aqueles advindos fora do ambiente escolar.

Na compreensão de Souza (2008), uma boa escola requer a presença de professores, coordenadores e diretores com uma boa formação comprometidos com a aprendizagem dos alunos, um projeto político e pedagógico construído com a participação de toda comunidade escolar, infraestrutura adequada e outros elementos. Dentre esses fatores que têm uma influência marcante no desempenho da escola está a gestão, que deve contar para o bom exercício de suas funções com o apoio de toda comunidade escolar. Tanto Garcia (2009) quanto Souza (2008) enfatizam a eficácia como meta para a escola e a importância da liderança do gestor como fatores fundamentais para o bom desempenho escolar.

Segundo Vieira[22] (1997), a gestão educacional se refere ao processo de direção e orientação do trabalho educativo em todos os níveis, envolvendo

---

[20] Escola eficaz é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades (BROOKE, 2008).

[21] Lei de Direitos Civis de 1964, na Seção 402, propunha que houvesse um relatório sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos.

[22] Esse autor propõe uma diferenciação entre concepção mais tradicional, que iguala e limita a gestão à administração, e uma concepção de ruptura dessa perspectiva que se orienta por um olhar global e estratégico.

atividades de formulação de políticas educacionais e tomadas de decisão, bem como de implementação e controle nas diferentes esferas previstas nos modelos de organização da educação, a fim de atingir objetivos definidos.

Luck (2000) traz uma abordagem em relação à mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão, quando aponta que a gestão educacional é um fator importante na busca da qualidade da educação. O novo modelo de escola abordado pela autora nos leva a outro tipo de gestor, saindo de uma gestão estática para uma gestão dinâmica, em que a formação dos gestores escolares implica o movimento pela competência da escola exigindo também competência de sua gestão, alterando o sentido e concepção de educação, de escola e da relação escola/comunidade. O novo gestor deverá atender as demandas que antes não assumia. Assim, o trabalho da direção da escola passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma demanda social por participação.

Barroso (2000, p. 17) expressa sua concepção de gestão democrática da educação ao afirmar que:

> Pensar gestão democrática da educação é refletir sobre um conjunto de elementos implicados entre si. Democratização do acesso, permanência, democratização do saber, participação nos processos de planificação e decisão, relações de autonomia, e sua inserção em um projeto mais amplo de democratização da sociedade, do qual a educação é constitutiva e constituinte. É essa constelação de fatores e implicações que vão orientar escolhas, que, muito embora se apóiem na configuração atual das reformas educacionais que tem por base o principio da flexibilidade e descentralização, tomam um rumo bastante diferente conforme os fundamentos de continuidade ou ruptura com o atual modelo societal hegemônico.

O grande embate dos gestores escolares é a mudança ou evolução do conceito de administração para gestão, pois o conceito de gestão está ligado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico com o envolvimento de todos nas decisões e no compromisso coletivo dos resultados. É muito difícil para os gestores entenderem que problemas de ordem geral demandam ações conjuntas

para sua resolução e que toda ação conjunta resulta num resultado mais eficaz. Para Lück (2000, p. 27):

> A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao bom desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulamentação educativa.

Segundo Silva (2012), o segredo do sucesso escolar está intrinsecamente ligado à atuação e à capacidade dos gestores escolares em admitirem que não são somente administradores. Por meio de uma ação democrática, é possível construir uma escola eficiente com a presença de conselhos escolares que assessoram, normatizam as ações de suas gestões, bem como participam da elaboração do projeto político-pedagógico (PPP). Assim, é possível edificar uma escola com grandes possibilidades de sucesso.

Na visão de Paro (2010), comprometer-se com a gestão democrática como processo político, em que as pessoas na escola discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas e avaliam um conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, não é tarefa fácil. É um enfrentamento diário, principalmente em uma cultura enraizada em práticas antidemocráticas na história da educação brasileira.

No tocante à gestão, o intercâmbio entre comunidade, professores e gestores possibilitará a reflexão sobre o avanço nas práticas educativas que adotem de forma efetiva o princípio constitucional da gestão democrática (FONSECA, 2009).

De acordo com Garbim (2010), quem foi ou é diretor sabe que o dia-a-dia deste profissional em educação não é uma atividade simples. Desde o momento que chega à escola até o encerramento das atividades, ele, muitas vezes, se perde diante de tantos compromissos: suprir as necessidades da escola, atender alunos, conversar com os professores, ouvir reivindicação dos pais, inteirar-se do trabalho pedagógico, sem contar que o burocrático lhe toma a maior parte do tempo. Entretanto, há aqueles que já desenvolvem um trabalho diferenciado, dividindo as responsabilidades e promovendo a articulação com toda a comunidade escolar.

Vale reiterar que o trabalho do gestor escolar comprometido com o bom desempenho de seus alunos tem como horizonte resultados positivos em sua instituição. Assim, a gestão não pode ser pensada dissociada do campo da avaliação, sobretudo na política recente, visto que a avaliação em larga escala vem ocupando espaço crescente na formulação de ações e decisões educacionais.

No contexto de políticas educacionais que objetivam a constituição da escola como unidade dotada de autonomia, a forma como o diretor é escolhido - por indicação política, concurso, eleição ou esquemas mistos – influencia de modo relevante o estilo da gestão. Esta será mais ou menos democrática em função da maior ou menor aceitação pelo grupo e dos interesses com os quais o gestor estará comprometido (PARO, 1987).

Outra questão bem recorrente no que tange o debate sobre gestão democrática é o conceito autonomia. Mesmo parecendo uma evidência no sentido de que a gestão democrática é quase um sinônimo desse termo, é uma questão que se apresenta de forma bem complexa, considerando o cenário da educação pública, organizada a partir de vários agentes. Os autores Gutierrez e Catani (2009, p. 65), abordam essa questão.

> A primeira impressão que a palavra autonomia nos passa é a de uma soberania ilimitada com uma forma de organização e gestão independente de qualquer tipo ou restrições externas. Em termos jurídicos, porém, o conceito de autonomia não tem essa significação. “A autonomia não significa independência ou soberania. Seu exercício, embora pleno, restringe-se a esferas especificas previamente delimitadas pelo ente maior dentro das quais e para as quais são produzidas pelo ente autônomo normas próprias e integrantes do sistema judicial global.

Alves (2008) salienta que o processo envolvendo seleção e eleição teve efeito significativo. As redes de ensino que implementaram essa forma de escolha dos diretores escolares têm, em média, o aumento de 6,1 pontos no desempenho dos alunos quando comparadas às redes cuja escolha dos diretores é feita por indicação de técnicos. O coeficiente da variável relacionada ao eixo Transparência e Responsabilização mostrou uma associação no aumento do desempenho dos alunos, ainda que não muito significativa. No Brasil, ainda é insuficiente a discussão

da implementação de políticas de responsabilização como forma de melhorar a qualidade da educação.

Segundo Freire (1997), a gestão democrática é um processo político, através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam, planejam, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola.

> Comprometer-se com a gestão democrática é a administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens e deve ter como meta a construção na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, ou seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma vontade coletiva, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 1986, p. 160).

Sabemos que todas essas questões fazem parte de um grande desafio diante dos problemas sociais em que vivemos e, muitas vezes, nos sentimos limitados diante das questões sociais, políticas e econômicas mais amplas. Por outro lado, como professores, a serviço da educação, e mesmo no limite de uma sociedade dividida em classes sociais, buscar e abrir espaços para ampliação do debate democrático se faz necessário. Isso só será possível quando toda a comunidade escolar estiver envolvida pela compreensão da concepção crítica e reflexiva, em que esta deve ser a base para a conquista da autonomia.

Alguns autores, como Mello (1998) e Costa (2009), defendem que a gestão é o fator predominante para a melhoria da qualidade da educação e bom desempenho dos alunos, trazendo de volta a discussão de que escola eficaz é aquela que ensina.

Em síntese, a simples presença de mecanismos legais não necessariamente garante as práticas democráticas, ao mesmo tempo em que se argumenta que a presença desses mecanismos pode ser fundamental para o aumento da participação dos diversos atores do espaço escolar nos trâmites de gestão. Sobre essa discussão destacamos a seguinte afirmação:

> A gestão democrática é um processo em constante construção, que tem na sala de aula seu embrião, oportunidade primeira de vivência democrática do aluno, professor, dos pais, da direção e dos funcionários. Trata-se de um processo que se faz no dia-a-dia da escola. Por mais que esteja posta na Lei, se não houver pessoas preparadas para o seu exercício, ela não acontecerá na prática (SCHUCH, 2007, p.56).

De acordo com Silva (2012, p.62), gestão escolar democrática e participativa "é o melhor caminho para se obter sucesso na escola, levando-se em consideração que toda mudança gera rupturas de concepções e valores até então concebidos, mas sempre se abrem novos caminhos para uma gestão mais eficaz". A gestão democrática é enfatizada como um dos princípios básicos para o sucesso da escola.

Discutir a Gestão Democrática nos dias de hoje não é tão simples assim, tendo em vista a própria experiência de democracia a qual participamos diariamente. Muitas vezes nos afastamos, inclusive, dos grandes debates no plano nacional em todas as esferas que envolvem diretamente as nossas vidas, os nossos trabalhos, as nossas relações sociais.

Porém, como afirmado anteriormente, a natureza da profissão como trabalhadores da educação que somos, nos impõe uma condição de não sermos reprodutores simplesmente dos conhecimentos, mas de sermos participantes ativos da construção, reconstrução, discussão e reflexão do processo educacional.

Observamos que a gestão das escolas públicas caminha, pelo menos formalmente, para ampliação da democratização da política escolar, embora ainda haja forte presença do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes. Segundo Paro (1986), as escolas cujos diretores foram eleitos têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com maior participação coletiva, sugerindo que há uma espécie de educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas. Os diretores mais experientes na educação tendem a ter mais disposição ao diálogo com os seus pares e com as comunidades do que os mais novos.

Sabemos que todas essas questões fazem parte de um grande desafio diante dos problemas sociais em que vivemos, e que muitas vezes nos sentimos limitados diante das questões sociais, políticas e econômicas mais amplas. Por outro lado, como professores, a serviço da sociedade que somos e estamos, e mesmo no

limite de uma sociedade dividida em classes, buscar e abrir espaços para ampliação do debate democrático se faz necessário. Isso será possível quando toda a comunidade escolar estiver envolvida pela compreensão da concepção crítico e reflexiva, e que esta seja a base para a conquista da autonomia e a construção de forma coletiva for objetivo comum de todo a comunidade no âmbito escolar.

Paro (200, p. 29-30), ao analisar a influência positiva da escola na vida das pessoas, indica elementos para pensarmos e rediscutirmos a escola autoritária que temos, com a finalidade de direcioná-la para uma escola voltada para a emancipação e a participação democrática. Nessa direção, o autor afirma que:

> A evidência da influência positiva da organização escolar sobre o comportamento das pessoas pode ser percebida quando se comparam escolas em que foram introduzidas inovações que provocaram maior democratização dos contatos humanos, com situações anteriores em que as relações eram de mando e submissão. Em duas pesquisas de campo]...] foi possível perceber os efeitos de medidas visando à democratização do ambiente escolar, com a introdução de eleições de diretores, no primeiro caso, e com a ocorrência de uma direção mais democrática, comprometida com os interesses dos usuários, no segundo. Em ambos os casos, a partir de entrevistas e observações em campo, pôde-se constatar a melhoria no relacionamento humano entre direção e pessoal escolar, entre a escola e os usuários e, principalmente, o relacionamento geral dos estudantes entre si e com os vários profissionais da escola, quer dentro quer fora da sala de aula. As pessoas, que antes eram tratadas apenas como objetos de decisão de outras localizadas em níveis hierárquicos superiores, sentiram a introdução de mudanças elevá-las à condição de sujeitos desse processo, e isso não é pouco em termos de avanço no relacionamento pessoal. Tudo isso propiciou a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os homens]...] Se o compromisso é com uma nova visão de mundo, que exige a prática para ser apreendida, o caminho parece ser precisamente este: ao mesmo tempo em que se desenvolvem conteúdos de uma concepção mais elaborada de mundo, se propiciam condições para vivê-la e aprendê-la cada vez mais consistentemente. Só assim, se pode esperar contribuir para desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade, em particular, no sistema de ensino.

As propostas, projetos e experiências de gestão democrática têm sido objeto de um número significativo de pesquisas e estudos, dada a riqueza, a diversidade

neste campo. A experiência desenvolvida na cidade de São Luis, a partir da abertura política do município com sua nova gestão (2013-2016), apresentou dados bastante interessantes, ricos e pertinentes a esta pesquisa. Por isso, a importância de enfocá-la como objeto de pesquisa.

A partir de uma análise dos caminhos percorridos pela legislação, em que o direito de todos por uma educação de qualidade foi contemplado em documentos legais visando alterações na gestão para a melhoria do ensino é que procuramos verificar, na pesquisa realizada em três escolas públicas no município de São Luís, se as ações que os gestores escolares contribuíram para um melhor desempenho discente.

III CAPÍTULO

3 - MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Desenvolveremos neste espaço, uma breve reflexão acerca dos mecanismos de gestão escolar democrática supostamente presentes no cotidiano das escolas públicas. São eles: a autonomia de gestão financeira, o projeto politico-pedagógico, os conselhos escolares, a eleição para diretores, os grêmios e a associação de pais. No entanto, ressaltamos que, em função da extensão bibliográfica do tema, a apresentação desses se fará de maneira resumida, com exceção dos mecanismos Conselhos Escolares onde nos aprofundaremos, tendo em vista sua relevância para a pesquisa.

3.1- Autonomia de Gestão Financeira

Baseia-se na ideia de que uma parte fundamental da construção da autonomia administrativa da instituição escolar tem por base a discussão e a escolha dos melhores usos das verbas, já que, em muitas ocasiões, sem a menor participação dos sujeitos atuantes no espaço escolar, estabelecem-se metas e objetivos homogeneizantes por instâncias hierárquicas superiores, que justamente por não dividirem a capacidade de decisão de como, quando, porque e quanto gastar com o restante da comunidade escolar, acabam por tomar decisões sem conhecer a realidade de cada instituição (FARENZENA, 2004).

Vale dizer que o conceito supracitado se distingue do de autonomia financeira, este pressupõe a prerrogativa ou a obrigação, por parte da instituição escolar, de desenvolver seu autofinanciamento, buscando parcerias com empresas, organizações não governamentais, cobrando taxas de estudantes, etc. Dessa maneira, observa-se que, enquanto o conceito de autonomia de gestão financeira pode fortalecer a democratização da gestão, ao permitir que a própria comunidade decida sobre alguns, ou até todos, os usos da verba pública, o conceito de

autonomia financeira pode enfraquecer a gestão democrática, ao permitir que uma empresa ou qualquer outro financiador que aporte muitos recursos a escola possa influenciar demasiadamente os rumos dessa instituição e afastar outros membros da comunidade escolar (SILVA 2012).

Além disso, a busca de financiamentos fora do Estado pode aumentar as disparidades educacionais entre as diversas escolas, já que algumas unidades, dependendo de localização, tipo de aluno, nível de ensino, características da direção, etc, podem conseguir muitas parcerias (e assim ter maiores condições de desenvolver uma educação de qualidade), enquanto outras podem não conseguir apoio algum, gerando assim um aprofundamento da desigualdade entre redes e, até mesmo, entre escolas de uma mesma rede (SCHUCH, 2007).

A escola ao buscar sua autonomia, oficializa que sua auto-organização, a participação coletiva e a avaliação não se sujeitam ao controle do Estado, embora esta subordinação esteja sempre presente. Com isso, o gestor escolar deve ser um agente de mudança e transformação, sendo que sua qualificação e motivação são também imprescindíveis para a sua integração, elemento determinante da eficácia escolar e bom desempenho dos alunos (SILVA, 2012).

3.2 - Projeto Politico-Pedagógico (PPP)

Essa preocupação dos gestores escolares é resultado do grande receio em dividir decisões e enquanto tiverem esta mentalidade todo o sucesso ou o fracasso da escola recairá sobre ele. O segredo do sucesso escolar está intrinsecamente ligado na atuação e na capacidade dos gestores escolares em aceitarem que não são somente administradores, mas sim gestores com possibilidades de gerir a escola com eficiência, permitindo que as ações pedagógicas se realizem e que os conselhos escolares existam para assessorarem e normatizarem as ações de suas gestões e que o projeto político-pedagógico possa ser realmente construído por todos os envolvidos de forma democrática, aí sim teremos uma escola com grandes possibilidades de sucesso (SILVA, 2012).

A escola não deve abrir mão de um plano de ação, de um Projeto Político Pedagógico (PPP), para que a gestão não ocorra por meio de improvisações. O

projeto deve contemplar toda a cultura, os valores e os modos de agir das pessoas que o elabora de modo participativo. Para o sucesso da gestão participativa nas escolas, o gestor deverá buscar inovações e transformações em suas ações prático pedagógicas e culturais (SILVA, 2012).

Gandin (2004) afirma que este processo é de suma importância para a construção de uma escola que produza transformações sociais, e não apenas lógicas reprodutivas; uma vez que e por meio dele que se esquadrinham os objetivos que se pretende alcançar e os possíveis caminhos para tanto. A meta principal do projeto político-pedagógico se dá por meio da definição das práticas que se almeja para que a escola realize uma educação de qualidade. E a luta para que esta ocorra deve se dar, sobretudo, de maneira política, com o trabalho ativo de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar. Nesse sentido, todos devem participar de sua elaboração.

Além disso, o projeto político-pedagógico demarca de “maneira coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola” (BUSSMANN, 1995, p.38). Sendo assim, estabelece e explicita o tipo de educação que a escola pretende oferecer, para poder, inclusive, ser cobrada pelos seus usuários. A elaboração do projeto político-pedagógico define o espaço escolar como o principal espaço de discussão sobre a maneira como será realizada a atividade educacional.

Por concentrar as principais reflexões e objetivos esperados por todos os personagens da unidade escolar, o PPP integra os diferentes anseios desses sujeitos. Em consonância com essa reflexão, Teixeira (2002, p. 95) traz a seguinte conceituação:

> o projeto político-pedagógico da escola pode ser visto como a proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos, com as suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida.

Para Melo (2011), a participação de todos os setores da escola tem papel fundamental na elaboração do projeto político pedagógico da escola e não apenas

pela sua representatividade em Conselhos Escolares, pois permite concretamente criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto.

Veiga (2003), ao analisar como um projeto político-pedagógico se constrói, acredita que ele possua duas características básicas: a primeira ele denomina de regulatória e a segunda emancipatória. Dentro da lógica regulatória, o PPP seria encarado como um motivador de processos que teriam uma única função bem demarcada: confeccionar um produto pronto e acabado, ou seja, o documento final. Ocorreria, portanto, uma negação da ênfase da participação coletiva, pois a presença de vários atores pressupõe um constante refazer de caminhos e concepções que acabam engendrando um processo de infindáveis reformulações e readaptações dos rumos da escola e do próprio PPP. Assim, o projeto político-pedagógico seria conceituado como “um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso.” (VEIGA, 2003, p.271).

Bussmann (2002), afirma que a escola constrói sua identidade por meio da implantação de seu projeto e este é condição para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da cidadania.

A LDB n 9394/96 prevê a elaboração do projeto político pedagógico nos artigos 12, 13 e 14, sendo que no artigo 12, ao se referir às incumbências dos estabelecimentos de ensino, recomenda que os mesmos elaborem e executem sua proposta pedagógica (Inciso I). No Inciso VII, propõe informar aos pais sobre a execução de sua proposta pedagógica.

No artigo 13, refere-se especificamente a necessidade de participação dos professores tanto na elaboração como na execução do projeto político pedagógico. No artigo 14, como forma de participação na gestão democrática, a LDB n 9394/96 reforça a participação da comunidade interna, ou seja, os profissionais da educação, mas apenas na elaboração do projeto político pedagógico e não na sua execução. E, para a comunidade externa vislumbra a participação nos conselhos escolares ou equivalentes, fazendo-se assim, representada nas discussões da escola.

Segundo Bussmann (2002), a construção do projeto político pedagógico é um processo de ação-reflexão que exige da equipe escolar um esforço conjunto, vontade política e prática consciente que resultará na qualidade do trabalho

educativo. Este deve renovar-se através de novas discussões e reflexões, levando á consciência da necessidade de implementação constante.

A elaboração do PPP tem que ser coletiva, isto é, com a participação de tanto a comunidade interna quanto externa da escola. Ao construir este documento de forma participativa a escola passa a ter uma identidade definida e particular.

O ciclo gerado pela gestão do PPP envolve construção, aplicação, implementação, avaliação e reelaboração. “Requer continuidade de ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório” (VEIGA, 2002. p.33). O comprometimento gerado pela construção e execução coletiva do projeto da escola conduz a gestão na tomada de decisão permitindo fazer reavaliações das ações e correção de novos rumos.

3.3 - Eleição para Diretores

Com relação ao processo de escolha do diretor, a análise em conjunto das variáveis que representam as diversas opções de escolha do diretor mostra a associação dos processos mais democráticos e, em especial, do mecanismo que conjuga aspecto meritocrático com eleição, com melhor desempenho das redes de ensino. No Brasil, a escolha dos dirigentes escolares constituía, na maioria dos estados e municípios, prerrogativa dos políticos. Nas últimas décadas, um dos avanços no processo de democratização da escola foi a multiplicação de experiências de escolha de diretores pela via eleitoral, com o envolvimento dos profissionais da escola e, muitas vezes, de pessoas da comunidade em que se situa (ALVES, 2008).

A responsabilidade da escolha do gestor é imprescindível para o sucesso do sistema educacional, pois qualquer que seja o critério, o da eleição como o da indicação, por meio de lista tríplice enviada pela escola, como acontece em muitos municípios, ambos têm que levar em conta que o mais importante é a escolha da pessoa que atenda o critério de permitir que sua gestão seja democrática e participativa. Não adianta o gestor ser conduzido para o cargo e não for uma pessoa com princípios democráticos, pois a condução tanto por indicação, quanto por

eleição, ambas não nos garante que este gestor seja democrático, que tenha uma gestão que permita a participação da comunidade escolar nas decisões da escola (SILVA, 2012).

A gestão colegiada é ressaltada na LDBEN (1996) que trata da criação dos Conselhos Escolares como um órgão deliberativo, normativo e de assessoramento ao diretor. O Conselho Escolar tem como objetivo ir além da questão financeira, perpassa também na atuação nos processos da gestão pedagógica e adminis trativa, por isso a formação dos gestores é importante para a compreensão da dinâmica colegiada (ALVES, 2008).

Um tema que permeia com grande ênfase as discussões sobre a gestão escolar democrática e a presença de eleições para diretores, chegando mesmo a ocorrer uma confusão, em certos segmentos, entre esse mecanismo e a ocorrência da democracia nos processos gestacionais, como se um termo fosse quase que sinônimo do outro (MENDONCA, 2000).

Existem várias maneiras de provimento de cargos para a equipe de diretoria nas escolas. Mendonça (2000) delimita basicamente quatro formas de acesso para diretores no Brasil:

a) Indicação - livre nomeação por autoridade do Estado, podendo existir, para tal, pressão político-partidário.

b) Concurso Público de provas e títulos.

c) Eleição – por manifestação, através do voto, dos vários segmentos da comunidade escolar.

d) Seleção e Eleição - habilita o candidato por meio da realização de provas ou obrigatoriedade em participar de algum curso.

A possibilidade de ascensão ao cargo de diretor por meio de concurso público e apontada como um possível contraponto a praticas muitas vezes clientelista de indicação. Nesse caso, a seleção e desenvolvida por meio de um processo supostamente objetivo, em que o candidato angaria o cargo através de seus méritos pessoais, demonstrando *a priori* possuir conhecimento técnico suficiente para exercer esse papel profissional (MENDONCA, 2000).

Segundo Paro (1992), o processo eletivo, em tese, fortalece as relações democráticas no espaço escolar, pois permite que os diversos sujeitos possam emitir a sua opinião por meio do voto sobre a formação da equipe diretora, ademais, a

função diretiva não seria ocupada apenas com base na formação técnica, mas também pela habilidade política do candidato, já que o sujeito eleito teria que angariar a maior parte dos votos, situação que, a principio, geraria um respaldo frente a comunidade escolar.

No entanto, Paro (1994) diz que o sistema de eleição para diretores se estruturou das mais diferentes maneiras nas redes de ensino, existindo assim uma necessidade de análise de cada caso para entender o seu funcionamento específico. Paro (1994) lista algumas maneiras:

a) eleição uninominal ou de lista plurinominal para escolha pelo poder executivo.

b) exigência ou não de quorum mínimo para legitimação do processo eletivo.

c) o universo de pessoas elegíveis e a presença ou não de pré-requisitos para os candidatos (diploma em habilitação especifica de administração escolar, exercício em docência, tempo de magistério, aprovação previa em concurso, etc).

d) a lista dos eleitores, considerando alternativas como a eleição por meio de um colégio eleitoral restrito como o conselho de escola, por meio de voto proporcional dos vários setores envolvidos (docentes, funcionários, alunos e pais) ou através de voto universal.

e) a articulação ou não do cargo de diretor eleito com uma carreira de magistério.

f) a duração do mandato do diretor eleito e as normas relativas a recondução a novos mandatos.

Por fim, a provisão por seleção e eleição, na qual se fixam os pré-requisitos (normalmente questões relativas a formação profissional, habilitação especifica, vinculação a carreira, ao tempo e ao local de exercício) para que um sujeito possa concorrer ao cargo de direção.

A partir da promulgação da Lei 5.692/71, que reformou as bases do ensino de 1o e 2o graus, a habilitação em administração escolar, obtida em cursos de graduação em Pedagogia ou de pós-graduação, passou a ser a condição necessária para a ocupação do cargo de diretor. Essa necessidade de habilitação para o exercício da direção escolar começou a ser fortemente questionada a partir da década de 80, quando o movimento docente incorporou na luta pela eleição de diretores o direito do professor regente (sem a titulação específica) de candidatar-se ao cargo (MENDONCA, 2000), sob o argumento da desnecessidade de se cursar uma formação específica para ser um bom diretor. Pautava-se no fato dos currículos

da maioria desses cursos se afastarem da realidade profissional e dos saberes supostamente ensinados terem pouca importância para o cotidiano dos diretores.

Paro (1996) pesquisou a implantação do sistema de eleição de diretores de escolas públicas, em vários sistemas do Brasil, e descreve que a responsabilidade da escolha do diretor já vem de décadas, precisamente na década de 60 é que algumas experiências apareceram. Era uma reivindicação dos professores, a escolha dos diretores escolares por meio de eleição e esse fenômeno só se efetivou na década de 80, no contexto da redemocratização política. Essa inovação apresentou grandes expectativas nos sujeitos envolvidos, uma vez que um dos argumentos para sua implantação era fundamentado no princípio de se neutralizar as práticas tradicionalistas de indicação de diretores, com base no clientelismo e protecionismo pessoal, que inibem as posturas de cidadania. Outra expectativa era de eliminar o autoritarismo que a indicação impunha, pois, não havia participação da escola e o diretor não estava comprometido com os professores, alunos e equipe, não havendo qualquer participação destes na escola.

Fortuna (2000) enfatiza as vantagens do processo eletivo, não só pela sua importância democrática, mas por nele se depositarem novos projetos, se renovarem os anseios da comunidade; o que pressupõe uma participação mais ativa dos grupos escolares. Portanto, a ocupação de cargos para diretores por concurso pode ser considerada um desserviço a construção da gestão democrática, pois os concursados escolhem seus locais de trabalho sem respeitar a opinião da comunidade escolar e não podem ser retirados por esta.

Pode-se observar que e muito importante a maneira pela qual um diretor consegue o seu cargo, o que inclusive influencia nas características e escolhas tomadas durante o mandato em relação a escola. O diretor, que é eleito, tem maiores condições de ajudar a construir uma escola que se alinhe aos interesses coletivos do que outro profissional que alcance a função por meio de indicação político-partidária. Sobre essa questão Paro (1996, p. 08) se posiciona:

> O que se constata e que a forma como e escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores – seja na maneira como tal personagem se comportara na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promovera a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos.

Mas, a mera eleição não garante a presença da democracia nas escolas, esta é construída de forma gradativa no dia-a-dia através da participação nos conselhos, da circulação de informações, da aceitação dos diferentes posicionamentos e não em um momento isolado, como no caso da votação (DOURADO, 2005).

3.4 - Grêmios Estudantis e Associação de Pais

As organizações no interior das escolas, como os grêmios estudantis e a associação de pais, tem o mérito de poderem se constituir em um espaço privilegiado de formação política, permitindo aos estudantes e responsáveis a participação em reuniões, processos eletivos e decisões coletivas (GRACIO; AGUIAR, 2002).

Sobretudo na atualidade, os grêmios podem desempenhar um importante papel de formação política, fomentando a luta por direitos coletivos. O movimento estudantil, como um todo, se encontra enfraquecido. Mas, com o grêmio, é possível estimular a conscientização social e ate ajudar a fortalecer outros movimentos mais abrangentes (como as próprias lutas estudantis). Todavia, percebemos a atuação de muitas redes que estimulam a formação de grêmios como um mero complemento burocrático da gestão democrática, propiciando muitas organizações artificiais e tuteladas (MOURA, 2005).

A associação de pais ou similares pode se configurar como um espaço de estimulo a discussão sistemática sobre as questões da escola e sobre o próprio papel dos responsáveis na Educação, fortalecendo assim a participação desses atores, que em muitas ocasiões, principalmente nos momentos abertos pela instituição escolar (como reuniões com professores ou conselhos colegiados), são

meros coadjuvantes, se configurando como simples ratificadores de processos que já vem prontos e acabados pelo grupo da escola. Mas, nas associações, pelo fato dos pais serem os protagonistas, os responsáveis pelas reuniões e temas, um ambiente favorável a uma participação mais potente dos mesmos no cotidiano da gestão escolar consequentemente e gerado (FREITAS, 2005).

3.5 - Conselhos Municipais de Educação

Segundo Peroni (2004) os conselhos foram criados no período da redemocratização em que o conceito de descentralização estava vinculado ao controle social e à participação efetiva da sociedade na construção das políticas públicas, mas os conceitos são históricos e, descentralização passou a significar a desobrigação do Estado para com as políticas sociais, conforme o plano de reforma do estado.

> Descentralização, assim como autonomia e participação, são as bases fundamentais da proposta de gestão democrática construída historicamente pelos educadores, nesse processo de redefinição do papel do Estado para com as políticas sociais, elas foram ressignificadas, e os conselhos municipais da Educação são parte deste processo (PERONI, 2001, p.55).

Segundo Cury (2000), a representatividade dos conselhos expressa a correlação de forças presente na sociedade. Portanto, é importante atentar para a composição dos conselhos, no sentido de verificar quais são as forças sociais em disputa com seus projetos, que não são de interesse público, mas, muitas vezes, de interesses privados.

Calderón e Marim (2003) citam a criação do Conselho de Escola como resultado de uma árdua luta política que tem seus antecedentes na década de 70 e se estende ao longo dos anos 80, envolvendo os mais variados atores, tais como: movimentos populares, professores e diretores favoráveis a esta forma de participação, administrações públicas progressistas e novos partidos políticos como,

por exemplo, o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Segundo Teixeira (2004), os anos 80 foram marcados por um processo de abertura política. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais da educação também estavam vinculados à democracia, à gestão democrática, participação da comunidade, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária. A discussão em torno da criação de conselhos está intimamente vinculada, nesse período, à democratização da escola pública e à necessidade de se construir um controle social.

Brito (1992) afirma que a CF/88 abriu espaços para os instrumentos da democracia participativa, entre os quais se podem citar os conselhos, dependendo de seu caráter, atribuições e composição. É na CF que vamos encontrar o disciplinamento do controle social do poder do Estado. Embora nossa Lei Maior não se refira aos conselhos na área da Educação, ela estabelece a gestão democrática do ensino como um dos princípios que devem nortear a educação do país (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VI).

A partir do final da década de 90, caracterizou-se pelo processo de implantação e dinamização dos conselhos, isto é, por fazer com que eles funcionem no cotidiano da administração pública (CALDERÓN, 2008). Estudos mostram que este processo está ligado a três fatores: grau de organização e pressão política de instituições da sociedade civil de cada município; posicionamento político-ideológico e grau de predisposição política dos governantes e grau de pressão das esferas federais e estaduais e sua vinculação com os interesses políticos e financeiros dos governantes.

Cury (2000, p 45) ressalta que os conselhos são “elos de ligação entre Estado e sociedade”, pois são órgãos colegiados e “cabe a eles fazer a ponte entre sociedade e Estado no campo educacional” (CURY, 2000, p. 53).

Siraque (2005, p. 56) aponta os conselhos de políticas públicas e suas características comuns, entre as quais mencionamos:

> São criados por iniciativa do Estado, geralmente por meio de leis; sua composição envolve representantes do Poder Público e da sociedade civil; sua finalidade principal é a de permitir a participação da população na definição, na avaliação ou no controle das políticas públicas; quanto ao poder de decisão, podem apresentar caráter consultivo, deliberativo ou normativo; em geral, seus integrantes não são remunerados, mas a função de conselheiro é considerada de interesse público relevante; geralmente, a função de conselheiro é exercida de forma não exclusiva, seja por parte dos representantes do Poder Público, seja por aqueles que representam entidades da sociedade civil; cabe ao Poder Público da pasta correspondente ao conselho (educação, saúde, etc.) colocar à sua disposição os equipamentos, a infraestrutura e o pessoal necessário ao seu funcionamento; os representantes do Poder Público geralmente são técnicos ligados às pastas afetas à atuação do conselho, enquanto os representantes da sociedade civil geralmente são leigos, ligados aos movimentos sociais ou sindicatos; as reuniões geralmente são abertas ao público, com direito a voz, mas não a voto; as decisões dos conselhos, do ponto de vista legal, equivalem aos atos administrativos.

Segundo Souza (2013), no país, os CMEs apareceram em maior número, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394, com exceção dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro, nos quais se verificou um percentual mais expressivo de CMEs criados em períodos anteriores.

A Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, IBGE 2010), a região nordeste, composta por nove estados[23], se fez representar nesta pesquisa por intermédio de três estados apenas (33%), Paraíba, Pernambuco e Bahia. Os outros seis estados incluindo o Maranhão não foram pesquisados tendo em vista que os três estados escolhidos são os que possuem maior número de CMEs.

A referida pesquisa aponta que, em 2009, a região nordeste do Brasil contava com apenas 44,2% de suas municipalidades com Secretaria Municipal de Educação (SME). Pouco mais do que a metade (54,3%) possuía sistema de ensino próprio, enquanto a outra fração (44,4%) se encontrava vinculada ao sistema estadual de

[23] Os valores relativos foram calculados tomando-se por base dados atinentes ao ano de 2009 sobre a existência de CMEs nos estados sinalizados (BRASIL, IBGE 2010).

educação[24]. Curiosamente, de suas 1.794 municipalidades, 75,7% (equivalente a 1.359) sinalizaram conter o CME.

A pesquisa Perfil dos conselhos municipais de educação[25] (BRASIL, 2004), realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), como parte do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), criado no âmbito da política nacional de educação básica, tinha com o objetivo fortalecer a identidade dos CMEs como órgãos do Poder Público e parte da estrutura do sistema educacional (BRASIL, 2004, p. 9).

De acordo com essa pesquisa, considerada documento oficial do MEC, os CMEs são entendidos como órgãos de Estado. Na avaliação do Ministério, os "CMEs são nacionalmente parte estrutural e estruturante da organização e do funcionamento do sistema educacional e devem ser fortalecidos nas suas competências e inseridos no sistema de informações educacionais do MEC" (BRASIL, 2004, p. 9).

No que se refere às funções dos CMEs, a SEB/MEC retrata que estes:

> Exercem o papel de articuladores e mediadores das questões educacionais da sociedade local, junto aos gestores do poder público municipal [...] são órgãos de ampla representatividade, com funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora. Ocupam posição fundamental na efetivação da gestão democrática dos Sistemas de Ensino, bem como na consolidação da autonomia dos municípios no gerenciamento de suas políticas educacionais (BRASIL, 2006, p. 9).

Dados extraídos do Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME), que traça o perfil dos conselhos e dos conselheiros em todo o país, mostram que mais de 30% dos conselhos municipais de Educação do Brasil

[24] Ainda de acordo com o IBGE (BRASIL, IBGE 2010), a fração restante, de 1,2% encontra-se classificada como pertencente a outras situações.

[25] A pesquisa foi feita a partir do Sistema Nacional de Informações sobre Conselhos Municipais de Educação (SICME). Documentos oficiais indicam que o SICME é um sistema que fornecerá subsídios para caracterizar o perfil dos CMEs do país, bem como para estudos e pesquisas no campo da gestão democrática e da formulação da política de educação básica. É também um instrumento que permitirá o aperfeiçoamento do processo de capacitação dos conselheiros, a partir de informações atualizadas sobre a organização e o funcionamento dos Conselhos (BRASIL, 2004, p. 11).

têm como presidente o próprio Secretário de Educação ou uma pessoa indicada pelo prefeito. Dos 5.560 municípios brasileiros, 56% não têm conselhos. Em 64% dos municípios em que o conselho existe, o presidente é eleito por um colegiado, em 22% o presidente é o Secretário de Educação, e em 10% o titular é indicado pelo prefeito, e os 2% restantes indicaram outros meios de escolha. Segundo o MEC, muitos municípios desativam os conselhos por falta de capacitação dos conselheiros, dificuldade de acesso à legislação educacional ou falta de preparo para interpretação dessas leis (BRASIL, 2008).

Quanto às condições materiais de funcionamento, a referida pesquisa também mostra em relação ao apoio financeiro que: 10% dos conselheiros possuem licença remunerada, 4% recebem jeton[26], 4% recebem ajuda de custo e 2% vale-transporte. Quanto ao local de realização das reuniões, 68% destas se realizam na própria Secretaria de Educação, apenas 8% em alguma sala cedida, 4% em salas alugadas e 20% em outros locais, fato este que demonstra pouca autonomia do conselho (PERONI, 2008).

Quanto às funções exercidas pelos conselhos, 85% têm função normativa, 78% possuem função consultiva, 75% função deliberativa, 68% função fiscalizadora, 36% função propositiva e 35% função mobilizadora (BRASIL, 2008).

Conforme a Tabela abaixo, observa-se que o número total de CMEs em funcionamento nas regiões Norte e Nordeste é bem menor comparado com as Regiões Sul e Sudeste do país.

[26] É o pagamento que, no Brasil se faz a parlamentares nos níveis municipal, estadual e federal por sessões extraordinárias (http//www.progresso.com.br) Acesso em 29 de abril de 2014.

Tabela I. Regiões com municípios que mantém CMS em funcionamento

Região do País	Total de Municípios por Região	Municípios onde os CMEs funcionam regularmente	
		N	%
Centro-Oeste	462	99	21%
Nordeste	1.792	291	16%
Norte	449	39	9%
Sudeste	1.668	516	44%
Sul	1.189	424	37%
Resultado no Brasil	5.560	1.369	24,6%

Fonte: Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Melo (1996) observa que ainda é muito restrito o número de municípios que dispõe das condições necessárias para assumir um papel inovador e eficiente, baseado em mais participação social e democratização na gestão das políticas públicas. A realidade mostra que a maioria ainda é desprovida de condições mínimas de sustentação, configurando sua dependência tanto em relação aos governos estadual quanto ao federal. O que efetivamente influencia no processo são fatores como a capacidade econômica, fiscal e técnico-administrativa, as condições políticas e a tradição cívica dos diferentes contextos, e a definição de engenharia institucional, entre os diversos níveis de governo, quando necessário. Entretanto, nos municípios em que tem avançado o processo de descentralização, verifica-se um forte estímulo à participação por parte da comunidade, sendo que a autonomia na gestão dos recursos financeiros tem sido o principal elemento valorizador do processo decisório no nível local.

> O principal desafio está em fortalecê-los enquanto espaços deliberativos. A modernização dos instrumentos de gestão e de articulação requer uma engenharia socioinstitucional complexa, apoiada em processos educativos e pedagógicos para garantir condições de acesso às informações sobre a atuação dos gestores locais, notadamente para os grupos sociais mais vulneráveis (TEIXEIRA, 2004, p, 87).

Os estudos mostram que a experiência dos conselhos é ainda bastante problemática e sua capacidade operacional muito restrita, na medida em que, existem dificuldades de acesso à legislação educacional e falta de preparo para interpretação das leis (TEIXEIRA, 2004).

Para este estudo, apresentamos alguns dados da pesquisa e reflexões teóricas, partindo da compreensão de que a análise do papel dos conselhos escolares para o processo de democratização da gestão da educação pública implica, inicialmente, em compreendermos que a gestão democrática abre possibilidades para o controle da sociedade civil sobre a política educacional. Esse controle por sua vez exige a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade na gestão da escola e da educação.

Segundo Cury (2000), a gestão da educação escolar no Brasil tem nos conselhos de educação, um dos principais componentes. Desde o império eles começaram a ser tratados do ponto de vista legal, mas somente a partir de 1960, inauguram-se algumas conquistas em torno dessa temática com a criação do Conselho Federal de Educação pela Lei nº 4.024, de 1961. Posteriormente, a Lei nº 5.692, de 1971 facultou os municípios a criação de conselhos de educação e, atualmente a LDB 9.394/96 admite a existência de órgãos normativos dos sistemas educacionais.

É importante destacar que a luta pela participação deve ser aliada à luta “pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa” (GADOTTI, 2010, p. 46). Nessa perspectiva, a participação autônoma deve ser direcionada para a construção de relações sociais que superem as relações centralizadoras e autoritárias existentes em nossa sociedade, não apenas no âmbito das instituições escolares, mas em todos os órgãos e nas relações entre os sujeitos em todas as classes sociais.

No entanto, não basta enfatizar a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares é importante compreender a gestão democrática como espaço de participação, de construção da autonomia, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. Nesse sentido, ela não é apenas um princípio, mas um objetivo que deve ser buscado e aprimorado no dia-a-dia, não apenas no chão das escolas, mas nas diversas esferas da sociedade civil, uma vez que a população é

convidada a participar em várias instâncias de controle social, entretanto, nem sempre ela está preparada para essa participação.

A democratização, a participação e a autonomia só serão efetivas, se os agentes que compõem a comunidade escolar, conhecerem as leis que as regem, as políticas governamentais propostas para a educação, as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário e centralizador ainda vigente em nosso país.

Para tanto, é necessário o entendimento de que processo de democratização da gestão educacional não ocorrerá sem uma compreensão mais ampla da função política e social da educação e da escola, local privilegiado da educação sistematizada e, espaço socializador de processos participativos, de questionamentos e de deliberações coletivas. Ou seja, "lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade" (GADOTTI, 2010, p. 46).

3.6 - Conselhos Escolares

Existem orientações dos organismos internacionais, a partir da década de 90, visando a maior participação da comunidade nos assuntos da escola, principalmente no que se refere à gestão escolar democrática, defendem a criação de órgãos colegiados como instrumentos de democratização das relações estabelecidas no chão da escola.

O Conselho Escolar, têm se constituído numa instância de caráter deliberativo[27] em que o poder de decisão não está centrado apenas na pessoa do gestor da escola. Por exigir a participação dos diversos segmentos em sua composição, oportuniza o envolvimento dos professores, alunos, pais, administrativos e demais funcionários, eleitos democraticamente na condução do projeto de escola que se pretende construir (CURY, 2000).

[27] O Conselho é também o lugar onde se delibera. Deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida de uma análise e de um debate que, por sua vez implica a publicidade dos atos da audiência e na visibilidade dos mesmos (CURY, 2000, p.48).

Considerado de grande relevância na construção do processo democrático nas escolas os conselhos escolares deveriam respaldar e incentivar práticas participativas de todos os segmentos da escola, justamente por possuírem uma composição representativa de todos os atores da comunidade, como professores, alunos, pais, funcionários, etc. Deseja-se, ainda, que essa entidade possua atribuições deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo a se tornar uma importante peça das atividades político administrativas, e não funcionar como um mero órgão de consultas (LUCE; MEDEIROS, 2004).

Segundo Abranches (2003), de uma maneira geral, observa-se que as discussões dentro dos conselhos escolares se referem basicamente a três tipos de assuntos:

a) Financeiro: como decisões sobre a aplicação de verbas da escola, controle da prestação de contas, administração de alguma verba que a escola possa ter por meio de parcerias com empresas ou ONGs.

b) Administrativo: como eleição de equipe diretora, administração e reivindicação de intervenções na infraestrutura da escola, decisão sobre convênios ou parcerias com a escola, elaboração de regimento interno da escola, organização de eventos e festas.

c) Pedagógico: como apresentação e aprovação de projetos pedagógicos, elaboração de projeto político-pedagógico e resolução de conflitos entre professores, alunos e responsáveis.

Qualquer um dos mecanismos de participação, no entanto, traz em seu bojo o campo de conflitos instaurado em função dos diferentes interesses que se entrecruzam no contexto das organizações. O contexto organizacional, nesse sentido, adquire características peculiares em função da capacidade que a própria organização demonstra ao administrar esse campo de tensão. É preciso ressaltar, também, que são poucos os estudos sobre conflitos gerados em processos de negociação que ocorrem em reuniões de órgãos colegiados. A discussão sobre conflitos no contexto escolar esta quase sempre associada a questão da violência entre os alunos, entre estes e os professores, entre a direção e os alunos, etc (MARTINS, 2008)

De acordo com Ciseski e Romão (2001, p. 68-69), os principais parâmetros para constituição dos Conselhos Escolares que atuam como instrumento de democratização das decisões no espaço escolar são:

> 1°) Quanto à natureza dos Conselhos de Escola: deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora.
> 2°) Quanto às atribuições fundamentais: a) elaboração do seu regimento interno; b) elaboração, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto político-administrativo-pedagógico; c) criação e garantia de mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar; d) definição e aprovação do plano de aplicação financeira da escola; e) constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola; participação em outras instâncias democráticas: Conselho Regional, Municipal e Estadual da Estrutura Educacional para definição, acompanhamento e fiscalização de políticas educacionais.
> 3°) Quanto às normas de funcionamento: a) O Conselho de Escola deverá reunir-se periodicamente (com encontros mensais ou bimestrais), conforme necessidade da escola para encaminhar e dar continuidade aos trabalhos a que se propôs; b) a função de membro do Conselho não será remunerada; c) serão válidas as deliberações do Conselho de Escola tomadas por metade mais 1 (um) dos votos dos presentes à reunião.
> 4°) Quanto à composição: todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho de Escola, assegurada a paridade (número igual de representantes por segmento) e proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para membros do magistério e servidores.
> 5°) Quanto ao processo de escolha dos membros: a) a eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar que integrarão o Conselho da Escola, bem como a dos respectivos suplentes, realizar-se-á na unidade escolar, por votação direta, secreta e facultativa; b) ninguém poderá votar mais de uma vez no mesmo estabelecimento; c) os membros do magistério e demais servidores que possuam filhos regularmente matriculados na escola poderão concorrer somente como membros do Magistério ou servidores, por votação direta, secreta e facultativa.
> 6°) Quanto à presidência do Conselho de Escola: qualquer membro efetivo do Conselho de Escola poderá ser eleito seu presidente, desde que esteja em pleno gozo de sua capacidade civil.
> 7°) Quanto aos critérios de participação: a) os representantes de alunos a partir da 4° série ou com mais de 10 anos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que por força

> legal, sejam restritivos aos que estiverem no gozo da capacidade civil; b) poderão participar das reuniões do Conselho de Escola, com direito a voz e não a voto, os profissionais de outras secretarias que atendem às escolas, representantes de Entidades conveniadas, Grêmio Estudantil, membros da comunidade, Movimentos Populares organizados e Entidades Sindicais.
> 8°) Quanto ao mandato: 01 (um) ano, com direito à recondução.

Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Não se trata de cogestão. O diretor ainda é a autoridade responsável pela escola e tem o apoio do colegiado nas decisões essenciais das atividades e projetos da unidade escolar em seus vários níveis (ABRANCHES, 2003).

No entanto há ocasiões em que não ocorre o funcionamento dos conselhos nos sentidos citados acima, isto e, com a efetiva participação de todos os membros da comunidade, muitas vezes, os órgãos colegiados apenas ratificam, sem grandes discussões e questionamentos, as decisões tomadas pela equipe diretora.

3.6.1 - Conselho Municipal de Educação de São Luís - CME

O Conselho Municipal de Educação (CME) de São Luís existe desde 18 de março de 1990, foi instituído pelo prefeito Jaime Santana, pela Lei 8.520. Hoje funciona na antiga Pousada do Francês, um prédio histórico de construção e arquitetura colonial que ainda conserva todas as suas características originais, tombado pela UNESCO em 1998, faz parte do Centro Histórico e Cultural da cidade, localizado na Rua Sá Vedra n° 160 – Centro. Hoje funciona neste local a Casa dos Conselhos.

O prédio está alugado para a prefeitura de São Luís que assumiu o compromisso de preservá-lo, tendo em vista a beleza e a riqueza histórica ali presente. Lá funciona a maioria dos Conselhos Municipais: um total de 22, dos 32 que o município possui. Na sala 15, encontra-se o CME que tem seu horário de

funcionamento e atendimento ao público das 8 às 12h e das 14 às 18h de segunda a sexta. Trabalham na parte burocrática do Conselho três assessoras e duas secretárias concursadas da rede municipal de educação, e dois administrativos contratados por uma empresa terceirizada prestadora de serviços.

Figura 1 – Vista da Faixada da Antiga Pousada dos Franceses, atual Casa dos Conselhos.

Fonte: <iframe src="//www.googletagmanager.com/ns.html?id=GTM-59C45P" height="0" width="0"

O Conselho está composto por: 01 Presidente, 01 Vice, 10 membros, sendo 10 titulares e 9 suplentes. Estes membros do Conselho estão distribuídos da seguinte forma:

- 01 representante da Câmara Municipal de São Luís.
- 03 representantes da Secretaria Municipal de Educação.
- 01 representante do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Estado do Maranhão.
- 02 representantes do Sindicato dos Profissionais do Magistério.
- 01 representante do Fórum Municipal de Entidades de Pessoas com Deficiência e Patológicas.
- 01 representante de país e alunos.
- 01 representante do Sindicato das Instituições da Educação Infantil.

Quanto à eleição do presidente e do vice, ambos são eleitos pelos membros do Conselho, e estes por sua vez são eleitos pelos seus pares em suas Instituições. O mandato do presidente e do vice é de dois a quatro anos, podendo haver reeleição, bem como dos conselheiros, neste caso quem determina se os mesmos permanecem nas respectivas funções ou não são as Instituições que os indicaram.

As reuniões são realizadas, semanalmente, num espaço de convivência, cedido também pela prefeitura, que fica localizado ao lado da recepção, na entrada do prédio, com pouca privacidade, e quando este espaço está ocupado a reunião é transferida para outra sala que esteja disponível, mas sempre no mesmo prédio. Todas as reuniões são e estão registradas em atas pela Secretaria do Conselho.

Dentro do CME, existem duas câmaras: A Câmara da Educação Infantil e a Câmara do Ensino Fundamental e Médio. Quando são realizadas as reuniões em que existe a necessidade de decidir por meio de votação, acontece uma sessão plenária em que as duas câmaras se reúnem para discutir, votar e aprovar o que estiver em pauta.

Existe um Regimento Interno do Conselho, ele foi construído e elaborado por toda a equipe do Conselho (presidente, vice, conselheiros titulares e seus suplentes, assessores e secretárias). Entretanto, o mesmo não foi disponibilizado para nossa pesquisa, tendo em vista que não foi aprovado em sua totalidade. Já passou pela apreciação e aprovação da Secretaria de Educação do Município, pela Câmara de Vereadores e, no momento, encontra-se no gabinete do Prefeito para sua apreciação e aprovação final.

Existe também uma Resolução de n° 19/04-CME, em substituição da Resolução de n° 10/03-CME que estabelece normas para credenciamento e recredenciamento de instituição de ensino e autorização de financiamento, reconhecimento, renovação e desativação de Educação Básica, em suas diversas modalidades e dá outras providencias. Por ser pública e por estar disponibilizada na internet, nos foi dado uma cópia da mesma no momento da nossa visita a Casa dos Conselhos.

A Resolução 19/ 04 é composta por IV Capítulos contendo 34 Artigos.

- O Capítulo I discorre sobre o credenciamento, recredenciamento de Instituição de Ensino e autorização de funcionamento de curso.

- Já o Capítulo II trata do processo de reconhecimento pelo qual o Poder Público Municipal, por meio do CME, confirma a autorização de funcionamento concedida a estabelecimento de ensino que ofereça Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades.
- No Capítulo III, a Resolução trata da desativação que é o ato pelo qual o Poder Público Municipal suspende, em caráter temporário ou definitivo, as atividades de ensino que oferece Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades.
- Por fim, o Capítulo IV apresenta as disposições gerais e transitórias, onde o estabelecimento de ensino em situação regular deverá submeter à apreciação e julgamento do CME de São Luís, quaisquer modificações que pretenda realizar em sua estrutura e funcionamento, juntando para tanto, a documentação comprobatória necessária.

A Resolução 19/04 está passando por um processo de alteração, tendo em vista que já está vigorando há dez anos. Pretende-se incorporar os itens citados abaixo:

- Vinculação e responsabilidade do CME por todas as escolas da rede particular, pública e comunitária de Educação Infantil.
- Vinculação e responsabilidade do CME por todas as escolas da rede do ensino fundamental.
- Credenciar as novas escolas junto CME.
- Conceder autorização de funcionamento para estas novas escolas. Autorização esta que não possuirá um caráter definitivo, mas provisório.
- Conceder o reconhecimento após dois anos de funcionamento ao estabelecimento de ensino, e de cinco em cinco anos será preciso renovar este reconhecimento.

Observou-se que, em São Luís, o CME está implantado, porém está organizado em um espaço aquém das suas necessidades, pois funciona em apenas uma sala muito pequena para atender satisfatoriamente as demandas dos seus assessores, como também para receber o público em geral. Suas reuniões acontecem, de fato, semanalmente, sempre com a presença do Presidente, do Vice, demais Conselheiros, bem como pela equipe de assessores do CME. Tudo é registrado e comprovado em ata pela Secretária. O regimento interno encontra-se em processo de aprovação final no Gabinete do Prefeito.

IV CAPITULO

4 - APRESENTANDO O MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

Neste espaço, compartilho aspectos relevantes em relação ao local de desenvolvimento da pesquisa. Em um primeiro momento, traço um breve perfil do Maranhão, estado de localização da cidade de São Luís, com informações acerca da situação econômica, social, política, cultural e educacional. Num segundo momento, relato o perfil da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, seu novo organograma, sua estrutura pedagógica e administrativa, as condições e relações de trabalho da gestão municipal, e, por fim, apresento a pesquisa de campo realizada em três escolas selecionadas, em que a coleta de dados, a metodologia e a discussão dos dados serão analisadas e relatadas.

O estado do Maranhão localiza-se no litoral norte do Brasil. Ocupa uma área de 333.365,6 km2, com uma extensão de 640 km, limitando-se ao norte com o Oceano Atlântico. Nos lados leste e sudeste limita-se com os estados do Piauí, a sul e sudoeste, com o estado do Tocantins, e a oeste e noroeste com o estado do Pará.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), a população do estado do Maranhão é de 6.565,147 de habitantes, distribuídos em 217 municípios.

Os principais aspectos referentes à economia do Maranhão ascenderam no final do século XVIII com a produção de algodão, cuja finalidade era atender a demanda da indústria têxtil inglesa. Também se destacou naquela época, em outros cenários, o ciclo do babaçu e do arroz.

4.1 - Perfil Histórico e Geográfico

A cidade de São Luís era uma aldeia Tupinambá que foi conquistada pelos franceses em 1612, comandados por Daniel de La Touche, que construíram um forte e o nomearam São Luís, em homenagem a Luís XIII da França. Os franceses se

aliaram aos nativos na resistência aos portugueses e, três anos depois, em novembro de 1615, foram expulsos, sob o comando de Jerônimo de Albuquerque, que se tornou o primeiro capitão-mor do Maranhão.

São Luís também esteve sob o controle holandês no período de 1641 a 1644. Somente depois dessas lutas, o governo colonial decidiu fundar o estado do Grão-Pará e Maranhão, independente do resto do país. Nessa época, a economia era baseada na plantação, e depois exportação de cana-de-açúcar, cacau e tabaco. Conflitos entre as elites por motivos econômicos levariam à Revolta de Beckman[28].

São Luís foi habitada por franceses e holandeses, mas, de fato, foi edificada e colonizada pelos portugueses durante os séculos XVIII e XIV. Nas construções foram usados azulejos vindos de Portugal, todos pintados à mão.

Revestir as fachadas dos prédios de azulejos atendia às condições climáticas da região que, pela sua posição geográfica, apresenta um clima com as seguintes características: muito quente durante o verão e um inverno com bastante chuvas. O uso dos azulejos nas fachadas dos casarões permitia obter um melhor isolamento térmico, tornando os interiores mais frescos, pois a superfície clara dos azulejos refletia, com eficiência, os raios solares bastante intensos na linha do Equador. Como consequência, a temperatura dentro dos imóveis se tornava mais amena e agradável. Por esse fato, São Luís é conhecida como a “cidade dos azulejos”.

São Luís é a capital brasileira com o maior número de casarões em estilo tradicional português e maior conjunto arquitetônico homogêneo da América Latina.

Francisco Sotero dos Reis (1800-1871) marca esse tempo com a estruturação da primeira gramática brasileira. Em 1997, foi conferido a São Luís o título de Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, devido a seu homogêneo conjunto arquitetônico colonial.

[28] A Revolta de Beckman, também Revolta dos Irmãos Beckman ou Revolta de Bequimão, ocorreu no então Estado do Maranhão, em 1684. É tradicionalmente considerada como um movimento nativista pela historiografia em História do Brasil. O sobrenome Beckman, de origem germânica, também é grafado em sua forma aportuguesada.

Figura 2 – Vista da Rua Portugal no Centro Histórico da cidade São Luís – MA.

Fonte: <iframe src="//www.googletagmanager.com/ns.html?id=GTM-59C45P" height="0" width="0"

A cidade de São Luís, município e também capital do Maranhão, está localizada na Região Nordeste, na Ilha de Upaon Açu[29], no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense e da Microrregião de Aglomeração Urbana de São Luís. Sua população é de aproximadamente 1.100.000 mil habitantes, numa área geográfica de 827.141 km, dividida em 22 bairros (área urbana e rural) e distritos (IBGE, 2011).

A cidade de São Luís está localizada numa área de encontro de duas floras: a flora amazônica e a flora nordestina. Isso faz com que a ilha de São Luís tenha uma flora muito diversificada e rica em espécies.

[29] O nome Upaon-Açu foi dado pelos tupinambás e significa "ilha grande". Também foi chamada ilha de São Luís. Entretanto, vale esclarecer que, por conta de emancipações recentes, a ilha hoje compreende quatro municípios, a saber: São Luís, São Jose de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

Figura 3 – Mapa Geográfico da Ilha de São Luís - MA.

Fonte: <iframe src="//www.googletagmanager.com/ns.html?id=GTM-59C45P" height="0" width="0"

4.2 - Perfil Socioeconômico e Cultural

A economia ludovicense[30] baseia-se nas indústrias de transformação do alumínio e alimentícia, tendo ainda no turismo e nos serviços outras fontes de recursos. Como proposta para o desenvolvimento econômico, quatro grandes projetos se estruturaram: o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA)[31], o Complexo Siderúrgico da Alumar[32], o Porto do Itaqui[33] e o Projeto Grande Carajás[34].

[30] É o mesmo que São-luisense. De Ludovico (do germânico "Holdoviko": "hold", ilustre, afamado + "wig", batalha ou santuário, que originou em francês o antropônimo Louis = Luís em português) + ense deu ludovicense. Nascido em São Luís – MA.

[31] Centro de Lançamento de Alcântara, foi a denominação atribuída à segunda base de lançamentos de foguetes da Força Aérea Brasileira. Destina-se a realizar missões de lançamentos de satélites e sedia os testes do Veículo Lançador de Satélites (VLS).

[32] A Alumar (Consórcio de Alumínio do Maranhão) é um dos maiores complexos do mundo para produção de alumínio primário e alumina. Inaugurado em julho de 1984, é formado pelas empresas Alcoa, Rio Tinto Alcan e BHP Billiton.

[33] O Porto do Itaqui é um porto brasileiro localizado na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Itaqui é nacionalmente conhecida por possuir um das maiores amplitudes de maré do Brasil (perdendo apenas para Ilha de Maracá), chegando à casa dos oito metros. E é o segundo porto mais profundo do mundo, perdendo apenas para o Porto de Roterdã na Holanda.

Contudo, não conseguiram ascensão econômica para o povo ludovicense, visto que os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), na casa dos 0.778/2000, mostram que esses projetos não influenciaram no aumento da qualidade de vida, e muito menos na geração de empregos e renda para a população.

São Luís possui o maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, sediando duas universidades públicas Universidade Federal do Maranhão – (UFMA) e Universidade Estadual do Maranhão – (UEMA) e vários centros de ensino e faculdades particulares. Segundo o último levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB da cidade de São Luís gira em torno de 9.340.944.000 reais, sendo, assim, a 29º economia nacional entre os mais de 5.560 municípios brasileiros e ocupando a 14º posição entre as capitais (SEPLAN, 2010).

Figura 4 – Imagem do Porto do Itaqui, segundo porto mais profundo do mundo.

Fonte: <iframe src="//www.googletagmanager.com/ns.html?id=GTM-59C45P" height="0" width="0"

[34] O Projeto Carajás, oficialmente conhecido como Programa Grande Carajás (PGC), é um projeto de exploração mineral, iniciado em 1980, na mais rica área mineral do planeta, pela Vale (antiga CVRD). Estende-se por 900 mil km², numa área que corresponde a um décimo do território brasileiro, e que é cortada pelos rios Xingu, Tocantins e Araguaia, e englobam terras do sudeste do Pará, norte de Tocantins e sudoeste do Maranhão (RODRIGUES, 1986).

Faz parte do seu patrimônio cultural a riqueza de poemas e romances dos seus grandes escritores e poetas, tais como Aluisio de Azevedo, Gonçalves Dias, Graça Aranha, Ferreira Goullart, João do Vale dentre outros, o que tornou a cidade conhecida mundialmente como Atenas Maranhense. Além da literatura, os ritmos cadenciados transbordam alegria e sensualidade através do tambor-de-crioula[35], do reggae[36], cacuriá[37] e bumba-meu-boi[38].

São Luís tem manifestações muito fortes da cultura afro-indígena que aflora no mês de junho. Possui também o tambor de mina[39], da religião afro-brasileira, que tem na Casa Grande das Minas Jejê, fundada em meados do século XIX, seu mais importante terreiro. No carnaval, a tradição de São Luis é um forte carnaval de rua, onde os blocos populares se misturam aos brincantes e às bandinhas tradicionais.

[35] Tambor de crioula ou punga é uma dança de origem africana praticada por descendentes de escravos e africanos no estado brasileiro do Maranhão, em louvor a São Benedito, um dos santos mais populares entre os negros.

[36] O reggae nascido da confluência de ritmos africanos e caribenhos, ressoa entre a população negra da periferia de São Luís e cria laços de identidade entre essa população, ao aproximar-se ritmicamente de outras manifestações maranhenses que se somam e fazem de São Luís a Capital Brasileira do Reggae.

[37] O Cacuriá é uma dança típica do estado do Maranhão, no Brasil, surgida como parte das festividades do Divino Espírito Santo, uma das tradições juninas. A dança é feita em pares com formação em circuito, o cordão, acompanhada por instrumentos de percussão chamados caixas do Divino (pequenos tambores) (BARROS, 2207).

[38] O enredo da festa do bumba-meu-boi resgata uma história típica das relações sociais e econômicas da região durante o período colonial, marcadas pela monocultura, criação extensiva de gado e escravidão. Numa fazenda de gado o pai Francisco mata o boi de estimação de seu senhor para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, mãe Catirina, que quer comer a língua do boi. Quando descobre o sumiço do animal, o senhor fica furioso ao descobrir o autor do crime e obriga pai Francisco a trazer o boi de volta. Coquetéis e curandeiros são convocados para salvar o escravo, e quando o boi ressuscita urrando, todos participam de uma enorme festa para comemorar o milagre (BARROS, 2007).

[39] Tambor de Mina é a denominação mais difundida das religiões Afro-brasileiras no Maranhão, Piauí e na Amazônia. A palavra tambor deriva da importância do instrumento nos rituais de culto (BARROS, 2007).

Figura 5 – Imagem do boi personagem principal do Bumba-meu-boi.

Fonte: <iframe src="//www.googletagmanager.com/ns.html?id=GTM-59C45P" height="0" width="0"

4.3 - Perfil Educacional

São Luís possui uma grande quantidade de escolas públicas e particulares. Dados de 2011 do IBGE mostram que a cidade possui 474 escolas de ensino fundamental e 133 instituições de ensino médio, um total de 607 escolas. Deste total, 248 escolas fazem parte da rede municipal de educação. Estão matriculados 14.461 alunos na Educação Infantil e 69.329 no Ensino Fundamental, totalizando 83.790 alunos matriculados no exercício de 2014.

A rede municipal de educação de São Luís superou as metas do IDEB estabelecidas para 2011 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A capital maranhense alcançou, antecipadamente, a meta de 2015 nos anos finais do ensino fundamental e, nos anos iniciais, também ficou a 1 ponto da meta projetada para 2015. Com estes resultados, a cidade garantiu o 2º lugar entre as capitais do Nordeste (SEMED, 2012).

O Ex-secretário de Educação do município, Sr. Ottom Bastos[40], em entrevista (SEMED 2011) declarou:

> O resultado positivo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de São Luís 2011 é fruto de um trabalho conjunto em prol da melhoria da qualidade da Educação. O compromisso do corpo técnico-pedagógico da SEMED, junto com os gestores e professores das escolas, os estudantes e a comunidade têm propiciado a contínua elevação dos índices educacionais da cidade, mas que ainda está longe do almejado.

Tais dados, na lógica da política vigente, sugerem uma melhoria educacional. A partir destas informações, esta pesquisa investigou as contribuições de uma gestão democrática e participativa para o desempenho individual e coletivo do alunado do ensino fundamental, em escolas públicas de São Luís/MA.

4.4 - METODOLOGIA

Selecionamos três escolas previamente que estão inseridas no primeiro e segundo ciclo, são elas: Escola A (primeiro ciclo – 1° a 5° anos), Escola B e Escola C (segundo ciclo – 6° a 9° anos). O critério utilizado para a seleção das escolas assentou-se nos resultados do IDEB. Duas escolas com IDEB acima do projetado e uma escola com o IDEB abaixo do projetado em 2011.

Propomo-nos a participar das reuniões da escola, Conselhos, festas comemorativas, projetos, para poder perceber com maior clareza as tensões que permeiam o ambiente escolar, bem como, as contradições presentes nas escolas no seu dia a dia.

As tabelas abaixo mostram os resultados dos IDEBs projetados e observados nacionalmente, estadualmente e na cidade investigada, além das instituições

[40] Entrevista concedida na Reunião Anual entre professores e gestores das Escolas Municipais de São Luís (SEMED, out/2011).

selecionadas que serão pesquisadas, onde foi possível verificar o aumento do IDEB nos anos 2007, 2009 e 2011 de forma progressiva.

Tabela I – Metas do IDEB anos iniciais.

	2007		2009		2011	
	OBSERV	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**
BRASIL	4.0	3.8	4.4	4.2	4.7	4.6
MARANHÃO	3.5	3.8	3.7	4.2	4.3	4.6
SÃO LUIS	4.0	3.8	4.3	4.2	4.3	4.6

Fonte: Ideb 2011 – INEP Disponível em: http://wwww. Portalideb.com.br. Acesso em: 20 nov. 2012.

Tabela II – Metas do IDEB anos finais

	2007		2009		2011	
	OBSERV	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**
BRASIL	4.0	3.3	4.4	3.5	4.7	3.7
MARANHÃO	3.6	3.5	4.0	3.5	3.9	3.7
SÃO LUIS	3.6	3.3	4.0	3.5	3.9	3.7

Fonte: Ideb 2011 – INEP. Disponível em: http://wwww. Portalideb.com.br. Acesso em: 20 nov. 2012.

Tabela III – IDEB (2007, 2009, 2011) Anos Iniciais 1° a 5° anos.

	2007		2009		2011	
	OBSERV	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**
ESCOLA A	4.5	4.8	5.0	5.2	6.2	5.6

Fonte: Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Tabela IV– IDEB (2007, 2009, 2011) Anos Finais 6° a 9° anos.

	2007		2009		2011	
	OBSERV	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**	**OBSERV**	**PROJET**
ESCOLA B	4.4	4.5	4.6	4.7	5.3	5.0
ESCOLA C	3.3	3.5	3.5	4.0	3.5	4.0

Fonte: Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

4.4.1 - TIPO DE PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada foi realizada a partir de procedimentos de métodos qualitativos, uma vez que se propôs a "[...[investigar o que ocorreu nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder foram produzidas, mediadas e transformadas" (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDZJDER, 2004, p. 139).

Esta pesquisa foi realizada em três fases: a primeira de caráter exploratório, levantamento documental em torno de referências acadêmicas e legislativas (federal, estadual e municipal) sobre as temáticas políticas educacionais e gestão. A segunda fase foi a pesquisa de campo, apoiado na coleta de dados via questionários e entrevistas semi-estruturadas. Por último, foi realizada a análise dos dados, discussões dos resultados e culminando com a conclusão da pesquisa.

4.4.2 - CAMPO DE PESQUISA

Como campo de pesquisa de dados coletados, foram selecionadas três escolas da rede de ensino público municipal de São Luís/MA, que atendem ao Ensino Fundamental, e que obtiveram os dois melhores e o pior resultado no IDEB

entre todas as escolas da rede municipal em 2011, já citado numa anteriormente. Destacamos que, duas escolas estão localizadas em bairros com alto índice de violência e criminalidade dentro da grande São Luís na Zona Urbana, e apenas uma está localizada na Zona Rural, esta por sua vez fica localizada nas proximidades da Unidade Prisional de Pedrinhas.

Foram observadas todas as instalações das escolas bem como sua estrutura física (salas de aula, quadra de esportes, laboratório de informática, biblioteca, banheiros, depósitos, cozinha, pátio, cantina, equipamentos, conservação, limpeza), seguindo um roteiro de observação (em anexo).

CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA: as Unidades Escolares

a) Unidade de Ensino Básico (UEB) Escola A

Localizada na periferia da cidade, a sua estrutura física é composta por 18 salas de aula, 01 biblioteca, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 quadra de esportes, 01 sala de informática (12 computadores, 08 funcionando), 04 banheiros para os alunos, 01 banheiro para os professores, 01 depósito para guardar merenda escolar, 01 sala dos professores, 01 sala do diretor, 01 sala dos administrativos. Possui ventilador em todas as salas citadas e 01 bebedouro. As salas possuem cadeiras suficientes para todos os alunos. O perfil socioeconômico dos moradores do bairro é de classe baixa, bem como dos alunos matriculados na escola. Atualmente a escola atende 420 alunos (Ensino Fundamental Menor[41]) no turno matutino e 380 (Ensino Fundamental Maior[42]) no turno vespertino e 120 no turno noturno (Educação de Jovens e Adultos - EJA[43]). No contexto atual a referida escola possui alunos

[41] Refere-se às turmas iniciais do ensino fundamental do primeiro ciclo.

[42] Refere-se às turmas finais do ensino fundamental do segundo ciclo.

[43] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm como objetivo proporcionar que alunos com idade elevada concluam seus estudos em menos tempo e com qualidade. A EJA têm duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um por semestre. Utiliza metodologia e currículo específicos para jovens e adultos, com material didático próprio e recursos multimídia em sala de aula. As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira. A EJA têm carga horária diária reduzida.

matriculados nas Séries Iniciais, Séries Finais, Educação Infantil, Educação Especial, EJA, e ainda desenvolve os Programas Escola Aberta[44] e Mais Educação[45]. Nesta escola todos os alunos utilizam livros didáticos fornecidos pelo MEC, bem como uniformes (calça, camiseta, tênis, meia e mochila) fornecidos pela Prefeitura Municipal. A biblioteca possui um acervo em boas condições de uso, livros atualizados e bem diversificados. Entretanto observou-se que este espaço é pouco utilizado pelos professores. A escola possui o PPP construído em equipe entre; gestora, sua equipe docente, pais e alunos. Observamos também a existência do Conselho Escolar composto por (presidente, secretária, tesoureiro, professores e conselheiros). Não existe Grêmio Estudantil e Associação de Pais. Não existe também processo de eleição para o cargo de diretor, este é indicado pelo prefeito.

O seu quadro pessoal conta com 52 professores, 01 diretora geral, 01 diretora adjunto, 01 secretária, 02 cozinheiras, 02 vigias e 02 porteiros. 12 professores possuem dobras de carga horária, e ainda faltam três professores no turno vespertino (Educação física, Artes e Religião). Por ser uma escola em que a comunidade está sempre presente participando de projetos, e por existir um trabalho de conscientização, suas dependências estão limpas e conservadas.

b) Unidade de Ensino Básico (UEB) Escola B

Localizada na zona rural de São Luís, escola esta considerada de difícil acesso. Sua estrutura física é composta por 12 salas, 01 quadra de esporte coberta, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala do diretor, 01 sala para secretaria, 01

---

[44] O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceira entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

[45] O Programa Escola Aberta se propõe a promover atividades de formação, cultura, esporte e lazer para alunos da Educação Básica das Escolas Públicas e suas comunidades nos finais de semana; e o Programa Mais Educação corresponde a ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades de campo das artes, da cultura, do esporte, do lazer, da inclusão digital, das tecnologias da informação e comunicação, da saúde etc., articuladas com o PPP das redes de ensino, difere-se da Escola Aberta por desenvolver suas atividades, especificamente, para alunos da escola, durante os dias da semana no contra-turno ao qual o mesmo está matriculado.

refeitório, 01 cozinha, 01 depósito para guardar livros e materiais esportivos, 01 estacionamento, 06 banheiros para os alunos, 01 banheiro para os professores, 01 sala de informática (08 computadores, 07 funcionando), 01 sala de Educação Especial. A escola possui ventiladores em todas as salas de aula e ar condicionado nas salas do diretor e dos professores. 02 bebedouros, cadeiras em todas as salas de aula (algumas quebradas e riscadas de lápis). O perfil socioeconômico dos moradores do bairro é de classe baixa, bem como os alunos que frequentam a escola. O bairro é um dos mais violentos da cidade, com altos índices de criminalidade. O seu quadro pessoal possui 45 professores, 01 diretora geral, 01 diretor adjunto, 01 secretaria, 02 administrativos, 02 cozinheiras, 02 vigias e 02 porteiros. 08 professores possuem dobras de carga horária e ainda faltam três professores para completar o quadro no turno vespertino (História, Inglês e Ciências). Por ser uma escola mais antiga, apresenta muitos problemas em sua infraestrutura, tais como: paredes com infiltração, pintura desgastada. Atualmente, a escola atende 250 alunos no turno matutino (Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor), 240 alunos no turno vespertino (Fundamental Maior) e 120 alunos no turno noturno (Educação e Jovens e Adultos – EJA). Esta escola possui alunos matriculados nas Séries Iniciais, Séries Finais, Educação Infantil, Educação Especial, EJA, e ainda desenvolve os Programas Escola Aberta e Mais Educação. Todos os alunos utilizam livros didáticos fornecidos pelo MEC, bem como uniforme (calça, camiseta, tênis, meia e mochila) fornecido pela Prefeitura Municipal de São Luís. O espaço destinado a biblioteca é considerado pequeno, tendo em vista a grande quantidade de livros ali presente. Pode-se notar que devido a falta de espaço os professores pouco utilizam este espaço.

A escola B também possui o PPP (participaram de sua elaboração, o gestor, os professores, pais e alunos), existe também o Conselho Escolar composto por (presidente, secretária, tesoureiro, professores e conselheiros). Não existe Grêmio Estudantil e Associação de Pais. Não existe também processo de eleição para o cargo de diretor, este é indicado pelo prefeito.

A Prefeitura disponibiliza um ônibus para buscar os alunos que moram distante da escola, entretanto o transporte oferecido apresenta-se em péssimas condições de uso, pneus carecas, vidros quebrados, cadeiras sem estofamento, dentre outros.

Por possuir uma quadra coberta, a escola também funciona nos finais de

semana, este espaço é sempre cedido para reuniões comunitárias, batizados e casamentos comunitários, feiras, exposições, entre outros eventos realizados em parceira escola-comunidade.

c) Unidade de Ensino Básico (UEB) Escola C

Localizada na periferia da capital, em um dos bairros considerados de maior incidência na venda de drogas. O perfil socioeconômico dos moradores é de classe baixa. A sua estrutura física é composta por 16 salas de aula, 01 quadra não coberta, 01 sala do diretor, 01 sala para os professores, 01 refeitório, uma cozinha, 01 biblioteca, 01 depósito, 04 banheiros, 01 sala de informática (10 computadores, somente 02 funcionando), 01 pátio. A escola também possui ventiladores em todas as salas. O seu quadro pessoal é composto por 01 diretor, 01 diretor adjunto, 32 professores, 01 secretaria, 01 administrativo, 02 cozinheiras, 02 vigias e 02 porteiros. Somente 05 professoras possuem dobras de carga horária. Hoje, a escola tem 200 alunos matriculados no turno matutino (Educação Infantil e Ensino Fundamental Menor), 190 alunos no turno vespertino (Ensino Fundamental Maior) e somente 100 alunos no turno matutino (Educação de Jovens e Adultos – EJA). Não existe também processo de eleição para o cargo de diretor, este é indicado pelo prefeito.

Observamos que das três escolas pesquisadas esta foi a única que apresentou o PPP elaborado apenas pelo gestor e equipe docente, os pais e alunos não participaram de sua elaboração. O Conselho Escolar existe, composto por (presidente, secretario, tesoureiro, professores e conselheiros). Não existe Grêmio Estudantil e Associação de Pais.

Esta escola possui alunos matriculados nas Séries Iniciais, Séries Finais, EJA, Educação Infantil e desenvolve apenas o Programa Mais Educação[46]. Todos os

[46] O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

alunos fazem uso dos livros didáticos fornecidos pelo MEC, bem como uniformes (calça, camiseta, tênis, meia e mochila) fornecidos pela Prefeitura Municipal de São Luís. A biblioteca está localizada em uma sala ao lado da secretaria, observou-se que a mesma permanece o tempo todo fechada, quando existe a necessidade de o professor utilizar este espaço com seus alunos, precisa comunicar com antecedência à diretora. Este espaço também é utilizado para guardar 01 televisão, 01 caixa amplificada, 01 som e 01 DVD. Por medida de segurança a chave da biblioteca fica guardada na sala da direção. Segundo relatos da diretora a referida escola já foi alvo de ladrões e vândalos duas vezes. Por esse motivo resolveu trancar a sala da biblioteca e guardar a chave em sua gaveta.

Esta escola, dentre as três pesquisadas, foi a que apresentou maiores problemas em sua estrutura física, tais como: banheiros em condições precárias de higiene, paredes sem pintura e outras com pichações, telhado apresentando goteiras, falha na segurança (qualquer pessoa entra na escola sem identificar-se). Cozinha muita suja, cadeiras em número insuficiente e quebradas, computadores sem funcionar etc. Bem como em seu quadro de pessoal, faltam 05 professores (01 no turno matutino e 04 no turno vespertino).

4.4.3 - SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores, tendo em vista a sua importância para dinamizar o funcionamento da escola, os professores, pela importância que esses atores possuem no processo ensino-aprendizagem e pelas demais atividades pedagógicas que realiza no cotidiano da escola. Pela exigência legal de sua participação na construção da gestão democrática, os pais dos alunos, também participaram da pesquisa, por serem sujeitos responsáveis pelos alunos e, portanto, possuem o direito de participar das decisões da escola.

Foram selecionados três gestores, um de cada escola (diretor ou diretor adjunto ou coordenador pedagógico), seis professores (dois de cada escola), seis pais de alunos (dois de cada escola), assim um total de 15 sujeitos participaram da pesquisa. Estes, conforme o papel desempenhado, discorreram por meio de

questionários sobre os aspectos: qualificação, tempo de serviço, faixa salarial, relação com os professores, comunidade e alunos, grau de comprometimento com a escola, obstáculos que impedem a melhoria da escola, dentre outros.

CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA:

GESTORES: A gestão das unidades escolares em São Luís é predominantemente exercida por mulheres. No desenvolvimento desta pesquisa entrevistamos 03 gestoras das escolas pesquisadas. As mesmas exercem o cargo de Presidente do Conselho Escolar. O critério utilizado para condução das diretoras ao cargo foi indicação do prefeito nos três casos. As mesmas por força de diretrizes legais[47], exercem o cargo de Presidente do Conselho Escolar.

Gestora da Escola A: Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, MBA em Gestão de Ensino e Tecnologias, certificada pela Secretaria de Educação do Estado em Práticas de Laboratório. É integrante da rede municipal de ensino há 20 anos, começou como professora de Biologia em 1994, e desde 2004 exerce o cargo de diretora geral da escola. Nunca trabalhou em outra escola, toda sua experiência profissional está nesta Instituição. A experiência que possui em sala de aula lhe permite quando necessário, substituir os professores quando estes faltam. Foi conduzida ao cargo por indicação do Prefeito.

Gestora da Escola B: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, especializada em Coordenação Pedagógica e Gestão, no momento está cursando Especialização em Gestão Escolar, por meio do Programa Escola de Gestores, oferecido em parceria com o Ministério da Educação com a Universidade Federal do Maranhão. É concursada da rede municipal de ensino desde 2002 para a função de professora, entretanto foi indicada pelo prefeito para ser a gestora da escola desde então.

Gestora da Escola C: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, especializada em Gestão de Escolas. Entrou na escola como

[47] Uma dessas diretrizes é o Estatuto do Conselho Escolar, que possui o mesmo texto para todas as escolas, sendo alterados apenas os dados de identificação de cada escola.

professora em 1995, como contratada. Em 2002, passou a fazer parte da Rede Municipal de Ensino por meio do concurso público, e logo em 2003 assumiu a direção da escola por indicação do prefeito. Das três gestoras, é a que possui mais tempo de serviço e mais tempo como gestora, atualmente encontra-se em processo de aposentadoria.

PROFESSORES: A docência do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, também é caracterizada fortemente pela presença feminina. Nesta pesquisa, todos os professores entrevistados foram do sexo feminino. O critério utilizado para a escolha dos docentes foi sugerido pela gestora da Escola A, de escolhermos uma professora que fizesse parte do Conselho Escolar e a outra não. As gestoras das Escolas B e C concordaram com o mesmo critério adotado.

Professores da Escola A:

Professora n° 1 – Tem graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Especialista em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 37 anos, professora concursada da rede municipal há oito anos. Ministra a disciplina Educação Física. É membro do Conselho Escolar. Está na escola há cinco anos.

Professora n° 2 – Tem graduação em Letras com habilitação na Língua Inglesa pelo UNICEUMA, Especialização em Ensino a Distância – EAD pela Universidade Cândido Mendes e Psicopedagogia pelo UNICEUMA, 36 anos, professora concursada da rede municipal há 14 anos. Ministra a disciplina Inglês. Está na escola a escola desde sua aprovação no concurso.

Professores da Escola B:

Professora n° 1 – Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Especializada em Ciências Humanas pela Universidade Estadual do Maranhão. 50 anos. Professora concursada da rede municipal há 20 anos. Ministra a disciplina História e para completar sua carga horária ministra também aulas de Artes. É membro do Conselho Escolar, ocupando a função de

tesoureira há cinco anos. Está na escola há 10 anos.

Professora n° 2 – Possui graduação em matemática pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Especializada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Candido Mendes. 53 anos. Professora concursada da rede há mais de 25 anos. Ministra a disciplina de Matemática. Encontra-se em processo de aposentadoria. É a professora com mais tempo de trabalho, dos 25 anos trabalhados, 15 foram nesta escola.

Professores da Escola C:

Professora n° 1 – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Especializada em Arte Educação pela Universidade Estadual do Maranhão, 35 anos. Concursada da rede municipal há 10 anos. Ministra aula de todas as disciplinas no Ensino Fundamental Menor. É membro do Conselho Escolar. Está apenas três anos lotada na escola.

Professora n° 2 – Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Especializada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá, 45 anos. Professora concursada da rede municipal há 18 anos, possui duas matriculas na mesma escola. Pela manhã é professora auxiliar na Educação Especial e a tarde ministra aulas de Geografia e para completar sua carga horaria aulas de Ciências. Trabalha nesta escola há 12 anos.

PAIS DE ALUNOS: A entrevista com os pais dos alunos foi a tarefa mais difícil de realizar, tendo em vista que os mesmos não estão diariamente inseridos no cotidiano da escola, como é o caso dos gestores e professores. Foi preciso a interferência dos gestores no sentido de sensibilizar acerca da importância da opinião dos mesmos numa pesquisa acadêmica. Observamos entre os pais entrevistados um baixo nível de escolaridade, nenhum pai possuía graduação, apenas cursos de nível técnico. A pesquisadora junto com as gestoras das escolas elegeram seis critérios para escolha destes pais: 1- Ser conselheiro, 2- Ex-conselheiro, 3- Residir próximo da escola, 4- Seu filho utilizar o transporte escolar, 5- Mãe/pai de um aluno repetente, 6- Receber o auxílio bolsa família.

Pais da Escola A:

Pai n° 1 – Atualmente está afastado do emprego pelo INSS, trabalhava como entregador de pizzas com carteira assinada e todos os seus direitos assegurados, o que lhe permitiu recuperar-se em casa de um acidente com moto durante o seu expediente. Têm dois filhos matriculados na escola, ambos no turno matutino. Mora bem próximo da escola. Fato este que lhe permitiu ir até a escola participar da pesquisa. Fez elogios à escola, aos professores e também a diretora. Atualmente participa do Conselho Escolar. Possui bom relacionamento com os professores e com a direção da escola. Possui o Ensino Médio completo e também o Curso de Segurança do Trabalho.

Pai n° 2 – Relatou que trabalha como pedreiro com carteira assinada, em uma grande construtora maranhense há cinco anos, motivo este, que lhe causa muito orgulho. Pois, a maioria dos seus colegas de profissão está desempregada. Têm três filhos matriculados na escola, dois estudam pela manhã e apenas um estuda à tarde. Elogiou o ensino da escola, os professores e a diretora. Também teceu elogios em relação à merenda escolar. Este pai considera-se ausente da escola, das reuniões e festas comemorativas por causa do seu trabalho. Sua esposa também pouco participa, porque trabalha o dia todo numa rede de supermercado. Estudou somente até o nono ano e por esse motivo incentiva seus filhos a concluírem seus estudos, fazerem uma faculdade.

Pais da Escola B:

Pai n° 1 – Trabalha como caixa numa rede de supermercado apenas três meses, está na fase de experiência e por esse motivo não tem ainda carteira assinada. Mas está muito feliz com o novo emprego, estava desempregado há quase um ano (informação verbal). Tem duas filhas gêmeas idênticas matriculadas na escola no turno vespertino. Mora um pouco longe da escola o que lhe causa preocupação, tendo em vista o alto índice de criminalidade no bairro. As meninas vão de bicicleta para a escola. Elogiou a escola como um todo, disse que, no momento, não tem participado de nada, mas no período que ficou sem trabalhar, não faltava as reuniões e festinhas que a escola promovia. Já foi membro do Conselho Escolar. Possui o Ensino Médio completo.

Pai n° 2 – Trabalha como doméstica muito longe de sua casa. Precisa sair de

casa às 05h30minh para estar às 8h no trabalho, utiliza dois ônibus, só retornando à noite. Tem três filhos matriculados na escola todos no turno matutino. Por morar muito longe da escola, as crianças utilizam o transporte escolar que a prefeitura oferece. Recebe o auxílio bolsa família[48], para ajudar em casa. Relatou ainda que cria os filhos sozinha, recebe ajuda apenas de sua mãe, esta mora na casa ao lado e toma conta das crianças até ela chegar do trabalho. Elogiou os professores, a diretora, e a merenda escolar. Disse ainda sem a merenda escolar meus filhos não teriam condições de aprender nada, porque muitas vezes eles vão para escola sem café da manhã. Caso não tivesse o ônibus eles não teriam como chegar até a escola, a gente mora muito longe, na zona rural da zona rural. Estudou somente até o primeiro ano do Ensino Médio. Parou de estudar para trabalhar, não retornando mais aos bancos da escola. Tem um sonho, fazer faculdade de pedagogia.

Pais da Escola C:

Pai n° 1 – Trabalha como vendedora numa loja na Rua Grande[49], é comerciária. Tem apenas um filho matriculado na escola, este estuda no turno vespertino. Considera seu filho rebelde, motivo este de muita preocupação, já foi suspenso duas vezes por mau comportamento. Tem muita vontade de se mudar do bairro, devido à violência, e a má influência no entorno para seu filho. Tanto ela quanto o pai trabalham o dia todo e pouco acompanham a vida escolar do filho. Nunca participou de reunião na escola. Relatou que não foi a escola quando o filho ficou repetiu de ano, devido falta de tempo. Limitou-se falar que gosta da escola porque é perto de sua casa apenas. Não conhece os professores, apenas a diretora. Reconhece sua ausência da escola e atribui esse motivo à indisciplina de seu filho. Concluiu o Ensino Médio e fez o Curso Técnico de Segurança do Trabalho.

Pai n° 2 – Trabalha como manicure. Tem quatro filhos matriculados na escola, dois no turno matutino e dois no turno vespertino. Todos recebem o auxílio bolsa família. Segunda ela, sem este auxílio, não teria condições de sustentar sua família, tendo em vista, que seu marido e pai das crianças está preso por tráfico de drogas,

[48] Programa do Governo Federal destinado às crianças que estão matriculadas e frequentando as aulas regularmente.

[49] Rua Grande é a principal rua do comércio varejista de São Luís, fica localizada no Centro Histórico.

e o que ganha como manicure é considerado insuficiente. Quando possível vai à escola e participa das reuniões, pois o salão onde trabalha não abre segunda feira. Participa como membro do CE a convite da diretora. Reclamou da escola, por não tem segurança, da merenda escolar que servem para as crianças ser de péssima qualidade (suco com biscoito, achocolatado), da falta de professores. Relatou também que seus filhos já sofreram bulling[50] pelo fato do pai estar preso. Precisou interromper os estudos por causa da primeira gravidez aos 18 anos não chegando a concluir nem o Ensino Médio.

4.4.4 - COLETA DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo foi predominante qualitativo, e teve como instrumentos de coleta de dados: 1- Questionário: consistiu em uma série de perguntas fechadas dirigidas ao pesquisado. Foram aplicados questionários apresentado com perguntas fechadas. 2- Entrevistas semiestruturadas: As entrevistas tiveram a finalidade de aprofundar as questões de estudo e esclarecer os problemas observados. Foram realizadas individualmente utilizando os mesmos tópicos, pois facilitou a compreensão das diferentes atitudes, comportamentos e opiniões sobre o mesmo assunto. 3- Observação: escolhemos a observação participante por ser uma técnica de pesquisa que pressupõe a não neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Este por sua vez, através dessa influência, integrar-se ao grupo estudado a fim de obter mais informações sobre os fenômenos, por estar vivenciando juntamente com os sujeitos pesquisados as situações do seu dia-a-dia (RIZZINI ET AL., 1999).

Para realização desta pesquisa, foi necessária a coleta de dados por meio de questionários para obtenção das opiniões sobre concepção de participação, de educação, gestão democrática e autonomia. Esse conjunto de dados constitui a base empírica da pesquisa, foi complementada com fontes bibliográficas, e documentos relativos ao objeto da pesquisa cedidos pela Secretaria Municipal de

[50] Bullying (anglicismo, bullying, pronuncia-se AFI: [ˈbʊljɪŋ]) é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (do inglês bully, tiranete ou valentão) ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (NETO, 2004).

Educação de São Luís – SEMED.

As escolas de São Luís estão organizadas em sete núcleos (Centro, Coroadinho, Anil, Itaqui Bacanga, Turu Bequimão, Cidade Operária e Zona Rural). Os núcleos totalizam 78 Unidades de Ensino Básico (UEB`S) e 22 anexos[51] na Educação Infantil e 92 Unidades de Ensino Básico (UEB´S) e 56 anexos do ciclo inicial fundamental que é o foco desta pesquisa.

Segundo registros da SEMED, todas as escolas da rede municipal possuem Conselhos Escolares, estes constituem-se como um dos instrumentos, materializados no contexto da escola, cujo objetivo, entre outros, são explicitarem os caminhos da escola no desenvolvimento de suas ações e promover a participação da comunidade na gestão escolar. Entretanto, a realidade que nos foi apresentada em um estabelecimento de ensino pesquisado foi outra e se contrapôs aos movimentos de democratização iniciados na década de 80.

Tendo em vista que o critério inicial para a seleção das escolas foi IDEB, torna-se importante frisar que por esse critério as escolas com melhores indicadores estão localizados na Zona Urbana da cidade de São Luís. Por outro lado, para manter o sigilo quanto à localização das mesmas, optou-se por não revelar os bairros nos quais as mesmas estão localizadas, mas apresentam-se algumas características desses bairros e da sua comunidade.

O período investigado compreendeu o ano de 2013 – segundo semestre. Período este considerado de adaptação e ajustes na Secretaria de Educação, tendo em vista a eleição do prefeito Edvaldo Holanda Junior para seu primeiro mandato. Neste processo de transição da gestão anterior para atual, aconteceram mudanças na estrutura organizacional da SEMED, devido a tomada de iniciativas do atual gestor em relação ao Plano Municipal de Educação (PME), no tocante às modificações estruturais, conjunturais e administrativo-pedagógicas.

Ao adentrar os muros da escola buscou-se compreender o seu funcionamento como um todo, tanto por meio de documentos que a orientam, quanto pelas falas dos sujeitos que a constituem, através do estudo do Regimento Interno da Rede Municipal, Projeto Político-Pedagógico, dos Estatutos, Atas dos

[51] Os anexos constituem-se em prédios escolares, muitas vezes funcionando precariamente, que servem para atender determinada comunidade na área de abrangência da escola pólo. Não possui serviço específico de direção, coordenação pedagógica e expedição de documentos, dependendo para isso da escola a qual está vinculada.

Conselhos Escolares, bem como, dos questionários e entrevistas realizadas com os gestores, professores e pais de alunos.

O PPP das escolas bem e os seus Conselhos Escolares constituem-se em dois instrumentos, materializados no contexto escolar, cujos objetivos, entre outros, são explicitarem os caminhos da escola no desenvolvimento de suas ações, no sentido de promover a participação da comunidade na gestão escolar. Entretanto a realidade que se apresenta em algumas Instituições de Ensino (a exemplo da escola C pesquisada) se contrapõe aos movimentos de democratização iniciados na década de 80.

Nesse sentido consideramos os PPP's das escolas como sendo:

> um instrumento teórico-metodológico que tem como objetivo o enfrentamento dos desafios e das demandas colocados no cotidiano da escola de forma consciente, sistemática e participativa (PPP da Escola A).

> um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola , só que de forma refletida, consciente, sistematizada e o que é principal participativa (PPP da Escola B).

> um referencial orientador das práticas educativas, administrativas, e outros, quando temos uma das funções essenciais da educação, que é garantir o processo de aprendizagem dos alunos através de ações intencionais, com o compromisso definido coletivamente de forma democrática (PPP da Escola C).

Nas citações acima, se fazem presentes os principais elementos que materializa sua relevância para o desenvolvimento de uma escola que de fato priorize a realidade em que está inserida para construção do seu processo pedagógico, bem como para sua gestão. Sendo assim, ele é considerado um instrumento para o enfrentamento dos desafios e das demandas expostas no cotidiano escolar, servindo ainda para ressignificar as ações de todos os agentes da escola, e por fim ser um referencial orientador da prática educativa, administrativa, dentro outros. Com o objetivo de garantir o processo de aprendizagem aos alunos

através de ações pontuais e intencionais.

Esses conceitos sobre o PPP atribuído pelas escolas, deixa claro que elas possuem desafios a serem enfrentados, seja de ordem política, econômica, social e de aprendizagem. Por outro lado, esses desafios não podem ser encarados sem a participação do coletivo, pois a realidade social é socialmente construída, ela não preexiste, mas é criada cotidianamente com a ação coletiva, a partir das intenções e propósitos que a orientam (LUCK, 2006).

Nas escolas não é apenas o PPP na sua forma de registro documental que trata da sua relevância para o desenvolvimento das atividades inerentes à gestão escolar. Gestores, professores, muito mais que os pais possuem uma concepção formada sobre o PPP, foi o que observamos nas entrevistas de campo. Observamos também um maior interesse e envolvimento quando abordamos as questões no que tange o Conselho Escolar, tanto por parte dos gestores, professores e pais de alunos. Por esse motivo dentre os mecanismos que norteiam a construção da gestão democrática citada no capítulo 3 (autonomia de gestão financeira, PPP, conselhos de classe, eleição para diretores, grêmios estudantis, associação de pais e CME) escolhemos nos aprofundar nos Conselhos de Classe por considerarmos a participação dos professores, pais e alunos mais representativa.

É o exercício participativo que oferece as condições para os sujeitos se sentirem cada vez mais preparadas para fazerem parte do processo de discussão da realidade em que a escola está inserida. Para tanto, no ato de tomar uma decisão, os membros do conselho escolar devem sempre saber fazer a diferença entre aquilo que serve para atender interesses particulares e individuais daquilo que é de interesse coletivo de todos os segmentos representados democraticamente no conselho.

Observamos nas três escolas pesquisadas a existência do conselho escolar, estes por sua vez possuem seus estatutos. A redação dos estatutos é a mesma nas três escolas, diferenciando-se um do outro apenas no nome das escolas. Neles os conselhos são reconhecidos como:

> Instância da gestão participativa da escola, cuja função é consultiva (de assessoria da Diretoria da escola) e deliberativa (de decisão) sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Por ser de natureza consultiva, não pesa sobre ele a responsabilidade de tomar decisões, mas deve ser consultado em relação aos problemas da escola, podendo sugerir soluções que podem ou não ser encaminhadas à direção. Quando exerce função deliberativa, possui maior força de atuação, pois te o poder de elaborar, aprovar e garantir a execução do que é aprovado em suas reuniões (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.90).

Os Conselhos Escolares[52] foram eleitos da seguinte forma:

Escola A: A diretora convocou uma grande reunião entre toda equipe escolar, pais e alunos, para sensibilizar da importância do CE. Fez a leitura do estatuto do CE. E deixou aberto para quem quisesse participar, os professores, bem como os pais e alunos, logo demonstraram interesse e se candidataram. Foi feito primeiro a votação entre os professores, seguidos de pais e alunos de forma democrática.

Devemos fortalecer os instrumentos de participação no sentido de que a população deixe de ser somente beneficiária das políticas públicas, mas que tenha presença ativa na definição, elaboração, execução e acompanhamento dos serviços públicos. Segundo Gadotti (2010), para que a população participe é preciso oferecer as condições.

> Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, locais desconfortáveis, dificuldades de acesso, etc., sem nenhum cuidado prévio. A população precisa sentir prazer em exercer os seus direitos (GADOTTI, 2010, p. 48).

Em direção contrária da citação de Gadotti, a diretora da escola B buscou estratégias para atrair um maior número de pais as reuniões.

Escola B: A diretora convocou uma assembleia na quadra coberta entre toda equipe da escola (dos dois turnos), numa manhã de sábado. Como atrativo para chamar um maior numero de pessoas, ofereceu um café da manhã ao final da

[52] Os CEs foram citados pelas três gestoras diversas vezes como elemento que sustenta a gestão democrática.

reunião. Fez a leitura do estatuto e logo perguntou quem tinha interesse de compor o CE. Um dos pais perguntou se eles receberiam salário para ocupar aquela função. Assim que a gestora explicou que não receberiam ajuda de custo, o interesse diminuiu, mas não o suficiente para impedir que alguns pais aceitassem fazer parte do CE. A eleição foi feita de forma democrática entre professores, funcionários, pais e alunos.

Escola C: A diretora tentou por duas vezes marcar uma reunião para conversar com professores, pais e alunos sobre o CE. Na primeira reunião marcada, só compareceram os professores do turno que estavam na escola, alguns alunos e poucos pais. Marcou-se uma segunda reunião para sábado, sendo assim possível sua realização, compareceram todos os professores, e um grande número de pais e alunos. A diretora fez a explanação geral, leu o estatuto e perguntou quem tinha interesse de participar do CE. A eleição dos representantes do quadro docente foi tranquila e rápida, dos pais e alunos foi mais difícil, porque poucos se interessaram em fazer parte do CE. A diretora teve que intervir e fazer o convite direto para os pais e alunos, e os mesmo aceitaram. Fugindo a orientação da SEMED de ser um processo democrático.

Consideramos que o processo de gestão democrática da escola pública se insere no contexto mais amplo de luta pela democratização da sociedade, portanto, essa temática embora importante para a comunidade escolar, ainda é uma realidade distante para alguns estabelecimentos, pois a escola segundo Dias (2008), ainda se encontra distante da cultura participativa, ressente-se da frágil organização do conselho escolar e da pouca participação dos professores, alunos e pais nos espaços de decisões coletivas.

Ainda encontramos práticas participativas tuteladas, sobretudo no que se refere aos conselhos escolares, que às vezes se dizem democráticos, mas que na prática se configuram como instrumentos de centralização de poder e são utilizados como mecanismos para operacionalizar objetivos pré-definidos pelos dirigentes das unidades escolares e pelas secretarias de educação.

Segundo Gadotti (2010, p. 48-49):

> é preciso que a participação se traduza em resultados concretos. Na nossa tradição política a participação se tornou instrumento de manipulação em fastidiosas e intermináveis reuniões ou assembleias em que, muitas das vezes, a única decisão consiste em marcar uma próxima reunião.

Os membros dos conselhos foram eleitos nas escolas A e B de forma democrática entre os presentes nas reuniões, somente a escola C fez uso de indicação dos membros representados por pais e filhos, tendo em vista o pouco entusiasmo por parte dos mesmos.

Na visão da gestora da escola A, o conselho escolar é composto por todos os segmentos da escola e da comunidade. Não há dúvidas de que o CE é uma instância de democracia da gestão. A gestora da escola B reitera tudo o que está escrito no estatuto e acrescenta que o CE existe para juntos decidirem sobre o futuro da escola e dos alunos. Por último, a gestora da escola C, reclama, faz críticas e discorda da obrigação de ter que realizar eleição para compor o CE, na sua visão professores, pais e alunos deveriam ser escolhidos de acordo com disponibilidade de tempo e interesse em participar das decisões da escola.

Segundo Cabral, Almeida e Doninha (2000), essas atitudes que as gestoras possuem de convidar pessoas para fazer parte do CE, favorece a continuidade de uma ação clientelista, característica da política brasileira, revelando o controle que exercem sobre as instâncias deliberativas existentes nas escolas.

Compreendemos que para a construção de uma gestão democrática na escola e, para que a descentralização e a autonomia não sejam apenas prescrições legais é necessário rompermos com as estruturas burocráticas, centralizadas e verticalizadas dos órgãos que planejam e executam as políticas de educação, ou seja, é preciso “uma profunda alteração dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais” (SPOSITO, 2002, p. 50).

Registra-se ainda, que a existência do conselho escolar não significa mudanças nas tradicionais formas de participação tuteladas e subordinadas a que historicamente os pais e a comunidade foram chamados a participar como dádiva e não como direitos de cidadania. Muitos membros do conselho escolar participam para referendar demandas corporativas e para fortalecer diretorias centralizadas, ou ainda para dar número e quorum necessário, mas não para mudar, ou construir estruturas legitimas de participação (GOHN, 2008).

Geralmente, os pais são chamados a participarem dos conselhos escolares, somente para o cumprimento das determinações legais, sobretudo, para referendarem os gastos financeiros dos recursos que são descentralizados para as unidades escolares.

Isto foi constatado na pesquisa realizada em três escolas pesquisadas, quando os pais dos alunos membros dos conselhos escolares em 2013 relataram as seguintes situações:

> Fui convocado para uma reunião onde a diretora explicou sobre o CE, falou da importância e quem queria participar. Eu quis participar muito por curiosidade. Também tive vontade saber um pouco mais sobre a escola. Mas quase todas as reuniões eram pra prestação de contas, e para colher nossas assinaturas. Na maioria das vezes era isso. Mas decidimos muitas coisas também, sobre compra de materiais para escola, troca de ventiladores, compra de bolas, etc. Tô um pouco ausente por motivo de saúde (Pai da escola A).

> Recebemos uma cartinha da diretora chamando pais e filhos para uma reunião que teria até café da manhã. Eu logo me animei. Chegando lá ela explicou tudo sobre o CE, e fez a eleição entre as pessoas que queriam participar, meu filho me convenceu participar. Gostei da experiência. Gosto das reuniões, é sempre bom ser ouvido. Gosto de dar minha opinião. Já decidimos juntos muitas coisas boas. Quase toda reunião tem prestação de contas. Essa é a parte mais chata, pois odeio matemática, e aquele monte de número me confunde. Faltei a última reunião porque não tinha com quem deixar os filhos (Pai da escola B).

> a diretora me chamou em sua sala, e me convidou para participar do conselho escolar, porque seria bom para meu filho. Porque eu morava perto da escola. No inicio eu até participava das reuniões, depois comecei faltar. Muito chato! As vezes perdia a manhã toda na escola e não resolvia nada. A maioria das vezes era prestação de contas. Pra gente assinar notas de compras. Fui perdendo o interesse aos poucos (Pai da escola C).

Observamos nas falas dos pais acerca dos CEs comentários importantes, onde destacamos; “quase todas as reuniões eram para prestação de contas, e para

colher nossas assinaturas. Na maioria das vezes, era isso. Mas decidimos muitas coisas também, sobre compra de materiais", relatou o pai da escola A. Já o pai da escola B, salientou a importância de ser ouvido, bem como, dar a sua opinião. E ainda, que muitas coisas boas já decidiram juntos. A resposta considerada mais impactante, veio do pai da escola C, classificando as reuniões do CEs de "chatas". Reclamou que, por vezes, perdia a manhã toda na escola e nada era resolvido. Por esse motivo, foi se ausentando das reuniões.

O depoimento do pai da escola C, coaduna-se com a análise de Gohn (2008, p. 106), que evidencia os seguintes aspectos:

> a existência de colegiados manipulados por diretoras (ES) despóticas (os), conselhos formados para legitimar os interesses da administração da escola [...] Há ainda, os casos de conselhos com grande número de funcionários, que estão lá porque são cabos de transmissão de estruturas superiores. Ou seja, conselhos democráticos, cidadãos, participativos, com força política, são raros e exceções, a despeito de toda de apoio legal que a legislação lhes concede na atualidade.

Segundo Santos (2005), o aspecto principal da existência do CE é voltado para questões de ordem financeira, ou seja, para que os membros assinem as atas referentes às prestações de conta dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE[53], e, desta forma, confirmem a execução das compras de materiais e/ou serviços. Portanto, nesse caso o CE serve apenas para homologar as decisões e não discuti-las. Nesse aspecto, o CE perde a sua função de instância consultiva, deliberativa e normativa, ou seja, sua importância fica diluída.

Entre os representantes de pais, percebe-se, segundo seus relatos, que existe interesse em participar das reuniões do CE e também da gestão da escola. Mas, por falta de tempo, muitas vezes se ausentam das reuniões. O representante de pais da escola C, citado acima, não compreende a importância de sua participação nas reuniões do CE. Os demais pais membros dos CEs relataram que

[53] Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica (WWW.fundo nacional de desenvolvimento da educação- FNDE).

participam das reuniões sempre que chamados, principalmente quando as reuniões são marcadas com antecedência e de preferência aos sábados. Mas reconhecem que, por vezes, faltam as reuniões por motivos de saúde, ou outros motivos alheios a sua vontade.

Já os professores entrevistados foram unânimes em responder:

> Participo de todas as reuniões de CE, por entender da importância que este representa para nossa escola. Ocupo a função de secretaria do CE (professora escola A).

> Gosto muito de fazer parte do CE da minha escola, ocupo uma função importante, sou a tesoureira. Tenho consciência da importância do CE dentro da escola, por meio dele podemos decidir em conjunto, decidimos o que é melhor para todos de forma democrática (professora da escola B).

> Faço parte do CE há pouco tempo, tenho seis meses apenas. Decidi participar por entender que o CE é uma ferramenta que pode auxiliar na gestão da escola. Para juntos decidirmos por melhorias para nossa escola (professora da escola C)

Por meio das falas das professoras, podemos observar que todas têm consciência do papel que ocupam como membros dos CEs. Todos os acontecimentos relatados pelas gestoras, professoras, pais de alunos acerca do CE revelam que as práticas instituídas nas escolas pesquisadas se configuram como gestão democrática, com exceção da escola C, onde percebemos a figura da gestora como sendo o centro das decisões, tendo controle sobre todas as ações realizadas dentro da escola.

Paro (2001, p 81-82) explica que esta situação é comum porque:

> O que acontece hoje é que o diretor, como responsável último pela escola, que tem de prestar contas de tudo diante do Estado, fica temeroso de que as coisas saiam de seu controle, e ele acaba respondendo por medidas, tomadas por outros, que ele considera impróprias. Por isso a tendência de concentrar tudo em suas mãos, sendo extremamente diretivo em todas as medidas que toma dentro da escola, em particular as do CE.

Não podemos reduzir a participação efetiva somente à existência de processos formativos, que, embora seja um ponto importante, por si só, não garantirá práticas democráticas, autônomas e participativas, pois devemos ter claro que os conselhos não reduzem as tensões entre escola e a comunidade. No espaço escolar o conselho deve oferecer condições de aprendizagem para os membros da comunidade escolar e para a comunidade de um modo geral. Entretanto, ele não se constitui no único instrumento da gestão, mas é um passo importante e necessário para autonomia da escola.

O conselho poderá fomentar também a criação de organizações estudantis e, assim, possibilitar uma educação para a cidadania. Discorrendo sobre a gestão democrática, a forma de gerir as escolas, bem como o relacionamento com o corpo docente, podemos observar que, as práticas apresentadas pelas gestoras das três escolas pesquisadas são diferenciadas de acordo com as falas das professoras a seguir:

> A minha relação com a atual gestora da escola é bastante tranquila. Equivale a salientar que isto deve-se ao bom andamento das atribuições do líder-gestor, que cumpre sua gestão em caráter participativo com todos os envolvidos. Ela ouve nossas reivindicações, chama todos os professores para ajudá-la na tomada de decisões da escola (Professora da escola A).

> Existe muita parceria e cumplicidade. Tenho total autonomia em implantar inovações, criar e recriar ideias. É muito prazerosa essa relação. Me sinto motivada a trabalhar, porque a cobrança vem em forma de incentivo. Temos reuniões semanais, para discutirmos as ações da escola, como melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, dentre outras ações (Professora da escola B).

> Respeitosa e profissional. Baseada no binômio direitos e deveres. Nossa diretora é de poucas palavras. Tem o poder centralizador. Decide quase tudo da escola sozinha sem consultar os professores, funcionários, pais e alunos (Professora da escola C).

Apesar de o gestor da escola ter assumido relevante papel no processo da abertura democrática nas instituições de ensino, sua atuação é de grande importância para que sejam consolidadas atitudes que valorizem a inserção de um maior número de sujeitos da gestão da escola. De acordo com Luck (2006, p.23-24),

> A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, a) de orientação e de liderança clara e competente exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos, b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação de trabalho em educação, c) de uma efetiva superação das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para superação de seus problemas.

As gestoras entrevistadas comentaram com base em seu dia-a-dia, no chão da escola, o que entendem por gestão democrática, se adotam esse tipo de gestão e se esta contribui ou não para o bom desempenho dos alunos. Além disso, identificaram quais elementos sustentam a gestão em suas respectivas escolas, bem como, se estes caracterizam uma gestão democrática:

> Considero que faço uso da gestão democrática aqui na escola, pois sempre que é necessário decidirmos sobre qualquer assunto seja ele: comprar uma TV, ou trocar os ventiladores, cardápio da merenda, entre outros assuntos. Reúno toda a equipe docente para juntos tomarmos as medidas mais cabíveis para a escola. Bem como quando das reuniões do CE todos os membros são ouvidos e o poder de decisão é compartilhado. Acredito sim que fazendo uso da gestão democrática onde todos os segmentos da escola e da comunidade participem, o resultado seja visto em forma de boas notas, bom comportamento. Considero o CE como o principal elemento de sustentação da gestão em nossa escola, e por meio dele a gestão democrática se faz presente (Gestora da escola A).

> Sim. Porque para ser um bom líder, você precisa saber ouvir, e ao mesmo tempo não ser paternalista, nem autoritário. O gestor precisa ser convincente sem querer ser o Senhor da verdade, deve evitar atropelar as opiniões de seus subordinados. Acredito que faço uso das ferramentas da gestão democrática no meu dia-a-dia, pois as decisões são tomadas em conjunto. Utilizamos o CE com essa finalidade, compartilharmos decisões. Acredito sim que minha gestão contribui para o bom desempenho dos alunos. Pudemos observar isso na prática na última Prova Brasil. Um mês antes da prova ser realizada, reunimos toda a escola, pais e alunos e juntos buscamos estratégias para melhorar o rendimento dos alunos que estavam com notas baixas. E o resultado foi positivo devido o engajamento de toda equipe. Vejo o CE como uma ferramenta da gestão democrática. Compartilhar decisões caracteriza minha gestão como democrática e participativa (Gestora da escola B).

> Acredito sim que a gestão quando dividida as responsabilidades tem um resultado satisfatório. Entretanto, na prática as dificuldades são tantas, que por vezes, acabamos por decidir tudo sozinhos. Marcamos reuniões, os professores faltam, alegam que trabalham em outros lugares, os pais por sua vez não comparecem pelo mesmo motivo, falta de tempo. As decisões precisam ser tomadas e na ausência destes, precisamos decidir muitas vezes sozinha. Acredito que utilizo em parte a gestão democrática. Quando acontece as reuniões do CE decidimos todos juntos, fora isso, acabo centralizando tudo sozinha. Reconheço que o desempenho dos nosso alunos está fraco, são desinteressados, faltam as aulas, os pais não frequentam a escola. Acho que se conseguíssemos sentar todos (gestores, professores, pais e alunos) as notas deles seriam melhores (Gestora da escola C).

Pudemos observar que as gestoras das escolas A e B acreditam que uma gestão democrática contribui para o desempenho dos alunos. O que verificamos como peculiar foi o posicionamento da gestora da escola C com forte tendência centralizadora no poder das decisões, com ideias ultrapassadas, engessadas acerca da importância da participação coletiva, bem como, do uso das tecnologias na inclusão digital dos alunos. Este último fato pode ser observado no laboratório de informática, quando dos dez computadores somente dois estão em condições de uso.

Segundo Oliveira (2009), uma gestão não democrática ocorre quando há uma ausência de procedimentos que assegurem uma participação mais efetiva dos

professores, pais e alunos nos assuntos da escola. Oliveira reforça ainda, a ideia de que as decisões, por serem em sua maioria imediatas, devem ser tomadas por alguém que tenha o conhecimento do funcionamento da escola em sua totalidade, bem como a capacidade de agir com firmeza nos momentos críticos. Essa lógica faz parte da visão gerencial, no qual o gestor é novamente colocado como o centro da estrutura e do poder da escola.

Por meio dos acontecimentos relatados pelos entrevistados acerca do CE e sobre gestão democrática, evidencia-se que as práticas instituídas em duas das escolas em que a pesquisa foi realizada se configuram como sendo de gestão democrática e somente uma escola não, tendo em vista o comportamento centralizador e autoritário de sua gestora.

Para responder o terceiro e último objetivo específico desta pesquisa, conversamos com os pais e professores a respeito de como as práticas de gestão são percebidas por eles dentro do ambiente escolar. Obtivemos as seguintes respostas dos pais:

> Entendo por prática de gestão aquilo que as diretoras fazem pra melhorar a escola. Ela faz muita coisa, se desdobra, tenta resolver tudo, mas nem sempre é possível. Convoca o CE, pede ajuda (Pai da escola A).

> Acho que é quando a diretora pratica a gestão de forma democrática, quando ouve a gente. Quando tem participação de todos (Pai da escola C).

> Deixa eu pensar... Nossa diretora é muito mandona, será se é isso? Deve ser... Ela manda, os alunos obedecem e nós pais também. Alguém tem que mandar na escola senão vira bagunça. Pra mim isso é prática de gestão “mandar e desmandar” (Pai da escola C).

Respostas dos professores:

> Eu percebo e interpreto estas práticas de gestão com bons olhos, tendo em vista que nossa gestora, nos dá autonomia em sala de aula, nos dá voz e vez nas reuniões do CE. Os pais tem acesso direto com a diretora, vejo com bons olhos a linha direta que ela mantém com os pais. Pois estes geralmente quando se dirigem à escola não é por bom motivo. E ela atende todos os pais. Percebemos essa satisfação por parte deles (Professora da escola A).

Neste sentido, Schultz (1988) aborda que a gestão participativa permite que o gestor busque comportamentos de inovações e mudanças no contexto de sua atuação prático-pedagógicas e culturais. Isto posto, o gestor comprometido com sua função dá autonomia aos professores procurarem ações que melhor que se adaptem às condições de aprendizagem de seus alunos.

> Vejo o planejamento mensal também como uma prática de gestão compartilhada, pois neste momento discutimos todos os assuntos, nossas pendências com alunos, assiduidade dos professores, bem como dos alunos. Vejo a prática do respeito e profissionalismo como um binômio dos direitos e deveres, estes por sua vez são adotados pela nossa diretora (Professora da escola B).

> O que vejo, e vejo muito por aqui, é a prática do mandar. Nossa diretora está idosa, demonstra cansaço e irritação fácil. É de pouco diálogo e difícil acesso. Por vezes parece blindada das atualidades e novidades do século XXI. Aqui na escola tem o PPP que eu não participei de sua elaboração, mas sei de sua existência e considero uma ferramenta desta pratica de gestão que era pra ser democrática, participativa, mas não o é (Professora da escola C).

As falas apresentadas pelos gestores, professores e pais de alunos servem de reflexão acerca das condições em que ocorre a participação deste segmento. Por tudo o que foi relatado, muita coisa ainda precisa ser feita para se construir uma escola democrática. A grande maioria dos entrevistados tem consciência que a melhoria da qualidade do ensino e do bom desempenho dos alunos, não é uma

tarefa isolada, de uma pessoa só, mas de toda a comunidade que participa de forma direta ou indireta deste processo.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo geral investigar as práticas de gestão em três escolas do município de São Luís e suas possíveis relações com o desempenho escolar. Para cumprir a meta supracitada, definimos três questões: a) Como a gestão contribui ou não para o desempenho escolar? b) Que elementos sustentam a gestão nas escolas e se estes a caracterizam como democrática? c) Como as práticas de gestão das três escolas pesquisadas são percebidas pelos professores e pais de alunos?

No sentido de alcançarmos as questões de estudo acima, arguimos todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa por meio de questionário e entrevistas. Obtivemos as respostas necessárias para a confirmação da hipótese elencada: “uma gestão democrática contribui para um melhor desempenho dos alunos”.

Esta pesquisa tratou de um dos grandes problemas da educação em nosso país que é o desempenho dos alunos. Este assunto vem sendo muito discutido nos últimos anos, mais ainda, depois da publicação dos resultados dos dados coletados nas avaliações externas, em especial a do IDEB, pautado no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas escolares.

É importante salientar que os resultados do IDEB/2010, divulgados em 2011, como também os resultados de 2012, divulgados em 2013, revelam o quadro da educação no Brasil e no Maranhão. Apontam, também, para a necessidade de intervenções imediatas que revertam essa situação promovendo o desenvolvimento dos sistemas de ensino com vistas a uma educação básica de qualidade. Esta educação deve focar uma formação de viés integral, isto é, deve considerar as dimensões éticas, políticas, culturais e sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. O IDEB, apesar de não se constituir uma ferramenta única de avaliação das políticas educacionais, tem demonstrado que pode estabelecer parâmetros para a correção de rumos no processo educativo nas três escolas pesquisadas.

Poder-se-ia elencar uma série de sugestões para o aprimoramento do desenvolvimento educacional dessas escolas e até mesmo para as demais escolas do município de São Luís, visto que os resultados aqui apresentados podem ser verificados em outras localidades. Entretanto, entende-se que uma educação de

qualidade, com bom desempenho de seus alunos, pode ser construída dentro de escolas que utilizam os princípios da gestão democrática, com a participação efetiva de todos os sujeitos nela envolvidos.

É importante salientar que o município de São Luís está entre as três capitais do nordeste acima da média dos resultados do IDEB no Brasil, porém o foco deste trabalho foi verificar se existia dentro das escolas pesquisadas uma relação entre a gestão e o desempenho escolar.

Os dados empíricos levantados na pesquisa de campo evidenciaram que as gestoras das três escolas pesquisadas, ao se depararem com o baixo desempenho, mau comportamento, repetência, bem como o desinteresse nas aulas, usavam de sua autonomia para convocar reuniões com os professores, bem como, acionarem o CE buscando estratégias para reverter este cenário. Assim sendo, para responderem a questão, se existia algum mecanismo voltado para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, constatamos que cada escola pesquisada buscou caminhos próprios em busca dessa melhoria. As gestoras das Escolas A e B apresentaram posturas consideradas democráticas, permitindo a ação de toda sua equipe, aceitaram e buscaram estratégias variadas, ouvindo pais, professores e alunos. Permitiram que as escolas abrissem seus portões para a comunidade nos finais de semana, por meio do Projeto Escola Aberta, fato este que, aproximou a família da escola. Permitiram, também, aos pais perceberem a importância de estarem todos juntos, unidos em prol da educação de seus filhos. Na medida em que todos se empenham buscando melhorias, os problemas são atenuados e, por vezes, sanados.

Os resultados desta pesquisa mostraram que as gestoras das escolas A e B foram eficazes na promoção de um melhor desempenho de seu alunado, levando em consideração as ações adotadas por toda a equipe, sempre sob seus olhares atentos e criteriosos. Souberam buscar ajuda de toda comunidade escolar (professores, pais e alunos) em prol de melhorias no processo ensino-aprendizagem e o resultado observado foi positivo.

A escola C, no entanto, teve uma gestão que não se pautava em bases democráticas, tendo em vista a forte tendência centralizadora no poder das decisões de sua gestora. Além disso, apresentou ideias ultrapassadas e engessadas acerca

da importância da participação coletiva. Os dados coletados na pesquisa sugerem que esse tipo de gestão pode contribuir negativamente para o desempenho escolar.

Esta pesquisa procurou mostrar quais os fatores influenciaram o bom desempenho dos alunos, a partir de ações implementadas pelos gestores de três escolas municipais na cidade de São Luís. Tais ações geraram resultados distintos no desempenho desses alunos, a partir de reflexões sobre os dados levantados na análise documental e nas entrevistas com os atores envolvidos. Buscamos proporcionar, ao longo da pesquisa, aos mesmos um referencial para o aprimoramento de suas práticas e o fortalecimento de suas políticas públicas educacionais.

Evidenciamos que uma escola pode obter bons resultados, ou seja, bom desempenho discente, independente de seu nível socioeconômico, na medida em que os gestores, dentro de sua autonomia, procurem realizar ações que possibilitem o sucesso da escola como um todo (gestores, professores, pais e alunos).

Pretendemos também, com este estudo, contribuir de alguma forma para o conhecimento profissional daqueles que trabalham com gestão, e que, igualmente, se torne instrumento para análises futuras, bem como reflexões entre professores, gestores, pais, alunos e a comunidade.

Não foi pretensão da autora esgotar as discussões neste trabalho em torno das políticas públicas educacionais, da gestão e das medidas que podem ser tomadas para, em particular, buscar o aprimoramento e o bom desempenho dos alunos das escolas do município de São Luís, mas despertar a curiosidade sobre o tema, a preocupação com a qualidade da educação e a garantia do direito de aprender, de modo que a discussão está aberta para outras considerações que possam contribuir com seu aperfeiçoamento e sua continuidade.

Considera-se, finalmente, que este trabalho representa um momento ímpar para a pesquisadora, e constituiu-se a partir de um olhar acerca da gestão nas escolas estudadas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís – MA. Outras pesquisas podem revelar o que, no momento, não foi visto. Sendo assim, o mesmo pretende ter oferecido pistas relevantes para futuras pesquisas, novas interrogações, cumprindo, assim, sua função acadêmica de promover inquietações.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Monica. **Colegiado Escolar** – Espaço de participação da comunidade, Ed. Cortez, 2003, Sao Paulo/SP.

ABRUCIO, Fernando. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula**. Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n° 24, jun., 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade,** v. 22, n. 75, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-73302001000200003>. Acesso em: 22 jan 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In: **Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 139 p.2004.

ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 38, 2008.

AVRITZER, L.; LYYRA, T. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento (entrevista com Alberto Melucci). **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n°. 40, p152-166, nov. 1994.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARRETO, J.I.N. **Políticas públicas de desenvolvimento educacional**: uma análise dos resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) em Barra Mansa da Estiva e Maiquiniqui – *BA.* 2010. 90 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, gestão do conhecimento e desenvolvimento regional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2010.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (org). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios**.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS, A.E.A. **O Pantheon Encantado:** Culturas e Heranças Étnicas na Formação de Identidade (1937-1965). Dissertação (Mestrado em Cultura, Étnicos e Africanos) – Salvador: PÓS-AFRO/CEAO/UFBA. 2007.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLAMY, R, **Liberalismo e sociedade moderna**, São Paulo, Unesp, 1994.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Publicado no DOU**,** de 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 14/10/2012.

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

_____. Ministério da Educação**. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. Ministério da Educação**. Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, MEC, s/d.

BRASILEIRO, V.M.M. **Indicadores Demográficos e Sociais e Econômicos do Nordeste**, julho 2010, p. 80.

BITTAR, M; OLIVEIRA J. F. **Gestão e Políticas da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BROOKE, N; SOARES, J. F (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origens e trajetórias. Trad. Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade.** Para uma teoria geral da política. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BONAMINO, A; BESSA, N; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é participação?** 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos; 95).

CABRAL N; ALMEIDA A; DONINHA, M. Educação e Gestão Centralizada: conselho diretor, conselho escolar, caixa escolar, projeto político e pedagógico. **Em aberto.** Brasília, DF: v.17, fev/jun. 2000.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas:** uma contribuição para a área educacional. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Digitalizado.

CISESKI, A. A e ROMÃO, J. E. Conselho de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E (Orgs). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã; v.1).

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of Educational Opportunity. Washington:** Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

CONTI, C. **Políticas Públicas e Gestão Democrática:** o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. Tese de Doutorado. São Carlos – SP, 2007.

COUTO, Cláudio Gonçalves. O Avesso do Avesso**:** conjuntura e estrutura na recente agenda política brasileira. São Paulo **Em Perspectiva**, v. 15, n°. 4, 2001, p. 32–44, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400005>. Acesso em: 28 jun. 2009.

CUNHA. P. D. **A autonomia da Escola.** In LIMA, Chopin Tavares (org) **Repensando a Autonomia da Escola,** Ed. Laser Press, 2000.

CURY, C. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3ª Ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1987.

CURY, R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIONNE, E.J. **Why Americans Hate Politics**. New York, Simon e Shuster, 1991. pp 55-61. ISBN 0-671.68255-5.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. V. 28, n.100. Campinas: Cedes, 2007.

EYNG, A.M. **Competências básicas na construção da identidade**: autonomia da escola na gestão do Projeto Político Pedagógico*. Anais...*Congresso Internacional Educacional e Trabalho: Representações sociais, competências e Trajetórias Profissionais. Departamento de Ciências de educação Universidade de Aveiro, Portugal, maio, 2005.

FERNANDES, R., **Privado porém publico***.* O Terceiro Setor na America Latina, Rio de Janeiro, Ed. Relume – Dumará, 1994.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas**: Um quadro de referência teórica. Análise e Conjuntura. Belo Horizonte, n°. 1 (3), p. 107 - 127, 1986.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Caderno Cedes**. Campinas, SP, v.29, n.79, 2009.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F. ; TOSCHI, M. S. As tendências na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.F. **Gestão e Política da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FONSECA V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Vozes, 1997.

FRIEDMAN, M. **Neoliberalismo**. Sua pesquisa.com. 2010 Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/geografia/neoliberalismo.htm>

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da analise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, 2000. (Digitalizado).

FRIGOTTO, G. A **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI. M. **Autonomia da Escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Uma só escola para todos:** caminhos da autonomia escolar. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____ **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito, Ed. Cortez, 1980, São Paulo/SP.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos**. Hórus** – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/SP, Nº 03, 2005. Disponível em

<http://www.faeso.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf> Acesso em 25/11/2012.

GARBIM, T.R. **Complexidade da gestão em EAD**. Ouro Preto, MG, p.10, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

HIDALGO, Ângela Maria. Globalitarismo, Estado mínimo e gestão compartilhada. In; LIMA, Antonio Bosco de (org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**, edição no 10, 2002, Ed. Papirus.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas, Populacionais do Brasil. Grandes Regiões, Unidades da Federação e Municípios. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, detentor do site http://www.ibge.gov.br/

IDEB - Resultados e Metas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IDEB 2007, 2009, 2011)

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'Etat en action: politiques publiques et corporatismes.** Paris: Presses Universitaires de France,1990.

LIMA, C, R. de S, JARDIM, M, da C, P. **Experiências em construção sobre Gestão Escolar e Conselhos Escolares**, Curitiba, n°. 56, p. 13, set. 2000

LUCE, M. B; MEDEIROS, I. L. P. Gestão democrática escolar **In Boletim** – Gestão da escola, (novembro de 2004), Ministério da educação, TV escola, 2004, programa salto para o futuro.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=027> Acesso em: 16 out. 2012.

LÜCK, H; et. al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa**:** a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In.: **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986, p.11-24.

LIBÂNEO, C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 7ª.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, M.J.V.M de. **Tendências de Organização do Processo Escolar no Contexto das Políticas Educacionais.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MELO, M.T.L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, M. **Crise federativa, guerra fiscal e hobbesianismo municipal**: efeitos perversos da descentralização. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.18, n°.4, p 62-72, out/dez. 2004.

MENDONÇA, E.F.; BARROS, A. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Brasília, DF, n°. 75, 2001.

NETO A.A, Saavedra LH. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

OLIVEIRA, F., Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neo-liberal, In Oliveira, F, PAOLI, M.C. (Orgs.), **Os sentidos da**

democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global, Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

OLIVEIRA, R. P. ; SOUZA, S. Z. L. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercadono Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n°.84, p. 873-895, setembro, 2003.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos; 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PADILHA, P.R. **Município que educa:** nova arquitetura da gestão pública municipal**.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1998.

PARO, V. 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, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> Acesso em: 16 out. 2012.

_____. A utopia da gestão escolar democrática**. Caderno de Pesquisa**, São Paulo, fev. 1987.

_____. **Educação como crítica de poder:** crítica ao senso comum em educação. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf> Acesso em 16/10/2012.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica**.** 17a.ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R.; SARTOR, C.D. **Pesquisando Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais.** Editora Universitária Santa Úrsula. CESP/USU: Rio de Janeiro, RJ. 1999.

RODRIGUES, L. **Alternativas sócio-econômicas**: abertura externa, integração nacional e subsistência comunitária, in Carajás: desafio político, ecologia e desenvolvimento. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v,20, nº.69, dez., 1999.

SANTOS, K. C. B. **Conselho Escolar:** cenários e desafios de uma escola pública de Natal. Dissertação. 107p., 2005 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SAVIANI, D.. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Dez. 2008.

SHIROMA,E,O; MORAES, M.C.M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHUCH, C.C.T. **Implementação da política da autonomia financeira em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2007, Porto Alegre/RS.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, out/2011.

SEPLAN, Secretaria Planejamento de São Luís, dez/2010.

SILVA, F.R. **IDEB da Rede Municipal de Ensino de Barra Mansa:** análise das ações dos gestores. 2012. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, M. R; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais dos anos 1990, o 'novo projeto de formação' e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva** (UFSC), v. 26, p. 523-550, 2008. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf> Acesso em 25/11/2012.

SILVA, Ilse Gomes, **Democracia e participação na "reforma" do estado**. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SIRAQUE, V. **Controle social da função administrativa do Estado**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2005.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, nº. 39, p. 11-24, jul/dez, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, nº 16. Porto Alegre. 2006. Disponível em: <www.sielo.br/scielo.php?pid=s1517-45222006000200003&script=sci >. Acesso em 12 abr. 2009.

TEIXEIRA, L. Conselhos municipais de Educação**:** autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n°. 123, p. 691-708, set/dez. 2004.

VIEIRA, P. R. Em busca da gestão estratégica da educação: notas para uma ruptura da perspectiva tradicional. **RBPAE,** v. 13, n° 2, jul/dez, 1997.

(http//www.progresso.com.br) Acesso em 29 de abril de 2014.

ANEXOS

Quadro 1 - Gestão educacional: áreas e indicadores

Dimensão 1. Gestão Educacional	
Áreas	Indicadores
1. Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino	Existência de Conselhos Escolares (CE)
	Existência, composição e atuação do Conselho municipal de Educação
	Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
	Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da CME, e de consideração das especificidades da escola.
	Critérios para escolha da direção escolar
	Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE).
	Plano de carreira para o magistério.
	Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação.
	Plano de carreira dos profissionais de serviço e apoio escolar.
2. Desenvolvimento da Educação Básica: Ações que visem a sua Universalização, à melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada.	Implantação e organização do ensino fundamental de 9 anos.
	Existência de atividades no contra turno
	Divulgação e análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC.
3. Comunicação com a sociedade	Existência de parcerias externas para a realização de atividades complementares.
	Existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas
	Relação com a comunidade/promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário.
	Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que podem ser utilizados pela comunidade escolar
4. Suficiência e estabilidade da equipe escolar.	Quantidade de professores suficiente.
	Cálculo anual/semanal do número e remoções e

	substituições de professores.
	Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb.
Total de Indicadores da Dimensão	**20**

Fonte: BRASIL,MEC, 2008.

Quadro 2 - Formação de professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar: áreas e indicadores

Dimensão 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	
Áreas	**Indicadores**
1. Formação Inicial de Professores da Educação Básica	Qualificação professores que atuam creches
	Qualificação dos professores da Pré-escola.
	Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental.
	Existência e implementação de políticas para formação continuada de professores que atuam na educação infantil.
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na educação infantil
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que visem à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental
3. Formação de Professores da Educação Básica para Atuação em Educação Especial, Escolas do Campo, Comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
4. Formação Inicial e Continuada de Professores da educação para Cumprimento da Lei 10.639/03	Existência e implementação de políticas para formação inicial e continuada de professores que visem à implementação da Lei 10.639/03
5. Formação do Profissional de Serviços e Apoio Escolar	Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.
Total de Indicadores da Dimensão	**10**

Fonte: BRASIL, MEC, 2008.

Quadro 3 - Práticas pedagógicas e Avaliação: áreas e indicadores

Dimensão 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	
Áreas	**Indicadores**
1. Elaboração e Organização das Práticas Pedagógicas	Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas.
	Reuniões pedagógicas e horárias de trabalhos pedagógicos para discussão dos conteúdos e metodologias de ensino.
	Estímulo às práticas pedagógicas fora do espaço escolar.
	Existência de programas de incentivo à leitura para o professor e o aluno.
2. Avaliação da Aprendizagem dos Alunos e Tempo para Assistência Individual/Coletiva aos Alunos que Apresentam Dificuldade de Aprendizagem.	Formas de avaliação da aprendizagem dos alunos.
	Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
	Formas de registro da freqüência.
	Política específica de correção de fluxo.
Total de Indicadores da Dimensão	**08**

Fonte: BRASIL, MEC, 2008.

Quadro 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos: áreas e indicadores

Dimensão 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	
Áreas	**Indicadores**
1. Instalações Físicas Gerais	Biblioteca: instalações e espaço físico
	Existência e funcionalidade de laboratórios (Informática e Ciências).
	Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório.
	Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário.
	Condições de acesso para pessoas com deficiência física.
	Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos.
2. Integração e Expansão do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública.	Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de Informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas.
	Existência de recursos audiovisuais.
3. Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas que Considerem a Diversidade das demandas Educacionais	Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico.
	Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, Jogos, dicionários, brinquedos).
	Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos.
	Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural, de pessoas com deficiência.
	Confecção de materiais didáticos diversos.
Total de Indicadores da Dimensão	**14**

Fonte: BRASIL, MEC, 2008.

PÊNDICES

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

VISITA IN LOCO: Análise da dinâmica da Escola.

1 – Infraestrutura da escola:

2 – Conservação / Limpeza:

3 – Sala / Ambientes:

a) Salas de aula
b) Biblioteca
c) Laboratório de informática
d) Sala de leitura
e) Sala dos professores
f) Quadra
g) Cantina
h) Pátio

4 – Organização espacial dos alunos:

5 – Equipamentos:

6 – Localização / Fácil ou difícil acesso:

7 – Nível socioeconômico dos alunos:

8 – Possui transporte escolar:

9 – Merenda escolar / Nutricionista:

10 – Equipe escolar: do porteiro ao gestor:

11 – Uso do uniforme:

12 – Segurança:

13 – Utilização do livro didático:

14 – Utilização de recursos didáticos:

15 – Realização de projetos na escola:

QUESTIONÁRIO - GESTOR

1 – Você considera que a gestão democrática contribui para o bom desempenho escolar? De que forma?

_____
_____
_____

2 – O que você considera um bom desempenho escolar?

_____
_____
_____

3 – Que elementos são fundamentais no trabalho do gestor?

_____
_____
_____

4 – O que você considera uma gestão democrática? Você desempenha este tipo de gestão?

( ) Sim ( ) Não

De que forma?

_____
_____
_____

5 – Como você foi conduzido ao cargo de gestor? Há quanto tempo ocupa o cargo?

_____
_____
_____

6 – Qual sua qualificação profissional?

_____
_____
_____

7 – Como é sua relação com os professores e pais de alunos?

_____
_____
_____

8 – Na sua opinião quais são os fatores que influenciam nos bons e maus resultados da escola?

_____
_____
_____

9 – Quais são os critérios utilizados para alocação dos professores nas turmas?

_____
_____
_____

10 – A escola possui conselho escolar? Como ele atua?

_____
_____
_____

11 – Na sua opinião quais os principais obstáculos que impedem a melhoria de sua escola?

_____
_____
_____

12 – Há alguma estratégia voltada para melhorar o desempenho dos alunos? A comunidade participa desse planejamento?

_____
_____
_____

13 – A sua escola possui o PPP? Como ele foi elaborado?

_____
_____
_____

14 - Você tomou conhecimento do PDE lançado em 2007? De que forma ele repercute na gestão escolar?

_____
_____
_____

15 – Você conhece o PAR do seu município e/ou participou de sua elaboração?
( ) Sim ( ) Não

_____

_____

_____

16 – O resultado do PAR foi debatido pela secretaria? O PAR repercutiu de alguma forma em sua gestão?

_____

_____

_____

Muito obrigada por participar da minha pesquisa!

Um abraço, Profª Katana Diniz Boaes

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

1 – Perfil dos professores:

a) Idade –
b) Sexo –
c) Escolaridade –
d) Tempo de serviço –

2 – Como é sua relação com a equipe gestora de sua escola?

_____
_____
_____

3 – Como é sua relação com os pais dos alunos?

_____
_____
_____

4 – Você conhece e/ou participou da elaboração do Projeto Politico e Pedagógico de sua escola?

( ) Sim ( ) Não

De que forma?

_____
_____
_____

5 – Quais são os obstáculos que impedem a melhoria da escola na sua opinião?

_____
_____
_____

6 – Quais são os fatores que influenciam nos resultados da escola?

_____
_____
_____

7 – Há algum mecanismo especifico voltado para a melhoria do desempenho escolar de seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

Quais?

_____
_____
_____

8 – Você considera que as avaliações em larga escala tem repercutido de alguma forma nas ações da equipe gestora de sua escola?

( ) Sim ( ) Não

De que forma?

_____
_____
_____

9 – Há alguma estratégia voltada para melhorar o desempenho dos alunos? A comunidade, pais, alunos e professores participam desse planejamento?

( ) Sim ( ) Não

De que forma?

_____

_____

_____

10 – O bom e o mau desempenho do aluno são debatidos com os pais dos alunos?

( ) Sim ( ) Não

De que forma?

_____

_____

_____

Muito obrigada por participar da minha pesquisa!

Um abraço, Profª Katana Diniz Boaes

QUESTIONARIO - PAIS DOS ALUNOS

1 – Perfil socioeconômico dos pais:

e) Idade –
f) Estado civil -
g) Escolaridade –
h) Profissão –
i) Renda familiar –
j) Quantidade de filhos -

2 – Como é sua relação com os professores e a equipe gestora da escola de seu filho?

_____
_____
_____

3 – Na sua opinião quais são os obstáculos que impedem a melhoria da escola?

_____
_____
_____

4 – Na sua opinião quais são os fatores que influenciam nos resultados da escola?

_____
_____
_____

5 – Há alguma ação voltada para melhorar o desempenho dos alunos? Você como pai ou mãe participa desse planejamento?

( ) Sim ( ) Não

_____
_____
_____

6 – O bom e o mau desempenho do aluno são debatidos com os pais dos alunos?
( ) Sim ( ) Não

De que forma?

_____
_____
_____

7 – Você considera que a equipe gestora da escola de seu filho (a) e democrática?
( ) Sim ( ) Não

Por que?

_____
_____
_____

8 – Você está satisfeito (a) com a atual gestão? Ela atende suas necessidades?
( ) Sim ( ) Não

Por que?

_____
_____
_____

9 – A equipe gestora realiza reuniões periódicas com os pais? Você participa destas reuniões?

( ) Sim ( ) Não

Por que?

_____

_____

_____

10 – A escola de seu filho (a) Possui Conselho de Classe? Você participa deste Conselho e/ou de suas reuniões?

( ) Sim ( ) Não

Por que?

_____

_____

_____

Muito obrigada por participar da minha pesquisa!

Um abraço, Profª Katana Diniz Boaes