



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Escola e Participação

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

José Ribamar Pedrosa Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Escola e Participação

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

José Ribamar Pedrosa Silva

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

Agradecimentos

Agradeço a DEUS pela sua misericórdia e benevolência e os obstáculos e vitórias alcançadas.

Agradeço aos meus genitores José Ribamar Silva (Senhor Ribinha) e Tomazia Pedrosa Silva (Dona Lili) pelos esforços de ter me colocado no mundo da educação. (in - memórias).

Agradeço a meus avôs Sabino Cangoncha Silva e Antonia Cangoncha Silva e Domingas Quirina Pedrosa e Paulo Chita Pedrosa (in- memórias).

Agradeço meu tio Elias Pedrosa por ter ao longo do tempo levando e buscando na escola. (in - memórias).

Agradeço meus manos Maria do Carmo Pedrosa Silva e Getúlio Pedrosa Silva pelo incentivo e apoios dispensados.

Aos meus filhos Luã Hayalla Oliveira Silva e Renã Eliakim Oliveira Silva pelos apoios e incentivos necessários.

Agradeço a minha Ex - Francisca Maria de Carvalho Oliveira, pelo apoio necessário.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Carlos Alberto Vila Estêvão, pela atenções, paciências dispensadas, pelas ricas orientações e competente ajuda na elaboração desta pesquisa científica.

Ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação por todo apoio na realização desta pesquisa científica.

A Universidade Católica Portuguesa, pelo ambiente propício a pesquisa científica proporcionando o desenvolvimento intelectual.

Aos colegas de classe da Universidade Católica Portuguesa, pelo convívio durante estes dois anos e por todo companheirismo.

A Faculdade Laboro por todo apoio necessário na realização desta pesquisa científica.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram na trajetória acadêmica e elaboração desta pesquisa científica, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Secretaria de Estado da Administração Pública através do Gabinete Geral, Coordenação de Modernização.

Agradeço à Secretaria de Estado da Segurança Pública, através do Gabinete do Secretário, Coordenação de Polícia Técnico e Científica, Instituto de Identificação, Instituto de Criminalista, Instituto Médico Legal.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação Pública, através especialmente da coordenadoria de direito e dever, assim como o Centro de Educação Cidade de São Luís.

Agradeço à Secretaria do Municipal da Educação Pública, através Coordenação Patrimônio e Direitos e Deveres.

Agradeço a Secretaria de Orçamentos e Participações Públicos, através da Coordenadoria Orçamento e Participativo, eu me eleger delegado do orçamento e logo após, ter sido eleito dois mandados consecutivos de conselheiro.

Agradeço a Universidade Federal do Maranhão, através dos Cursos Graduação Filosofia e Enfermagem.

Agradeço a Universidade Estadual do Maranhão, através do Curso de Licenciatura em História.

Agradeço a Universidade do Maranhão – Uni-Ceuma, através dos Professores e dos Colegas do Curso de Direito 4º período.

Agradeço a Instituto Federal de Educação, através do Curso de Técnico em Química Industrial Ensino Médio.

Ao IPHAN por ter me disponibilizado todos os materiais e os meus agradecimentos e apoios necessários dispensados a minha pessoa.

Ao Arquivo Central Público, agradeço pela disponibilização de todos os materiais e apoio necessário.

A FAPEMA, por ter disponibilizados todos os materiais necessários, como livros e revistas e etc.

Ao IBGE, por ter disponibilizados todos os materiais necessários, como livros e revistas e etc.

Aos meus amigos e colegas de C.A, D.A e DCE dos cursos de Enfermagem, Filosofia, História, onde eu fui aluno e demais cursos por ter me elegidos mandados valorosos.

A meus amigos e colega o Jornal Eletrônico CONSCIÊNCIA & LUTA, tendo a minha pessoa o principal idealizador e fundador e somatório ao projeto abrigaram- se o Professor Baltazar Macaíba, Jurandir Amorim, Campos e etc. Hoje Jornal eletrônico se chama CONSCIÊNCIA & LUTA 4 INTERNACIONAL.

A CVRD, pelos apoios esforços e apoios necessários.

A ALUMAR agradeço pelos esforços e apoios necessários.

Agradeço a Suenni Christinne Cordeiro, pelo apoios necessário.

Agradeço a Anderson Farias, pelos apoios necessários.

Agradeço ao Teme de futebol Balança à Rede Futebol Clube, através da sua Diretoria e Presidente.

POEMA-SE

“Agradecimentos a Quem Amamos”

“Ao longo desta jornada, quantos obstáculos se fizeram presentes, quanto desânimo....., mas você me incentivou nas horas em que tudo parecia chegar ao final! Hoje, vendedor, quem que saiba que nesta luta você também participa e por isto deve ser lembrado co todo carinho.

“Valeu e vele por mais este...”

“Há alguns anos nos unimos-nos, mesmos ideais, esperanças e ilusões”.

Sabíamos que era preciso caminhar, e que este caminho não era fácil.

Muitas vezes os obstáculos nos pareciam intransponíveis más continuaram a caminhar, munidos de coragem e muita vontade de vencer.

Às vezes, a caminhada era árdua e o desânimo se abatia sobre nós, porém chegamos aqui hoje, e estamos luz da comemoração, não final de nossa caminhada, mas sim, mais uma etapa que foi vencida.

A nossa formatura é um marco, uma breve parada para agradecimentos, antes de tomarmos novos ramos e partirmos para novas conquistas”.

Resumo

A escola é uma organização social que ao longo do tempo passou por algumas transformações, uma delas aconteceu na forma de geri-la, anteriormente a gestão ficava única e exclusivamente nas mãos do gestor, que era responsável por todas as decisões pertinentes ao ambiente escolar, atualmente opta-se pela gestão democrática, onde a participação dos membros que compõem a comunidade escolar. Neste sentido refletir sobre como as escolas tem colocado este modelo de gestão em prática é significativo, uma vez que auxilia na compreensão das relações que se desenvolvem neste espaço. O trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas participativas no interior do colégio Cintra, no município São Luís capital do estado do Maranhão. E como objetivos específicos: conhecer o processo de organização da escola pesquisada; identificar como as práticas participativas contribuem com a democratização dos segmentos da escola nas discussões e encaminhamento das decisões da escola; verificar com os discentes e os docentes avaliam a contribuição da prática participativa na unidade estudada; analisar as dificuldades do gestor e a equipe escolar na realização de ações voltadas para participação coletiva da comunidade escolar. A escolha deste tema se justifica por considerar que a participação é um mecanismo que auxilia o bom andamento do trabalho pedagógico, uma vez que sozinho ninguém consegue fazer nada, a escola tem buscado formas de trazer para si a comunidade, os alunos, os professores e demais profissionais que estão inseridos nesse contexto. Para subsidiar este trabalho foram utilizados autores como Lima (1998, 2001); Luck (2000a, 2000b, 2005, 2006, 2008); Savianni (1997, 2000, 2008, 2010), Libâneo (2001, 2004, 2008). A pesquisa se constitui em um estudo de caso concreto com abordagem qualitativa e quantitativa, como instrumentos de coleta de dados foram utilizados entrevistas, questionários e a observação direta. Conclui-se que a participação é um dos elementos que efetivam a gestão democrática na escola

Palavras-chave: Gestão democrática; Participação; Escola.

Abstract

The school is a social organization that over time has undergone some transformations, one of them happened in the way of managing it, previously the management was only and exclusively in the hands of the manager, who was responsible for all decisions pertinent to the school environment, currently we opted for democratic management, where the participation of the members that make up the school community. In this sense, reflecting on how schools have put this model of management into practice is significant, since it helps in understanding the relationships that develop in this space. The objective of this study is to analyze the participatory practices inside Cintra College, in the city of São Luís, capital of the state of Maranhão. And as specific objectives: to know the process of organization of the researched school; identify how participatory practices contribute to the democratization of school segments in the discussions and referral of school decisions; verify with the students and teachers evaluate the contribution of participatory practice in the unit studied; analyze the difficulties of the manager and the school team in carrying out actions aimed at collective participation of the school community. The choice of this theme is justified by considering that participation is a mechanism that helps the good progress of the pedagogical work, since nobody can do anything alone, the school has looked for ways to bring the community, students, teachers and other professionals that are included in this context. To support this work, authors such as Lima (1998, 2001) were used; Luck (2000, 2005, 2006, 2008); Savianni (1997, 2000, 2008, 2010), Libâneo (2001, 2004, 2008). The research consisted of a concrete case study with a qualitative and quantitative approach, as instruments of data collection were used interviews, questionnaires and direct observation. It is concluded that participation is one of the elements that make democratic management in school.

Keywords: Democratic management; Participation; School.

Lista de Siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
APM	Associação de Pais e Mestres
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CEDES	Centro de Estudos e Educação & Sociedade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG's	Organização Não Governamentais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretária de Educação do Estado
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado
SOMACS	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Lista de Figuras

Figura 1:	Colégio D. Pedro II.....	23
Figura 2:	Grupo Escolar.....	24
Figura 3:	Elementos que auxiliam na implementação de um processo de gestão democrática e participativa na escola.....	50
Quadro 1:	Participação na concepção de Lima.....	115
Gráfico 1:	Idade.....	126
Gráfico 2:	Sexo.....	127
Gráfico 3:	Tempo de magistério.....	128
Gráfico 4:	Tempo que atua na escola.....	128
Gráfico 5:	Apoio da direção/coordenação nas decisões sobre os alunos.....	130
Gráfico 6:	Autonomia no planejamento.....	131
Gráfico 7:	Conhecimento do PPP.....	132
Gráfico 8:	Participação na elaboração do PPP.....	134
Gráfico 9:	Participação no Regimento Escolar.....	135
Gráfico 10:	Comportamento da gestão na proposição de mudanças.....	136
Gráfico 11:	Consideração da gestão das opiniões da comunidade.....	137
Gráfico 12:	Relação escola comunidade.....	138
Gráfico 13:	Participação da comunidade na escola.....	139
Gráfico 14:	Professor democrático.....	140
Gráfico 15:	Aspecto na relação professor e gestor.....	141
Gráfico 16:	Motivação e valorização na instituição.....	143
Gráfico 17:	Diálogo entre professor e gestor.....	144
Gráfico 18:	Momento de relacionamento entre professores e gestores.....	145
Gráfico 19:	Provimento do cargo de gestor na escola.....	146
Gráfico 20:	Gestão participativa e democrática.....	147
Gráfico 21:	Relacionamento com a direção da escola.....	148

Lista de Tabelas

Tabela 1: Alunos matriculados nas escolas públicas primárias 8maranhenses (1888-1899).....	83
Tabela 2: Número de escolas primárias (1888 – 1899).....	83
Tabela 3: Lugares com o nome da família Sarney.....	103
Tabela 4: Concepção de gestão democrática e participativa.....	129
Tabela 5: Dificuldades na construção da gestão democrática.....	149

Índice

	Introdução	
	Parte I	17
	Capítulo 1 - Considerações sobre a História da Educação	17
1.1	Educação no período colonial	17
1.2	Educação no período pombalino	20
1.3	Educação no período do império	21
1.4	Educação no período republicano	24
1.5	Educação no período de Getúlio Vargas	28
1.6	Educação no período de 1945-1964	31
1.7	Educação no período da ditadura militar	31
1.8	Educação no período dos anos 1990	37
1.9	Educação no período da década de 2000	40
	Capítulo 2 - Gestão Democrática e Participação Escolar de Docentes e Discentes	45
2.1	Conceito de gestão	46
2.2	Gestão escolar na Constituição de 1988	53
2.3	Gestão democrática na Lei de Diretrizes de Bases da Educação	55
2.4	A figura do diretor	57
2.5	Eleição para diretor de escola	58
2.6	Papel dos profissionais da educação na gestão participativa	59
2.6.1	O gestor e o supervisor no contexto da gestão escolar	59
2.7	O papel do orientador escolar	61
2.8	A gestão participativa e a atuação com os docentes e discentes e comunidade	62
2.9	As diretrizes legais para a formação de professores e a gestão da escola	64
2.10	O papel do professor na participação da gestão da escola	65
2.11	A escola como local de formação do aluno	66
2.12	Mecanismos que auxiliam a efetivar a gestão democrática	68
2.12.1	Plano de desenvolvimento da escola	68
2.12.2	Projeto político pedagógico	69

2.13	Órgãos que auxiliam a efetivar a gestão democrática.....	73
2.13.1	Conselho escolar ou colegiado.....	73
2.13.2	Conselho de classe.....	76
2.13.3	Grêmios estudantis e associação de pais.....	78
	Capítulo 3 - A Educação Maranhense.....	80
3.1	Governo José Sarney.....	89
3.2	Governo Pedro Neiva de Santana.....	91
3.3	Governo Nunes Freire.....	94
3.4	Governo João Castelo.....	96
3.5	Governo de Luiz Rocha.....	96
3.6	Governo Epiácio Cafeteira.....	97
3.7	Governo Roseana Sarney.....	97
3.8	Governo José Reinaldo.....	98
3.9	Governo Jackson Lago.....	98
3.10	Governo Roseana Sarney.....	99
3.11	Governo Flávio Dino.....	101
	Capítulo 4 - Gestão no Maranhão.....	103
	Capítulo 5 - Participação.....	114
	Parte II.....	121
	Capítulo 6 - Pesquisa Empírica.....	121
6.1	Opção metodológica.....	121
6.2	Caracterização do local do estudo.....	122
6.2.1	O bairro.....	123
6.3	Instrumentos de coletas de dados.....	123
6.3.1	Questionário.....	124
	Capítulo 7 - Descrição e Análise de dados.....	126
8	Considerações Finais.....	151
	Referências.....	153
	Apêndice.....	163
	Apêndice A - Questionário com professores.....	164

Introdução

No setor educacional o Brasil apresenta uma cultura de hierarquização de poder com relação aos gestores para seus funcionários (professores, alunos, pais e comunidade), no qual observa-se que o gestor ainda é detentor de poder e da verdade.

Visando uma mudança neste parâmetro, muito estudos e pesquisas tem focado na temática da gestão escolar. Os baixos indicadores apresentados pelo sistema educacional brasileiro têm reforçado a necessidade de que se intensifiquem reflexões sobre as formas de se administrar a escola a fim de cumprir a sua função social.

Observa-se, atualmente, que ocorreram profundas mudanças na sociedade que incidem diretamente no trabalho desenvolvido pela escola, apresentando, conseqüentemente, novos desafios para a educação.

Nessa perspectiva, novas demandas são apresentadas aos gestores escolares que irão desencadear ações a fim de contemplar este ideal junto à comunidade escolar que lideram, buscando uma participação mais efetiva por parte de pedagogos, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar de modo geral.

A escola democrática e participativa sempre foi um ideal defendido pela sociedade brasileira. Essa percepção pode ser identificada nos inúmeros debates desenvolvidos em diferentes contextos históricos, na perspectiva de construção de uma instituição educativa comprometida com a transformação da realidade social.

Entretanto, essa perspectiva só se torna possível se for possibilitado ao aluno o acesso ao percurso educacional em que a qualidade das ações educativas represente o compromisso maior dessa instituição, ou seja, favorecer o acesso a um ensino que prepare os sujeitos do processo educativo para a vida pessoal, social e para o desempenho de atividades profissionais. Em outras palavras, cumprindo o disposto na Constituição de 1988, uma “educação para a cidadania”. A gestão escolar, que antigamente atendia às exigências da escola autoritária, centralizadora, na atualidade passa a ser orientada pelos princípios de democracia, preconizando a participação como princípio fundamental que contribui com a qualidade da educação.

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar deve incorporar os princípios de uma ação comunicativa pautada na ponderação dos pontos de vista manifestados por seus participantes, no sentido de construir decisões coletivas, justificativa a realização deste estudo.

Torna-se relevante a observação do coletivo no institucional que passa pelas instâncias que compreendem os contextos, políticos, culturais, participativos, sociais da comunidade, mostrando assim sua identidade em geral, no projeto político pedagógico todos os atores que compõem essa comunidade, digo os que atenderam o chamamento do convite da unidade escolar.

A partir do princípio da gestão democrática, a escola deve ser um espaço de participação e decisão, também para discussão, negociação e princípios de gestão e orientação das demandas educacionais, possibilitando a participação social. Por fim, é um espaço de discussão, acompanhamento e debate, através da qual se busca estimular uma cultura democrática, substituindo a cultura autoritária pela cultura participativa e cidadã.

Logo, este espaço deve possibilitar na efetiva participação, garantindo-se a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de atender e representar as decisões da maioria, sem nunca desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas.

Nesse contexto, é que surgem os seguintes questionamentos: Quais são as práticas participativas vivenciadas no interior do colégio Cintra, no município de São Luís na capital do estado do Maranhão?

O trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas participativas no interior do colégio Cintra, no município São Luís capital do estado do Maranhão. E como objetivos específicos: conhecer o processo de organização da escola pesquisada; identificar como as práticas participativas contribuem com a democratização dos segmentos da escola nas discussões e encaminhamento das decisões da escola; verificar com os discentes e os docentes avaliam a contribuição da prática participativa na unidade estudada; analisar as dificuldades do gestor e a equipe escolar na realização de ações voltadas para participação coletiva da comunidade escolar.

A escolha deste tema se justifica por considerar que a participação é um mecanismo que auxilia o bom andamento do trabalho pedagógico, uma vez que sozinho ninguém consegue fazer nada, a escola tem buscado formas de trazer para si a comunidade, os alunos, os professores e demais profissionais que estão inseridos nesse contexto, o colégio Cintra foi escolhido por ser um dos maiores da cidade de São Luís, assim nasceu a curiosidade em conhecer de que maneira os processos de participação tem sido tratados na escola e conhecer a percepção dos educadores desta instituição de ensino acerca dos mecanismos utilizados ou não nesta.

A pesquisa realizada no turno vespertino do colégio Cintra com educadores que lecionavam a disciplina de Ciências Humanas neste, foram aplicados questionários para os vinte professores que concordaram em participar do estudo, o questionário continha dezenove questões.

Parte I

Capítulo 1 - Considerações sobre a História da Educação Brasileira

O processo educacional desde quando surgiu foi permeado pela lógica social vigente. Apesar de muitos afirmarem que é a escola que pauta as mudanças sociais, na verdade não é o que acontece, pois é a sociedade que regula a prática educativa. A escola aprende desde muito cedo a “controlar os alunos”, assim produz uma cultura hierárquica estabelecendo o silêncio aos sujeitos que participam do processo de Educação. Nesta conjuntura, a sua função seria preparar os alunos, a fim de que tenham bom desempenho em provas e concursos, e as instituições sociais adquiram respaldo social (Santos; Melo; Lucimi, 2012).

A educação se constitui como um processo coletivo que se constrói no decorrer dos anos, possibilitando aos homens criar padrões de comportamento, assimilar e compartilhar novos conhecimentos, assim afirma-se:

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade (Aranha, 2005, p.15).

No Brasil este processo tem início com a colonização portuguesa realizada pelos jesuítas, que trouxeram os costumes e a religiosidade da cultura europeia, trazendo ainda os métodos pedagógicos que iniciaram o sistema de educação brasileiro. Mas ao longo da história este sistema passou por uma série de modificações. Almeida (2005, p.8) observa que:

Como totalidade histórica ultrapassa em muito a abordagem da sua institucionalização nos marcos das ações reguladoras do estado. A história da educação articula de modo não linear a relação entre as esferas privada e pública, grupal e comunitária, econômica e ideológica da vida em sociedade.

Como o autor evidencia o sistema de educação brasileiro não articula de maneira igualitária a esfera privada e pública, uma vez que cada uma se construiu por um caminho, as ações tomadas em uma eram diferentes das tomadas na outra.

1.1 Educação no período colonial

Depois de quinze dias que chegaram ao Brasil, os jesuítas construíram na cidade de Salvador, a primeira escola elementar do país. Sob a liderança de Manuel da Nóbrega, os jesuítas se constituíram nos únicos educadores do país por 210 anos, de 1549 a 1759, ressaltando que este modelo educacional trouxe marcas significativas na cultura brasileira.

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia (Sangenis, 2004, p.93).

Quando se fala que os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil, a maioria das pessoas esquece que o país já era habitado pelos índios antes da colonização, que educavam suas crianças a sua maneira. Não se tem muitas informações sobre o tema, mas o que se sabe é que a educação indígena acontecia durante toda a vida. Consoante Saviani (2010, p.36) os índios viviam nas comunas, sua educação se dividia em classes, todos possuíam acesso a ela, a diferença que pode ser destacada era que a distribuição do que aprendiam consoante ao sexo.

Saviani (2010, p. 36-37) observa que a educação era aberta a todos, os conhecimentos eram transmitidos no cotidiano, sua aprendizagem era espontânea e não programada, aprendiam através da tradição, da ação e pela força do exemplo.

No ano de 1570 a obra jesuítica contava com cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga), três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Após 21 anos de estada, os jesuítas já estavam instalados do norte para o sul, sobretudo nas regiões litorâneas. O modelo educacional adotado pelos jesuítas tinha como base os métodos pedagógicos europeus, mas esse modelo não ficava restrito a alfabetização, estendia-se aos cursos secundários e superiores.

As escolas jesuítas funcionavam consoante um plano de estudos de autoria de padre Manuel da Nóbrega, este se iniciava com o aprendizado do português e seguia para o doutrinamento cristão. Posteriormente seguiam para a escola de leitura e escrita, onde também tinham acesso ao canto orfeônico e a música instrumental. Ainda podiam receber formação profissional e agrícola.

Depois dessa organização de Nóbrega, as escolas jesuítas passaram a ser regulamentadas por um documento, de autoria de Inácio de Loyola, denominado de

Ratio Studiorum, neste programa o estudo tinha início com o curso de humanidades passando por um curso de filosofia até chegar ao de teologia. Aqueles que desejavam seguir profissões liberais partiam para o estudo na Europa, mais precisamente na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa na área das ciências jurídicas e teológicas, a França era procurada por quem pretendia estudar medicina.

As escolas e colégios eram destinadas ao atendimento dos órfãos e os filhos dos ricos portugueses. Quando concluíam seus estudos estes indivíduos viajavam para Portugal a fim de concluir seus estudos na metrópole. Nas terras dos índios existiam as reduções, que eram aldeamentos indígenas organizados e administrados pelos padres jesuítas, destinadas a proteção dos índios contra os bandeirantes, pois estes desejavam escravizá-los objetivando educá-los e catequizá-los.

No Brasil, a redução mais conhecida, sobretudo pela sua preservação, era a redução de São Miguel Arcanjo no Rio Grande Sul. Na América, cabia aos jesuítas a administração dos aldeamentos. Em 1630, nos vinte aldeamentos existentes, estavam abrigados mais ou menos 70.000 indígenas. Esses aldeamentos tinham como objetivo a criação de uma sociedade conforme os ideais cristãos e iluministas.

No interior desses aldeamentos, o objetivo principal, até mesmo sob a ótica educacional, era converter os índios. Os jesuítas colocaram primeiro o ensino profissional, depois passavam para o ensino elementar. Assim o ensino se organizava em classes para contar, ler, soletrar, escrever e rezar em latim. Através das crianças indígenas os padres recolhiam material para organizar a língua. Assim ampliavam sua obra catequizadora e ensinavam as crianças canções que posteriormente se repetiam para seus parentes que falavam a língua indígena.

Um dos primeiros recursos metodológicos empregado pelos padres jesuítas para educar os índios foi a música, através dela os padres atraíam a atenção dos índios, ainda utilizavam os instrumentos dos índios e compunham músicas falando do Deus cristão. O teatro também era um meio utilizado pelos jesuítas para evangelizar, assim como fora feito com a música, utilizando as peças em tupi ou português a fim de falar dos santos, anjos e deus cristão. As referidas peças foram denominadas de autos.

Outro recurso empregado era a dança, os padres comemoravam as datas do calendário cristão convidando os índios para comemorar com as suas danças, sem perceber com os recursos utilizados pelos jesuítas os índios acabavam incorporando comportamentos e rituais característicos dos cristãos em seu cotidiano.

Os jesuítas permaneceram no Brasil até 1759, quando foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, nesta época contavam com 25 residências, 36 missões e 17 colégios. Neste sentido, Saviani observa que (2010, p. 26-27), o começo da educação brasileira é marcado pela aculturação, no sentido de tentar obrigar os índios a se submeter a cultura europeia e catequização dos índios na fé cristã.

O modelo de ensino dos jesuítas desenhou os contornos de uma desigualdade educacional e social, observando que ela se mantém até hoje, nesta conjuntura pessoas com uma condição econômica e social possuem acesso a um sistema educacional com maior qualidade.

1.2 Educação no período pombalino

Foram quase dois séculos, em que o método educacional dos jesuítas predominou, seu término acontece no século XVIII, através da Reforma de Pombal (Queiroz; Moita, 2007).

Através do Alvará de 28 de junho de 1759, o marquês implanta as seguintes medidas:

- Destruição completa da organização de ensino jesuíta e também da sua metodologia, no Brasil e em Portugal;
- Inserção no ensino de aulas de gramática latina, de grego e retórico;
- Criou-se o cargo de “diretor de estudos”, o objetivo era que esse fosse um órgão administrativo para orientar e fiscalizar o ensino;
- Introdução de aulas régias;
- Aprovação e instituição das aulas de comércio.

As consequências das mudanças propostas por Pombal no Brasil são as seguintes:

- Substituiu-se a metodologia eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica.
- Dualidades entre as escolas;
- Passa-se a utilizar o ensino científico.

O alastramento de tendências que, se não determinam o rompimento de unidade de pensamento, fazem surgir os primeiros conflitos entre as ideias antigas,

enraizadas no ensino jesuítico, e a nova corrente pedagógica, influenciada pelas ideias dos pensadores franceses (Azevedo, 1976, p. 56-57).

Observa-se que mesmo com as propostas formais, as reformas pombalinas nunca foram implantadas de fato, assim o Brasil passou por um período longo (1759-1808) de grande desorganização e decadência em sua educação. Neste período, os professores eram mal pagos e sem nenhuma preparação. Aranha (2005, p.134) afirma que:

Os colégios estão dispersos, não há mais a formação de mestres nem uniformidade de ensino, portanto. Existem queixas quanto à incompetência do mestre leigo, que são muito mal pagos. O centro de 29 decisões está no reino, o que torna a máquina administrativa extremamente morosa e ineficaz.

Entre os anos de 1808 a 1821, mesmo quando a família real veio para o Brasil, a educação não teve muita importância, assim o sistema educacional brasileiro continuou abandonado até 1889, momento da proclamação da República.

Um fato que prejudicou ainda mais a educação brasileira, apareceu em uma emenda da Constituição, o Ato Adicional de 1834. O ensino é descentralizado, a Coroa passa a ter a responsabilidade de promover e regulamentar o Ensino Superior, e as províncias se responsabiliza pela escola elementar e secundária (Aranha, 2005, p. 152).

1.3 Educação no período do império

No ano de 1822 havia um imenso déficit educacional para ser superado, a primeira tarefa realizada foi ordenar juridicamente a educação. Em 1823, no dia 23 de março, criou-se no Rio de Janeiro a escola de “primeiras letras”, que se baseava no método de ensino mútuo, denominado de lancasteriano. Este método era elogiado pela facilidade com que conseguia desenvolver o espírito, preparar o indivíduo para adquirir novas ideias (Silva, 2009).

Esse método foi concebido inicialmente pelo Reverendo Andrew Bell e também por Joseph Lancaster. O método consistia no professor ensinar a lição a um grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes. Então, todo o grande grupo de alunos era dividido em pequenos grupos e estes aprendiam a lição a partir daqueles a quem o mestre havia ensinado. Um professor principal poderia, assim, instruir muitas centenas de crianças.

No que se refere às medidas legais, Nunes (1984, p. 38), aponta as seguintes: o artigo 250 da Constituição, que fora discutido na Assembleia Constituinte, não correspondia a realidade brasileira, quando determinava que: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados lugares”. Na carta que Pedro I outorgou, no dia 11 de março de 1824, ficava estabelecido no item 32 do artigo 178 que: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Contudo, a regulamentação só ocorreu com a Lei de 15 de outubro de 1827, ressalta-se que esta foi a primeira e única lei geral que versava sobre o ensino primário no decorrer do Império. No artigo 4º, da referida lei determinava-se que: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”.

No Primeiro Império, mesmo com os intensos debates intelectuais e políticos sobre a educação, pouca coisa foi feita efetivamente para melhorar a educação nesse período. O ato adicional de 1834 tomou medidas que dificultaram significativamente o desenvolvimento da “instrução pública”. De acordo com Holanda (1987, p. 376), a medida “consumou o desastre para nosso sistema educacional, atribuindo competência às assembleias provinciais para legislar sobre o ensino elementar e médio. Apenas o ensino superior em geral e o elementar e médio do Município Neutro permaneceram a cargo do governo central”.

Esta medida teve como resultado a descentralização precoce das políticas e ainda do controle educacional, fato que impediu que os sistemas fossem unificados, possibilitando a criação de uma dualidade de sistemas. Apesar do desinteresse demonstrado pelo governo com a educação primária e secundária, em diversas províncias do Império foram formadas redes de escolas públicas e privadas. A educação doméstica ainda persiste desde o período colonial. Consoante Faria Filho (2000, p. 145) o número de escolas domésticas era alto e “atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal”. Assim o resultado é a formação de sistemas educacionais provinciais que tinham diferenças grandes entre si.

No que concerne à educação secundária, o quadro se mostra mais dinâmico. De maneira geral o ensino secundário no decorrer do império essencialmente estava concentrado nas mãos de particulares. Mas, o governo promoveu um esforço com o objetivo de manter um padrão de ensino, com a criação, no ano de 1837, do Colégio Pedro II, modelo que deveria ser seguido no país inteiro. Os indivíduos que concluíam

o curso neste colégio recebiam o título de “Bacharel em Letras”, sendo que não precisavam fazer os exames para ingressar no ensino superior na Faculdade do Império (Silva, 2009).



Figura 1 – Colégio D. Pedro II
Fonte: Rio de Janeiro, 2018.

No ano de 1854, há dezesseis liceus nas Províncias, já em 1872 este número aumenta para vinte. Todos estes liceus tinham seu currículo inspirado no Colégio D. Pedro II, assim os livros didáticos utilizados nesses liceus provinciais eram os mesmos que na instituição modelo, uma vez os “exames preparatórios” que possibilitavam o acesso ao ensino superior, tendo como base os programas contidos nos livros didáticos do colégio D. Pedro II.

Na verdade, o ensino secundário no período imperial era destinado a elite. Os liceus localizados nas províncias tinham como seu público principal a elite de cada província. Desta forma, o ensino secundário através dos liceus, reunia poucos estudantes e os melhores professores, tendo bastante prestígio. A demanda por educação secundária era explicada pelo fato de ser a preparação para o ingresso no ensino superior, assim as iniciativas educacionais privadas se concentram neste nível educacional (Silva, 2009).

No que se referem ao ensino profissional, os alunos que o frequentavam eram poucos e provenientes da parcela pobre da sociedade, sendo a maioria mestiços, com este panorama o ensino profissional foi muito marginalizado no decorrer do século XIX no país. As instituições que ofertavam o ensino profissionalizante, na segunda

metade do século XIX, são denominadas de “Liceus de Artes e Ofícios”. Destaca-se o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, criado em 09 de janeiro de 1858 pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, a fim de atender a camada pobre da população.

Foi pioneira neste segmento e até hoje ainda funciona. Outras duas instituições deste segmento também merecem destaque: os Liceus de Artes e Ofícios da Bahia (1872) e o de São Paulo, no passado conhecido como “Sociedade Propagadora de Instrução Popular”, esta criada através da iniciativa de Carlos Leôncio da Silva Carvalho, no ano de 1873.



Figura 2 – Grupo escolar
Fonte: Rio de Janeiro, 2018.

Quanto ao ensino superior apenas a elite possuía acesso, as principais faculdades eram: Faculdade de Direito de São Paulo, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Escola de Farmácia do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina da Bahia e a Escola de Farmácia da Bahia. Em 1869, essas instituições contavam com 1479 alunos. Ficam de fora desta contagem os seminários católicos onde se ministrava o curso de Teologia. Normalmente o ensino superior era concebido como uma oportunidade de ascender socialmente (Silva, 2009).

1.4 Educação no período republicano

O início da Primeira República acontece com a queda da monarquia no ano de 1889, depois de um golpe de Estado apoiada por representantes de diversos grupos

sociais, dentre eles pode-se citar: o setor progressista da lavoura, fazendeiros de café provenientes das áreas mais dinâmicas e produtivas, indivíduos ligados a indústria, profissionais liberais e militares (COSTAS, 1987, p. 276 apud Vaz, 2013, p. 20).

Através da Proclamação da República, as oligarquias cafeeiras conseguiram o domínio total do aparelho do Estado com a instauração do governo representativo, federal e presidencial.

Consoante Saviani (2008, p.188), o período da República Velha teve a presença marcante das oligarquias rurais, denominadas de “Barões do Café”, o poder era mantido por meio de uma aliança, aliança realizada entre os partidos republicanos paulista e mineiro (conhecida como política do café com leite), tendo como um de seus pilares o coronelismo.

Em São Paulo, o número considerável de escolas isoladas do ensino primário foi a inspiração para o plano de se reunir diversas escolas em um só prédio, construído para esta finalidade. Elaborou-se uma sistemática pedagógica, em diversas cidades, construiu-se prédios imponentes, para que essa nova escola funcionasse, esta foi denominada de Grupo Escolar, no qual se implementaria as exigências da nova pedagogia: espaços funcionais que possibilitaram a o funcionamento da escola, com a incorporação de ambientes como: sala de direção, anfiteatro, biblioteca, laboratórios. Secretaria, oficina, pátios, salas de aulas arejadas (Bencostta, 2005).

Essa ideia se espalhou por outros estados, como: Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Paraíba. Desta forma, se tornou comum os governos estaduais republicanos reunirem escolas isoladas e construirém prédios para o “Grupo Escolar” com o objetivo de fazer propaganda da chegada no país da modernidade educacional (Silva, 2009).

A implantação do Grupo Escolar no Brasil, não visava apenas fazer propaganda do novo regime, mas também como parte de um plano dos liberais republicanos para promover a educação popular no país, como Souza (2006, p. 76-77) explica:

A criação dos grupos escolares surge, portanto, no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890. A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na Educação pública e na história da Educação brasileira. Introduziu e ajudou a introduzir uma série de modificações e inovações no ensino primário, auxiliou na produção de uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da

República. Generalizou, ainda, no âmbito do Ensino Público, muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito – as elites intelectuais, políticas e econômicas.

Um aspecto significativo na educação republicana são as reformas, que neste período tem um número considerável, neste sentido cabe citar as que foram mais conhecidas e que tiveram mais impacto na realidade educacional brasileira. De acordo com Christiano, Sousa e Silva (2018) as reformas foram as seguintes:

Reforma Leôncio de Carvalho (1879): composta de um texto extenso com 174 itens organizados em 29 artigos, visando o ensino primário, secundário e superior na Corte. O objetivo principal desta reforma era garantir as condições de moralidade e higiene, sendo que o último teve influência da constituição da medicina como um campo disciplinar e autônomo. O método utilizado nesta reforma era o ensino intuitivo.

Reforma Benjamim Constant (1890): reforma do ensino secundário paulista, dirigida por Caetano Campos, pautada no princípio democrático-liberal. Rompe-se com o modelo educacional colonial e conseqüentemente com a tradição humanista, os princípios positivistas são adotados, neste sentido passa a ser implantado um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito.

Reforma Epiácio Pessoa (1901): o ensino secundário passa a ser de 6 anos, mas continua com o objetivo da reforma anterior “preparar para o ensino superior, no entanto, dava liberdade para ensinar”. Auxiliou no processo de desoficialização do ensino promovendo a equiparação entre escolas privadas e públicas e oficiais, com a inspeção no currículo.

Reforma Rivadávia Correa (1911): ofereceu liberdade e autonomia para os estabelecimentos de ensino que preferiram retornar para o ensino parcelado, assim foi tirado o caráter oficial do ensino, este já não tinha o poder sobre a concessão de títulos e diplomas, era posposto a autonomia entre os dois graus, assim o certificado de conclusão do ginásio servia apenas para atestar a frequência e aproveitamento dos estudos no ensino superior, assim o ensino é desoficializado, conferindo autonomia didática e administrativa, abolindo o monopólio estatal na concessão de diplomas e títulos voltando ao sistema de admissão nas próprias faculdades.

Reforma Carlos Maximiliano (1915): determinou que fossem canceladas as alterações de 1911. Foram criados exames de vestibular para os cursos superiores, a obrigação de se concluir o curso secundário para se ingressar na faculdade. Não houve modificação no ensino superior, este voltou a ser oficializado, impôs-se limites

para a equiparação, concedido através de uma inspeção rigorosa, assim se resolve o problema da expansão controlada por meio da criação do vestibular e obrigatoriedade do diploma secundário para se matricular no secundário.

Reforma Rocha Vaz (1925): tinha caráter reacionário e conservador, defendendo a educação elitista; não aceitava as ideias da Escola Nova, assim o Estado manteve o controle ideológico, por meio da inspeção escolar vigiando e policiando as tarefas de professores e alunos, com a inclusão da disciplina “moral e cívica” como obrigatória nas escolas o que aniquilou de maneira definitiva com a autonomia didática e administrava, fixando o currículo no ensino superior e aperfeiçoando o vestibular.

A reforma estadual que mais se destaca é a Reforma Estadual Paulista, por ter se estendido a todo país. Sua inspiração vem de experiências suíças, alemães e americanos. Desta forma criou-se uma escola-modelo, esta anexa à Escola Normal em São Paulo, que contava com uma classe feminina e outra masculina. No ano de 1892, a lei nº 88 de 8 de setembro institui a reforma geral da instrução pública. Mesmo abrangendo todo o ensino público, seu principal foco era o ensino primário. Sua maior inovação foi a instituição dos grupos escolares, “[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (Saviani, 2008, p. 172).

Anteriormente, as escolas primárias, também eram chamadas por “primeiras letras”, nestas as classes ficavam isoladas ou avulsas, uma classe era composta por alunos de diversos níveis ou estágios diferentes de aprendizagem, normalmente essas instituições contavam apenas com um professor. Com a criação dos grupos escolares, o ensino passa a ser seriado. De 1893 em diante houve uma disseminação destes grupos pelo estado São Paulo, em 1921 já existiam 101, sendo 21 localizados na capital e 77 no interior. Este modelo se espalhou de São Paulo para outros estados (Saviani, 2008).

Analisando os dados estatísticos acerca do analfabetismo e os níveis de ensino: primário, médio e superior, observando as possibilidades de acesso aos levantamentos, observa-se que as reformas educacionais que aconteceram na primeira república não conseguiram resolver os problemas de organização das escolas.

Assim é possível afirmar que, as políticas educacionais não correspondiam com a realidade que se apresentava, uma vez que “[...] o desconhecimento dessas causas

fundamentais e peculiares da situação, bem como o puro consumo de ideias, compromete basicamente a concretização dos objetivos dos educadores “novos” (Ribeiro, 1998, p.124).

Contudo, Ribeiro (1988, p.12) observa que “o aspecto positivo resultante de males deste transplante cultural está no fato de ter levado aos educadores a diagnosticar as deficiências da estrutura escolar brasileira e denunciá-las categórica e permanente [...]”.

No que concerne ao ensino secundário, de acordo com Nagle (2001, p.191) no período de 1890 a 1920, “o Poder Público se interessa apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirvam de modelo para as demais escolas secundárias do país.” A preocupação era preservar a qualidade e não em ampliar a oferta para a população, assim o ensino permanece com caráter elitista e com domínio com a iniciativa privada.

As ideias educacionais desta época sofreram influência de um movimento conhecido por escolanovismo. As principais ideias deste movimento eram: a ciência, o industrialismo, a democracia. A ideia principal defendida era da possibilidade de democratizar e transformar a educação através da escola. Para os escolanovistas a educação deve ser regida pelos princípios liberais, que determinam uma escola única, laica, gratuita, obrigatória e pública.

No que tange ao ensino superior, no decorrer do período republicano, o número de faculdade pelo país multiplicou. No período que compreende de 1891 a 1910 criou-se 21 escolas superiores sendo: 9 de Medicina, Odontologia e Farmácia; 8 de Direito; 4 de Engenharia; 3 de Economia e 3 de Agronomia. Desta forma, o ensino superior continuou a ser ministrados em instituições isoladas. Cunha (2003) destaca que havia uma forte oposição dos positivistas a ideia de universidade.

1.5 Educação no período de Getúlio Vargas

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Brasil sofreu mudanças estruturais que influenciaram na construção do sistema educacional público. Na esfera estrutural, o país se encontra em um momento de transição que tinha como característica principal a aceleração do modo capitalista de produção, o que trouxe mudanças superestruturais, especialmente no aparelho escolar. Na esfera política, o período compreende dois processos ligados a transição do modelo agrário-exportador para o

industrial urbano: A Revolução de 1930 e o Golpe de Estado de 1964 (Bittar; Bittar, 2012).

No período compreendido entre 1930 e 1964, concorreram dois projetos de nação para o país. O nacional-populista, que tinha a frente Getúlio Vargas e que trouxe para si setores progressistas da sociedade brasileira, defendendo a industrialização do país tendo como base o esforço nacional, sem que fosse comprometida sua soberania. Por defender que a questão social era questão de política, e não de polícia, teve o apoio da classe trabalhadora. Na contrapartida, o projeto de oligarquias tradicionais, que tinha ligação com o setor agrário exportador, previa o desenvolvimento da economia sob a subordinação da liderança dos Estados Unidos da América, este projeto representava os setores da elite que tinham saído do poder em 1930, sobretudo aqueles relacionados à economia cafeeira paulista. Essa polarização foi exacerbada devido ao ambiente político internacional, naquela época acontecia a disputa entre os blocos capitalistas e socialistas, assim a política nacional foi marcada pelo binômio esquerda x direita, conservadores x progressistas (Bittar; Bittar, 2012).

A primeira transformação significativa para a educação no governo de Getúlio Vargas, no ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Azevedo (1958, p.169 apud Nações Unidas, 2000, p. 34) afirma que “veio a construir-se, com a solidez e os progressos de sua organização, um dos ministérios mais importantes no governo revolucionário”. Francisco Campos foi o primeiro Ministério de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública.

Com a Reforma Educacional ficou determinado que o ensino secundário se organizasse em dois ciclos: o fundamental, com cinco anos, e o complementar, com dois anos. Neste sentido, o ensino secundário incluía a escolarização que acontecia depois dos quatro primeiros anos do ensino primário e seu caráter era demasiadamente seletivo (Bittar; Bittar, 2012).

A seletividade presente no ensino secundário e a dicotomia existente entre o ensino profissional e o secundário persistiram, o que favoreceu a os filhos da elite. O primeiro ciclo, que durava cinco anos, passou a ser obrigatório para que se ingressasse no ensino superior; segundo, de dois anos, em algumas escolas. Para se entrar no ensino superior era necessário guardar a correspondência com o ensino médio, fato que também causava dificuldade para o acesso ao ensino superior. Essa Reforma acabou por marginalizar o ensino primário, o Curso Normal (formação de

professores para atuar no primário) e também os diversos ramos do ensino profissional, exceto o comercial (Bittar; Bittar, 2012).

No ano de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional da Educação promovida pela ABE (Associação Brasileira de Educação). Nesse momento, o governo requereu aos educadores que elaborassem um documento onde definissem “o sentido pedagógico da Revolução de 1930”. Com este objetivo, um grupo composto por 26 educadores e intelectuais, no ano de 1932 publicaram um texto denominado de o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Silva, 2009).

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 foi uma continuidade, uma extensão, do discurso que fundamentou as reformas educacionais da década de 1920 e um preâmbulo da política nacionalizante da década de 1930. Em outras palavras, “o Manifesto significou o amálgama das ideias dos renovadores em um documento de força retórica e projeção política que garantiu as estratégias de reforma educacional para uma nova sociedade, administrando-a a partir de um projeto nacional” (Mate, 2000.n.p).

O golpe de estado que iniciou a ditadura de Vargas (1937-1945), também instituiu uma nova Constituição, de 1937, que foi adotada no Brasil, no que se refere a educação, ela passou a ser uma ação supletiva sendo que anteriormente era um dever do Estado.

No decorrer do período da ditadura, que duraram oito anos, aconteceu uma das reformas mais longas do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, conhecida como Reforma de Augusto Capanema (1942-1946). Essas leis foram editadas de 1942 a 1946, onde foi estabelecido o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola); mantendo o caráter elitista do ensino secundário com a incorporação de um sistema paralelo oficial Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (Bittar; Bittar, 2012).

A Reforma Capanema contemplou algumas reivindicações presentes no Manifesto de 1932, as seguintes: a) gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; b) planejamento educacional (Estado, territórios e Distrito Federal ficavam responsável por organizar seus respectivos sistemas de ensino); c) recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário), onde ficava estipulada a contribuição pertinente aos Estados, Distrito Federal e dos municípios; d) referências à carreira, remuneração, formação e normas para preencher os cargos do magistério e da administração (Bittar; Bittar, 2012).

1.6 Educação no período de 1945-1964

Depois do final do Estado Novo, no ano de 1945, o país tinha a necessidade de um novo ordenamento jurídico pelo fato da Constituição de 1937 não atendia mais aos anseios de uma sociedade redemocratizada. No ano de 1946 ocorreu a promulgação da quarta Constituição da República que tinha como característica principal assegurar as liberdades individuais. No artigo 5º se expõe o seguinte “compete à União: legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional”. Ainda proíbe à União, os Estados e os Municípios de “lançar impostos sobre instituições de educação e de assistência social”, no caso de suas rendas serem integralmente aplicadas no país (Silva, 2009).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em dezembro de 1961, Lei nº 4.024 pelo presidente João Goulart. De acordo com Romanelli (1998, p. 257) esta lei “atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos”.

Com a divisão política entre progressistas (pertencentes a esquerda) e conservadores (internacionalistas de direita), houve repercussões não apenas na produção cultural, mas também em termos educacionais. Em razão desta cisão a UNE (União Nacional dos Estudantes), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e outros dispositivos legais da esquerda organizaram movimentos com o objetivo de promover a cultura e a educação populares (Silva, 2009).

Neste contexto merece destaque a iniciativa de Paulo Freire (1921-1997), este contando com o apoio de políticos no Nordeste, trouxe um novo método para alfabetizar os adultos. Quando Miguel Arraes era prefeito de Recife teve início o ‘Movimento de Cultura Popular’, no ano de 1960, o “método de Paulo Freire” que pretendia alfabetizar crianças e adultos. Na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, o prefeito Djalma Maranhão foi o criador da campanha “De Pé no Chão Também se aprende a Ler”, o governador do mesmo estado Aluísio Alves também apoiou que se utilizasse o método Paulo Freire para a alfabetização de adultos no município de Angicos, terra onde nasceu, entre os meses de janeiro e março de 1963, no qual 300 trabalhadores do campo foram alfabetizados em 45 dias (Silva, 2009).

1.7 Educação no período da ditadura militar

Os militares que assumiram o poder no Brasil em 1964 promoveram vários acordos de cooperação entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID

(Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) para reformar a educação brasileira: Logo em 26 de Junho de 1964 foi assinado um acordo para o “Aperfeiçoamento do Ensino Primário”, com a assistência de assessores americanos; Em 31 de Março de 1965, foi assinado um acordo para a melhoria do Ensino Médio; Em 29 de Dezembro de 1965 foi assinado um outro acordo sobre o ensino primário; Em 24 de Junho de 1966 foi assinado um acordo para o “Aperfeiçoamento do Quadro de Professores do Ensino Médio”; em 30 de Junho de 1966 foi assinado um acordo de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária; em 30 de Dezembro de 1966, vem um termo aditivo dos acordos para o aperfeiçoamento do Ensino Primário, desta feita procurava-se um melhor entrosamento desse nível de ensino com o secundário e o superior. Poderiam ser mencionados outros acordos realizados entre o MEC e a USAID, mas o objetivo explícito de todos era “modernizar” a educação brasileira (Silva, 2009).

A ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, editou um rol de medidas consubstanciadas, basicamente, em duas reformas educacionais que mudaram a face da educação brasileira. A primeira delas foi a Reforma Universitária, de 1968, que adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime, instituindo os departamentos, a matrícula por crédito e não mais em disciplinas, a extinção da cátedra, etc. Inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, essa Reforma, realizada em contexto de repressão política, de um lado, instituiu o modelo da eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas. A repressão se abateu principalmente sobre o movimento estudantil organizado pela UNE, proibido de qualquer manifestação de caráter político. Foram atingidos também os professores universitários e intelectuais que atuavam por uma reforma democrática da universidade, que na época era acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira. (Bittar; Bittar, 2012).

A relação da Reforma Universitária com a escola pública encontra-se na conexão estabelecida entre os cursos para formar professores e a facilitação da expansão do ensino superior privado. Nesses cursos, muitos dos quais noturnos começaram a serem titulados os novos professores para a escola pública brasileira. Outra consequência da política educacional da ditadura militar consistiu na formação de uma nova categoria docente que veio a substituir aquela que até então era formada

nas poucas instituições universitárias ou nos Cursos Normais. Desse novo contexto, nasceu uma categoria (Bittar; Bittar, 2012).

Por intermédio desses acordos, a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) poderia reformular todo o sistema de ensino brasileiro, desde o primário, passando pelo nível médio e chegando ao superior. Se entregava à influência americana não só o treinamento de nossos professores e administradores educacionais, mas também o controle do conteúdo do que deveria ser ensinado, por meio também de programas que previam a publicação de livros técnicos e didáticos.

Todos estes acordos demonstram que os governos militares consideravam a educação uma questão “técnica”, que seria equacionada utilizando-se de medidas burocráticas, despolitizadas, sob a orientação de tecnocratas. O “tecnicismo” que passou a imperar nas questões educacionais se baseava numa visão de mundo que considerava os estudantes como “capital humano”, que deveria ser aperfeiçoado para garantir o desenvolvimento econômico do país (Silva, 2009).

Em 1967, foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), surgiu no dia 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, quando o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos. Meses depois, foi designada a comissão que seria encarregada de elaborar os estatutos da instituição. Neste mesmo ano, no dia 29 de março os estatutos do Mobreal foram aprovados, segundo o Decreto de nº 62.484 (Rangel, 2011, p. 14).

O Mobreal foi fundado com algumas metas consideradas de grande importância para toda a população adulta analfabeta da época. Na concepção educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos. Porém, como toda instituição, o Mobreal possuía objetivos gerais.

[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autodidaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (Corrêa, 1979, p. 358 *apud* Rangel, 2011, p. 14).

E os seguintes objetivos específicos:

[...] possibilitar a aquisição/ampliação de conhecimentos, tomando-se como base o Programa de Educação Integrada e o reingresso no sistema regular de ensino; e colocar ao alcance da clientela materiais que despertem e favoreçam o desenvolvimento de mecanismos necessários a uma educação permanente, proporcionando ao alfabetizador, já atuante, aprimoramento profissional (Corrêa, 1979, p. 358 *apud* Rangel, 2011, p. 14).

No decorrer da década de 1970, o Mobral teve uma considerável expansão, tanto na continuidade de sua proposta como na área territorial alcançada, além de também ter sido reconhecida, como de grande importância pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o que possibilitou a efetivação de diversos acordos de cooperações técnicas de alfabetização com outros países, como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Senegal, Guatemala e Espanha, entre outros.

A “Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus”, nossa segunda LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. As mudanças introduzidas não foram poucas. Cunha e Góes (2011, p. 56) assim resumem as novidades da nova lei:

Acabou com o exame de admissão ao ginásio, fundiu os diversos ramos do ginásio num só e o ligou, sem solução de continuidade, ao primário. Assim, a escolaridade obrigatória dos jovens de sete a 14 anos deixava de ficar restrita ao ensino primário. Dobrava o tempo de escolaridade obrigatória: de quatro para oito anos. O Brasil deixava assim de ter uma das mais baixas exigências de escolaridade obrigatória, para ter uma das mais altas do mundo.

Em 1971, “visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (Saviani, 2008. p. 298), tem-se a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71). Durante esse momento histórico, os cortes orçamentários passam a ser aplicados à Educação. O governo federal reduz progressivamente os recursos para a área. (Saviani, 2008).

Todavia, é também na década de 1970 que começam efetivamente as tentativas do controle educacional pelos bancos internacionais, através de incentivos e empréstimos financeiros para a área. Contudo, ao adentrar na lógica economicista, a Educação perde sua autonomia e também seu papel social. Como afirma Fonseca (2017, p. 64.):

A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação.

O tratamento das questões educacionais pelo âmbito economicista ressoou nos discursos produtivistas, exigindo resultados, sem, contudo, ocorrer investimentos educacionais que atuassem no âmbito da qualificação da educação desenvolvida.

A marca de 1980 foi as transições em várias áreas, que resultaram em mudanças nas na economia, política e educação. Mas nesta década teve como principal marco a transição do modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização (Silva, Bezerra, Santos, 2017).

A grande tensão econômica e política que os brasileiros viveram até meados da década de 1980 fez com que o movimento dos educadores tomasse uma posição contrária aos rumos políticos que o país tomava. De acordo com Moraes (2003, p.23) coloca que:

Brzezinski (1996) considera que esses movimentos provocaram um repensar sobre a educação através das “teorias críticas”, o que permitiu superar a “esterilização intelectual” fortemente instalada pelas práticas tecnicistas. A grande maioria dos educadores mobilizou-se para repensar o novo papel da educação. Em consequência, argumentam sobre a necessidade de um educador com consciência política e esta deveria fazer parte do processo de formação científica e didático-pedagógica deste profissional.

Quando houve a abertura política, partidos extintos e movimentos estudantis voltaram para a legalidade e ainda com a diminuição da censura, o debate político volta à cena, não apenas nas praças, mas também nas salas de aula. Consoante Aranha (1996, p.218), além da necessidade de valorização do magistério, a instituição escolar também precisa ser repensada em razão do seu enfraquecimento que sofreu durante a ditadura. Neste sentido se reativou o debate pedagógico em cinco Conferências Brasileiras de Educação, nas revistas especializadas e com produções de teses universitárias com foco voltado para essa área.

No fim da década de 1970, um grupo formado por filósofos e pedagogos passou a rever a educação brasileira dando início a uma teoria que ganhou várias denominações, dentre elas pode-se citar que: pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia dialética e por último a pedagogia histórico-crítica. O precursor desta tendência foi Dermeval Saviani, mas contou com outros representantes como: José

Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury dentre outros. Estes autores apoiavam suas ideias no materialismo dialético de Marx, Makarenko e Gramsci, na teoria progressista de Georges Snyders e ainda em Bernard Charlot e Bogdan Suchodolski (Aranha, 1996).

Nos estudos realizados por estes educadores e principalmente por Saviani, a conclusão a que se chegou foi que no Brasil não havia um sistema educacional brasileiro, devido ao fato das leis acerca da educação não possuírem intencionalidade e planejamento, o que prevalecia no país era a importação e improvisação de teorias.

Assim a tarefa da pedagogia histórico-crítica tenta reverter a desorganização do sistema educacional brasileiro, que conta com uma instituição de ensino que é excludente, apresentando índices elevados de analfabetismo, evasão e repetência etc. assim sua pretensão é democratizar a educação. Consoante Aranha (1996, p. 220):

A proposta histórico-crítica, tentando superar tanto a ingenuidade como o pessimismo, conclui que a pedagogia realmente democrática deveria ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. Coerente com o caráter histórico da educação, cabe ao pedagogo discernir, dentre o saber produzido, os conteúdos essenciais a serem elaborados e apropriados pelo estudante. Mais ainda, conforme o contexto econômico, social e político, esse “saber burguês” precisa ser apropriado pela classe trabalhadora, que o colocará a serviço de seus interesses. Só assim seria possível alcançar uma “cultura popular elaborada, sistematizada. Isto aponta para a superação dessa dicotomia [saber erudito versus saber popular], porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular”.

Observa-se que no fim da década de 1970 e nos anos 1980 houve um forte debate que tinha como foco de discussão a democratização da escola. Desta forma, os educadores nesta época lutavam para que se instaurasse uma política educacional decente, onde verbas públicas fossem destinadas para o ensino público, com diretrizes educacionais que combinem com a situação do país; valorização do educador com salários dignos, formação continuada a fim de garantir a qualidade, e por último a escola para todos, contado com materiais de qualidade, bibliotecas, instalações adequadas etc. Essa seria a única maneira de se implantar a escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Segundo Piletti (1991 *apud* Colleni, Malachen, 2008), com a Assembléia Constituinte no ano de 1987, quatorze entidades formaram o Fórum da educação na

Constituinte. Neste fórum se defendeu e reivindicou o ensino público, gratuito e laico para todos; que o Governo Federal destinasse verbas para a educação.

As exigências do Fórum tiveram resposta na nova Constituição de outubro de 1988. Entretanto não da maneira como o Fórum pretendia, assim entre os dispositivos da Constituição tem-se: educação como direito de todos e dever do Estado e da família; igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização do educador, gestão democrática, qualidade; deveres do Estado: gratuidade e obrigatoriedade progressivas, atendimento aos deficientes e às crianças de zero a seis anos; conteúdos mínimos comuns e ensino religioso de matrícula facultativa; 18% das verbas do Governo Federal e 25% dos demais governos para o ensino; verbas públicas a escolas privadas sob certas condições.

Após a nova Constituição, os educadores e entidades representativas se organizaram para construir propostas para a nova LDB. Pois para eles a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação precisam compreender todos os níveis e modalidades do ensino com o objetivo de favorecer o avanço democrático da sociedade e também da escola.

1.8 Educação no período dos anos 1990

Jesus e Torres (2009), apontam que os anos 1990 são marcados pela consolidação da ideologia neoliberal no sistema educacional brasileiro. “Nesta perspectiva, a educação passa a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital” (Jesus; Torres, 2009, p. 136).

Ao situar nosso olhar sobre a década de 1990, percebemos que esse período foi marcado por uma desmobilização generalizada da população, referente às lutas sociais construída nos anos 1980 (Gohn, 2001; Jesus; Torres, 2009). Tal sentimento de resignação das massas populacionais foi de grande reforço para a instauração de uma política educacional voltada para o capital monopolista. Como indicam Jesus e Torres (2009):

Diante da enorme dívida social que representa a falência do sistema educacional brasileiro, não podemos ingenuamente aceitar o novo senso comum da retórica neoliberal, segundo a qual a educação deve sair da esfera das políticas públicas (incompetentes) e inserir-se na lógica (eficiente) do mercado, adotando os padrões produtivistas e empresariais da qualidade total, para assim, cumprir sua moderna função de formar cidadãos-consumidores competitivos e empreendedores (2009, p. 136).

Nos anos 1990 acontecem várias reformas que objetivavam adequar os sistemas de ensino às exigências dos novos tempos, assim várias conferências são realizadas, entre elas destacam-se: a Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia. Esse foi um evento de grande repercussão promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Banco Mundial.

Os objetivos conjuntos desses órgãos podem ser sintetizados assim: tornar os investimentos em Educação o aspecto central dos esforços de desenvolvimento das nações, promover o progresso educacional por meio de mudanças na gestão, bem como pela descentralização e pela ênfase na qualidade, instalar sistemas nacionais de avaliação e implementar reformas curriculares e programas de discriminação positiva, além da concessão de maior autonomia às escolas locais (Casassus, 2001).

Nos anos 1990, com o governo Fernando Henrique Cardoso, o plano privatizante da Educação encontrou força e incentivos (Borges, 2005). Não obstante, houve ainda grande contribuição de setores da burguesia e da mídia nacional, através de propagandas tais como "Amigos da Escola" e "Adote um Aluno", do programa Comunidade Solidária, "que buscavam imputar à sociedade civil a responsabilidade para com a educação, enquanto esta é, na verdade, uma responsabilidade constitucional do Estado." (Borges, 2005. p. 22-23).

Ocorre na Educação uma descentralização do domínio público para os ideais do empresariado. As grandes empresas passam a intervir na orientação da Educação pública, "por meio de parcerias intermediadas com as organizações não governamentais (ONGs), grupos técnicos, as fundações empresariais, entre outras" (Luz, 2011, p. 442).

Não obstante, [...] o poder público, no contexto das reformas, priorizou a interlocução com o setor privado na formulação e na implementação das políticas educacionais e criou uma série de aparatos legais e administrativos para consolidar essa interlocução com o Estado, principalmente no que favorece as parcerias. Podemos citar como exemplos, no Brasil, a Lei n. 9.608/1998, que dispõe sobre os serviços voluntários; a Lei n. 9.637/1998, que qualifica as entidades como "pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos", e a Lei n. 9.790/1999, que regulamenta a participação do Terceiro Setor na gestão pública. (Luz, 2011, p. 443).

A desmobilização das lutas evidenciada nessa época foi marcada pela instauração da política neoliberal de forma hegemônica em nossa sociedade. Isso contribuiu para reprodução do pensamento capitalista, tendo como consequência o “abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados nas perspectivas da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 96).

Como indica Charlot (2005), a Educação na visão imposta pelos organismos internacionais, exclui sua dimensão cultural e humana. E ao se incentivar a criação de instituições privadas de ensino, utilizando até mesmo recursos públicos para gerá-las ou mantê-las, agrava-se a precariedade do ensino público e a desigualdade social. A escola pública acolhe as populações mais frágeis sem, no entanto, ter recursos para garantir uma Educação digna e de qualidade.

Durante os anos 1990 – no governo Fernando Henrique Cardoso – é instaurada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), aprovada por alto, da mesma forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), sem considerar todos os esforços, pesquisas e estudos realizados pela classe de educadores e demais sujeitos comprometidos com uma medida que compreendia a mudança qualitativa da nossa Educação (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Durante a chamada “Era FHC” várias inovações foram implantadas no sistema educacional brasileiro. Dentre estas podemos destacar:

1. Os sistemas de avaliação do rendimento escolar nos vários níveis de ensino. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Exame Nacional de Cursos, chamado, à época, de Provão.

2. O FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), implementado a partir de 1998, que consistia em um montante correspondente a 15% das receitas fiscais e transferências constitucionais recebidas por Estados e municípios que era distribuído a prefeitos e governadores em valores proporcionais ao número de alunos matriculados em cada rede de ensino. Na explicação de Caixeta (2002, p. 543): “Embora não faça parte de suas atribuições cuidar do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação transformou o Fundef em instrumento poderoso para tentar dar maior eficiência a toda rede pública de educação fundamental. ”

3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Lançados em 1998, destinavam-se a sugerir uma ampla reforma curricular para adequar os conteúdos ensinados na escola às exigências dos novos tempos, sobretudo a perspectiva pedagógica da interdisciplinaridade.

4. O Programa Nacional do Livro Didático, que havia sido lançado em 1985, sofre transformação com o início do processo de avaliação pedagógica dos livros que seriam distribuídos para os alunos das escolas públicas, prática que foi iniciada no Brasil durante a ditadura militar.

1.9 Educação no período da década de 2000

No ano 2000, no campo Educacional, as Nações Unidas organizaram mais um encontro (Marco de Ação de Dakar, em 2000) para adiarem os prazos estabelecidos de cumprimento das metas colocadas de 1990 até o ano 2000, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que norteou e definiu as diretrizes das políticas educacionais em países considerados de capitalismo periférico (Rabelo; Segundo; Jimenez, 2009); as metas não cumpridas foram reduzidas e os prazos adiados até 2015,

Entre algumas das metas, estavam: melhorar, em 50% até 2015, a alfabetização de adultos; eliminar, até 2005, as disparidades entre os gêneros; garantir a qualidade da educação para todos; reduzir, pela metade, a pobreza mundial, dentre outros (NAÇÕES UNIDAS, 2012).

O primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, no campo da educação teve como marca a permanência e não ruptura com as políticas adotadas no governo anterior. Nesses quatro anos iniciais nota-se ações esparsas e uma variedade de programas especiais, em sua grande maioria voltados para um público mais vulnerável socialmente falando.

No último ano do seu primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, conferindo uma nova redação ao parágrafo 5° do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, assim o governo cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo é regulamentado pela Medida Provisória n°39 de 28 de dezembro de 2006, que se converteu na Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007,

que estabeleceu o FUNDEB e o ampliou, agora este compreendia as três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Neste governo criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi criado em 2007, constitui-se em um indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho que o sistema tem e estabeleceu uma escala que varia de zero a dez. A elaboração do índice ficou sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/ MEC), pretendendo demonstrar as condições de ensino no Brasil.

Com base na análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico e financeiro aos municípios que apresentaram índices negativos de qualidade de ensino. Os recursos eram recebidos mediante a adesão ao “Compromisso Todos Pela Educação”, o apelo do discurso “Educação para Todos” (ou conhecimento para todos) coloca o sistema educacional como o responsável pela transformação social, dando-lhe muito mais responsabilidade e tarefas a serem cumpridas (Sobral; Sousa; Jimenez, 2009); o professor, que já era um “faz-tudo” na escola, passa a fazer parte da força tarefa ideológica que imprime um discurso em que ser professor é uma atividade honrosa, mas não imprime na sequência políticas públicas que assegurem condições de trabalho e de vida a esse profissional para assumir tamanho papel na sociedade.

Houve a elaboração da do Plano de Ações Articuladas (PAR), através dele o governo federal dá assistência técnica e apoio para os municípios, consolidando uma cultura que se volta para parcerias, a fim de melhorar a qualidade do ensino. Com base no PAR, o Ministério da Educação traça metas de desempenho bianuais para as instituições escolares e cada rede até o ano de 2022.

Com a adoção do IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino agora tem de atingir metas de qualidade e ensino. Pois esses sistemas se comprometeram com o plano de metas que foi estabelecido, onde o padrão de qualidade é o IDEB. Na Educação Superior inaugura-se o Programa Universidade Para Todos (ProUni), a Lei de Inovação Tecnológica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as Parcerias Público-Privadas. Ressaltaremos, ainda que de forma breve, uma análise de tais políticas. Sobre o ProUni observa-se que:

O PROUNI – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010).

O Prouni assume dois papéis ideológicos cruciais: mencionar a democratização da educação superior e dissimular os benefícios dos estabelecimentos privados que fossem aderir a este, assim como de seus interesses, uma vez que elas ficavam liberadas de alguns impostos tais como: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (Lei 7.689/88), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade (Lei Complementar 7/70), Imposto de Renda de Pessoa Jurídica. Acerca do ProUni, Trópia (2012, p. 364) afirma o seguinte:

[...] o ProUni é um programa que promete “universidade para todos”, mas que tem como contrapartida a renúncia fiscal, que interessa a todas as IES privadas, especialmente as com fins lucrativos, pois são estas as que mais se beneficiam com a totalidade das isenções [...] Segundo dados do MEC/ProUni, do total de bolsas ProUni distribuídas no período 2005-2010, 49% foram destinadas a IES com fins lucrativos, 28% para comunitárias filantrópicas e 23% para entidades comunitárias sem fins lucrativos.

Outro programa criado nesse governo foi o SINAES, criado através da lei nº 10.861/2004, sua ênfase estava na avaliação do ensino superior e no estabelecimento de normas e para se autorizar as instituições de ensino superior e os seus cursos. Mas o verdadeiro objetivo deste programa é ajustar o ensino superior brasileiro aos anseios de avaliações introduzidas nos documentos provenientes dos organismos internacionais, com forte caráter quantitativo, competitivo e mercantil.

A Lei nº 10.973/2004 que trata da Inovação Tecnológica ocasiona um incentivo na constituição de nichos beneficiados que ganham investimentos para seus grupos, mas não para a instituição de ensino superior que:

[...] cede espaço, laboratórios, equipamentos (o investimento mais oneroso). Em uma conjuntura de desregulamentação dos direitos trabalhistas e de contenção salarial, para cientistas das áreas tecnológicas, sobretudo, a Lei atrai pelo seu apelo financeiro (renda extra) e ideológico, na medida em que converte o docente em “empreendedor” e “empresário” cujo capital é, diga-se de passagem, o patrimônio público. Além disso, são previsíveis as consequências para as áreas de pesquisa básica e das ciências sociais e humanas – que são atrativas apenas quando rebaixadas ao patamar da produção meramente ideológica. Trata-se, portanto, de mais uma medida que

institucionaliza o controle do mercado sobre a pesquisa científica, isto é, privatiza a pesquisa universitária. (TRÓPIA, 2009, p. 5)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), é fundado através do Decreto nº 6.096/2007, é uma das medidas que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Decreto nº 6.096, 2007).

O Reuni foi implantado no ano de 2008, o número de vagas disponibilizadas para os alunos nas universidades federais é de 132.451, após a instalação do programa o número aumentou 147. 277. Houve a realização de concurso para a contratação de novos professores e servidores, resultando o total de 1.560 novos servidores, também foram criadas novas instituições de ensino superior.

No ano de 2011 tem início o governo de Dilma Rouseff, sendo a primeira mulher que assumiu a presidência do Brasil, que mostrou que iria procurar a continuar as políticas do seu antecessor, um programa criado neste período denominado de Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tinha a finalidade de aumentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológicos. A lei nº 12.513/2011, institui o referido programa, no seu primeiro artigo determina que a ampliação será realizada com a mediação de programas, projetos, e ações da assistência técnica e financeira. No parágrafo único deste artigo estão colocados os objetivos do PRONATEC:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica e nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (Lei nº 12.513, 2011).

O PRONATEC como um programa de governo, compreende um conjunto de iniciativas que tencionava expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim ofereciam cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós graduação; consolidação do Programa Brasil Profissionalizado, com o fortalecimento da educação profissional e tecnológica sendo integrada ao Ensino Médio nas redes atuais, através

de parceria com o Governo Federal, oferta de cursos a distância por meio da Rede e-TecBrasil; destinar cursos gratuitos no Serviço Nacionais de Aprendizagem do Sistema S, para pessoas de baixa renda, financiamento de cursos em escolas privadas e do Sistema S.

Atualmente a educação brasileira ainda enfrenta muitos desafios, uma vez que hoje se colhe o resultado das políticas e ações implementadas outrora, neste sentido os níveis de ensino sofrem com uma série de problemas. No caso do ensino infantil, não se consegue oferecer aos educandos todas as condições necessárias para que possam iniciar seu processo educativo de maneira adequada. No ensino fundamental, em muitos casos a escola não consegue ser atrativa o suficiente para o aluno, aliada a uma série de problemas como evasão, violência, indisciplina. No ensino médio, os problemas continuam, pois, a instituição escolar pública não consegue preparar os alunos satisfatoriamente para realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que dificulta a entrada desses alunos na universidade.

Quanto ao ensino superior, as universidades têm sofrido com uma série de cortes em suas verbas em virtude da crise econômica pela qual o país tem passado, o que ocasiona interrupção de pagamentos, corte de gastos em áreas de pesquisa e extensão, que se constituem em áreas significativas para a formação acadêmica.

Um dos maiores desafios para se enfrentar nesta década encontra-se no fato dos recursos destinados à educação serem desviados, assim as melhorias que são necessárias acabam não acontecendo, as políticas públicas com vista a melhorar a educação existem, mas esbarram em uma série de burocracias para saírem do papel.

Capítulo 2 - Gestão Democrática e Participação Escolar de Docentes e Discentes

Anteriormente a escola se constituía em um espaço autoritário, hierarquizado, que pretendia mostrar resultados por meio de notas, mas houve uma mudança no sistema educacional, e está se tornou um local onde as decisões são tomadas de maneira partilhada, contando com a participação dos membros da comunidade escolar pretendendo contribuir para a formação do cidadão crítico e consciente das suas responsabilidades e direitos.

A gestão é um dos alicerces principais de qualquer organização, a gestão escolar é uma dimensão fundamental para a educação, pois não podemos esquecer que o educando não aprende apenas no interior das salas de aula, mas em todo o ambiente escolar: pela maneira como está se organiza e funciona, pelas ações que são promovidas, pela forma que as pessoas nela se relacionam e com a forma que a escola se relaciona com a comunidade. Assim uma educação de qualidade é a consequência de um conjunto de fatores externos e internos presentes na escola e da forma como essas relações estão organizadas.

Nesse contexto, nas décadas de 1970 e 1980, as políticas expansionistas foram marcadas pelo centralismo, autoritarismo e os fatores burocráticos. Formalmente, não havia ou era muito reservado o espaço que a escola possuía para as tomadas de decisões sobre seus próprios objetivos, organização e gestão, modelo pedagogia e, especialmente, sobre suas equipes de trabalho (Vivan, 2008).

A necessidade de mudança do modelo escolar no ponto de vista de ampliação dos espaços de participação e autonomia no encaminhamento das decisões sobre as prioridades a serem adotadas pela escola sempre foi discutida pelos movimentos sociais diretamente envolvidos com a educação no Brasil buscando superar as estruturas burocráticas: formais, hierarquizadas, que durante décadas permearam o funcionamento dessa importante instituição escolar.

Conforme Luck et al. (2005), no início da década 80, ocorreu um movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, na qual o mesmo estava voltado para três aspectos importantes: a) participação da comunidade escolar; b) criação de um colegiado; c) repasse de recursos financeiros às escolas.

Mendonça (2000, p. 92) ressalta ainda que:

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil

está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema.

Verifica-se que a ênfase no modelo de gestão escolar democrática no Brasil, é coerente com as tendências mundiais em educação. Este movimento em favor da gestão participativa na educação é fortemente difundido em vários países, como Reino Unido, Nova Zelândia, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Suécia e Alemanha (Luck et al., 2005).

2.1 Conceito de gestão

O termo gestão se origina depois da revolução industrial, a partir do momento em que os profissionais escolhem procurar soluções, para resolver problemas que anteriormente não ocorriam, utilizando métodos da ciência, na administração dos negócios existentes na época.

Gestão não é um termo que admite passividade, mesmice; na verdade, ele necessita de foco na mudança, no planejamento e treinamento, permite elaborar metas para se realizar um objetivo previamente proposto.

O termo gestão tem sido utilizado de maneira equivocada, como se fosse uma substituta da palavra administração, mas se analisarmos o que cada uma das duas propõe e o momento em que as duas são utilizadas verá que a mudança é radical.

Segundo o Dicionário Aurélio (2002, p.347) que define gestão como: “ato ou efeito de gerir; gerência”. Esta palavra estaria ligada a direção de alguma ou algo, de tomar a frente de um empreendimento ou instituição.

Este termo tem sua etimologia no latim *gestio*, refere-se à otimização do funcionamento das organizações por meio da tomada de decisões com vistas a alcançar um objetivo estabelecido. A gestão cabe executar atividades de planejamento, organização, liderança e controle que visa atingir objetivos pré-estabelecidos.

Ao se pensar no ambiente educacional, particularmente na escola, as pessoas logo apontam que a gestão desta necessita ser democrática; neste sentido compreende-se que ela se constitui no ato de administrar, gerir uma instituição que proporcione a participação de todas as pessoas que se encontram envolvidas no

processo educacional de maneira democrática, a fim de se buscar a melhoria do ensino. Esse modelo de gestão substitui o autoritarismo que perdurou durante décadas e visa promover uma reflexão acerca do papel do gestor na busca de uma escola pública de qualidade.

Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisa situações e promove confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente (Paula; Schneckenberg, 2008 p. 10).

As discussões acerca de uma maior participação da comunidade na escola brasileira são relativamente recentes, pois ganharam forma a partir da década de 80, deixando claro que não estamos dizendo que em outras épocas não tenham ocorrido movimento que buscassem uma gestão democrática escolar, mas a partir dessa década é que as discussões e os esforços nesse sentido passaram a ser mais sistemáticos.

O conceito de gestão escolar é considerado de grande valor, no momento que buscamos uma instituição escolar que atente às inovações da vida social tais como: formar cidadão, possibilitando a estes a oportunidade de aprender competências e habilidades que são necessárias e podem facilitar a sua inclusão social. Inicia-se a por meio dos movimentos de abertura política do país, onde são propostos novos conceitos e valores, conectados com o conceito de autonomia escolar, participação e envolvimento da sociedade, a concepção de escolas comunitárias que fossem cooperativas e associativas. Deste modo no campo da gestão escolar a instituição de ensino passou a ser vista como um sistema aberto, dotado de cultura e identidades próprias, com capacidade de reagir de maneira eficaz aos anseios dos contextos locais na qual se encontram inseridas. (Menezes, Santos, 2001).

A gestão democrática tem ganhado cada vez mais espaço no contexto escolar como uma estratégia organizacional e administrativa para o exercício da cidadania e o acesso aos direitos humanos na educação e na sociedade.

De acordo princípio democrático, para Maia e Bogoni (2008, p.2) a gestão escolar seria:

o processo político por meio do qual as pessoas integrantes da escola, tendo como princípio básico, o diálogo e a autoridade “discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria

escola”, mediante a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”.

Na ótica de Silva L (2007, p.03) a gestão escolar sobre o ponto de vista democrático, “passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa”. Desta forma essa gestão englobaria duas estaturas: a interna e a externa, a primeira diz respeito à organização interna da escola e está ligada aos processos administrativos da escola, a participação do grupo escolar na concepção do projeto pedagógicos, políticos e administrativos, já a segunda está voltada para a função social da escola, sua veia democrática, na questão de espalhar o conhecimento ali produzido e socializa-lo.

A escola precisa acompanhar as transformações da sociedade sendo um local de síntese de conhecimentos sistematizados e de coexistência entre diversas culturas, assim a escola necessita como Libâneo (2004, p.40) muito bem coloca “articular sua capacidade de receber e interpretar informações, bem como de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento”.

Mas para que essa escola cumpra seu papel de auxiliar na constituição de uma democracia social e política, referido autor nos sugere cinco objetivos:

- 1) Desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, habilidade de pensar, pensamento crítico), por meio de conteúdos escolares;
- 2) Desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação;
- 3) Preparação para o projeto produtivo e para o mundo tecnológico e comunicacional;
- 4) Formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na sociedade para transformá-la e não apenas para integrar o mercado de trabalho;
- 5) Formação ética. (Libâneo, 2001, p.42)

A gestão democrática no interior de uma escola tem como atributo principal a construção coletiva da gestão, para Lück (2008, p.57) seria, “um processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação”.

Outro autor que fornece um conceito para gestão escolar democrática é Araújo (2009, p. 20), onde a coloca como uma:

[...] forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, por que cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos.

Através da gestão democrática a escola pode melhorar o ensino da instituição escolar, onde o currículo integrado e a prática de uma avaliação permanente, no qual se propõe o respeito as diferenças, aprendendo a ouvir e conciliar as opiniões. Sobre a gestão democrática Gadotti afirma o seguinte:

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (Gadotti, 1994, p.2).

Como Gadotti (2004) muito bem observa, para que uma escola se constitua em um espaço democrático é necessário que haja uma transformação no pensamento dos indivíduos que compõem esta instituição, uma vez que nesta concepção todos eles passam a ser dirigentes e gestores desta, compartilhando juntas as decisões que se referem ao seu funcionamento.

Consoante Libâneo, Oliveira e Tosche (2005), a gestão democrática valoriza a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, confiando na construção conjunta dos objetivos e no funcionamento da escola por meio do diálogo e do consenso. Neste sentido existem alguns elementos que auxiliam na implementação de uma gestão democrática participativa, ou seja, através da utilização deles esta gestão pode ser efetivada, assim a figura abaixo evidencia esses elementos:



Figura 3- Elementos que auxiliam na implementação de um processo de gestão democrática e participativa na escola

Fonte: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. (2004, p. 27)

Nesta figura observa-se que, a partir da tomada de decisões partilhadas é que todos os outros elementos se constituem, essas decisões são coletivas, ou seja, de todas aquelas que compõem a escola, neste contexto entra em cena a figura do diretor, uma vez que é preciso uma liderança para implementar este processo.

Para que a gestão democrática se efetive ele necessita se pautar em quatro elementos, que são os seguintes: participação, pluralismo, autonomia e transparência.

Participação – acontece quando os projetos são organizados através da mediação da coletividade, fornecendo a todos os participantes a chance de conjuntamente desenvolver ações que objetivam a melhoria da educação;

Pluralismo – quando se reconhece que existem diversidades e interesses diferentes que permeiam o ambiente escolar;

Autonomia – constitui-se na descentralização do poder, na qual a escola tem a possibilidade de se adequar as especificidades da comunidade onde a escola se insere, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se constrói de maneira coletiva, tendo em vista a emancipação e a transformação social;

Transparência – retrata a dimensão política da escola, evidenciando que este é um espaço público que está aberto a diversidade e as opiniões das pessoas que participam da estrutura da escola.

Uma gestão pautada no princípio democrático tem na autonomia um de seus pilares, a autonomia é uma palavra grega que significa “auto determina-se”, nesta perspectiva uma escola autônoma e seria aquela que tem liberdade para seguir os rumos traçados pela comunidade escolar, lembrando que esta autonomia está relacionada com as várias esferas da escola.

Ao se pensar na palavra autonomia, a primeira ideia que vem à mente é a de independência, de poder se fazer aquilo que se quer, na unidade escolar que o foco deste estudo, Veiga (1998) ao se discutir a autonomia na escola chama atenção para quatro dimensões consideradas fundamentais para o bom funcionamento de uma instituição escolar, que consoante a autora necessita estar relacionadas e articuladas entre si:

Autonomia administrativa – trata-se da possibilidade de elaborar e dirigir seus planos, programas e projetos;

Autonomia jurídica – consiste na possibilidade da instituição escolar elaborar suas normas e orientações escolares de acordo com as legislações educacionais, entre elas se podem citar: matrícula, transferência de alunos, admissão de professores entre outras;

Autonomia financeira – diz respeito à disposição de recursos financeiros que são capazes de conferir a instituição escolar condições de funcionar efetivamente;

Autonomia pedagógica – trata-se da liberdade em se propor modalidades de ensino e pesquisa. Se relaciona intimamente com a identidade, função social, clientela, organização curricular, avaliação, assim como os resultados, sendo assim, a essência do projeto da escola (Veiga, 1998).

A autonomia pedagógica, que diz respeito ao trabalho do educador no contexto da aprendizagem do aluno é defendida por Paro (2001) que expõe uma série de fatores que justificam a importância e necessidade da mesma como: o próprio caráter da atividade pedagógica, sua natureza imprevisível, seria afetada com a antecipação total e inflexível de suas ações; o respeito ao estudante, cujo o anseio de aprender é condição imprescindível para o sucesso; a garantia de liberdade ao docente para, frente a multiplicidade e variedade dos métodos e abordagens do ensino, eleger o mais acertado a situações específicas; a riqueza da cultura a ser apropriada por meio do processo educativo, exigindo uma escolha de conteúdos mínimos para toda uma sociedade, nação ou região, e conteúdos direcionados para o meio sociocultural ao qual faz parte o aluno, entre outros.

Entretanto a autonomia na escola vem sendo interpretada erroneamente, pois está ganhando a conotação de desobrigação do Estado com a educação, o que para Najjar (2006), tem como resultado dar à escola um orçamento baixíssimo e fugir do compromisso perante outra necessidade que possa surgir.

A participação é outro fio condutor da gestão democrática, ela compreende a partilha do poder na escola. Este processo abrange a tomada de decisões, também os indivíduos que são encarregados pela execução de tarefas, os alunos, a comunidades escolar. A participação, só se efetivará na medida em que as pessoas para quem os serviços educacionais se destinam participem das decisões. Acerca da participação Libâneo (2004, p.79), afirma que:

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

Através da participação a gestão democrática é assegurada, onde se envolvem na tomada de decisões e também no funcionamento da escola as pessoas que compõem a instituição de ensino, ela também possibilita que estas pessoas conheçam os objetivos e metas da escola, auxiliando na construção destes.

A participação escolar é um princípio que se constrói aos poucos, por meio da dedicação e do comprometimento. Na escola é que o indivíduo aprende a construir seu próprio futuro, tendo como ponto de partida a exposição e confrontação de ideias, objetivando aprender a viver em sociedade. Luck (2006, p. 52) afirma que:

A promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de níveis de aprendizagem.

Podemos afirmar que a autonomia e a gestão democrática da instituição escolar estão inseridas na natureza do ato pedagógico, pois representam a tomada de decisão e a maneira como a mesma irá ser organizada, lhe conferindo certa independência que lhe permite delinear seu próprio caminho, contando com a participação de todas as pessoas que constituem a comunidade escolar, fazendo com que sejam corresponsáveis pelo sucesso da mesma.

A autonomia da escola procede da confluência de diversas lógicas e interesses. Faz-se necessário saber administrar, unir e negociar. Esta não é autonomia dos professores, pais ou alunos. A autonomia está no meio de um campo que sofre influências múltipla como evidencia Barroso (2003, p. 17):

Um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local. A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola

Não pode haver autonomia na escola se não for reconhecida a autonomia dos indivíduos que a compõem, pois, a mesma só irá se efetivar mediante a acção desses indivíduos, iniciando-se por fazerem uso dessa autonomia em suas vidas primeiramente.

A escola tem sua autonomia delimitada e caracterizada por meio do respeito as disposições legais nacionais, estaduais e municipais, bem como por normas, regulamentos, resoluções e planos globais de gestão do sistema de ensino ao qual está inserido.

2.2 Gestão escolar na Constituição de 1988

No momento em que houve a abertura política do país, houve a necessidade de criar mecanismos a fim de efetivar a gestão escolar democrática de fato. A Constituição de 1988 foi um desses mecanismos utilizados nesse processo, em seu artigo 206 que trata sobre a educação em seu inciso VI coloca “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Este inciso especificamente coloca a gestão democrática como um dos pilares do ensino e deve ser propiciado todas as condições para que a instituição de ensino se paute por esse princípio.

A circunstância descrita, contudo, não implica dizer que as Constituições e Leis de Educação prévias não abordassem sobre a democratização do ingresso no ensino público. A Constituição de 1946, por exemplo, implantou a obrigatoriedade do ensino primário, com duração de quatro anos, e a sua gratuidade nas instituições oficiais. A Lei de diretrizes e bases de 1961 colocava que essa obrigatoriedade aconteceria a partir dos sete anos de idade. Já na Constituição de 1969 constituiu o ensino primário imprescindível a todas as pessoas, dos sete aos quatorze anos, ressaltando sua

gratuidade nos estabelecimentos oficiais. A Lei de nº 5.692, de 1971, que aperfeiçoou a LDB de 61, entendeu ser o ensino primário, o mencionado na Constituição de 1969, como correspondente ao primeiro grau e este passando a ter oito anos continuando o mesmo gratuito e obrigatório (Mendonça, 2000).

O regime militar presente no Brasil naquela época teve oposição de alguns governos, que no campo educacional tomaram medidas que visavam descentralizar o poder, os governos com maior destaque são explicitados por Saviani (1997, p.34) que nos diz:

[...] em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo; São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com os CIEPs, apesar de seu caráter controvertido; e mesmo Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instancias político-administrativas da educação catarinense.

Quando foi instalada a Constituinte com o objetivo de elaborar a Carta Magna de 1988, existia um embate entre duas forças políticas: as pessoas que faziam parte da Assembleia e o movimento organizado dos educadores. O primeiro se preocupava com o a significação política e social da educação era bancado pelas organizações de caráter acadêmico-científico, tais como: a ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, constituída em 1977 -, o CEDES – Centro de Estudos e Educação & Sociedade, fundada em 1978 – e a ANDE – Associação Nacional de Educação de 1979. O segundo tinha como característica as preocupações econômicas e corporativas, possuía forte influência nas greves dos educadores era representado pelos sindicatos locais e regionais, se organizavam em torno da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - e da ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Saviani, 1997).

Nas Assembleias Constituintes os parlamentares encontravam-se espalhados em comissões temáticas, a de número oito que possuía “Família, Educação, Cultura, Esportes, Ciência, Tecnologia e Comunicação” a mesma estava dividida em três subcomissões; sendo uma delas a de “Educação, Cultura e Esporte”.

Devido a manobras políticas o texto aprovado para a Constituição sofreu algumas alterações, no que tange a questão da gestão democrática, uma das

alterações foi à exclusão da escola privada de alguns direitos conquistados como: plano de carreira, piso salarial entre outros, também deixou de fora a gestão democrática da esfera privada.

2.3 Gestão democrática na Lei de Diretrizes de Bases da Educação

Sobremaneira com a luta que houve para a divulgação da Constituição 1988, surgiu à probabilidade de um novo documento que trouxesse novos paradigmas para a educação, neste sentido ocorreram diversas reuniões que objetivavam discutir uma nova lei para a educação, dentre elas podemos fazer referência a Reunião Anual da ANPED de 1988, realizada em Porto Alegre, ainda neste ano tivemos o V Conferência Brasileira de Educação, que também tinha como centro de suas discussões a possibilidade de uma nova lei para a educação.

O marco inicial na tentativa de construção da Lei foi desenvolvido pelo Deputado Octávio Elisio (PSDB/MG), que expôs a Câmara um Projeto de Lei adotando como alicerce o artigo divulgado pelo professor Dermeval Saviani na revista da ANDE (nº. 13, de 1988). O Projeto do Deputado foi combinado quase que totalmente pelos 68 itens propostos no documento, havendo somente a mudança de sete artigos, que versavam sobre recursos, por outros dezenove, que apresentavam um maior nível de detalhamento (Mendonça, 2000).

Ao projeto original foram inseridas outras contribuições; o que ocasionou um processo de discussão na “Comissão de Educação, Cultura e Desporto”, na Câmara Federal. Estabelecida a subcomissão sobre a nova LDB, foi reativada a sistemática utilizada no processo da Constituinte, desta forma foi organizado um calendário de audições públicas com representatividades do segmento educacional, um dos seus principais mobilizadores foi o Fórum em Defesa da Escola Pública que reviveu o papel desempenhado na Constituinte (Saviani, 1997).

No ano de 1990, foi aprovada a emenda do relator, em sua terceira versão, composta por 172 artigos, aprovada por unanimidade pela Comissão; ficou mais conhecido como substitutivo Jorge Hage e trouxe grande avanço para o campo da gestão democrática quando se compara com a versão inicial do projeto, que possuía apenas um capítulo que continha os princípios da educação escolar, na qual se abalizava a necessidade dessa gestão (Mendonça, 2000).

Esta emenda aprovada em 1990, só teve o aval da Câmara Federal em 1993, devido à resistência de alguns setores mais conservadores, ao avanço desse

documento pelas Comissões da Casa. Depois da sua aprovação na Câmara, seguiu para o Senado Federal, mas, no ano de 1992, o senador Darcy Ribeiro propôs modificações neste. Assim o projeto só foi aprovado em 1993, passou pela apreciação da Comissão de Educação do Senado, sendo acatado em 1994.

Como resultado da luta da comunidade educacional, o Projeto sofreu diversas revisões. A sua versão final só foi aprovada pelo Plenário do Senado no dia 17 de dezembro de 1996 e sancionada como a Lei nº 9.394/96 pelo presidente da república. Desta forma temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sem muitas referências a gestão democrática, a primeira referência a esta ocorre no inciso VIII do artigo 3º, depois temos o artigo 14º em seus dois incisos, e o artigo 56º, há ainda outros artigos que fazem referência indireta a esta gestão.

Neste sentido assim se expõe que “o Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Aqui se observa que é preceituado que o ensino seja ministrado tendo como base a gestão democrática. O artigo 14º em seus dois incisos coloca que, a gestão democrática deve ser adotada nas instituições escolares de acordo com as peculiaridades que apresenta, mas contando com a participação dos membros da comunidade e dos profissionais da escola.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei nº 9.394, 1996).

O artigo 56º expõe o seguinte:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (Lei nº 9.394, 1996).

O artigo 56 evidencia que as instituições públicas devem obedecer ao princípio da gestão democrática, através da criação de órgãos deliberativos, que devem contar com a participação dos profissionais da escola e também comunidade de fora da escola.

2.4 A figura do diretor

O gestor deve atuar como um líder que incentive a autoconstrução, o compromisso, responsabilidade e qualidade de forma criativa no processo educacional. Cabe a ele a função de coordenar as relações entre todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar, visando uma educação que possibilite uma integração democrática e participativa entre todos.

Na procura por implantar na escola uma gestão participativa, ele deve desenvolver estratégias de mobilização para um gerenciamento escolar mais democrático, ter a visão de conjunto, articular e integrar os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). O diretor como educador, necessita conhecer a atividade técnica que será executada pela equipe que está sob a sua liderança, mas também deve participar das atividades desenvolvidas na escola.

De acordo com Perrenoud (2000), o diretor possui as seguintes responsabilidades:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem envolvendo professores e alunos em projetos de conhecimento, em atividades de pesquisas.

Promover ambiente favorável e contribuir pessoalmente, para que se verifique aperfeiçoamento constante do currículo escolar.

Merecer a confiança e a colaboração do corpo docente e dos demais funcionários, incentivando o trabalho em equipe, dirigindo o grupo e conduzindo reuniões.

Merecer o respeito e a confiança de todos os alunos, assim como o respeito e a colaboração da comunidade.

Delegar responsabilidade e autoridade, participar de todos os assuntos que sejam do interesse da comunidade.

Tomar decisões e elaborar regras de trabalho, fornecendo informações a autoridades superiores, colaborar com as mesmas e executar o que foi decidido realizar.

O diretor deve formar e renovar sempre a sua equipe pedagógica, enfrentando e analisando em conjunto situações complexas, como as práticas e problemas profissionais, bem como administrar as crises e os conflitos interpessoais.

Incentivar a participação ativa de todos, promovendo a participação na administração escolar, como na elaboração de um projeto da instituição, na administração de recursos da escola, coordenar, dirigir a escola com todos os seus parceiros. Organizar e fazer evoluir, no âmbito escola, a participação de todos.

Também é de responsabilidade do diretor informar e envolver os pais, fazendo com que eles participem de reuniões e, dessa maneira, obterem informações e debates de determinados assuntos, realizar entrevistas para conhece-los melhor e envolvendo-os gradualmente na construção dos conhecimentos de seus filhos. Deve utilizar novas tecnologias, aprimorando e facilitando o seu trabalho.

O gestor deve administrar sua própria formação contínua, mantendo-se atualizado, buscando sempre novos conhecimentos e práticas.

O diretor deve enfrentar os deveres e os dilemas éticos da sua profissão, prevenindo a violência na escola e também fora dela. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, sociais e étnicas e participar da criação de regras comuns de vida referentes à disciplina na escola, as sanções e a apreciação de conduta.

É de responsabilidade do gestor analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, o sentimento de justiça e a solidariedade.

Como representante do poder público na unidade escolar, deve programar com a equipe, as políticas educacionais. Também deve atuar com técnicas, para que a escola cumpra sua missão e introduzir as inovações necessárias baseadas na legislação. Inovações essas com base nas modernas teorias, tais como: liderança, decisões, participação, iniciativa e criatividade.

Cabe ao diretor buscar constantemente a satisfação do todo, trabalhar com a realidade do aluno e da comunidade e que através de seu bom trabalho, convença a todos de que a educação, quando é bem administrada, leva à qualidade e à igualdade do ensino e que a educação é investimento que garante um futuro melhor.

2.5 Eleição para diretor de escola

Quando se fala em gestão escolar democrática, um tema que ganha destaque é a eleição para diretores, este chega a ocasionar até certa confusão, com alguns segmentos, entre este mecanismo e a existência da democracia nos processos de gestão, como se um termo fosse um sinônimo do outro (Mendonça, 2000).

Pelo menos em tese o processo eletivo, reforça as relações democráticas no ambiente escolar, uma vez que possibilita que os vários sujeitos consigam expressar sua opinião através do voto sobre a formação da equipe diretora, ressaltando que a função diretiva não seria ocupada somente com base na formação técnica, como também pela habilidade política do candidato, uma vez que o indivíduo teria que conquistar a maioria dos votos, fato que em princípio traria respaldo perante a comunidade escolar (Mendonça, 2000).

Essa eleição para diretor se constitui em um caminho para a implantação de uma gestão democrática na instituição escolar, considerando que a eleição para diretor envolve todos os membros da comunidade escolar (pais, educandos, funcionários e educadores), que participa das discussões e do fazer político. Através do referido processo, é verdadeiramente efetivada, a democracia, a cidadania, a construção coletiva, a descentralização do ensino e a autonomia da escola, porque os novos espaços consentem a organização coletiva no interior da sociedade. Assim a eleição para diretor abrange uma “aula de política e democracia, onde todos ensinam, todos aprendem e todos ganham com o fortalecimento da cidadania e participação” (Martins, 2006, n.p).

Luck (2000a, p.23) observa que, a eleição para diretor configura-se como uma área de atuação onde ainda há muito que se aprender, especialmente acerca de “como eleger o melhor e mais competente disponível para o cargo, como superar os interesses individuais e de grupos isolados”.

Vale ressaltar que, somente a eleição não é garantia da existência da democracia nas escolas, ela se constrói no dia a dia, por meio da participação em conselhos, da troca de informações, de aceitar posicionamentos diversos, e não apenas em um momento único, no caso uma votação.

2.6 Papel dos profissionais da educação na gestão participativa

Em uma gestão participativa é de suma importância que cada um dos profissionais que fazem parte da comunidade escolar desempenhem um papel atuante, uma vez que ninguém consegue nada sozinho, neste sentido cabe explicitar o que cada um desses profissionais pode fazer neste contexto.

2.6.1 O gestor e supervisor no contexto da gestão escolar

A Supervisão Escolar inicialmente apareceu como força disciplinadora: de inspecionar, reprimir e monitorar. Essas funções foram paulatinamente se modificando, passando por controle comportamental e busca de liderança no processo educativo até a superação da simples tarefa de fiscalização para então, se tornar supervisor escolar.

Para Nérci (*apud* Urbanetez, Silva, 2008, p.42) explicita as fases da supervisão escolar:

1. Fiscalizadora- Nessa fase, a supervisão confunde-se com a inspeção escolar, visto que sua atuação estava mais preocupada com cumprimento de prazos e leis.
2. Construtiva- A autora usa uma expressão interessante pra essa fase: “supervisão orientadora”, que dá ideia de preocupação com o trabalho de orientação dos professores, corrigindo as falhas que pudessem apresentar e orientando-os sobre os procedimentos considerados mais adequados.
3. Criativa- É a fase “atual”, não esquecendo que foi em 1973, em que a supervisão se separou definitivamente da inspeção escolar, caminhando na direção do aperfeiçoamento das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A supervisão escolar de 1973 para cá muita coisa mudou. A articulação do trabalho pedagógico alterou as funções sociais na escola, passou da postura técnica especializada ao compromisso político, atingindo a maturidade. Passou também a buscar um conteúdo articulado ao processo, superando inclusive o conteudismo, que, apesar de defender o acesso ao conhecimento para toda a população.

O papel do Supervisor no processo da gestão vai além daqueles que o definem como simples conceituador de embasamentos legais. Precisa estar vinculado a uma situação de realidade. Não pode ser conveniente com a ideia de que a evasão escolar é comum entre nós; deve estar ciente de que o papel do Supervisor Escolar é o de também buscar meios de poder articular estas maneiras de produção e gestão da sociedade. Precisa acabar com a visão de uma escola assistencialista, onde oferecer escola integral é oferecer a ilusão de garantia de padrões básicos de qualidade, onde a transdisciplinaridade possa ter seu papel social; vencer barreiras da repetência e da evasão, não por meio de decretos e outras formas de promoção automática, que incentivam a promoção sem assegurar o progresso.

Sobre essa questão Grinspun (2008, p.119) esclarece que:

O Supervisor escolar deve incentivar a pluralidade cultural, procurando viabilizar uma escola que reconheça seu espaço dentro dos limites da

sociedade, onde o processo ensino/aprendizagem aposte no sucesso do aluno, acabando com os alquimistas do conhecimento e fazendo da escola um centro de conhecimento científico e profissional, preparam o aluno para a vida.

O Supervisor Escolar não pode mais fazer parte da maioria acomodada que se deixa levar pela maioria oportunista. Precisa, sim, reformular as ideais com ideais bem delineados e definidos, trabalhando conteúdos que sejam significativos para os alunos e para a sociedade. Planejamento e projeto pedagógico são pontos cruciais para nortear um trabalho em que toda a comunidade deve estar inserida e que tenha o direito de participar e opinar sobre os assuntos de seu interesse.

O papel do Supervisor na proposta na proposta pedagógica, deve estabelecer metas que estejam vinculadas à escola: reformular os projetos educacionais e coordenar na elaboração de um Plano de Escola de fácil compreensão e conhecimento, com a colaboração de todos que fazem parte da gestão. É um profissional que atua como mediador e assessor no planejamento, no acompanhamento, orientação, avaliação e controle dos processos educacionais, ou seja, o supervisor escolar deve estar à frente das ações de cidadania, em busca de uma qualidade para a escola.

2.7 O papel do orientador escolar

O Orientador é a pessoas mais indicada para contatar com os vários segmentos da escola (alunos pais, funcionários), no alerta aos pontos de programação que não estão sendo concretizados, na organização e na infra-estrutura da escola, assim como na recuperação das atividades e nas decisões por ela tomadas.

Citando Vasconcelos (2007, p. 45):

O Orientador Educacional atual não é mais centrado somente no aluno, mas sim em todos os segmentos da escola, principalmente junto aos professores, apoiando seu trabalho em sala de aula e sua relação com os alunos. Sua mediação deve favorecer o estabelecimento de um vínculo afetivo entre professor e aluno, uma vez que sem carga afetiva não há elaboração de conhecimento significativo do sujeito.

Apesar do Orientador não se centrar mais somente no aluno atua voltado para seu benefício, visando à formação um cidadão mais comprometido com seu tempo, crítico e reflexivo. É preciso dar ouvidos aos educandos, por meio de canais de expressão e da sua participação na vida da escola, para que ele opine sobre espaços de relacionamento com a comunidade, propostas de conteúdos, elaboração de projeto

político-pedagógico, normas de convivência e de trabalho em sala de aula, prática didática cotidiana, decisões no conselho da classe.

O Orientador também deve estar lado a lado coma direção, é muito importante na construção do projeto político-pedagógico, intervindo para reverter os focos de resistência ou não ou de não-envolvimento, buscando minimizar a monopolização das falas e fortalecendo as dinâmicas de plenário ou dos grupos. Próximo aos funcionários o Orientador, deve estar valorizando as tarefas por eles desenvolvidas como algo essencial ao funcionamento escolar. Além disso, é a pessoa mais indicada para trazer a comunidade à escola e resgatar a cultura do nosso país com todas as suas diferenças, características, regras, com seus costumes e valores, além de ser peça essencial na mobilização da comunidade em lutar por um ensino de qualidade.

Outro ponto importante refere-se à leitura da realidade: manter-se sempre atento ao que o alunado vem trazendo para a escola, lutando paralelamente pelo desenvolvimento de um currículo comprometido com as características sócio-históricas da comunidade.

2.8 A gestão participativa e a atuação com os docentes e discentes e comunidade

Atualmente, a escola vivencia outra realidade frente às mudanças da sociedade com relação à sua nova postura diante do contexto social. Diante dessa nova abordagem educacional, percebe-se então a necessidade de uma atuação renovada, comprometida, coletiva e, sobretudo, pautada nos princípios de democratização. Isso requer de todos os sujeitos envolvidos no processo uma integração efetiva e compromissada, mas cabe mais ainda à gestão fazer valer tal postura, pois é esta que deve possibilitar naquele espaço a participação de todos, pois só assim a escola desenvolverá seu trabalho com mais ênfase e segurança, permitindo que todos aqueles que integram este trabalho possam favorecer para que o mesmo não fracasse.

A gestão escolar é o principal instrumento para que os professores, os alunos e a comunidade escolar possa estar atrelado a este trabalho de (re) significação e renovação da escola democrática, haja vista que depende da sua atuação para que haja de fato um trabalho significativo. Portanto, entende-se que de forma nenhuma haverá resultados em qualquer parte da escola se os envolvidos nesta não se sentirem parte do processo. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 86-87) afirma que:

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituída de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.

A organização escolar é o conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação ou um aspecto ou grau da mesma. Esses meios ou fatores são de duas classes: administrativos e pedagógicos.

Organizar (...) é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral.

Em sentido geral, o autor nos coloca que se trabalhasse com pessoas, conseqüentemente teríamos que agregar tais mecanismos de coletividade, haja vista, que temos o papel de fomentar tais aspectos, ou seja, a democratização dentro dos espaços escolares, seja no âmbito da administração propriamente dita, seja no âmbito pedagógico, pois estas duas ferramentas fazem parte da escola. Assim sendo ambas terão que ser trabalhadas entre aqueles que estão no processo.

Libâneo (2013) coloca ainda que podemos ver a escola como organização na medida em que ela se constitui como unidade social “de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos”. Alguns autores afirmam que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão, ou seja, a forma de como será a tomada desta nos aspectos envolvidos na escola, tais como planejamento, estrutura organizacional, avaliação, entre outros, é que favorecerá ou não para um bom funcionamento da instituição escolar.

Segundo Libâneo, 2013, p. 88, temos algumas definições sobre tais aspectos da escola:

A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

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

Diante disso, observa-se que o autor elenca sobre as diversas formas de se buscar tal integração entre os sujeitos que compõe essa conjectura escolar, vê-se também uma gama de possibilidades que permitem que a escola possa ascender sobre seus aspectos sociais, econômicos, pedagógicos e administrativos. Contudo, essas armas que a gestão possui sem dúvida nenhuma são as que acabam sendo deixadas de lado para que de fato essa instituição social possa favorecer um ensino de qualidade.

2.9 As diretrizes legais para formação de professores e a gestão da escola

Na década de 90 esgotava-se a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e de reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional. (Libâneo, 2013, p. 134-135-138).

Segundo Libâneo (2013, p. 211), cita que:

Para cumprir os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, que estabelece o regime de colaboração entre as esferas administrativas, fora enviada pelo poder executivo federal proposta de lei complementar no governo Lula para regulamentar a cooperação entre as esferas de administração e instituir as instâncias democráticas de articulação.

Diante disso, percebe-se que o alcance dessa profissionalização e/ou formação foi muito difícil de conquistar, porém sabe-se que tal medida trouxe para dentro das escolas inúmeras renovações, inclusive a de formação de professor, a qual se dá dentro dos espaços escolares ou até mesmo as oferecidas pelo sistema de ensino. A formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a nova LDB e com as resoluções que a acompanharam. (Libâneo, 2013, p 271).

Antes da reforma, havia duas maneiras de formar professores: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior. A LDB/96 ampliou essas modalidades. (Libâneo, 2013, p. 271). A nova LDB prevê ainda formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço. (Libâneo, 2013, p 272).

A LDB estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação nos sistemas de ensino. Em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal, a LDB

dispõe, em seu artigo 9º, sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, resguardando os princípios constitucionais, bem como incluindo o de gestão democrática.

Percebe-se também que os PCNs, trazem no seu bojo uma gama de pressupostos que dão suporte ao professor para que este possa desenvolver seu papel na docência de forma satisfatória e legal. Assim, (Libâneo, 2004. 199):

Obviamente, está-se considerando que os PCNs são, de fato, parâmetros, isto é, oferecem orientações pedagógicas e curriculares gerais, enquanto subsídios aos professores para refletirem e tomarem decisões, em nível local, sobre os objetivos e conteúdos, formas metodológicas de atuação docente. Além disso, não se pode acreditar que tais subsídios curriculares sejam suficientes para elevar o nível de qualidade da educação escolar. Uma coisa é o que se propõe o documento, outra são as práticas de aprendizagem na sala de aula que precisam ser consideradas em relação a outros fatores como salário, a carreira docente, as condições de trabalho, o reconhecimento social da profissão de professor.

O autor menciona que os PCNs são, pois, uma referência, ou seja, um ponto de partida para que os agentes envolvidos nesse processo possam se articular para que seus objetivos tenham resultados, isso atrelado ao modo cultural daquela escola, daquela região, daquela localidade.

2.10 O papel do professor na participação da gestão da escola

O papel do professor frente às questões educacionais é bem mais do que se pedia anteriormente, pois com os avanços da sociedade, conseqüentemente, muda-se também a conjuntura do processo educacional, sendo que este professor precisa acompanhar essa nova perspectiva de ensino, pautado em vários fatores que possibilitam o sucesso da escola.

Diante dessa nova preocupação com o ensino e aprendizagem, é preciso que o professor busque junto à gestão da escola novas práticas, onde estas farão com aquele possa vivenciar conjuntamente suas experiências docente, e sem dúvida este profissional estará preparado para moldar dentro do que os princípios e diretrizes norteiam uma educação de qualidade e democratizada, visando à participação de todos. Nesta perspectiva:

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos e habilidades, procedimentos,

atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e aprendizagem dos alunos tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. (Libâneo, Oliveira, Tochi, 2005, p. 300-301).

Preconiza-se, então, que o professor seja um instrumento de mediação entre o conhecimento e a criticidade para o aluno. Esse papel será fundamental para que haja uma eficácia no seu trabalho pedagógico. Vale lembrar que o professor também faz sua gestão dentro da sala de aula, pois é ele que está constantemente naquele espaço e sabe todas as dificuldades e superações de seus alunos. Portanto:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. (Libâneo, 1994. p 47).

O autor coloca ainda que o professor tem uma característica fundamental na sua atuação que é a mediação entre o aluno e a sociedade, estabelecendo vínculos inclusive com as condições de origem do mesmo e a sua destinação social na sociedade, papel que cumpre possibilitando condições e os meios.

2.11 A escola como local de formação do aluno

A sociedade é conhecedora que a escola é um espaço de grande e de suma importância para todos os cidadãos, pois ela possibilita estes ascenderem frente à sociedade em que vivem. Ao logo desse estudo viu-se essa perspectiva, corroborando continuamente com essa concepção, de que a escola ainda é e será um veículo de transformação social, haja vista, que esta é a única forma que todos os sujeitos têm de se tornarem cidadãos reflexivos e críticos.

Portanto, veremos como essa instituição traz no seu bojo importantes pressupostos para uma sociedade pautada no conhecimento e práticas de transformações sociais. Visto que, muitos avanços dentro da classe social se deram através dessa ferramenta que é a escola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 307), preconiza que:

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novas saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos.

O autor vislumbra a escola como um espaço de total transformação, sendo esta sua principal característica de atuação, pois a escola deve se preocupar com o direcionamento de suas funções educacionais e sociais, pois cabe a ela dirigir estes segmentos de forma que possam levar ao aluno resultados e que este possa ascender socialmente dentro da classe social.

Sabe-se que a escola tem um papel primordial e uma função social de possibilitar condições para que os indivíduos tenham esse acesso e essa garantia de educação, e, conseqüentemente, do conhecimento propriamente dito, fazendo com que essa postura da escola crie nos sujeitos a capacidade de suas habilidades necessárias para que estes sejam cidadãos dentro do meio em que vivem, com embasamento e que sejam politizados.

É preciso que a escola proponha estratégias para que suas atividades sejam inovadoras e que possam trazer esse aluno para a escola com maior efervescência. É preciso que todos os envolvidos nesse processo sejam sujeitos de fato comprometidos com o processo para que a escola não caia na mesmice de todos os dias.

A escola deve garantir que tal conhecimento seja repleto de dinamismo, onde ocorra de maneira satisfatória um aprendizado crítico e que este possa ser colocado em prática. Sendo assim, é preciso que a escola (re) signifique seu papel na sociedade, para que os que a buscam tenham motivação naquilo que fazem por meio de uma gestão atuante.

A partir do contexto aqui apresentado expõe-se a seguir o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública, tradicional de São Luís, por entendermos que se faz necessário conhecer como professores do sistema público de ensino veem a proposta de estão democráticas e participativas dentro de sua realidade. Afinal, o direito de opinar, de participar ativamente da construção da escola em seu sentido pedagógico, social e político, trata-se de uma conquista advinda de lutas em décadas

de história no nosso país, onde a democracia e a autonomia escolar, se constituem e, fins de garantas de condições mínimas de convívio e de respeito.

Enfatiza-se que a administração pública tem o dever de observar a Lei, mas também tem o dever de verificar aquilo que é mais vantajoso para todos, haja vista que o desenvolvimento de uma sociedade só se efetiva de forma eficiente se todos os cidadãos, inseridos num determinado sistema, puderem gozar liberdade para participar ativamente de sua construção.

2.12 Mecanismos que auxiliam a efetivar a gestão democrática

Existem alguns mecanismos que são adotados para que a gestão democrática seja aplicada com qualidade e eficazmente. Tais mecanismos contribuem de maneira significativa para articular e estabelecer a democracia na gestão escolar da instância educativa (Ministério da Educação, 2018).

2.12.1 Plano de desenvolvimento da escola

Quando o aluno é colocado como foco de atuação da escola, esse fato ocasiona uma série de transformações no gerenciamento dessa instituição. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) surgiu como uma alternativa para melhorar os números referentes à aprendizagem com qualidade, aprovação e permanência na escola, constituindo-se no marco inicial que dá sinais que a escola está deixando de ser burocrática para se tornar dinâmica e comprometida não apenas com seus alunos, mas também com toda a comunidade escolar. A instituição que se propõe a construir e implantar seu próprio PDE está buscando sua própria identidade. Sobre o que vem a ser o PDE pode-se dizer:

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. (Ministério da Educação, 2018).

Assim o PDE concebido como um documento primordial no meio escolar, nesta conjuntura supõe-se grande participação e concordância no momento em que é elaborado e também que os participantes do mesmo auxiliem na implementação, na sua construção todos devem estar de acordo com as suas proposições, objetivando a

reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pela escola e que desta forma surjam ideias que ajudem a superá-las. A participação de toda a comunidade escolar irá proporcionar um comprometimento em todos para que este possa ser implantado.

Através do PDE a comunidade escolar tem como analisar como a escola se saiu em outras épocas, como se relaciona interna e externamente, definir qual será sua missão e valores e de que forma irá funcionar, só assim traçar metas para seu futuro: explicitando onde quer chegar, quais objetivos pretende alcançar, depois que definir seus objetivos é necessário pensar nas estratégias que vão ser adotadas e as pessoas que participarão de cada uma das etapas.

A partir do instante em que começa a planejar o gestor passa a enfrentar os problemas da escola e do sistema educacional do qual faz parte, percebendo as relações institucionais, interpessoais e profissionais que norteiam esse ambiente, irá refletir sobre os indivíduos que de algum modo interferem na sua administração.

Neste contexto o PDE é um instrumento que gestor da escola deve fazer uso para planejar, evidenciando que de forma estratégica, as atividades escolares, cujo objetivo é garantir uma gestão ativa consoante com as reivindicações da sociedade.

2.12.2 Projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é o eixo norteador do trabalho na instituição escolar, e de acordo com Vasconcelos (2007, p. 50) “permite a interação de pensamentos entre seus agentes condutores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto”. O PPP explicita as intenções da escola e como ela se direciona para conseguir proporcionar aos seus alunos o melhor possível. O processo de gestão da escola deve estar baseado no seu Projeto Pedagógico. O processo democrático é resultado da ação coletiva. Tal processo implica discutir a participação da comunidade escolar na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola ou Proposta Pedagógica tem como objetivo permitir que cada escola seja uma escola eficaz, uma vez que exige para a sua elaboração, uma reflexão sobre o ensino que oferece e a aprendizagem dos alunos: o que ensinar, como ensinar e como avaliar para que os alunos aprendam, devendo expressar o compromisso com a aprendizagem dos seus educandos. A sua elaboração está determinada na LDB 9394/96: “no art. 12, esclarece: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de

ensino, terão a incumbência de: I– Elaborar e executar sua proposta pedagógica; ”(Lei nº. 9.394, 1996).

A elaboração da Proposta Pedagógica deve ser feita em conjunto com a equipe pedagógica, pois deve refletir a sua concepção de aprendizagem e de educação, o que requer dos professores conhecimento e reflexão acerca dos referenciais curriculares (LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretriz Curricular do sistema de ensino a que a escola está ligada), bem como sobre questões de inclusão – nos seus diversos aspectos -, avaliação e metodologia entre outros pontos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) compreende um trabalho coletivo, concebido e elaborado em favor do bem comum, como enfatiza Libâneo (2008, p.151) este:

Consolida-se como um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido pela escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram.

No PPP estão implícitas as concepções da escola acerca do aluno que pretende formar, o que ensinar, de que forma ensinar, como avaliar, de que forma pretende-se constituir as relações neste ambiente, expressa o modo de pensar e agir dos indivíduos envolvidos no processo educacional direta e indiretamente, assim a necessidade de que todos participem da sua elaboração, pois o mesmo reflete a concepção da comunidade escolar acerca da cultura da escola. A fim de concentrar as reflexões e objetivos almejados pelos atores da unidade escolar, o PPP objetiva associar os diferentes desejos desses sujeitos, como Teixeira (2002, p.95) evidencia:

[...] 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.

Fica a cargo do gestor da escola coordenar a elaboração e a implantação do PPP, sem esquecer de que este precisa estar articulado com o PDE, de acordo com as informações e reflexões contidas no mesmo acerca dos problemas de

aprendizagem dos educandos, da organização do currículo, da metodologia de ensino, da forma de avaliar dentre outros da prática escolar.

Ao elaborar o Projeto Político Pedagógico, a equipe pedagógica deve estar reunida para que suas concepções acerca de aprendizagem e educação esteja presente no mesmo, necessita dos educadores conhecimento e reflexão sobre os referenciais curriculares (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretriz Curricular) aos quais o sistema de ensino encontra-se vinculado assim como questões ligadas à inclusão em seus diferentes aspectos.

A construção do PPP não quer dizer que a escola já foi totalmente organizada e que nada mais resta a fazer muito menos que a figura do gestor seria desnecessária nesse contexto, como salienta Libâneo (2008, p.153):

[...] não pode ser confundido com a organização escolar nem substitui a gestão. São duas coisas diferentes. O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão.

As escolas precisam definir o seu papel social, cultural e educacional na sua Proposta Pedagógica, estabelecendo os objetivos gerais com a finalidade da educação escolar, traçando seu próprio caminho educativo, de acordo com o seu contexto e sua realidade. Cabe ao gestor coordenar a elaboração e implantação da proposta Pedagógica da escola, articulando-a com o previsto no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pois deve partir das informações e reflexões presentes no mesmo em relação aos problemas de aprendizagem dos alunos, da organização curricular, da metodologia de ensino, do processo de avaliação, dentre outros aspectos da práxis escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento poderoso para a gestão democrática da escola. Ele deve ser construído através de um planejamento participativo, desde os momentos de diagnóstico, passando pelo estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas, execução e avaliação, e a escola pode desenvolver projetos específicos de interesse da comunidade escolar, que devem ser sistematicamente avaliados e revitalizados. Planejar a escola é ter uma visão ampla, encontrar soluções, é preciso entender o contexto onde se vive.

A ideia do Projeto Político Pedagógico (PPP) no ponto de vista mais amplo é no sentido de organizar o que a escola tem que fazer a partir da necessidade de todos

que estão envolvidos nesse processo. O PPP ajuda a identificar que é a escola e definir metas que deve ser seguida.

Segundo Vasconcelos (2007, p. 169), o Projeto Pedagógico define-se como:

Plano global da instituição. Para ser entendido como sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade ou de uma leitura da realidade.

Nesse contexto esse projeto deve ser produzido a partir da análise da realidade, da projeção de objetivos e da elaboração de formas de mediação (plano de ação). Realizá-lo de maneira interativa implica em agir de acordo com o plano elaborado, bem como na sua avaliação.

A construção do PPP possibilita uma autonomia da instituição e propicia a demarcação de suas próprias características, considerando sempre a realidade social da comunidade escolar. Vale ressaltar que a construção do PPP, não diz respeito a uma simples elaboração de um documento; é muito mais que isso, significa a implantação de um processo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento de qualificação da escola na medida em que serve de parâmetro para a estruturação didática do processo de ensino e aprendizagem, regulando as bases políticas e pedagógicas de sua inserção no meio político pedagógico requer, portanto, a continuidade de ações descentralização do processo de tomada de decisões e a instalações de um processo coletivo de uma avaliação emancipatória.

Para Veiga (2004a, p. 169), o Projeto Político-Pedagógico (PPP):

Busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com interesse reais e coletivos da população majoritária [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de si definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades.

Neste nesse sentido o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a diretriz das ações. Realizá-lo de maneira interativa implica em agir de acordo com o plano elaborado, bem como na sua avaliação

2.13 Órgãos que auxiliam a efetivar a gestão democrática

A gestão democrática das escolas encontra-se em boa parte limitada à existência de estruturas organizacionais democráticas e de procedimentos e regras democráticos. Tais elementos são de grande relevância no sentido de viabilizar as práticas democráticas e participativas, mas em nenhum caso podem substituir, ou minorar, a importância daquilo que é crucial e substantivo: a democratização dos poderes educativos através do exercício da tomada de decisões nas escolas (Lima, 2011).

A gestão participativa passa pela democratização e natureza social da escola, não se limitando apenas aos processos transparentes e democráticos concernentes à função administrativa, liga-se, porém, a um processo mais amplo de extensão da cidadania social - a cidadania educacional. Nesse sentido, o pressuposto democrático da escola está ligado à sua função social. Nessa perspectiva a administração democrática tem funções exógena e endógena. A primeira está ligada à função social da escola, que é a de democratizar o conhecimento produzido e socializado por ela. A segunda refere-se à forma de organização interna da escola, ou seja, a forma como é administrada (Santos, 2011, p. 29).

Atenta-se que a tomada de decisão na escola se dá através de representações que são, nada mais que grupos constituídos por pessoas que fazem parte da comunidade escolar e que tem como função ou papel, participar de forma mais ativa da organização administração e fiscalização das coisas da escola. Esses grupos são o conselho escolar, o colegiado, o conselho de classe, a Associação de pais e mestres, e, o Projeto Político Pedagógico, que aparece como ferramenta fundamental de representação da escola participativa. A seguir, detalha-se cada um desses elementos.

2.13.1 Conselho escolar ou Colegiado

Outro órgão se suma importância na construção de uma gestão democrática são os Conselhos Escolares ou Colegiados, que tem como objetivo dar suporte e estimular práticas participativas em todas as esferas da escola, pois sua composição é feita por todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, como: pais, professores, alunos, funcionários etc. mas nesse contexto todos os membros desse conselho necessitam ter acesso aos dados e informações que auxiliem a compreender a realidade escolar.

O Conselho Escolar é o órgão de poder importante, pois é entendido como um espaço de descentralização do poder, quando se garante maior participação e diálogo, que tem como resultantes decisões conjuntas que reforçam as relações participativas e transformadoras dos sujeitos da escola e decisões sobre os destinos da escola, liderando a definição de seu perfil, missão, linhas pedagógicas, valores e princípios, bem como sobre os problemas educacionais em geral que afligem e dinamizam o cotidiano. Criar, formar, fortalecer e consolidar esse conselho em cada escola pública brasileira é tarefa dos gestores e de toda a comunidade escolar interessada na qualidade do ensino, ao lado dele deve também ser estimulada a criação, funcionamento e fortalecimento de outros órgãos colegiados, parceiros como o Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres (APM).

Os Conselhos Escolares concebido pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das “comunidades escolar e local”, art. 14. Sua atribuição é deliberar, nos casos de sua competência, e “aconselhar” os dirigentes em nome de sociedade (Ministério da Educação, 2004).

Para Maia e Bogoni (2008) o Conselho Escolar é aquele órgão que diante da lei, tem o dever de coordenar a gestão escolar em seu cotidiano (mas que se formos para a realidade este quase sempre está atrelado à vontade do diretor); dessa forma, o Conselho será o órgão responsável por estudar, planejar, deliberar, acompanhar e controlar a avaliação dos atos da escola, não apenas no campo pedagógico, como também no administrativo e financeiro.

Podemos observar que no interior dos conselhos escolares como assevera Abranches (2003), as discussões tem como temas recorrentes três aspectos: financeiro – que dizem respeito a decisões sobre uso de verbas da escola, prestação de contas, formas de administrar verbas provenientes de alguma parceria com empresas ou ONGs; financeiro – norteadas por questões relacionadas a eleição de diretores, gerencia e reivindicação de interferência na infra-estrutura, preparação do regimento interno da escola, coordenação de festas e eventos da instituição escolar ; pedagógicos – se relaciona com assuntos referentes com a apresentação, aprovação de projetos pedagógicos, elaborar o projeto político-pedagógico e resolver situações conflitantes entre professores, alunos e responsáveis.

Acerca das decisões tomadas pelo Conselho Escolar, Werle (2003, p. 102) nos coloca:

Os conselhos escolares adquirem vida e forma material nas articulações relacionais entre os atores sociais que os compõem; na forma como pais, alunos, professores, funcionários e Direção apropriam-se do espaço do conselho, enquanto o constroem, de maneira dinâmica e conflitiva.

Contudo apenas a participação não é o único meio de garantir uma gestão democrática, nesse processo é imprescindível que os componentes do Conselho Escolar tenham em mente que ao participar da tomada de decisões democraticamente o que deve pesar são as necessidades coletivas e dessa forma tentar evitar dirigir suas ações baseados em interesses individuais. O Conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Quanto à natureza do Conselho Escolar, pode ser:

- Deliberativa quando se refere à tomada de decisão relativas às diretrizes e linhas gerais das ações pedagógicas, administrativas e financeiros quanto ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar.
- Consultiva refere-se à emissão de pareceres para diminuir dúvidas e tomar decisões as questões pedagógicas, administrativa e financeiras, no âmbito de sua competência.
- Avaliação quando se refere ao acompanhamento sistemático das ações educativas desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas alternativas para melhoria de seu desempenho, garantindo o cumprimento das normas da escola, bem como a qualidade social da instituição escolar.
- Fiscalizadora quando se refere ao acompanhamento e fiscalização da gestão pedagógica, administrativa financeira da unidade escolar, garantindo a legitimidade de suas ações (Ministério da Educação, 2004, p.56).

Os Conselhos não falam pelos dirigentes (governos), mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar da comunidade (escolar e local), desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade. A visão do todo requer um ponto de vista desde os diferentes pontos: da direção, dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e de outros atores sociais aos quais a escola também pertence.

Trata-se de um mecanismo largamente utilizado pelos sistemas de ensino como expressão de gestão democrática. Segundo Luck (2009, p.66):

Um órgão colegiado escolar constitui em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo imperativo de pais, professores e funcionários.

Apesar dos Colegiados Escolares serem constituídos por representações dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, há uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e benefícios para as facções representadas.

A prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino têm demonstrado, no entanto, que, muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessários buscar a formação colegial da decisão por maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos. Na visão de Abranches (2003, p. 53):

Os órgãos colegiados têm possibilidades a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e de acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Na visão da autora citada, há indicações de que a participação de pais em instâncias organizadas externas à escola é capaz de outra qualidade ao funcionamento dos colegiados, o que pode indicar a necessidade de uma melhor articulação entre a escola e essas associações da comunidade onde se situam.

2.13.2 Conselho de classe

O Conselho de classe, segundo Libâneo, Oliveira, Toschi (2005, p. 342) é definido como:

... órgão de natureza deliberativa acerca da avaliação discente resolvendo quanto a ações preventivas e corretivas sobre o rendimento dos alunos, sobre promoções e reprovações e sobre outras medidas concernentes à melhoria da qualidade de oferta dos serviços educacionais e ao melhorar desempenho escolar do alunado.

Os conselhos de classe são compostos por professores de todas as disciplinas, diretores, equipe pedagógica e representantes de turma que se reúnem para fazer uma reflexão, avaliação e sugerir ações visam acompanhar o processo pedagógico da escola. É um momento de traçar novas metas pedagógicas e dessa forma superara

a fragmentação do trabalho escolar e proporcionar novas alternativas para o ensino que possam garantir a todos os alunos a aprendizagem.

Vale ressaltar que as ações do Conselho de Classe favorecem a integração entre os professores, a apreciação do currículo e a eficiência dos métodos que são utilizados, ainda auxilia a compreender os fatos por meio da exibição de vários pontos de vista. Contudo, é importante que as observações feitas sejam objetivas a fim de não rotular os alunos, não visem apenas a reprovação ou a aprovação. Desta forma, as ações devem se ater apenas a o que está sendo discutido no momento e todos podem opinar para enriquecer a análise dos problemas suas causas e soluções. A consequência desse processo será um consenso da equipe em relação a intervenção pertinente ao processo de aprendizagem levando em consideração as áreas afetivas, cognitivas e psicomotoras dos educandos. Para o educador, as reuniões devem ser percebidas como um momento de analisar sua prática pedagógica (Nova Escola, 2006).

O Conselho de Classe resgata o seu papel de dinamizador do projeto pedagógico da escola. Sendo espaço privilegiado de produção de conhecimento da escola e sobre a escola, e de promover a participação de toda comunidade escolar, por meio de uma política descentralizadora, buscando uma escola de qualidade e autônoma. O Conselho de Classe tem algumas características que o diferem dos demais órgãos colegiados que são; a participação direta dos profissionais; a organização interdisciplinar, a centralidade da avaliação escolar como foco e trabalho na instância.

A participação direta dos profissionais da educação que incluem os docentes e aqueles profissionais das funções de suporte pedagógico direto à docência: a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, conforme o dispositivo no art. 64 da LDB, e mais a direção escolar, promove uma rede de relações para uma participação efetiva em função da análise direta das questões vividas cotidianamente pelos diferentes profissionais na sala de aula e na escola, propicia o desenvolvimento do processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer da escola como um todo.

A organização interdisciplinar é uma das características fundamentais do Conselho de Classe, nesse sentido ele é um órgão deliberativo e seus objetivos a serem alcançados são: uso de metodologias, estratégias de ensino, atividades, critérios de seleção de conteúdos curriculares, projetos coletivos de ensino e

atividades, formas de critérios de avaliação, forma e avaliação de desempenho de aluno ao final de cada ciclo, proposta para sanar dificuldades, promover a inter-relação com a família, adaptações curriculares para alunos com necessidades especiais.

A central da avaliação escolar como foco de trabalho na instância é o tipo de organização que mais se adequará às reuniões do Conselho de Classe, nas escolas será estruturado a partir da necessidade emergente da escola e a participação de todos os professores de uma turma ou grupo de turmas e equipe técnica pedagógica

2.13.3 Grêmios estudantis e associação de pais

As organizações do interior da escola, como por exemplo, grêmios estudantis e associação de pais, possuem a vantagem de poderem se configurar em um espaço distinto de formação política, oportunizando aos educandos e seus responsáveis a participação em reuniões, processos eletivos e decisões conjuntas (Grácio, Aguiar, 2002).

O Grêmio estudantil representa os estudantes da escola é organizado e dirigido pelos próprios estudantes, onde eles são os protagonistas. Sua finalidade maior é formar lideranças estudantis, em favor dos alunos em questões relacionadas ao ensino e mobilização do ambiente escolar. O Grêmio Estudantil se converte no órgão maior de representação dos educandos a serviço da ampliação da democracia na escola. Através das suas funções de representar e organizar os alunos, colabora para a concretização de uma educação emancipatória e transformadora (Maia; Bogoni, 2008, p. 12).

A associação de pais ou similares pode se converter em um espaço que estimula a discussão sistematizada acerca das questões da instituição escolar e também acerca do papel das pessoas responsáveis pela educação, proporcionando o fortalecimento da participação desses atores, em diversas situações, sobretudo em momentos abertos pela escola (reuniões com educadores ou conselhos colegiados), acabam sendo colocados de lado, sendo percebidos apenas como validadores de processos que já se encontram prontos e acabados pelo grupo escolar. Mas em associações, onde os pais são os protagonistas, ficam sob sua responsabilidade as reuniões e seus temas, resultando em uma participação mais significativa na gestão do ambiente escolar (Freitas, 2005).

É destinado a promover o intercâmbio entre família do aluno, os mestres, o comando do estabelecimento e propor medidas que visam o aprimoramento do ensino

e assistência, de modo geral, ao corpo discente. É importante que a escola tendo a gestão como instrumento mediador, esteja em sintonia com a família inclusive no sentido de contornar situações desafiadoras em sala de aula. Os pais são, portanto, importante no processo ensino-aprendizagem sem os quais a educação que a escola oferece fica incompleta, não educa.

É nesse ponto que a Associação de Pais e Mestres (APM) tem papel fundamental na proposta pedagógica até mesmo para definir de forma clara os grandes objetivos da escola. Portanto, as instituições escolares em busca de acompanharem o processo de modernização da sociedade, necessitam desconstruir os mecanismos centralizados de gestão em seus meios educativos.

A descentralização das escolas como lugares de formação, adquirindo mobilidade e flexibilidade, incompatíveis com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. Deste modo, o poder de decisão deve ser atitude dos atos educativos, sendo estes os mais próximos dos centros de intervenção e da comunidade escolar.

A descentralização da gestão dos recursos financeiros para a escola, além de promover maior qualidade e autonomia desses recursos é preciso um bom planejamento. E para que esses recursos sejam bem utilizados de maneira que realmente tragam benefícios para a escola, é preciso que todos da comunidade escolar estejam envolvidos no processo ensino-aprendizagem

Capítulo 3 - A Educação Maranhense

A educação que se tem hoje no Maranhão é reflexa de sua construção no passado; assim as desigualdades que se observa hoje entre o sistema público e o privado não aconteceram da noite para o dia, mas sim o resultado de uma série de fatos. Desta forma, antes de voltar o olhar para o Centro Integrado do Rio Anil se faz necessário tecer algumas considerações sobre a história da educação no estado.

A situação da educação maranhense, assim como a de outras províncias, no decorrer do período oitocentista, teve como marca entraves que trouxeram muitas dificuldades para o processo de estruturação do ensino público. A falta de verbas para se adquirir livros, criar prédios escolares e até mesmo a formação de professores eram limitações que começaram a ser debatidas de maneira mais significativa no fim do século XIX e começo do século XX, no cenário de propostas de implantação e consolidação de um novo regime político (Borges, Silva, Mendes, 2011).

No início do século XIX, a região Nordeste se convertia em um dos principais centros de desenvolvimento econômico, político e social do país. Esta posição de destaque iniciou com a reorganização da Companhia de Comércio Grão-Pará e Maranhão, quando se concretizou a fase do ciclo do “Ouro Branco”. Esta fase durou até 1868, e ainda pelo ciclo do açúcar, de 1868 e 1894.

A situação favorável na região possibilitou à elite comerciária e agrária maranhense estabelecer estreita relação mercantil com a Europa, assim tinha condições para mandar seus filhos estudarem fora do país, principalmente em Portugal, Londres e França, de lá deveriam voltar bacharéis e doutores (Borges, Silva, Mendes, 2011).

[...] os filhos eram enviados para o Velho Mundo, na antiga Metrópole. E, uns e outros, com o exemplo local da aristocratizada Colônia Inglesa e o incitamento do comércio francês de artigos de luxo, deram à nossa Sociedade, no Império, um toque de refinamento que criou campo propício ao surgimento de um núcleo intelectual (Meireles, 2001, p. 261).

Depois da Proclamação da República e após ter passado a fase em que o Maranhão se recusou a aderir a ela, os grupos políticos dominantes, acreditando que a educação tinha um poder mágico, passam a propagar a obrigatoriedade do ensino público primário, mesmo sem realizar um investimento concreto na modalidade e sem possibilitar as condições mínimas para sua estruturação, principalmente no tocante às pessoas analfabetas e ignorantes. Com vista a garantir a nova finalidade conferida à

escola primária, os conteúdos disciplinares são modificados. Sobre essa crença no poder da educação o Dr. João Francisco Correa Leal, inspetor da Instrução Pública Maranhense¹ observa que:

Sem necessitar aglomerar provas nem argumento que ponham em evidência a máxima importância da instrução, o maior elemento da civilização, o mais enérgico fator do progresso, termômetro de valor moral dos povos, atalaia das mais sagradas liberdades, é a instrução o objeto que mais reclama a atenção dos governantes nos países organizadas democraticamente onde essa instrução é uma necessidade absoluta para que o cidadão reconheça a lei que é árbitro supremo da vida social (Maranhão, 1905 *apud* Castro, 2017, p. 35).

No estado do Maranhão, consoante Saldanha (1992), foram realizadas algumas reformas educacionais que objetivavam desenvolver o estado; as referidas aconteceram na primeira década da instauração da república, assim tem-se as seguintes reformas:

- Reforma José Tomaz de Porciúncula (1890): ela garantia a gratuidade, facultatividade e liberdade do ensino. O ensino foi dividido em primário, secundário, técnico ou profissional; neste as técnicas utilizadas para ensinar o educando eram utilizadas de maneira aleatória, assim não se tinha consistência de conteúdos ou um currículo organizado sistematicamente.

- Reforma Lourenço de Sá (1891): o ensino primário (livre, laico e gratuito) foi estabelecido como obrigatório.

Reforma Cunha Martins (1893): divisão do ensino público em primário, normal, secundário, profissional ou técnico, e superior; o ensino primário foi declarado como facultativo.

Reforma Benedito Leite (1895): o ensino primário volta a ser obrigatório, ficando isentos os indivíduos que apresentavam alguma doença contagiosa, deficientes ou indígenas (Saldanha, 1992).

As reformas eram uma tentativa de corrigir os insucessos das anteriores: em um momento instituía-se a obrigatoriedade, no outro declarava-se a facultatividade. As reformas que aconteceram não trouxeram mudanças significativas, mas foram as primeiras iniciativas para ordenar o ensino público primário. Como observa Benedito Leite.

Está, sem dúvida, na consciência de todos que a instrução popular é o meio mais importante de todos os elementos do desenvolvimento das nações. Daí instrução ao povo, derrame-a em abundância pelas classes populares e, se nada mais puderdes fazer, podeis depois disso

¹ O cargo de Inspetor Público foi criado no Maranhão em 1843.

cruzar os braços, tranqüilos, confiantes e satisfeitos por que daí há de brotar a maior soma de benefícios que a vossa imaginação concebe (Leite, 1895 *apud* Castro, 2017, p. 36).

Embora a implantação da República fosse uma realidade, mesmo com a propagação da falácia da democracia, dos direitos de igualdade e progresso, além de outras tantas vantagens para a nação brasileira, o que se efetivou oficialmente no campo educacional foram as mais intensas manifestações de exclusão e preconceito com a maioria do povo, impedindo-o de participar das decisões políticas e sociais do país (Souza, 2006). A restrição do ensino se referia à impossibilidade ou à dificuldade de continuar os estudos para além do ler, escrever e contar.

No que tange à educação maranhense, percebemos que as ideias republicanas foram solidificadas por Benedito Leite, quando eleito chefe do Partido Federalista, em 1895. Benedito Leite, durante sua caminhada política, angariou prestígio no cenário político brasileiro, comprometendo-se com as questões de ordem social. Formulou decretos para a recriação da Biblioteca Pública do Maranhão, em 1895, e para a reorganização do Ensino Primário.

Leite compreendeu que, no Maranhão, de nada valeria investir no Ensino Superior enquanto a escola básica não fosse uma realidade. Conforme assevera Viveiros (1960, p. 166 *apud* Castro, 2017, p. 36-37):

Apesar de reconhecer o valor da instrução superior, Leite compreendeu que no Maranhão de nada valeriam as Academias enquanto suas escolas primárias não fossem uma realidade. E certo de que a construção de um edifício deve começar pelo alicerce, foi pelas escolas de primeiras letras que deu início a momentosa obra, que seria a mais brilhante página de sua vida de estadista e que lhe daria a imortalidade no coração do professorado maranhense. A reforma não era fácil de executar-se. Visava seu planejamento uma escola normal servida por um corpo docente, selecionado e aparelhado com material didático adequado selecionado e uma escola de aplicação, a fim de que os novos professores dignificados pelo preparo profissional e estimulado pelas melhorias e vantagens traduzidas na carreira, substituíssem os antigos mestres das escolas maranhenses, aplicando-lhes os novos métodos do ensino moderno.

A falta de investimento no campo educacional maranhense determinou que a força dos discursos republicanos, registrados nas reformas, leis e regulamentos da instrução pública, chegassem a apresentar o cenário caótico do final do século XIX. De acordo com Viveiros (1960, p. 163 *apud* Castro, 2017, p. 37), “[...] durante todo o segundo reinado, o Maranhão não pôde solucionar o magno problema da instrução pública”.

Analisando as tabelas abaixo, podemos perceber os baixos números, ora oscilantes, que representaram o ensino primário maranhense nesse período:

Tabela 1

Alunos matriculados nas escolas públicas primárias maranhenses (1888-1899)

Ano	Masculino	Feminino	Mistas	Municipais	Total	Total geral
1888	3281	1547	-	-	4728	4728
1894	3095	2011	-		5106	5106
1895	3666	1934	162	1103	5762	6865
1899	2228	1366	281	-	3875	3875

Nota. Fonte: Saldanha (1992)

Os altos índices de analfabetismo eram questões preocupantes para um Estado que possuía o codinome de “Atenas Brasileira”, além da falta de escolas e da presença de professores desabilitados para o ensino. Segundo o anuário estatístico do Maranhão de 1900, em uma população de 499.308 pessoas, sendo 246.751 homens e 252.557 mulheres, apenas 99.919 sabiam ler e escrever; 188.175 eram considerados totalmente analfabetos e 210.814 sem declaração de instrução. Esses dados demonstram o quão difícil seria implantar ou transformar uma cultura escolar em uma sociedade acostumada a não ler, principalmente quando constatamos que, neste período, o número de escolas não era suficiente para absorver a demanda de meninos e meninas não escolarizados no estado (Borges, Silva, Mendes, 2011).

Tabela 2

Número de escolas primárias (1888-1899)

Ano	Masculino	Feminino	Mistas	Municipais	Total
1888	90	59	-	-	149
1894	95	62	5	19	181
1895	93	61	4	17	175
1899	114	71	27	18	230

Nota. Fonte: Saldanha (1992)

O pensamento republicano do final do século XIX defendia a ideia de que o Maranhão, a exemplo de outros estados, necessitava se adequar às novas exigências sociais, econômicas e políticas, pregava-se uma reforma moral na sociedade, não apenas a adoção de leis.

No ano de 1893, foi criado o Fundo Escolar, gerenciado pelo Tesouro Público Maranhense, instituído pela Lei nº. 58 de 17. O Fundo era formado pelas verbas especiais, votadas pelo Congresso Legislativo do Estado e composto de multas, emissão de documentos escolares, donativos ou legados. Essas arrecadações deveriam ser empregadas nas melhorias das escolas, das aulas, em reforma da estrutura física, na compra de objetos e instrumentos didáticos (livros, mapas, revistas e materiais para o ensino de lições de física, química, desenho) e específicos (para

as aulas práticas de prendas femininas ou “ciências da casa”) (Gondra, 2008 *apud* Castro, 2017).

No entanto, encontramos fortes indícios que comprovaram a má aplicação desses recursos, pois, no final do século XIX e durante as primeiras décadas republicanas, faltava quase tudo nas escolas estaduais: carteiras, lousa, professores habilitados, prédios próprios. Não era raro encontrarmos escolas nas casas dos professores, em galpões de comércio, em varandas de casas, em locais insalubres, inadequados, mal iluminados e sem ventilação (Saldanha, 2009).

O ensino público primário, em princípios do período republicano, foi organizado conforme os regulamentos das províncias, sendo obrigatório o ensino elementar no interior do Estado e integral nas cidades. No interior, ele se resumia às disciplinas básicas: leitura, recitação, ortografia, as quatro operações aritméticas, gramática elementar, lições de coisas, noções de história e geografia brasileira, educação moral e cívica, e prendas domésticas para as meninas. Já nas cidades, o ensino primário apresentava um nível mais elevado, pois as disciplinas eram dadas com um rigor mais específico. Eram elas: Ginástica, Música, Desenho, Física, Química, Geografia e Coreografia do Brasil, História Natural, Redação e Aritmética Prática e Comercial. Ambos demonstravam a profunda preocupação com a preparação do povo para se adequar às novas exigências do regime republicano (Maranhão, Regulamento da Instrução Pública, 1896 *apud* Borges, Silva, Mendes, 2011).

A obrigatoriedade do ensino primário, instituída nas reformas de Benedito Leite, em 1895, fazia com que um grande número de pais, tutores e responsáveis por crianças entre 6 a 12 anos - temendo o pagamento de multas - procurassem escolas para matricular seus filhos. Devido à carência dessas escolas, o governo autorizou que as aulas poderiam ser ministradas também nas casas dos professores, familiares dos alunos ou de seus tutores.

Em tese, esse ensino era fiscalizado por instituições legais, autorizadas pelo Estado, porém, o que se percebe é que a maioria dessas escolas não remetia os relatórios com a especificação do número de alunos matriculados e a frequência dos mesmos ao Inspetor da Instrução Pública. Essa fiscalização era dificultada devido à falta de recurso para contratação de um número suficiente de pessoas para esse fim. Visando solucionar a carência, o governador do Estado criou, em 1895, a Secretaria Geral de Instrução Pública. Porém, tal como a Inspetoria não logrou sucesso, devido ao número insuficiente de professores fiscais para atender a demanda das escolas

existentes no Maranhão, a Secretaria Geral teve o mesmo resultado (Borges, Silva, Mendes, 2011).

A organização do ensino público, em 1895, se estruturava da seguinte forma: primário, normal, secundário, profissional ou técnico, e superior. O ensino primário seria dado nas escolas primárias e sua manutenção subvencionada pelo Estado. Segundo o artigo nº. 7, o ensino seria livre e, no caso do primário, gratuito e obrigatório, conforme determinação da lei nº. 119 de 2 de maio de 1895. Para a fiscalização das atividades escolares foi criado o Conselho Superior da Instrução Pública, que possuía, dentre outras atribuições, a função de organizar os programas das escolas públicas, excetuando as de nível superior; criar normas e regulamentos para todas as instituições de instrução pública do estado; adotar para os mesmos estabelecimentos os compêndios e autores que julgasse mais apropriado ao ensino; e dar parecer sobre os livros e compêndios didáticos, além de adotá-los nos estabelecimentos de instrução do estado (Maranhão, Regulamento da Instrução Pública, 1896, p. 4 *apud* Borges, Silva, Mendes, 2011).

Além dessa Secretaria, a fiscalização da instrução ficava a cargo do Inspetor Geral da Instrução Pública; da Congregação dos Lentes do Liceu e da Escola Normal; dos Inspectores do Ensino na Comarca da Capital; das Comissões Escolares; e dos Delegados dessas comarcas. Dentre as condições basilares para o exercício do magistério, segundo o art. 47 desse regulamento, o cidadão deveria:

- 1º - ser cidadão brasileiro no gozo de seus direitos civis e políticos;
- 2º - nunca haver sido convencido de culpa infamatória e nunca haver sofrido pena alguma por crime infame;
- 3º - ter moralidade;
- 4º - possuir instrução profissional;
- 5º - não sofrer de moléstia infecto-contagiosa repugnante, repulsiva ou que, como a gagueira e surdez impossibilite para o magistério;
- 6º - satisfazer previamente, na parte que lhe for relativa, a todas as prescrições e exigências constantes dos regulamentos especiais de cada um dos cinco ramos do ensino público (Maranhão, Regulamento Da Instrução Pública, 1896, p. 4 *apud* Borges, Silva, Mendes, 2011).

Das penas disciplinares, os professores poderiam ser repreendidos publicamente ou suspensos. Dependendo do ato, pagavam multa ou eram removidos para assumirem outras cadeiras, geralmente no interior do estado. Em última

hipótese, o professor perdia o cargo. A pena de multa seria aplicada àqueles professores que desobedecessem às disposições estabelecidas em lei, referentes à adoção dos compêndios, pois elas admitiam apenas os materiais autorizados pela Secretaria Superior da Instrução Pública. Também pagaria multa aqueles professores que deixassem de enviar os mapas de frequência e de avaliação dos alunos, especialmente se o caso fosse de faltas às aulas por mais de três dias, sem uma justificativa devida.

Em relação às penas de perda de cadeira, conforme disposto do art. 53º deste regulamento, elas recaíam naqueles professores que fossem pegos embriagados ou se comportassem indecentemente; efetuasse crime contra a moral nacional; praticasse homicídios, estelionato, adultério, falsidade, dentre outros crimes considerados infames; abandonasse a sala de aula por mais de um mês; e quando, por sua culpa, a frequência média dos alunos fosse inferior a 25 alunos.

No que se refere ao currículo das escolas de primeiras letras, percebemos ainda a diferenciação entre as escolas elementares, localizadas no interior do estado; e as integrais, situadas nas cidades e vilas mais populosas. Na primeira, o ensino estava distribuído da seguinte forma: caligrafia; ortografia; as quatro operações fundamentais da aritmética em números inteiros, decimais, frações decimais e ordinais; gramática elementar da língua portuguesa; lições de coisas; noções gerais de geografia e história do Brasil; e ensino de moral e cívica.

No curso integral, essas disciplinas seriam completadas pelo ensino da aritmética prática e comercial, compreendendo cálculo de juros, regras de três, sistema métrico decimal; geografia e corografia do Brasil; gramática expositiva da língua portuguesa; exercícios de redação, com auxílio ministrado pelo professor e análise de clássico; noção de história natural, física e química aplicada à indústria, à agricultura e à higiene; música e desenho; ginástica. Somente nas aulas para as meninas haveria o ensino de costura e bordado (Maranhão, Regulamento da Instrução Pública, 1896 *apud* Borges, Silva, Mendes, 2011).

A instrução pública em toda a sua constituição histórica foi regida por uma intensa legislação, sendo muitas destas adotadas por uma realidade fora de seu contexto. Estatisticamente, podemos resumir a atuação das políticas públicas em relação a criação, restabelecimento e transferência de cadeiras para a educação, sintetizadas da seguinte forma:

-1880 – 1889 - 11 leis sobre criação de cadeiras, tanto na Província quanto no Interior;

- 03 leis sobre restabelecimento de cadeiras, sendo 2 na Província e 1 em N. S. de Nazareth da Trizidella;

- 1 transferência de cadeiras de primeiras letras do sexo masculino.

1900 – 1903 - 16 leis sobre criação de cadeiras, sendo destas 04 mistas (1 sobre conversão em cadeira mista); 02 leis sobre criação de escolas, sendo 1 escola mista e 1 criando a escola Modelo anexa a Escola Normal;

- 1 Decreto sobre criação de cadeiras;

- 1 Decreto sobre conversão em cadeiras mistas (Borges, Silva, Mendes, 2011).

Numa retrospectiva geral, nos anos de 1880 até 1889, foram criadas em média 36 leis. A partir dos anos de 1900 até 1903 foram levantadas, em média, 40 leis, 11 decretos, 5 atos e decisões, 01 regulamento (Escola Normal). Assim sendo, constatamos que durante a passagem para República foram criadas mais leis que no final do século XIX. Só nos resta verificar se todas estas Leis, Decretos, Atas e Regulamentos foram implantadas na realidade educacional. Se não, resta-nos saber o porquê e deixar outras indagações a cargo de pesquisas posteriores. Vale ressaltar que ainda faltam documentos a serem analisados, sendo que a sua maior parte já foi registrada, ficando pendente o processo de indexação e catalogação das fontes (Borges, Silva, Mendes, 2011).

A emergência de um modelo de educação que viesse atender aos interesses do modelo econômico que estava sendo implantado no Brasil a partir de 1930, não trouxe grandes mudanças para o setor educacional do Maranhão, nesse período; isso pode ser explicado pelas poucas transformações ocorridas no Estado, especialmente, no setor industrial, como já delineado. A falta de interesse dos “poderes públicos” pela educação foi destacada por Rapôso:

A desassistência dos poderes públicos no Estado do Maranhão em relação à questão educacional da população maranhense foi algo de estarrecedor, mas, se colocada no quadro geral da conjuntura do Estado, naquele período, poderemos constatar que não se constituiu um fato surpreendente. (1985, p.71).

Esse desinteresse pela educação formal era ainda maior para os populares, visto que os “bem-nascidos” recebiam as “primeiras aulas” ou ensino primário em casa por professores particulares, ou podiam frequentar instituições privadas. Além disso,

o ensino, quando oferecido para a população tinha um caráter prático, fornecendo somente os conhecimentos que se harmonizasse com os interesses da classe dominante.

Kreutz nos fornece uma amostra da situação da educação maranhense em 1965: dos alunos que iniciaram em 1965 a primeira série, apenas 27,1% conseguiram alcançar a terceira. Estes dados nos dão uma ideia do elevado índice de evasão e/ou repetência, evidenciando o ponto de estrangulamento em que se achava a base do sistema educacional do Maranhão. (1983, p. 35).

No setor rural, o quadro era mais alarmante, pois, o trabalho na lavoura e no extrativismo desenvolvido pela maioria da população dificultava o acesso aos bancos escolares. A lavoura tomava o tempo integral de pais e filhos, e ainda, tais trabalhadores não viam como a educação iria ajudá-los nesse tipo de atividade.

Como se verifica a educação no estado estava subordinada aos interesses dos políticos constituídos que determinavam o alcance do ensino, pois quanto menos informadas fosse a população mais fácil seria mantê-los sob domínio. Quanto ao ensino ginasial e secundário que se constituía um instrumento para preparar o ingresso dos jovens da elite nos cursos superiores, Andrade faz a seguinte afirmação:

A classe dominante para manter-se como tal, necessita da escola para efetivar e garantir a sua dominação. Assim o aparelho escolar é levado a contribuir à sua maneira, na reprodução das relações sociais de produção não só colaborando para a formação da força de trabalho quanto inculcando a ideologia dominante. (*apud* Rocha, 2001, p.38)

A educação exerceu um papel relevante, partindo do princípio que foi nela que se encontraram os mecanismos necessários à legitimação da divisão do trabalho existente. E com a mudança de grupo político, o ensino não fugiu desse objetivo, pois foi o instrumento de implantação da ideologia do Maranhão Novo. No discurso oficial, o Governador Sarney explicitou bem o que era esperado do setor educacional para o Estado, quando dizia pretender preparar a juventude para a vida, o que leva entender que era uma adaptação ao mercado de trabalho.

Antes da implantação da Lei nº. 5692/71, o Governo Sarney já se mostrava empenhado na consolidação do ensino profissionalizante, pois a inclusão de novos cursos e de novos conteúdos à educação escolar harmonizou-se com a ideologia do Maranhão Novo. Isto porque as medidas tomadas pelo governo seriam apresentadas como uma nova forma de educação em oposição à velha do período vitorinista, pois

não havia nem mesmo planejamento educacional, e as medidas nesse setor, assim como em todos os outros, foram apresentadas através de ações isoladas e pelos moldes paternalistas e clientelistas.

Posteriormente, no período da implementação da Lei nº. 5692/71 no Maranhão através do Plano Estadual de Educação, elaborado nos termos do convênio internacional MEC/USAID cujos objetivos estavam ligados diretamente aos objetivos da política nacional, ficava claro, o compromisso em atender às diretrizes governamentais em conformidade com a ideologia dominante.

A maioria da população maranhense continuou sem alcançar o 2º grau, estabelecido por lei, cujo ensino profissionalizante era obrigatório no Brasil. Também prosseguiu as mesmas mazelas, escolas insuficientes para o número de alunos existentes, falta de professores. Quanto ao ensino superior começaria a ganhar visibilidade a partir do governo de José Sarney.

3.1 Governo José Sarney

A educação primária era muito deficiente no Estado e o Governador José Sarney Para amenizar a situação dessa deficiência no ensino primário, tomou a seguinte medida, conforme a matéria intitulada Problema dos Excedentes Escolares Acha-se Praticamente Solucionado, noticiada pelo Jornal O Imparcial (Jornal que apoiava o governo nesse período):

A Diretora do Departamento de Educação, Elimar Figueiredo Almeida e Silva, que está respondendo pela Secretaria de Educação e Cultura, na ausência do seu titular, profº Orlando Medeiros, declarou que, com a matrícula de 3 mil alunos, está resolvido o problema dos excedentes no Colégio do Estado. Acrescentou que, no Instituto de Educação, o problema foi solucionado com a matrícula de 1.925 alunas, muitas das quais estavam ameaçadas de interromper seus estudos, à falta de vaga. Disse a dra. Elimar que no setor primário duas mil crianças estavam impossibilitadas de estudar esse ano. Todavia, na forma de recomendação do governo, o problema está praticamente resolvido, com a instalação e funcionamento de novos turnos intermediários na maioria dos grupos escolares da capital e do interior do Estado. (24.03.1966 *apud* Costa, 2008, p. 40).

Quanto ao funcionamento desses turnos intermediários, os horários ficaram assim distribuídos: de 7:00 às 10:00 horas (1º turno), de 10:00 às 13:00 horas (2º turno), de 13:00 às 16:00 horas (3º turno) e de 16:00 às 19:00 horas (4º turno). Sendo que a adoção desses horários não solucionou o problema e ainda contribuiu para o aumento de reprovação (Bonfim, 1985, p.75).

Na mensagem governamental encaminhada à Assembleia Legislativa no ano de 1968, o governador não apresentou os dados da administração do ano anterior para o setor educacional, antes, mostrou o que iria fazer destacando o seguinte para o ensino primário:

[...]ampliar a rede escolar primária convencional pela construção de 200 novas unidades, melhorar, qualitativamente o ensino nos municípios que tem função de pólos de desenvolvimento... expandir e multiplicar a rede de escola-base do Projeto João de Barro, a oportunidade de aquisição de conhecimentos elementares e alfabetização de adultos nas pequenas comunidades municipais são as grandes metas do Governo no setor da educação, para 1968... (Mensagem à Assembleia Legislativa. Gov. José Sarney Costa 1968, p.01 *apud* Costa, 2008, p. 41).

Quanto ao projeto João de Barro citado acima, foi criado para modificar o maior ponto de estrangulamento do ensino – ensino primário, principalmente na zona rural. Sendo que o objetivo geral do projeto João de Barro, segundo Kreutz, era “através de um processo de educação integral, em nível elementar, inserir o homem rural no processo de desenvolvimento sócio econômico racionalizado.” (1983, p.65). A educação integral era entendida como educação de base, na concepção do MEB, envolvendo conscientização, motivação de atitudes e instrumentalização. (Kreutz, 1983, p. 66).

Para efetivá-lo, o então Secretário de Educação do Estado (Prof. José Maria Cabral Marques) constituiu uma equipe em 1967, cujo programa em fase experimental foi implantado em alguns municípios: Itapecuru, Vargem Grande e Chapadinha. Após cinco anos de execução o projeto por determinação do Conselho Estadual de Educação passou a denominar-se “Projeto de Educação Rural do Maranhão” atendendo exclusivamente alunos entre 7 e 14 anos. (Kreutz, 1983, p. 72).

No período do governo de José Sarney, a legislação oficial obrigatória para a educação era a Lei 4.024 de 20/12/61 (LDB). Segundo essa Lei, o ensino médio foi subdividido em dois ciclos: ginásial e colegial. No Maranhão, essa etapa do ensino era ministrada por instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e por instituições particulares, sendo que em 1966 a rede escolar era constituída de ginásios mantidos pelo Governo do Estado resumia-se em duas escolas, funcionando na Capital, num mesmo prédio: Liceu e Escola Normal. (Bonfim, 1985, p. 88).

Segundo Meirelles, alguns intelectuais desde o início da República idealizaram uma universidade no Maranhão, mas somente a partir de 1955 com a criação da Sociedade

Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), por iniciativa do arcebispo D. José Delgado foi possível concretizar o que outrora era uma utopia. Em 1958, a SOMACS fundou a Universidade (católica), do Estado, que em 1961 foi reconhecida pela União, devido a dificuldades financeiras ela foi entregue ao Governo Federal que em 1967, através do presidente Castelo Branco sancionou a lei que deu vida a Fundação da Universidade do Maranhão (FUM). (1981, p.28- 38).

Quanto às intenções do governo Sarney para esse nível de ensino pode ser constatado no seguinte trecho do discurso: “levar ao interior os benefícios do ensino superior desde já com o funcionamento da Faculdade de Pedagogias em Caxias”. (Mensagem à Assembleia Legislativa. Gov. José Sarney Costa, 1968, p. 01).

O ensino oferecido nas Escolas de Nível Superior do Maranhão era estrategicamente vinculado ao Programa de Governo a tal ponto que os Cursos Superiores foram geridos pelos órgãos diretamente interessados em pessoal qualificado para a composição de seus quadros. (Bonfim, 1985, p.105).

3.2 Governo Pedro Neiva de Santana

Pedro Neiva de Santana no setor educacional deu continuidade às políticas iniciadas por José Sarney, houve somente a reformulação de um projeto (João de Barro) e ênfase a outros como o CEMA (Centro Educacional do Maranhão). O Governador Pedro Neiva apresentou no plano de governo (vol. I), uma vez que seu plano era composto por dois volumes, dados que não se teve acesso no governo José Sarney na área da educação referente ao ano de 1968. Segundo estes, houve uma melhoria geral no setor educacional, em comparação com os dados de 1958. Pode se inferir que a nível de discurso, apesar das dificuldades apresentadas, existiu sempre uma busca por soluções, quantificada com o crescimento no número de escolas, de matrículas e do corpo docente, no ensino primário, no ensino médio e ensino superior.

Antes, porém, de se considerar essas informações serão apresentados os objetivos para o setor educacional. Sobre os objetivos do Governo, Pedro Neiva destacou a promoção do progresso do Maranhão através de um processo auto-sustentável de crescimento econômico global, pelo desenvolvimento do Setor Primário. Para atingir os objetivos propostos, o tipo de educação definida foi a

profissionalizante que preparava mão de obra para o mercado, conforme as orientações econômicas do Governo Federal, e seria promovida pelo Programa Estadual de Educação (Plano de Governo, vol. II, p.105 *apud* Costa, 2008, p. 50).

Em relação às diretrizes apresentadas pelo Programa Estadual de Educação, convém destacar dois aspectos que mais uma vez evidenciam a preocupação com a formação para o trabalho, o primeiro: "... deve ser dada prioridade, nos dois primeiros anos, à educação dos adolescentes e adultos que já estão engajados ou se engajarão proximamente na força de trabalho" (Plano de Governo, vol. II, p.105 *apud* Costa, 2008, p. 50).

O tipo de educação oferecida pelo governo residia em preparar o homem para mão de obra, daí o interesse em priorizar quem estava mais próximo de contribuir com o desenvolvimento de uma minoria (empresários e latifundiários).

O segundo aspecto: "A educação de adolescentes e adultos, em particular aquela voltada para a formação de mão de obra para o desenvolvimento, antes de tudo deve ser informada de uma verdadeira filosofia de vida, tornando-se assim um veículo de comunicação da política do Governo..." (Plano de Governo, vol. II, p.106 *apud* Costa, 2008, p. 50). Mais uma vez era perceptível a continuidade no setor educacional do governo Sarney, pois a ideologia do governo era obrigatoriamente transmitida através do ensino, dando-se ênfase na ação governamental para o desenvolvimento e da importância do indivíduo nessa construção do Estado.

Para obter êxito foram criados subprogramas como: Reforma e Integração do Sistema Educacional do Estado, que visava organizar o "sistema educacional estadual, mediante a conjugação harmoniosa das diversas esferas do Poder Público entre si e com a iniciativa particular na área da educação" (Plano de Governo, vol. II, p. 109 *apud* Costa, 2008, p. 50). O Estado desejava ter o controle sobre o tipo de ensino e os recursos que adentravam na área de educação, além de subsidiar a iniciativa privada, porém, dividindo a responsabilidade do ensino com a mesma, principalmente o ensino médio, o que já vinha ocorrendo desde o governo Newton Bello, e tendo continuidade nos governos de José Sarney e Pedro Neiva.

Outro subprograma anunciado foi batizado de Educação Fundamental e de 2º Grau cujo objetivo era:

a reforma dos ensinos primários e médio, que se encontram inteiramente desvinculados da realidade brasileira, distantes dos objetivos que lhe são próprios, envolve uma completa modificação da situação atual, ou seja, a

implantação de uma nova filosofia e de uma nova política de educação, mudança de métodos e técnicas até agora adotados, ampliação e melhoria da rede de prédios escolares para que atendam, a médio prazo, a demanda potencial de matrículas, agora ainda mais ampliada pela extensão da obrigatoriedade a oito anos de escolarização, garantida pela educação fundamental” (Plano de Governo, vol. II, p. 111 *apud* Costa, 2008, p. 51).

A afirmação de que o ensino ofertado não condizia com a realidade (industrialização), estava diretamente relacionada com o novo Regime e seus interesses, e nos objetivos que lhe eram próprios, quais sejam, as metas do setor econômico desse período. No Maranhão o que ocorreu foi uma intensificação do modelo de ensino que vinha sendo formulado desde o governo Newton Bello, através da execução do Plano Trienal de Educação, que não levou em consideração os problemas educacionais locais, conforme nos mostra Bonfim: no caso do Maranhão, a própria introdução de técnicas de planificação no setor educacional, já apareceria atrelada a diretrizes traçadas pelo “Acordo MEC/USAID”; portanto, desde os primeiros arremessos, estava o planejamento comprometido com ações externas, visto que ele não despontaria de solicitações inerentes ao sistema de educação local. (1985, p.58 *apud* Costa, 2008, p. 51).

O subprograma 03 referia-se ao Incremento da Educação não-Convencional, esse programa visou “o emprego de novas tecnologias educacionais e outros meios inovadores para fazer face aos graves problemas de distribuição rarefeita da população rural e da demanda acumulada de escolarização para o nível médio” (Plano de Governo, vol. II, p.112 *apud* Costa, 2008, p. 51). Como exemplos de meios não convencionais implantados no Estado tiveram-se escolas João de Barro, Ginásios Bandeirantes, Escolas-Fazendas e a TV-Educativa. O tipo de ensino oferecido nessas instituições era direcionado para formação da força de trabalho de adolescentes e adultos, podendo ser comprovado pelas seguintes palavras:

A prioridade conferida ao desenvolvimento do Setor Primário, dentro da programação governamental para os quatro anos, torna, por outro lado, imprescindível o incremento da educação de adolescentes e adultos – o contingente disponível de mão de obra rural já integrado ou prestes a se integrar na força de trabalho... Assim o investimento na educação desta massa rural oferecerá rentabilidade a curto e médio prazos, repercutindo significativamente no crescimento da produção do setor agropecuário. (vol. II, p.112 *apud* Costa, 2008, p. 52).

Quanto ao subprograma quatro por conveniência será analisado dentro do tópico ensino superior, passa-se ao antepenúltimo programa que compõe o Plano de Governo na área educacional. Este tratava da Melhoria das Condições de Remuneração do Magistério cuja meta “é a fixação de uma política salarial que atenda as necessidades e aspirações do Magistério”. (Plano de Governo, vol. II. p. 118 *apud* Costa, 2008, p. 52). Infelizmente, ficou no discurso a adoção de tais políticas. O penúltimo programa era de Assistência ao Escolar, cujo objetivo era dar “suporte ao desenvolvimento físico e intelectual da criança maranhense que, de um modo geral apresenta um quadro carencial dos mais graves”. (Plano de Governo, vol. II. p.119 *apud* Costa, 2008, p. 52); O último programa do governo foi o de Incentivo à Cultura e ao Esporte.

3.3 Governo Nunes Freire

O Governador Osvaldo da Costa Nunes Freire, em seu I Plano de Governo, falou que “considerando o grande déficit de atendimento escolar ainda existente no Estado, concentrou o Governo suas preocupações em torno de melhor qualificar o ensino e, ao mesmo tempo, ofertar o maior número de vagas na rede estadual” (I Plano de Governo. Gov. Nunes Freire, p. 11 *apud* Costa, 2008, p. 61).

Em relação ao 2º grau, Nunes Freire continuou fazendo comparações com o governo anterior:

as matrículas na rede estadual, que, em 1974 eram de 5303 passaram para 7408, registrando-se um incremento de 40% aproximadamente. Além disso, a Secretária de Educação adotou uma política de aproveitamento de dependências ociosas, a fim de ampliar, a curto prazo, o índice de matrículas. Foram distribuídas entre 1975-1978, 8749 bolsas de estudos de ensino do 1º grau, ou quatro vezes mais que o total distribuído no período de 1971-1974 (2062). Para o ensino de 2º grau pela primeira vez foram concedidas 3661 bolsas. (I Plano de Governo. Nunes Freire, p.12 *apud* Costa, 2008, p. 63).

Quanto às diretrizes para o ensino de 2º grau foram as seguintes: “Aumento do número de matrículas. Adequação das habilitações profissionais ao processo de desenvolvimento estadual. Assistência técnica e financeira às instituições privadas de ensino. Implantação, implementação e consolidação do Núcleo de Integração Escola-Empresa” (II Plano de Governo. Nunes Freire, p.165 *apud* Costa, 2008, p. 63).

Visto que o 2º grau precisava definitivamente se harmonizar a Reforma de Ensino atendendo aos interesses econômicos do Estado, os cursos técnicos tiveram

de se adequarem para essa formação de mão de obra. Mas apesar do discurso de Nunes Freire de elevar o índice de matrícula no 2º grau, alguns jornais do período noticiaram a precariedade dessa etapa do ensino.

O número de escolas do 2º grau em 1978 resumia - se a oito, sendo três em São Luis, uma das escolas não possuía nem sede própria (Coelho Neto). Além disso, o número de atendidos em todo o Estado pela instituição pública era insuficiente, como explicitou o jornal citado acima. Para amenizar a precariedade dessa etapa do ensino, o Governador Nunes Freire, por meio de convênios feitos, sendo que um dos mais significativos foi com o MEC/BIRD, demonstrou intenção de construir escolas integradas de 2º Grau em São Luis, Imperatriz e Caxias. E como sempre deixou explícito que o governo anterior negligenciou essa etapa do ensino com as seguintes palavras: “o Governo Estadual mantém hoje somente duas unidades de 2º grau, uma por concluir, outra carecendo de grandes reparos...” (Plano de Governo. Nunes Freire. Seis Meses, p. 21 *apud* Costa, 2008, p. 65).

Para o Ensino Superior houve “manutenção regular dos cursos de Administração, Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Medicina Veterinária, Ciências, Letras, Administração Escolar e Estudos Sociais;” (I Plano de Governo. Nunes Freire, p.12 *apud* Costa, 2008, p. 67). Os cursos mantidos serviam aos interesses econômicos, pois eram cursos que priorizam o “fazer”, ou seja, a capacidade técnica, tão em voga naquele momento. Além disso, evidencia-se claramente, na área da educação, que Nunes Freire deu continuidade aos projetos de Pedro Neiva de Santana, atendendo as imposições do Governo Federal – formação de mão de obra especializada. As diretrizes para o Ensino Superior são mencionadas no II Plano de Governo:

- expansão da rede estadual de ensino superior de graduação, na criação de novos cursos na área de administração, educação, ciências tecnológicas e ciências agrárias. Interiorização da atuação das escolas estaduais, voltados para suprir a demanda de recursos humanos estratégicos no interior do Estado. Incentivo a programas de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação... Planejamento e promoção do desenvolvimento da pesquisa e da divulgação científica e cultural... Dinamização das atividades de extensão desenvolvidas pela rede de ensino superior do Estado do Maranhão (Nunes Freire, p. 165/166 *apud* Costa, 2008, p. 68).

Nota-se que havia, pelo menos no discurso, uma preocupação com a criação de novos cursos para formação de técnicos com nível superior, e ainda estímulos a especialização, e a expansão para o interior dessa etapa do ensino.

3.4 Governo João Castelo

No ano de 1978 o nome de João Castelo foi escolhido pela Arena do Maranhão para ser candidato a governador. Em setembro, o Colegiado Eleitoral referenda sua indicação para governador com 259 votos a favor. Conclui seu mandato de deputado janeiro de 1979, em março é empossado como governador do estado (Carneiro, 201?).

Em setembro de 1979, enfrenta sua primeira dificuldade na administração, quando acontecem as manifestações estudantis nas ruas da capital maranhense, que pediam o pagamento da meia passagem nos ônibus. Nesse momento surgiram várias denúncias sobre a violência com que a polícia reprimiu as manifestações com extrema violência, assim houve um grande número de feridos. O governador Castelo se propôs a negociar, contudo, não admitiu ser pressionado, declarando que iria pleitear com o Conselho Interministerial de Preços (CIP) a concessão da meia passagem, afirmou ainda que iria estudar a possibilidade do governo do estado assumir o ônus que a medida traria para as empresas concessionárias (Carneiro, 201?).

Quando o bipartidarismo foi extinto em 1979 e com a reformulação partidária, se filia ao Partido Democrático Social (PDS). No ano de 1981, no mês de fevereiro, em Brasília, firma um protocolo para que seja construída uma usina siderúrgica no Itaqui, a fim de processar o minério de Carajás (Carneiro, 201?).

3.5 Governo de Luís Rocha

Após a sua filiação do PDS se elegeu como governador do estado, para um mandato de quatro anos, no decorrer do seu governo aconteceram as cheias do Rio Itapecuru Rio Mearim. Um episódio que merece destaque, na cidade de Bacabal aconteceu o assassinato bárbaro de um lavrador chamado Antônio Fontenele Araújo pelo fazendeiro Adelino Pereira Lima, os padres da localidade sob a liderança do seu bispo se mobilizaram para pedir que as autoridades tanto da esfera estadual como da federal, pois os assassinatos de lavradores que vinham ocorrendo naquela região eram atribuídos a União Democrática Ruralista (UDR).

Como era simpatizante da UDR, o governador Luiz Rocha, não interferiu, na verdade fez uma declaração que irritou demasiadamente o clero maranhense. O governador acusou diretamente os padres da cidade de Bacabal de incentivar os lavradores a lutarem contra os fazendeiros, chegando a acusar os padres de comprarem armas para que os trabalhadores agrícolas. Essa situação teve como resultado que Dom Pascácio Retter excomungasse o governador, no dia 13 abril de 1986. No dia 15 de março Luiz Rocha deixa o governo do estado.

3.6 Governo de Epitácio Cafeteira

Sua eleição aconteceu após uma aliança com José Sarney. No decorrer da campanha se transformou em um fenômeno eleitoral, uma vez que pela primeira vez um candidato a governador conseguiu atingir a marca de 1 milhão de votos, representando 80% da votação, seu adversário João Castelo ficou com apenas 20% dos votos.

Uma das realizações do governo Cafeteira (1987 – 1990) foi a instituição do Projeto Reviver através do Decreto nº 67 de 15 de maio de 1989, onde pretendia revitalizar o centro histórico maranhense, projeto este que foi concretizado e se tornou exemplo.

3.7 Governo Roseana Sarney

Roseana Sarney ficou à frente do governo do estado de 1995 a 2002, contabilizando oito anos no poder. Realizou uma Reforma Administrativa já no segundo mandato, a figura do secretário de estado deixa de existir, foram substituídas as vinte e duas secretarias por oito Gerências Gerais. Mas a eficiência que se esperava com essa descentralização não aconteceu (Costa, 2011).

A educação passou para a Gerência de Desenvolvimento Humano (GHD), que possuía em sua estrutura organizacional a Gerência Adjunta para a Educação/GAE que tinha a responsabilidade de formular, avaliar, coordenar e controlar as ações na esfera educacional. No ano de 1999 divulgou-se as Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado com a previsão de ações para o quadriênio de 1999-2002. O documento traz um estudo abrangente acerca da situação educacional maranhense e por meio dele foram elaboradas as diretrizes e estratégias educacionais (Costa, 2011).

As diretrizes e estratégias que foram pensadas neste momento do governo estavam em consonância com a do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso e ainda com a dos órgãos multilaterais, mas não se observou reflexos positivos na educação do Maranhão.

Fora as greves constantes na educação básica e no ensino superior, outro fato que merece destaque neste governo é o convênio assinado com a Fundação Roberto Marinho/Rede Globo, no ano de 2000, onde o ensino médio regular pelo ensino supletivo que recebeu o nome “Viva Educação”, que durava 15 meses com a utilização de 3.750 tele-salas, com o emprego da tecnologia do Telecurso 2000, onde professores foram substituídos por orientadores de aprendizagem (Costa, 2011)

3.8 Governo Jose Reinaldo

José Reinaldo governou o estado do Maranhão no período de 2003 a 2006. No ano de 2005, o governo José Reinaldo publicou o documento Educação no Estado do Maranhão: avanços/projetos e orientações para o ano letivo 2006. Nele estão contidas informações gerais sobre a educação básica com suas modalidades e diversidades, apresentadas de maneira resumida e que, de certa forma, apresenta um balanço de governo do período 2002-2005.

Os avanços apresentados no documento dizem respeito à: a) expansão do ensino médio, b) valorização do magistério, c) modalidades/diversidades educacionais, d) crescimento qualitativo na avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e) ensino médio integrado à educação profissional e, f) implantação da ouvidoria. O grande feito do governo José Reinaldo foi expandir o ensino médio para os 217 municípios, fato reiteradamente divulgado, porém, convém que sejam feitas algumas ressalvas: por não haver sala de aula suficiente, fez-se necessário buscar parcerias com as prefeituras para cessão do espaço físico e para transporte escolar dos alunos residentes na zona rural.

3.9 Governo Jackson Lago

Em janeiro de 2007, foi empossado o médico Jackson Lago, ex-prefeito de São Luís, também opositor do grupo Sarney, apoiado por seu antecessor José Reinaldo.

O governo Jackson Lago, desferiu um golpe contra a classe dos professores, no dia 19 de abril de 2007: aprovação do Projeto de Lei 080/07, em que os professores perderam suas principais gratificações, quais sejam: gratificação por titulação, por

atividade do magistério e a gratificação por tempo de serviço (quinquênio) e os servidores do estado também tiveram seus rendimentos mantidos com referência no salário mínimo de R\$ 303,21, criado no governo anterior. Apesar de ter atendido a uma reivindicação histórica da classe, que era a incorporação da GAM – Gratificação por Atividade no Magistério – ao vencimento, não recompôs os salários e aumentou o desconto para o vale-transporte (Costa. B, 2008).

Somente dia 13 de junho de 2007, em plena greve geral e tendo o Ministro da Educação, Fernando Haddad por visitante, foi lançado o Programa Estadual de Educação do Governo do Maranhão, composto por doze metas, em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do governo federal, sob a presidência de Lula da Silva. O Plano de Governo para a Educação Básica compõe-se de doze medidas para mudar o Maranhão, vejamos apenas algumas delas: a) Abertura da discussão participativa e democrática acerca da educação que o Maranhão quer e precisa; b) Valorização dos profissionais da educação; c) Investimentos na estrutura didático-pedagógica das escolas; d) Combate ao analfabetismo; e) Ampliação e melhoria da rede física e f) Apoio a instituições complementares à rede oficial. É mais um plano lançado para a educação do Maranhão que não explica como acontecerá a operacionalização das metas, quem fará o que, quando, com quanto, onde e como. Um projeto, por menor que seja, prevê um cronograma e um orçamento. Esse, por ter sido elaborado por uma minoria, em gabinete, sem discussão com as classes representativas dos níveis e modalidades de ensino não fez uso de duas perguntas básicas: como está a educação no Maranhão? Em que patamar queremos levá-la? Em quanto tempo? (Costa. B, 2008).

Jackson Lago não terminou seu governo, pois o Tribunal Superior Eleitoral-TSE cassou seu mandato e o restituiu a Roseana Sarney (Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB/MA), que havia disputado a eleição com o até então governador

3.10 Governo Roseana Sarney

Roseana Sarney toma e assume novamente do modo que foi lavado a sua cassação e em meio a denuncia de fazer propaganda fora do prazo, Roseana Sarney assumir em 2009, Governo do Estado. Em 2011 é eleita para o seu quarto mandato, na área educacional, as propostas do seu plano de governo são as seguintes:

- Promover a educação como política de inclusão social não discriminatória de formação para o exercício da cidadania e para o trabalho, valorizando a diversidade regional, sociocultural, étnica e de gênero;
- Implantar, nas redes públicas, em parceria com os municípios, programas e projetos voltados para a universalização do acesso ao ensino fundamental e fortalecimento da ação pedagógica;
- Estimular a ampliação da oferta de educação infantil nas redes municipais de ensino;
- Ampliar, em parceria com os municípios, os programas que objetivam a alfabetização de 100% dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental;
- Apoiar as iniciativas dos municípios voltadas para a melhoria das instalações escolares;
- Desenvolver e implantar nas redes públicas estadual e municipais de ensino programas de aperfeiçoamento da gestão escolar;
- Promover a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis da educação básica;
- Desenvolver programas voltados para a educação no meio rural, levando em conta as potencialidades agrícolas e pesqueiras, observadas as peculiaridades geoeconômicas;
- Apoiar os municípios na oferta de transporte escolar;
- Implantar, na rede pública estadual de ensino, programas destinados à correção de fluxo, redução da evasão, abandono e repetência, bem como ao aumento do rendimento escolar, disponibilizando-os, também, aos municípios;
- Dar continuidade ao programa de ampliação, equipamento, reequipamento e recuperação da rede física escolar;
- Ampliar a oferta de vagas no ensino médio;
- Implantar “escolas em tempo integral” no ensino médio e educação profissional;
- Estimular e apoiar os municípios para a implantação de escolas “em tempo integral” na educação infantil e ensino fundamental;
- Incentivar a participação da família na escola;
- Implantar, em articulação com os municípios, programa de valorização e qualificação, garantindo a formação inicial dos professores das redes públicas municipais;
- Garantir aos gestores escolares, professores e especialistas do sistema estadual programa de remuneração que premie a formação continuada, a competência, o tempo de serviço, a graduação, a pós-graduação, a pesquisa, o mestrado e doutorado;
- Expandir a rede de centros de educação profissional, na cidade e no campo, em compatibilidade com as potencialidades econômicas do Estado e dos municípios, levando em conta as exigências do mercado de trabalho;
- Ampliar a rede de bibliotecas Farol da Educação;
- Formalizar parceria com o Governo Federal e com os municípios em programas destinados à alfabetização de jovens e adultos;
- Aumentar a oferta de vagas escolares destinadas a pessoas com deficiência;
- Implantar e incentivar programas e projetos escolares voltados para o esporte, cultura, meio ambiente, cidadania e desenvolvimento econômico-social;

- Estabelecer articulação e parcerias com universidades públicas e privadas para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais (SARNEY, 2010, p. 5-7).

A proposta de Roseana Sarney para a educação traz questões que já foram reafirmadas não apenas em âmbito macro (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) mas também micro (Constituição Estadual de 1989) no que concerne a educação se voltar para a cidadania e o trabalho. Observa-se que, majoritariamente, as propostas abordam ações que devem ser implementadas nos e pelos municípios, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental. Essas ações aparecem sobre a denominação de “programas e projetos” compreendendo a ampliação da oferta de educação infantil, a universalização do ensino fundamental, a alfabetização dos alunos no 1º ano do ensino fundamental, a melhoria das instalações físicas, o transporte escolar, escolas de tempo integral e formação de professores (Souza; Lima, 2012).

Outra parte das propostas diz respeito a ações que serão postas em prática tanto na rede estadual quanto na rede municipal, versando acerca do aperfeiçoamento da gestão escolar, à correção do fluxo e à redução da evasão, do abandono e da repetência. O terceiro bloco de propostas gerais, tratam da: qualidade do ensino em todos os níveis, a educação no meio rural e o incentivo à participação da família na escola. E por último se tem as proposições que ficariam sobre a responsabilidade direta do governo estadual, a saber: ampliação da oferta do ensino médio, implantação de “escolas em tempo integral” no ensino médio e na educação profissional e o desenvolvimento de programas de remuneração dos gestores, professores e especialistas da rede pública estadual de ensino (Souza; Lima, 2012).

3.11 Governo Flavio Dino

Eleito em 2014 governador do Maranhão com 63,52% dos votos válidos, seria o primeiro governador do PC do B. No ano de 2015, através da medida provisória nº 184 transforma a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que agora passa a oferecer educação integral e cursos profissionalizantes.

O Programa Escola Digna é uma macropolítica do atual governo, que entre suas ações concretas pretende substituir os espaços improvisados por estruturas de

alvenaria, oferecendo às crianças maranhenses escolas cada vez mais acolhedoras, democráticas e inclusivas.

Dentre os objetivos do programa tem se os seguintes:

- Implementar, coordenar e avaliar ações voltadas para o desenvolvimento de uma política curricular, visando envolver técnicos e equipes escolares na implementação de mudanças no Ensino Médio que possibilitem garantir a todos os estudantes aprendizagem de qualidade na perspectiva integral;

- Propor, acompanhar e avaliar ações de formação continuada dos profissionais da Rede Estadual e das Secretarias Municipais, fortalecendo o Regime de Colaboração entre Estado e municípios;

- Propor ações de formação, de apoio pedagógico e de assessoria para a elaboração de orientações curriculares, tendo em vista garantir o fortalecimento do pacto pela qualidade da educação pública no Estado do Maranhão;

- Orientar, propor ações, acompanhar e avaliar o processo de institucionalização da escolha de gestores das unidades escolares;

- Propor, orientar e acompanhar o processo de avaliação institucional e da aprendizagem, tendo em vista a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes;

- Propor ações pedagógicas que orientem um novo olhar para o ensino e aprendizagem por meio das mediações tecnológicas, a fim de apresentar a pesquisa como princípio metodológico das práticas pedagógicas².

No governo Flavio Dino, no que concerne a gestão se instala o processo de eleição para o provimento do cargo de diretor escolar, uma reivindicação antiga de vários segmentos da escola, assim começa a ser abolida a tão criticada indicação das secretárias para direção da escola.

² Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>>

Capítulo 4 - Gestão no Maranhão

A gestão no estado do Maranhão sempre foi marcada pelo alinhamento político com o governo, uma vez que a escolha para este cargo sempre atendeu interesses políticos em detrimento de outros critérios, neste sentido observa-se que o poder ficava centralizado nas mãos do gestor, sendo que este por ter sido indicado acabava por favorecer os interesses de quem o indicou e não da comunidade escolar.

Não há como negar no Maranhão a influência da família Sarney, e isso se refletiu também na educação, uma vez que se formos analisar a lista de governadores que passaram pelo estado, no período entre 1987 – 2006, tem-se os seguintes nomes: Epitácio Cafeteira Affonso Pereira (1987-1990); João Alberto de Sousa (1990-1991); Edison Lobão (1991-1993); José Ribamar Fiquene (1993-1994); Roseana Sarney Murad (1994-1998) / (1999-2001); José Reinaldo Tavares (2001-2002) / (2002/2006).

Todos os nomes elencados acima têm alguma ligação com José Sarney, seja no campo da negociação política ou das relações familiares e são pertencentes ao seu grupo político, sendo que destes apenas José Reinaldo rompeu com Sarney, mas por um longo período também fez parte do seu grupo

De acordo com Gonçalves (2009), a consolidação do poder e dos interesses dos Sarney podem ser evidenciadas através da simbologia que se encontra presente nas nomeações de prédios e instituições públicas do Estado, onde não se encontraram barreiras jurídicas ou populares, a fim de impedir que ações que essas ações se concretizassem. Neste sentido, o quadro abaixo demonstra alguns locais aos quais membros da família Sarney dão nome.

Tabela 3

Lugares com o nome da família Sarney

Plano ou Instituição	Nome
Município	Presidente José Sarney
Ponte em São Luís	José Sarney
Tribunal do Trabalho – 16ª Região	Fórum José Sarney
Tribunal de Contas do Estado do Maranhão	Palácio Governadora Roseana Sarney Murad
Centro de Ensino Médio em São Luís	Roseana Sarney Murad
Unidade Escolar no Município de São José de Ribamar	Governadora Roseana Sarney
Centro de Ensino Médio no Município de Bacabal	Presidente José Sarney
Creche na Vila Operária no Município de São José de Ribamar	Creche Rafaela Sarney Murad

Maternidade pública	Marly Sarney
Passarela do Samba	Roseana Sarney Murad

Nota. Fonte: Gonçalves (2009, p.82)

Passando das manobras da família Sarney para manter seu domínio no Maranhão, vale ressaltar a Constituição do Estado do Maranhão, a qual foi promulgada em 05 de outubro de 1989. A seção que trata sobre a educação ocupa dez artigos (217 ao 226); quando se considera os índices educacionais e este pequeno número de artigos que a educação possui nesta é possível perceber a pouca importância dada à educação no estado

A Constituição do Estado do Maranhão, mais especificamente no Capítulo VI – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I- Da Educação, se detém somente em orientar em como deveria funcionar o Sistema Público de Ensino Maranhense. Na seção I, não se trata em nenhum momento sobre gestão democrática, ou então na consolidação de uma gestão participativa. No artigo 219º abre-se uma possibilidade de participação da comunidade escolar para elaborar o Regimento Interno da escola quando observa que “as escolas públicas do Estado e dos Municípios contarão com regimento interno, elaborado por sua diretoria e com a participação de pais, professores e alunos” (art. 219º).

A forma como será preenchido o cargo de gestor escolar nas escolas maranhenses não foi evidenciada na referida Constituição, tampouco os critérios que toma como base para que os Sistemas de Ensino façam a indicação para este cargo tornando esta escolha menos tendenciosa e mais objetiva (Resende, 2011).

Na década de 1990 o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), elaborado MEC, afirma o compromisso com a gestão democrática, por meio da participação das comunidades nas decisões referentes ao âmbito administrativo e pedagógico da escola; assim os estados devem se orientar nas considerações do plano macro tomar para criarem os seus, mas no Maranhão este fato aconteceu de maneira diferente.

Assim, no primeiro governo de Roseana Sarney, no Maranhão, por meio da Secretária de Educação do Estado (SEEDUC) foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1994 – 2004), baseando-se nas orientações do Ministério da Educação (MEC), ou melhor, em apenas uma parte delas. No ano de 1995, a SEEDUC/MA elaborou uma proposta com diretrizes políticas com orientações para o

período de 1995 – 1998, na qual se propôs “criar condições de participação dos pais e outras organizações no processo de gestão escolar” (SEEDUC, 1994, p.11).

Neste documento, com respeito à questão da gestão escolar, havia o compromisso assumido com a participação da comunidade na gestão da escola, por meio da mobilização da sociedade em torno desta, garantindo os mecanismos que permitam à família participar do processo educacional, garantindo um Sistema Escolar onde a escolha do gestor fosse fundamentada por critérios objetivos, tendo a parceria da comunidade escolar, com a divulgação das informações que se fazem necessárias para se ter uma educação de qualidade.

Consoante o Plano Decenal de Educação (1994, p. 50), o Maranhão também apoiou o “desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, via adoção de mecanismos de descentralização e desconcentração, em cada nível da gestão educacional, a fim de favorecer a autonomia e o fortalecimento da escola como direção prioritária da política educacional”. E ainda evidenciou oficialmente a “necessidade de tratar a educação como prioridade política para retomada do desenvolvimento”, uma vez que naquela época os indicadores educacionais do estado eram um dos piores do país (SEEDUC, 1994, p. 09). A SEEDUC/MA observa que:

a centralização burocrática, no nível central da administração do Sistema Educacional do Estado, deu origem a uma escola, de um lado, sem autonomia pedagógica e financeira e, de outro, totalmente isolada no que se refere ao acesso a conhecimento (adoção ou incorporação de) inovações e avanços cognitivos e tecnológicos nos processos de ensino e de gestão que possam ser adotados pelo sistema educacional (SEEDUC, 1994, p.23).

A centralização burocrática evidenciada acima reflete-se até mesmo no planejamento escolar, responsabilizando os profissionais por um descompromisso e se reconhece que “em consequência desse centralismo, a escola atua como mera executora de um projeto pedagógico que recebe pronto, implicando num total descompromisso por parte dos profissionais” (SEEDUC, 1994, p.30). Como o projeto educacional já vem como algo pronto e acabado, aos profissionais fica a tarefa apenas de executá-los.

Visando anular o forte processo de centralização que marca as escolas maranhenses, a SEEDUC/MA, ao cumprir as orientações contidas na Política Educacional Nacional, prevê nas diretrizes políticas (1995, p.16) que há a necessidade de fortalecer “autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola, possibilitando a elaboração do seu plano de desenvolvimento e de seu projeto

pedagógico, com a participação da comunidade escolar”. Desta forma, ao menos no discurso oficial, a Secretária demonstra reconhecer que a participação da comunidade nas tomadas de decisão que ocorrem na escola é muito significativa, assim se comprometendo em criar mecanismos de democratização da gestão escolar.

Buscando essa participação e a democratização, a Secretária de Estado, ainda no primeiro mandato de Roseana Sarney inicia a implantação do Colegiado Escolar, por meio do Decreto nº 14.558/95, constituindo-se como um mecanismo central para que se possa construir uma escola autônoma e democrática.

Consoante este Decreto, as funções do Colegiado seriam consultivas e deliberativas, ficando sob sua responsabilidade decidir ou opinar acerca de aspectos relevantes das áreas: pedagógica, administrativa e financeira da instituição educacional; contudo, mesmo com as orientações do decreto, Silva. F (2002, p. 132) observa que em alguns assuntos que envolviam o compartilhamento de poder, ficam de fora das discussões que aconteciam no Colegiado Escolar; assim, afirma que:

Em São Luís ocorre com frequência, a devolução de professores e outros funcionários aos órgãos centrais, por decisão única da direção da escola, sem que o Colegiado tenha sequer a oportunidade de se manifestar. Com essa atitude, a direção mostra claramente, aos diversos segmentos, quem manda na escola, quem tem poder, quem decide. Nos momentos em que a partilha de poder se torna mais importante, ela menos existe. O pior é que as atitudes arbitrárias, autoritárias e portando, antidemocráticas dos diretores são aceitas pelos órgãos centrais.

O Colegiado Escolar acaba encontrando muitas dificuldades para se constituir em uma realidade, em grande parte pela falta de experiência em se gerir de maneira compartilhada, da omissão de órgãos centrais e ainda da posição do gestor escolar, que traz uma forte carga de autoritarismo e não pensa na coletividade, por ser a materialização dos interesses do estado na escola (Resende, 2011). Neste sentido, o gestor, nos momentos de decidir sobre questões importantes para a escola, acabava não consultando o Colegiado e resolvia os assuntos de acordo com os interesses do Estado.

No Plano Decenal de Educação está previsto que “processos de designação de diretores deverão dar lugar a uma escolha mais democrática, através do voto de alunos, pais e integrantes da comunidade escolar” (SEEDUC, 1994, p.151). Apesar de o plano decenal prever essa implementação, na prática ela não se efetivou e o

sistema de escolha de gestores por indicação continuou como realidade por um longo período.

Um fato que justifica a permanência da escolha de gestores reside na sua escolha acontecer por meio de indicação: na verdade, as autoridades educacionais do Maranhão encontraram nesse mecanismo de escolha uma maneira de colocar seus aliados políticos em épocas de eleição no poder, e ainda manter a dominação política da escola e da comunidade em que está inserida.

Com o delineamento desta conjuntura pode-se afirmar que não havia nenhum interesse por parte dos órgãos que comandavam a educação maranhense em modificar a maneira como era escolhido o gestor; por este motivo não promoviam discussões que tivessem a temática como foco.

Um estudo elaborado por Silva F (2002, p. 132) aponta que “uma parcela importante de professores, alunos e pais consideram que os diretores de escola concentram muito poder e ainda abusam desse poder, principalmente quando lidam com situações de conflitos que envolvem interesses antagônicos”. Silva F (2002, p.132) ainda observa que o poder está centralizado nas mãos dos gestores e que na realidade “não conseguem lidar democraticamente com ideias contrárias ou pontos de vistas divergentes, quando isso acontece, principalmente envolvendo professores, a repressão é imediata”.

No ano de 2006, o Decreto nº 22.366 de 21 de agosto, trata da instituição de eleições diretas para a indicação de gestor escolar e ainda de diretor geral das escolas estaduais do estado. O documento continha as seguintes orientações:

Art. 1º - A designação para o exercício de função de Gestor Geral de Centro de Ensino e de Diretor Geral das Unidades Escolares, Unidades Integradas e Jardins de Infância será precedida de eleição direta, dentre os servidores ocupantes de cargos do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus com a participação de toda a comunidade escolar. Art. 2º - A indicação será feita por meio de lista tríplice, encaminhada ao Secretário de Estado da Educação, para a escolha de Gestor Geral e do Diretor Geral. Art. 3º - A Secretaria de Estado da Educação, mediante Portaria, disciplinará os critérios, regras e procedimentos para a eleição direta de que trata este Decreto (Decreto nº 22.366, 2006).

Este decreto não foi regulamentado justamente pela falta da Portaria a que faz alusão o artigo 3º, que deveria ser expedida pela Secretária Estadual de Educação; mesmo que fosse regulamentado o poder de decisão ainda ficaria nas mãos do Secretário de Educação.

Os professores do estado sempre colocaram em sua pauta de reivindicações a eleição para diretor, mas, cedendo a pressões maiores, os gestores escolares, as autoridades educacionais e os representantes do sindicato se colocam contrários a esse posicionamento, parecendo esquecer que, no decorrer dos anos, o perfil do gestor escolar sofreu muitas alterações, como assevera Oliveira (2008, p. 136):

Não há como negar que o perfil do diretor escolar mudou sobremaneira nos últimos anos, pelo menos nos estados e municípios onde se passou a realizar eleições diretas. As propostas governamentais, a literatura específica e mesmo os debates na área de Administração Escolar têm demonstrado relativo consenso de que houve mudanças no perfil do diretor escolar.

Apesar de todas as mudanças não apenas no perfil do gestor, mas como também na maneira como se preenche esse cargo em outros estados, no Maranhão ainda persiste a indicação política.

No ano de 2013 é lançada a versão preliminar do Plano Estadual de Educação, que trata de diversos pontos significativos para a educação; no que se refere à gestão democrática, o plano expõe o seguinte:

META 20: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (Maranhão, 2014, p. 27).

A contar da data da publicação do plano, de acordo com a meta 20, deve garantir em dois anos que a eleição para gestores se constitua em realidade, como forma de viabilizar uma gestão democrática de fato e com a participação de todos os segmentos que compõem as comunidades escolares.

Para que essa meta seja atingida, foram estabelecidas 17 estratégias; neste estudo elas serão expostas para que se entenda como se pensa construir essa gestão democrática.

20.1 Criar a comissão estadual, formada por técnicos da SEDUC e representantes do Fórum Estadual de Educação para elaborar o decreto estadual que regulamentará a eleição e os critérios técnicos para a definição da profissionalização dos gestores escolares.

20.2 Estabelecer cooperação técnica entre Estado e Municípios definida por instrumentos legais, como convênios que explicitem claramente os objetivos comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática (Maranhão, 2014, p. 27).

Na primeira estratégia está prevista a organização de uma comissão estadual, que terá a missão de elaborar o decreto que irá regulamentar os termos em que devem acontecer a eleição para gestores. Na segunda estratégia propõe-se que seja estabelecida uma cooperação técnica entre os Estados e os Municípios para que fiquem explícitos seus objetivos em comum.

20.3 Estabelecer regras para o regime de colaboração para tratar da Gestão da Educação Pública, orientado pelos princípios de democratização e cooperação, de modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais no desenvolvimento de suas políticas, observando-se os seguintes critérios: tratamento diferenciado para pequenos municípios com população predominantemente rural ou indígena; programa de transporte escolar com critérios comuns, aplicando as normas de segurança; cooperação entre Estado e Município definida por instrumentos legais, como convênios que explicitem claramente os objetivos comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática (Maranhão, 2014, p. 27).

Na terceira estratégia observa-se que a organização da gestão pública deve se pautar nos princípios democráticos e de cooperação, que os municípios pequenos que tenham a população essencialmente rural ou indígena necessitam de um tratamento especial, e que o estado e o município devem cooperar entre si.

20.4 Criar a casa dos conselhos de educação ou similar com representantes dos conselhos das escolas públicas e de conselhos de outras políticas públicas relacionadas com a educação para a socialização de informações e a descentralização das tomadas de decisão a respeito da Educação Básica, contribuindo assim, para o fortalecimento do controle social.

20.5 Garantir representação paritária (movimentos sociais e governo) nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais do estado, reconhecendo a pluralidade de saberes de modo a refletir a diversidade dos agentes e sujeitos políticos do campo educacional (Maranhão, 2014, p. 27).

Instituir as casas de conselhos de educação, que irão reunir representantes dos conselhos das escolas públicas juntamente com os que participam da construção de outras políticas públicas, a fim de que possam trocar informações e realizar a descentralização no processo decisório da Educação Básica. Na quinta estratégia defende-se a participação de movimentos sociais e do governo em fóruns que discutam a educação no estado.

20.6 Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do

FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas.

20.7 Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, conselhos municipais de educação, criando estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal.

20.8 Criar uma rede de comunicação contínua entre unidades escolares, unidades administrativas centrais e descentralizadas e os conselhos educacionais, buscando a articulação e racionalização dos trabalhos de cada setor e efetivando a cooperação entre as esferas públicas (Maranhão, 2014, p. 27-28).

Na sexta estratégia se defende a criação ou consolidação de fóruns que tenham caráter consultivo e deliberativo, para que se possa fortalecer os conselhos estaduais e municipais de educação. Na sétima estratégia pretende-se incentivar a ampliação dos órgãos democráticos, dotando estes de estruturas que os permitam funcionar, fornecendo capacitação as pessoas que estão à frente destes. Na oitava estratégia se propõe a criação de uma rede de comunicação visando a articulação e a racionalização entre os setores.

20.9 Fomentar a criação de um programa de Gestão da Educação Pública do Maranhão, cuja coordenação compartilhada se orientará pelos princípios de democratização e cooperação, de modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais no desenvolvimento de suas políticas, observando-se os seguintes critérios: tratamento diferenciado para pequenos municípios com população predominantemente rural ou indígena; programa de transporte escolar com critérios comuns, aplicando as normas de segurança; cooperação entre Estado e Município definida por instrumentos legais, como convênios que explicitem claramente os objetivos comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática (Maranhão, 2014, p. 28).

Na nona estratégia a proposta é promover a criação de um programa de Gestão Educação Pública, onde a haveria uma coordenação partilhada, visando garantir dos vários segmentos educacionais existentes tendo como base os critérios evidenciados na afirmação acima.

20.10 Criar as condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a SEDUC e as escolas.

20.11 Instituir a eleição direta para o cargo de gestor das escolas públicas das redes municipais e estadual, promovendo as condições para a efetiva participação das comunidades escolares, tendo em vista, o cronograma e o regulamento da Secretaria (Maranhão, 2014, p. 27).

A décima estratégia se propõe estabelecer condições de fato para que a comunidade escolar possa participar da elaboração de documentos que regem a instituição escolar. Na décima primeira estratégia é a efetivação da eleição para gestores garantindo a participação escolar nesse processo.

20.12 Garantir formação continuada sobre as dimensões financeira, pedagógica, fiscal e contábil, institucional e administrativa para professores, gestores, supervisores escolares e demais profissionais da escola, a fim de garantir a efetivação da gestão democrática na rede estadual.

20.13 Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas (Maranhão, 2014, p. 28).

Na décima segunda estratégia observa-se a necessidade de se garantir formação continuada acerca das dimensões financeira, pedagógica, fiscal, institucional e administrativa aos profissionais da instituição de ensino para que a gestão democrática aconteça de fato. Na décima terceira estratégia trata-se da questão de promover a gestão democrática através de mecanismos que efetivem a participação da comunidade escolar como um todo.

20.14 Regularizar a organização e o funcionamento das escolas da Educação Básica inclusive as escolas do campo, indígenas e quilombola, considerando suas especificidades.

20.15 Garantir o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de educação básica (Maranhão, 2014, p. 28).

Na décima quarta estratégia evidencia-se a necessidade de se regularizar e organizar as escolas de Educação Básica, sejam elas na cidade, no campo, em localidades indígenas ou quilombolas. Na décima quinta estratégia trata-se da questão da garantia do funcionamento dos instrumentos de gestão democrática.

20.16 Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do plano de

aplicação dos recursos e no controle social, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática.

20.17 Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares (Maranhão, 2014, p. 28).

Na décima sexta estratégia a proposta é o fortalecimento da gestão escolar através de suporte técnico e formativo, a fim de que a gestão aconteça tendo como base o planejamento estratégico, contando com a participação da comunidade na decisão de como os recursos serão aplicados. Na décima sétima estratégia propõe-se o fortalecimento da gestão democrática nas escolas destinadas a jovens e adultos.

A eleição para gestor só viria a se tornar uma realidade no ano de 2015, no governo de Flávio Dino, que fora eleito em 2015, acabando assim com anos de dominação e poder da família Sarney no estado.

O Decreto nº 30.619, de 02 de janeiro de 2015, torna realidade algo que fora almejado durante muito tempo e conta com três capítulos; assim, em seu artigo primeiro expõe-se:

Art. 1º. A escolha do profissional para o exercício da função de Gestor/Diretor Geral e Gestor Auxiliar/Diretor Adjunto das escolas públicas estaduais será realizada no início do mandato do Governador eleito, mediante processo seletivo democrático.

Parágrafo único. O processo poderá ser repetido quantas vezes se fizer necessário em cada escola ou grupo de escolas, à medida em que vagas venham a surgir (Decreto nº 30.619, 2015).

Neste artigo fica estabelecido que o profissional que ocupar o cargo de gestor deve ser escolhido através de um processo democrático e sua realização acontecerá no começo do mandato do governador eleito; no parágrafo único observa-se que este processo pode acontecer quantas vezes for necessário e de acordo com o surgimento das vagas.

Art. 2º. A escolha do profissional para o exercício da função de Gestor/Diretor Geral e Gestor Auxiliar/Diretor Adjunto das escolas públicas estaduais será realizada em todas as escolas, excetuando-se as indígenas, quilombolas e as escolas de áreas de assentamento, conforme parágrafo único do art. 60 da Lei 9.860, de 1º de Julho de 2013.

Parágrafo único. A escolha ocorrerá em quatro etapas cumulativas:

I - 1ª etapa: Apresentação de carta de intenção para exercício do cargo de gestão;

- II - 2ª etapa: Exame de certificação integrado por um curso de formação de 20 (vinte) horas, seguido de uma prova;
- III - 3ª etapa: Consulta democrática junto à comunidade escolar;
- IV - 4ª etapa: Assinatura do contrato de gestão, visando ao cumprimento das diretrizes e planos governamentais que orientam o processo e estabelecem mecanismos de monitoramento e controle do desempenho gerencial.

Como fica evidenciado no parágrafo, o processo de escolha do gestor passa por quatro etapas: na primeira o candidato deve apresentar uma carta deixando clara sua vontade de concorrer ao cargo; na segunda etapa é realizado um curso de formação, no final deste curso realiza-se uma prova, e quem passar nesta prova segue para a terceira etapa do processo, a terceira etapa converte-se na consulta democrática com a comunidade escola; na quarta etapa trata-se da assinatura do contrato de gestão.

Art. 8º. A Comissão Eleitoral Estadual será constituída por:

- I. 05 (cinco) representantes da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC;
 - II. 02 (dois) representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica, das Redes Públicas Estaduais e Municipais do Estado do Maranhão - SINPROEEMMA;
 - III. 01 (um) aluno da rede estadual, indicado pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES;
 - IV. 01 (um) representante de Pais de Alunos da rede estadual de ensino.
- Parágrafo Único: A Comissão será coordenada por um dos representantes da SEDUC.

Para que o processo eleitoral seja organizado deve se constituir uma Comissão Eleitoral Estadual, composta de: representantes da SEDUC, dois do SINPROEEMMA, um da UBES e um dos representantes dos pais. A responsabilidade por coordenar essa comissão é da SEDUC/MA.

Capítulo 5 - Participação

A participação como coloca Bordenave (1985, p.16) é algo inerente ao homem, se constitui “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.” O autor exemplifica que a participação se converte em um fenômeno que tem sua completude em si mesmo.

. Para Luck a participação é compreendida como (2008, p.29) como “uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade”.

No contexto educacional os discursos em favor da participação no ambiente escolar se multiplicam, todos os seus atores aparentemente a desejam, mas o que se observa é que esse discurso não é colocado em prática, uma vez que apesar dos mecanismos existentes para proporcionar essa “participação”, tem sido utilizada com uma concepção errônea, neste sentido o resultado é uma participação que fica apenas no belo discurso dos livros e na fala dos indivíduos.

A participação é aperfeiçoada consoante o contexto social em que ela tem lugar, Pedro Demo (1993) observa que a participação não se constitui em algo acabado, é um processo que está em constante formação, desta forma “não existe participação suficiente nem acabada. Participação que imagina completa, nisto mesmo começa a regredir” (Demo, 1993, p. 18).

A participação que se defende é imprescindível no processo de educação que visa a emancipação do homem, um autor que concorda com este pensamento é Licínio Lima ao evidenciar que:

Não remeto, portanto, o estudo da participação para o quadro das técnicas de gestão, nem para o domínio das tecnologias pedagógicas, antes a entendendo por referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados. Por isso se rejeita uma concepção imanentista de participação, admitindo-se a não-participação, e se orienta o seu estudo na perspectiva de um fenómeno social e político que, enquanto tal, e dadas as suas repercussões em termos de poder, não é um pressuposto, ou um dado mais ou menos omnipresente (Lima, 2001. p. 71).

Licínio Lima (1998) utiliza quatro critérios para qualificar a participação, sendo

eles: democraticidade; regulamentação; envolvimento e orientação. E por meio desses critérios que identifica maneiras diversas de participar, como exemplifica o quadro abaixo:

Critérios	Tipos de participação
Democraticidade	Participação directa Participação indirecta
Regulamentação	Participação formal Participação não formal Participação informal
Envolvimento	Participação activa Participação reservada Participação passiva
Orientação	Participação convergente Participação divergente

Quadro 1 – Participação na concepção de Lima

Fonte: Lima (1998)

Esses critérios avalizam a participação, cada um deles requer um modelo diferente, neste contexto conceituar estes critérios é significativo para a compreensão do pensamento do autor.

Democraticidade - a participação constitui um instrumento de efetivação da democracia que limita os diferentes tipos de poder e assegura a expressão de ideias e projetos e a concorrência democrática no processo de tomada de decisões. Os participantes podem intervir direta ou indiretamente

[..]

Regulamentação - a existência de normas legais ou de regras imprecisas, não formais, referentes à participação na organização, determinam os diferentes tipos de intervenção: participação formal, não formal e informal.

[...]

Envolvimento - o envolvimento traduz-se nas atitudes e no empenho dos atores nas atividades organizacionais, de acordo com as suas possibilidades de participação. Em função desse envolvimento que pode ser elevado, calculista ou passivo, surgem diferentes formas de participação: ativa, reservada e passiva.

[...]

Orientação - caracteriza a participação segundo o posicionamento dos atores face aos objetivos oficiais em vigor na organização, os quais podem ser objeto de interpretações diversas e de uma aceitação consensual ou não. As diferentes posições dão origem à participação convergente ou à participação divergente (Lima, 1998, *apud* Santos C, 2010, p.71- 72).

No que se refere a democraticidade ela pressupõe dois tipos de participação como evidenciado no quadro acima, a direta e a indireta. Segundo Lima (1998, p. 184) a participação direta é:

Releva da concepção mais antiga de democracia, facultando a cada indivíduo, dentro de critérios estabelecidos, a sua intervenção directa no processo de tomada de decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício do direito de voto, (um homem/uma mulher, um voto). Dispensa a mediação e a representação de interesses, podendo ser atualizada em diversos níveis organizacionais – desde o nível político-tradicional, através de assembleias gerais deliberativas, por exemplo, até níveis mais elementares (uma parte da organização, um departamento ou unidade, etc.), dentro de certas áreas de autonomia reconhecida. Face à grande dimensão da maior parte das modernas organizações formais existe uma tendência para consagrar a participação direta em níveis intermédios e operacionais e, por vezes, em área de intervenção pretensamente técnicas ou de domínio da execução, dotadas de certa autonomia. Nestes casos, porém, a participação na definição das políticas organizacionais, de âmbito geral, assume já frequentemente, figurinos de carácter representativo.

Essa intervenção acontece de maneira direta através do voto, na escola também pode estar presente no momento em que se propõe votações para deliberar sobre um fato ou decisão que necessita ser tomada. Sobre a participação indireta Lima (1998, p. 184) afirma que:

É uma forma de participação mediatizada, realizada por intermédio de representantes designados para o efeito. Instituída com base nas dificuldades e, por vezes, nos inconvenientes, em fazer participar diretamente todos os interessados no processo de tomada de decisões, a participação indireta é levada a cabo através de representantes, os quais podem ser designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios – eleição direta por todos os membros da organização ou somente por certas categorias eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual ou por lista, variando os critérios de elegibilidade ou recorrendo a combinações de diferentes processos de designação.

A participação indireta constitui-se em um mecanismo utilizado para fazer com que participem os interessados no processo de tomada de decisões, através da escolha de representantes, essa escolha pode acontecer por eleição direta, eleição individual ou lista. Na regulamentação tem-se: a participação formal, a não formal e informação. Acerca da participação formal evidencia-se que:

É uma forma de participação decretada, no sentido em que está sujeira a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitando e organizando, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento (estatuto, regulamento, etc.) com força legal. A participação formal é aquela que é praticada por referencia exclusiva ou predominante às regras formais que, por regulamentarem a participação a um nível normativo tendem a assumir um carácter muito preciso e a impor orientações e limitações que devem ser observadas em conformidade. Uma vez consagrado o direito de

participar, as regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam e estruturam a regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam a estrutura e a participação, legitimam certas formas de intervenção e impedem formalmente outras. Sobretudo em administrações de tipo centralizado, a sua produção é de carácter supra-organizacional, e as regras instituídas são, em princípio, de aplicação universal. Neste sentido, a participação formal é uma participação normativamente referenciada, prevista e regulamentada, podendo ser entendida como participação legalmente autorizada ou simplesmente como participação legal (Lima, 1998, p.185).

A participação não formal de acordo com Lima (1998, p. 185-186) é realizada:

A participação não formal é realizada tomando predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior. Uma vez em completa articulação com as disposições legalmente instituídas, a participação não formal representa um desenvolvimento, do ponto de vista operacional, que está atribuído a certos órgãos na organização, tornando possível a realização da participação formalmente considerada. Outras vezes admitem-se outros desenvolvimentos e adaptações não previstos formalmente ou até mesmo relativamente contraditórios com as orientações estabelecidas, embora em organizações não dotadas de autonomia tais contradições possam ser menos frequentes. Em todo caso, a participação praticada por referência a regras não formais, podendo diversas formas constituir-se como adaptação, ou mesmo como alternativa.

A participação não formal é composta de regras menos estruturadas, pois normalmente quem produz os documentos que nela são utilizados é a própria organização, nela são admitidas adaptações. A participação informal acontece da seguinte forma:

É realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos. Relevam regras que podem não ser percebidas enquanto tal, mas que constituem orientações informais atualizadas, por vezes com uma certa regularidade, eventualmente à margem de estatutos e orientação possível para ações subsequentes. Trata-se de uma participação que, pelo menos, acrescenta sempre algo à participação formal e a participação não formal, podendo ser orientada em sentidos diversos aos apontados por aquelas. Ao actualizar uma participação informal pode-se afirmar que os actores participam de outra forma, elegem objetivos ou interesses específicos, não definidos formalmente, orientam-se, em certos casos, por oposição a certas regras estabelecidas, ou em complementaridade a essas regras, perspectivas como insuficientes, desajustadas ou, simplesmente, indesejáveis. E fazem-no

fazendo-o, sem que para tal tenham de recorrer a regras anteriormente estabelecidas e formalizadas, e sem terem que afirmar e reconhecer abertamente, antes ou depois que o fazem (Lima, 1998, p. 186).

Este tipo de participação se refere a regras informais, que são produzidas no interior da organização e são partilhadas em grupos pequenos, aqui os atores elegem objetivos, sem que necessitem buscar regras que foram estabelecidas previamente. No envolvimento os tipos de participação que se verifica são: ativa, reservada e passiva. A participação ativa se caracteriza por:

Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e da sua capacidade de influenciar as decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistatr outras, e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições, etc., até formas de constestação e de oposição, como recurso a lutas sindicais, greves, etc.

A participação reservada consoante Lima (1998, p. 187) seria a intermediária entre a ativa e passiva, dependendo da situação ela pode evoluir para uma participação ativa.

Situa-se, teoricamente, num ponto intermédio entre a participação activa e a participação passiva. Não rejeitando a priori a possibilidades de intervenção e o recurso à participação activa, orienta-se contudo com diferente sentido tático, podendo evoluir, até por arrastamento, para formas de participação activa ou passiva. Caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr certos riscos, de não comprometer o futuro... não revela uma posição de desinteresse ou de alheamento acentuados, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de algum tipo de acção, utilizando alguns recursos indicados para caracterizara participação activa. Representa, frequentemente, a posição de, lorgos setores, ou mesmo de maiorias, que as facções ou diversos grupos em confronto se esforçarão por conquistar e de cuja conquista pode depender o sucesso de certas ações.

Na participação passiva, os indivíduos acabam por não exercendo formas de participação escolhem ficar distantes, acabam ficando apaticos aos acontecimentos,

sendo assim:

Caracteriza-se atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir activamente, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia. O absentismo em geral e a falta de comparência a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulação em vigor na organização, especialmente a relativa participação, são alguns dos elementos mais comuns que a caracterizam. Configura, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na nação. Não sendo indiferente aos cursos da ação e ao tipo de políticas e de decisões tomadas, os actores parecem descreer das possibilidades de influenciar as decisões ou recusam o preço que para tal poderiam ser forçados a pagar, preferindo remeter o papel de luta e reivindicação para certas monorias activistas, para uma vanguarda que ora valorizam e admiram, ora desvalorizam e criticam (Lima, 1998, p. 188).

Na orientação os tipos de participação que se pode encontrar é a convergente e a divergente. A participação convergente orienta-se para realizar objetivos formais da organização.

É orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referencia normativa pelos actores participantes. Porém, não implica necessariamente que os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objetivos sejam apenas formalmente previstos e oficialmente estabelecidos. A consecução dos objetivos formais pode vir a justificar e a legitimar formas alternativas de intervenção. É, em todo caso, uma participação orientada para o consenso, no que toca objetivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou, pelo contrário, configura-se como divergencia em relação à hierarquia organizacional sempre que esta promova, não formalmente, outros objectivos, ou substitua unilateralmente aqueles. A própria interpretação rigorosa, à letra, dos objectivos oficiais pode estar na origem de orientações excessivamente zelosas, utilizadas como recurso contestário e de oposição (Lima, 1998, p. 189).

A participação divergente opera uma ruptura transitória para com as orientações estabelecidas previamente:

Quer seja situando-se num estágio intermédio, em busca de orientação (convergente/divergente), quer seja, sobretudo, orientando-se em sentidos diversos, ou contrários, dos apontados pelos objetivos formais, a participação divergente opera uma certa ruptura, ainda que transitória como pode eventualmente acontecer no primeiro caso, com as orientações oficialmente

estabelecidas. Não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote (reaccionária ou progressiva), ou como uma forma de intervenção indispensável (embora menos aceite ou recusada de um ponto de vista formal) com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação, e à mudança. Será, obviamente, o carácter e o conteúdo dos objetivos formais, o processo democrático, ou não, seguido para a sua seleção, face aos pontos de vista de actores, que legitimará os diferentes sentidos que lhe podem ser conferidos (Lima, 1998, p. 189).

A participação implica em autonomia, mas a construção desta no espaço educativo, não é tarefa fácil, pois na escola coexistem indivíduos diversos, com concepções sobre o mundo, a sociedade e as questões relativas ao cotidiano escolar, diversa, desta forma sobre este desafio Estevão (2004, p. 97) observa que:

Por aqui se vê que a autonomia pode constituir-se num verdadeiro desafio para a escola, tornando-a mais visível como espaço político de estratégia e de resistência dos actores, de reactivação de subculturas escolares, de recriação de quadros informais de sociabilidade e de poder... que recolocam como questões centrais a coordenação multiforme das ações escolares, o acordo e o conflito face à continua recomposição dos mundos escolares.

A autonomia se converte em um desafio, que na escola enfrenta uma série de questões para se efetivar e necessita da participação de todos aqueles que compõem a escola, pois ela não é algo que será conseguido sem a colaboração de todos.

Parte II

Capítulo 6 - Pesquisa Empírica

6.1 Opção metodológica

Para iniciar este capítulo, cabe explicitar o que seria metodologia; na concepção de Oliveira (1997, p. 45) “[...] a Metodologia estuda os meios ou métodos de investigação do pensamento concreto e do pensamento verdadeiro, e procura estabelecer a diferença entre o que é verdadeiro e o que não é, entre o que é real e o que é ficção”.

Já para Severino (2000, p. 18) constitui-se em um:

[...] um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. [...] São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

Quando Richardson (2008, p. 22) nos fala sobre o conceito de método e metodologia, este coloca que “[...] o método científico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. A metodologia são as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc.”. O referido autor complementa observando que “[...] método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo, distinguindo-se assim do conceito de metodologia, que deriva do grego métodos (caminho para chegar a um objetivo) + logos (conhecimento)”. Neste sentido, pode-se compreender que a metodologia se relaciona a diversos procedimentos que são empregados na produção do conhecimento.

A metodologia tem a finalidade de estudar as diversas maneiras que existem para se realizar determinadas pesquisas e avaliar capacidades e potencialidades dentre outras coisas. De forma geral, a metodologia está focada na avaliação de técnicas para pesquisa que possam originar novos métodos para a elaboração do mesmo (Thiollent, 2005).

A abordagem utilizada no estudo será a qualitativa, que segundo Minayo (2004, p.21), “[...] trabalha com o universo de significados [...] valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Goldenberg (1997) enfatiza que a análise qualitativa não se foca em representatividade numérica, mas sim em aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma organização entre outras. O objetivo neste tipo de análise é mergulhar na questão que se deseja entender.

O enfoque qualitativo possui as seguintes características: o pesquisador é instrumento chave, o ambiente consiste na fonte direta de dados, não necessita de utilização de métodos estatísticos, seu caráter é descritivo, o resultado não é o objetivo principal da abordagem, mas sim o processo e seu significado, assim o principal objetivo é a interpretação do fenômeno do objeto que está em estudo (Godoy, 1995; Silva, Menezes, Santos, 2005).

O questionário que foi o instrumento de coleta de dados utilizado, continha perguntas abertas e fechadas; nas perguntas abertas os entrevistados podiam expressar suas opiniões livremente, já nos questionamentos fechados os entrevistados escolhiam uma das alternativas previamente colocada no questionário.

6.2 Caracterização do local do estudo

O Centro Integrado do Rio Anil fica localizado no bairro do Anil. Anteriormente, era uma das maiores fábricas de tecido da cidade, fazendo parte do pólo industrial têxtil no final do século XIX. Com a falência da fábrica em meados da década de 60, o prédio permaneceu algum tempo abandonado. Nos anos 1990, no governo Edson Lobão, é construída a Fundação Nice Lobão, no local onde ficava localizada a fábrica de tecidos. Atualmente o bairro cresceu e conta com várias escolas, faculdades, casa lotérica, posto de saúde, fica localizado entre os bairros do Cruzeiro do Anil, Aurora, Cutim e Santa Cruz.

No que se refere as etapas de ensino a escola atua no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por atuar em todas essas etapas e nos turnos matutino, vespertino e noturno conta com um número elevado de alunos, quase sete mil alunos. Quando a infraestrutura da escola ela contém: água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, energia de gerador, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet, banda larga. Toda esta infraestrutura é comum a poucas escolas da capital, que em sua maioria estão necessitando de melhorias em sua estrutura.

Quanto aos equipamentos que a instituição dispõe tem-se os seguintes: computadores administrativos, computadores para alunos, TV, videocassete, dvd,

antena parabólica, retroprojektor, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), fax. Em relação as dependências do colégio a escola conta com: 67 salas de aulas, 590 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, área verde.

6.2.1 O bairro

O Centro Integrado Rio Anil fica localizado no bairro do Anil, considerado um bairro de classe média e classe média baixa da capital maranhense, seu povoamento se inicia no século XIX. Por muitos anos foi considerado o principal portão de entrada da capital para o continente, já foi um município São Luís, posteriormente um distrito e no ano de 1960 passou a ser um bairro. A notoriedade deste local no passado deve-se a instalação da fábrica de tecidos, que empregou muitos indivíduos, nesta época o acesso ao bairro era difícil, as ruas não eram pavimentadas, tal situação começa a se modificar quando o Anil se torna um bairro, e a avenida principal ganha pavimentação.

6.3 Instrumentos de coletas de dados

O universo da pesquisa é composto por professores que trabalham na escola Cintra, especificamente por professores da area de Ciências Humanas, que atuam na instituição escolar no turno vespertino, sendo que também poderiam exercer suas atividades nos dois anexos da escola e não apenas na escola polo. A amostra foi realizada por conveniência, assim responderam ao questionário sete professores da área de Ciências Humanas, que atuam há pelo menos um ano na escola, o primeiro passo foi explicar aos professores do que se tratava o estudo em seguida os questionários foram entregues aos professores e combinou-se um prazo para que os educadores respondessem a este e um dia para que o pesquisador os recebesse de volta.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a coleta de dados objetiva colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto. Preparar-se para a coleta de dados pode consistir em uma atividade complicada e difícil. Caso não se realize de maneira correta, todo o trabalho de investigação pode ficar em risco, e tudo o que foi feito anteriormente, ao se definir as questões da pesquisa e projetar e os objetivos do estudo terão sido em vão (Yin, 2005).

As afirmações acima denotam a importância da coleta de dados, assim escolher os instrumentos que possibilitam coletar os dados para subsidiar a pesquisa é uma tarefa que exige cuidado e paciência, neste sentido o instrumento escolhido para efetivar o estudo foi o questionário. A intenção era aplicar outros instrumentos de coleta de dados, mas não houve a possibilidade, primeiramente por questões internas da escola e também por motivos de saúde do pesquisador:

6.3.1 Questionários

Os dados foram coletados por meio de um questionário que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Cervo e Bervian (2002) apontam diversos parâmetros que caracterizam as vantagens de utilização do questionário. Afirmam também que o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche e contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. O questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais (o que pode não acontecer na entrevista). Deve, ainda, ser limitado em sua extensão e finalidade. É necessário que se estabeleça, com critério, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos.

O questionário da pesquisa continha primeiramente a identificação da pesquisa, com algumas perguntas de identificação geral (nome, idade, profissão,

tempo de atuação na rede e na escola, formação), logo após começavam as perguntas.

As perguntas do questionário eram abertas e fechadas, sendo que nas abertas os educadores expressavam livremente suas opiniões acerca das indagações realizadas, já nas fechadas estes escolhiam dentre uma das alternativas que existiam para cada questão. O questionário era composto por 19 questões, que foram respondidas por vinte educadores que ensinavam disciplinas de Ciências Humanas na escola.

Tencionava-se realizar uma entrevista com os educadores onde as perguntas seriam abertas, mas esta não foi possível, uma vez que estes não dispunham de tempo para se sentar e responder aos questionamentos que o pesquisador desejava. Pretendia-se também recolher alguns documentos norteadores do trabalho na escola; entretanto a direção não disponibilizou estes, que no caso seriam o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico.

Capítulo 7 - Descrição e Análise de Dados

Os dados como exposto no ponto anterior foram coletados por meio da aplicação de questionários com educadores que atuavam na instituição escolar pesquisada. Neste sentido responderam aos questionários 20 professores do turno vespertino, que lecionavam as disciplinas relacionadas a área de Ciências Humanas; assim os questionários foram entregues para os discentes e o pesquisador explicou o objetivo do estudo e se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem ter; após, combinou-se um prazo entre as partes para que os questionários fossem recolhidos.

O questionário era composto de dezenove questões, com perguntas abertas e fechadas, mas antes destas foram colocadas cinco questões gerais, a fim de conhecer melhor os inquiridos; desta forma a análise dos dados será iniciada com a exposição destas informações e posteriormente serão abordadas as questões que versam sobre a temática deste estudo.

No que se refere à idade dos professores que se propuseram a participar do estudo obtiveram-se os seguintes dados:

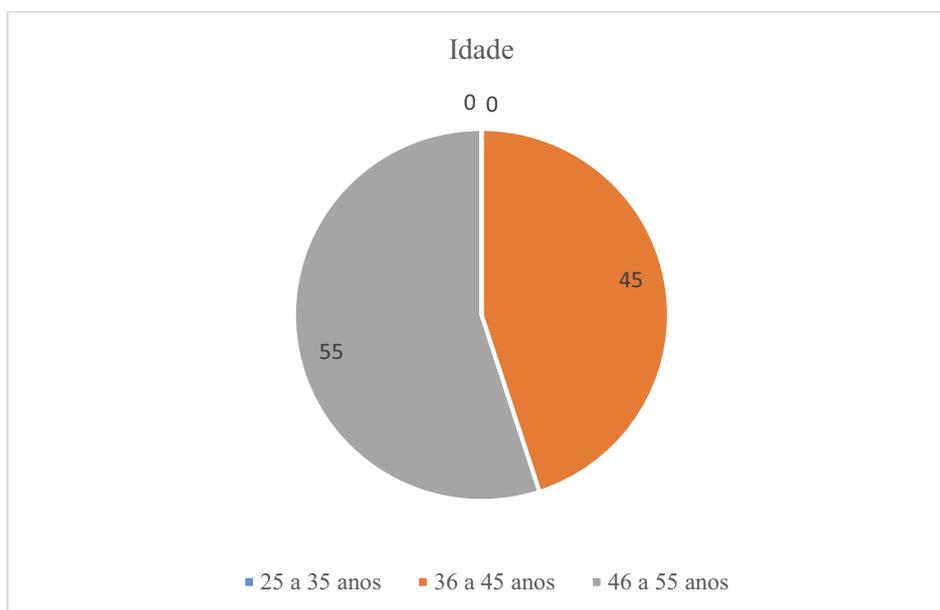


Gráfico 1 – Idade

Os vinte inquiridos têm acima de 35 anos de idade, sendo que 55% tem entre 46 a 55 anos e 45% com idade entre 36 a 45 anos; este fato revela que se trata de uma amostra que já possui um nível de maturidade elevado e com opiniões construídas e bem formadas, nenhum dos inquiridos tem entre 46 e 55 anos de idade.

Sobre o sexo dos participantes do estudo, obtiveram-se as informações que seguem:

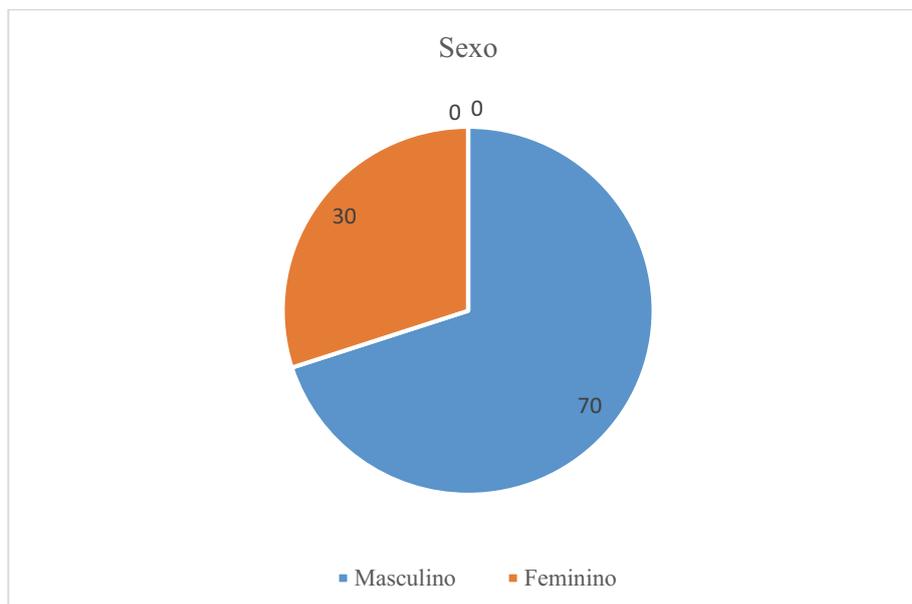


Gráfico 2 - Sexo

A maioria dos participantes da pesquisa, no caso 70%, era do sexo masculino e 30% era do sexo feminino, assim é possível concluir que entre os professores de Ciências Humanas da escola pesquisada os homens estão em quantitativo maior do que as mulheres.

Quanto às matérias que os educadores lecionam tem-se os seguintes ramos das Ciências Humanas: filosofia, história, geografia, educação artística, sociologia, português. Assim observa-se que responderam ao questionário educadores que lecionam diversas matérias.

Uma indagação feita aos professores foi sobre a tempo em que estão atuando no magistério; acerca dessa indagação, as respostas foram as seguintes:

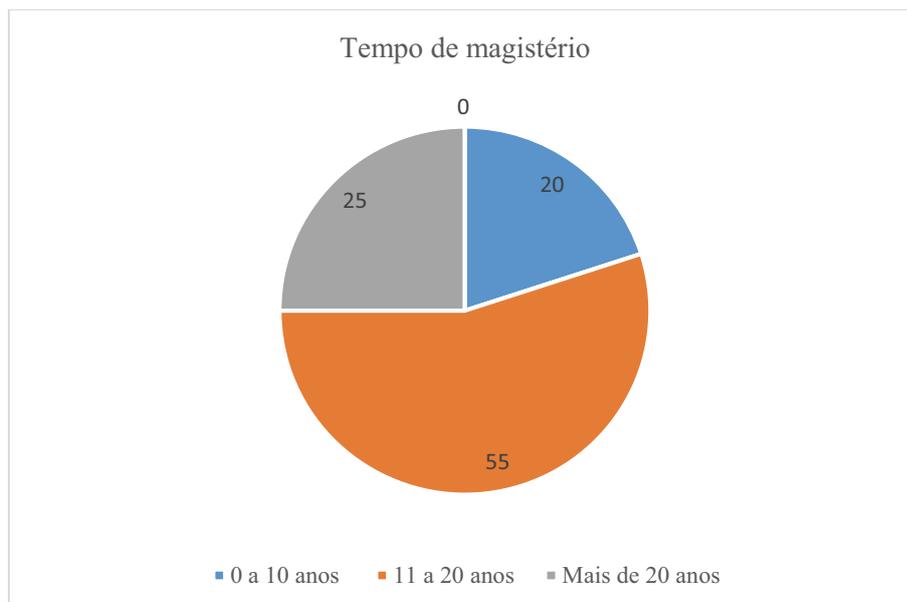


Gráfico 3 – Tempo de magistério

Os educadores com atuação entre 11 e 20 anos correspondem a 55%, seguidos por aqueles que atuam a mais de 20 anos com percentual de 25% e, por último, tem-se os 20% que atuam a pelo menos 10 anos, neste sentido é possível afirmar que os profissionais da escola já são experientes.

Quando indagados sobre o tempo em que atuam na escola, evidenciou-se o seguinte:

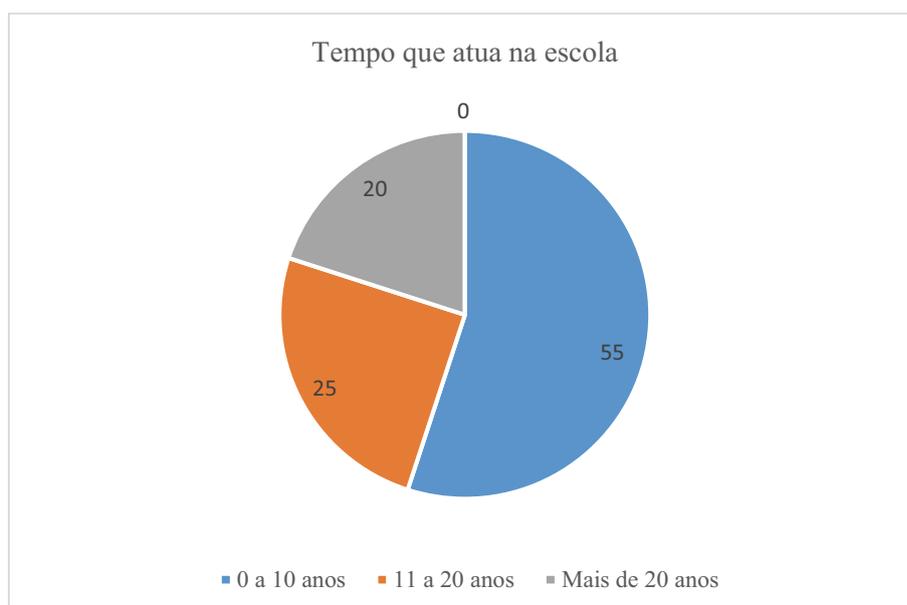


Gráfico 4 – Tempo que atua na escola

O maior percentual apurado 55% é de educadores que atuam na escola de 0 a 10 anos, seguido dos que estão lá entre 11 e 20 anos que corresponde a 25% e, por

último, tem-se os que trabalham na escola há mais de 20 anos, que totalizam 20% da amostra pesquisada. Observe-se que encontrar um professor que atua a mais de vinte anos em uma instituição escolar é um fato raro atualmente.

A partir deste questionamento evidencia-se as questões que tratam sobre a gestão da escola. A primeira indagação trata da concepção dos educadores acerca da gestão democrática e participativa. As respostas obtidas estão explicitadas na tabela a seguir:

Tabela 4

Concepção de gestão democrática e participativa

Inquirido 1	Não respondeu
Inquirido 2	É aquela em que o cidadão se sente acolhido
Inquirido 3	Diz respeito a gestão que respeita as demandas da coletividade e busca parceria com toda comunidade escolar
Inquirido 4	Não respondeu
Inquirido 5	É um processo de participação coletiva. sua efetivação pressupõe a implantação de processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de toda a comunidade escolar.
Inquirido 6	Seria uma gestão representativa eleita
Inquirido 7	Que envolve todos os setores da escola e a comunidade
Inquirido 8	Não respondeu
Inquirido 9	Aquela onde todos participam
Inquirido 10	Não respondeu
Inquirido 11	Onde a comunidade escolar participa da escolha do diretor
Inquirido 12	Onde há a participação de toda comunidade
Inquirido 13	Comunidade participa da gestão da escola
Inquirido 14	As decisões da escola são partilhadas
Inquirido 15	Não respondeu
Inquirido 16	Processo de gestão onde as decisões são tomadas em conjunto
Inquirido 17	Comunidade escolar participa das decisões
Inquirido 18	Gestão onde o diretor pede auxílio para tomar decisão
Inquirido 19	Tomada de decisão coletiva
Inquirido 20	Não respondeu

Nota. Fonte: Elaboração própria

Dos vinte inquiridos, seis não responderam ao questionamento; consoante as respostas apuradas, percebe-se que os educadores concebem a gestão democrática e participativa como aquela na qual acontece a participação, onde os indivíduos são considerados no processo de tomada de gestão. Na fala destes também foi citado que esse modelo de gestão se caracteriza pela escolha dos gestores pela comunidade escolar.

Araújo (2012, p.27) define gestão democrática como:

Gestão democrática da educação é aquela que garante a efetiva participação dos sujeitos sociais no controle do espaço público, criando canais permanentes de inserção dos indivíduos na esfera pública, dando-lhes a visibilidade necessária para a promoção da cidadania comprometida com a universalização de direitos e com a transformação da ordem social existente.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), corroborando com o exposto pelos inquiridos, observa que a gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no momento em que as decisões são tomadas, confiando na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola por meio do diálogo e do consenso.

O segundo questionamento intencionava saber se as decisões, nas questões disciplinares dos alunos, tinham o apoio da coordenação e da direção. As respostas obtidas seguem no gráfico:

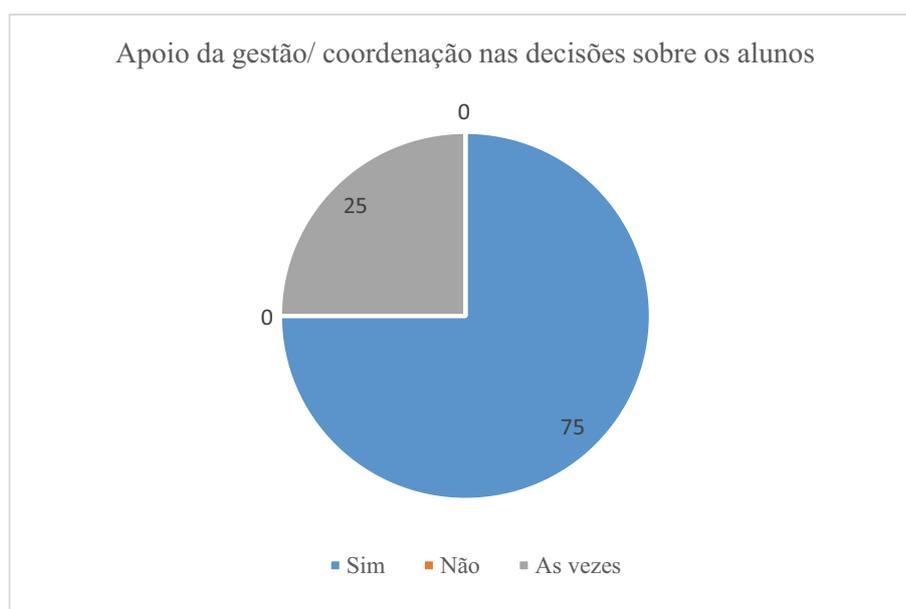


Gráfico 5 – Apoio da direção/coordenação nas decisões sobre os alunos

A indisciplina permeia as instituições escolares e para muitos educadores a questão disciplinar se constitui em uma das maiores dificuldades para a realização do seu trabalho; assim as condutas desorganizadas de alunos se evidenciam no ambiente escolar por comportamentos de: bagunça, tumulto, falta de limite, mau comportamento e desrespeito às figuras de autoridade.

Na concepção de Parrat-Dayán (2011, p. 18), o conceito de indisciplina estaria relacionado com o de disciplina, uma vez que o conceito de disciplina tem a ver com a existência de regras e já o de indisciplina seria justamente o a desobediência dessas regras.

A maioria dos inquiridos, que corresponde a um percentual de 71,4%, colocou que as decisões disciplinares que tomam em relação aos educandos contam com o apoio da coordenação e direção, fato que é muito importante em uma instituição escolar, uma vez que se educadores e coordenação não falam a mesma língua no que se refere as questões disciplinares podem acontecer problemas. A segunda resposta mais citada pelos educadores, com percentual de 28,6%, foi que esse apoio só ocorre as vezes, o que denota que já houve situações em que não tiveram apoio da gestão e coordenação. Nenhum dos inquiridos alegou não ter tido apoio em nenhum momento da coordenação/gestão quando em suas decisões disciplinares sobre os alunos.

O terceiro questionamento indagava se o professor possuía autonomia para realizar seu planejamento, as respostas obtidas aparecem no gráfico a seguir:

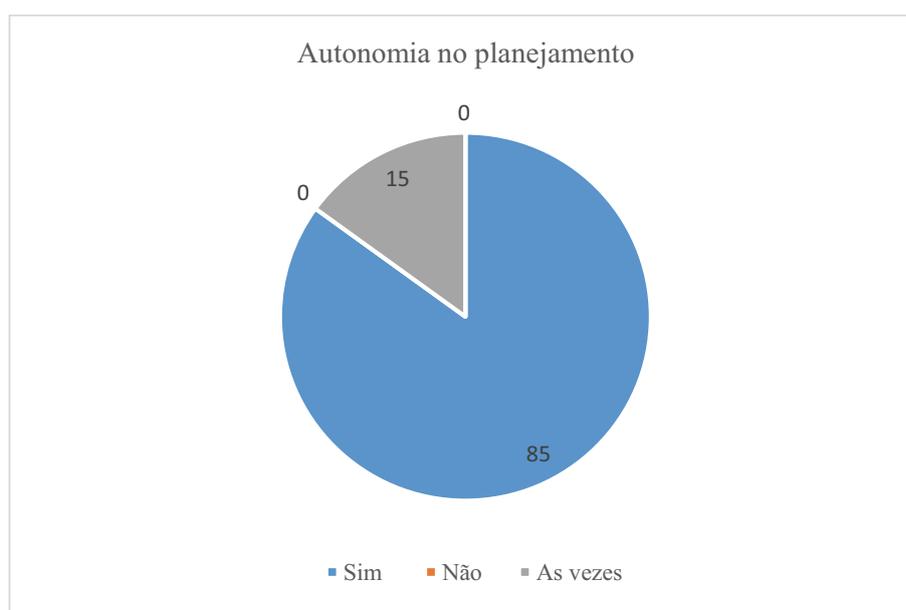


Gráfico 6 – Autonomia no planejamento

Os inquiridos relataram em sua maioria, com percentual de 85%, ter autonomia na realização do seu planejamento, assim podem decidir sem nenhuma pressão de que maneira sua disciplina será organizada e o conteúdo a ser trabalhado. Um percentual menor, que responde por 15%, colocou que as vezes não tinha essa autonomia para planejar, o que evidencia que já sofreram algum tipo de interferência, mas não especificaram qual o a interferência, nenhum dos inquiridos revelou não possuir autonomia no planejamento. Acerca do planejamento Menegolla e Sant'anna (2001, p. 40) asseveram que:

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

O planejamento é o momento em que educador determina suas prioridades, organizando o trabalho pedagógico a ser realizado, assim neste momento ele necessita de autonomia, pois é ele que conhece os alunos, suas necessidades, quando se fala na autonomia, não quer dizer que ele não vai aceitar ajuda de ninguém, mas que ele não pode ser imposto a este aquilo que irá ensinar. Vasconcellos (2007, p. 79) define o planejamento como:

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

De acordo com o conceito atribuído por Vasconcelos para o ato de planejar, observa-se que este objetiva a integração do indivíduo com a sociedade procurando realizar ações articuladas dentro de um processo teórico-metodológico.

O quarto questionamento versava sobre o conhecimento dos educadores da escola sobre o Projeto Político Pedagógico; as respostas seguem no gráfico abaixo:



Gráfico 7– Conhecimento do PPP

Todos os educadores, ou seja, 100% dos inquiridos que participaram do estudo colocaram que não conhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que

é um fato significativo sobre o modelo de gestão da escola, pois o PPP é um dos elementos que auxiliam na efetivação da gestão democrática. Se os educadores dizem desconhecer este, é sinal que ou ele não foi elaborado ou já existe há muito tempo e necessita ser refeito. Vasconcelos (2007, p.17) conceitua o PPP como:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar,... Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

No PPP se exemplifica todo o planejamento da escola para um período determinado, ele nunca pode ser colocado como algo pronto e acabado. Através dele a instituição escolar delinea a sua identidade, contribuindo para que a realidade seja transformada. Veiga (2004b, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

De acordo com a autora, o PPP ajuda a organizar o trabalho pedagógico, mas a partir do momento em que o educador que trabalha em uma escola não o conhece, este é uma fator negativo para a instituição, pois se o professor não tem conhecimento de como a escola se organiza não só pedagogicamente, mas em todos os outros níveis de organização, terá dificuldades para desenvolver seu trabalho.

A quinta indagação abordava se o educador participava ativamente na elaboração do PPP da escola; assim as respostas obtidas foram:

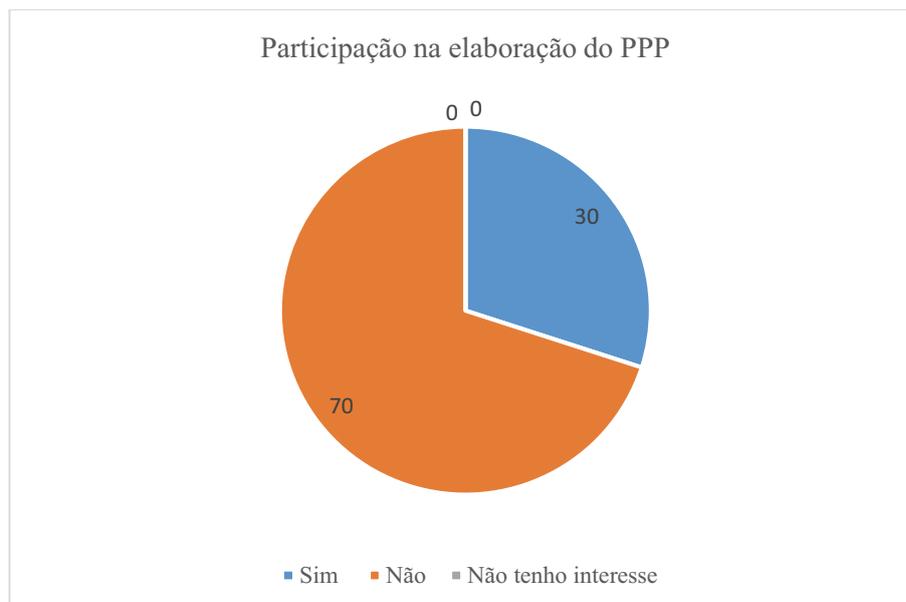


Gráfico 8 – Participação na elaboração do PPP

Os discentes revelaram em maior percentual, 71,4%, que não participam da elaboração do PPP, mas 28,6% dos inquiridos disseram participar de sua elaboração; esse é um fato contraditório pois, se na questão anterior todos os professores disseram que não conheciam o PPP, como que podem ter participado de sua confecção? Como se sabe, a participação na elaboração do PPP é primordial em sua elaboração; sobre o assunto, Vasconcelos (2007, p. 26) comenta que:

A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço [...] quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que as coisas planejadas venham de fato a acontecer. Todavia, quanto maior a participação, maior a dificuldade de lidar com a massa de dados e, sobretudo, de intenções, propostas, conflitos.

A participação leva os indivíduos a aumentar sua consciência política, quando todos os membros da comunidade escolar participam da elaboração do PPP as chances do que foi colocado no papel se tornar realidade são maiores, com a participação todos podem ter voz ativa nas questões que norteiam o ambiente escolar.

Participar significa “partilhar com”. É preciso que haja aglutinação, a ação coletiva, que envolve a análise dos problemas escolares, para que a discussão/reflexão não se dilua em casuísmos, perdendo a visão do todo. Nessa perspectiva é preciso literalmente, abrir a escola para a participação da comunidade escolar como um todo: pais, alunos, profissionais da educação e funcionários da instituição. Esse envolvimento com a comunidade, além de se enriquecer com a escuta da polifonia de vozes, pode conseguir diminuir a

violência que nela vem adentrando, contribuindo, ainda, para a instauração de uma melhor convivência e solidariedade sociais (Oliveira M, 2005, p. 44).

A solução dos problemas escolares através da participação se torna mais fácil; neste sentido é preciso que a instituição escolar abra suas portas para que toda a comunidade escolar se insira em seu ambiente tornando-se um membro ativo.

O sexto questionamento abordava se os educadores participavam da elaboração do Regime Escolar; assim foi revelado o seguinte:



Gráfico 9 – Participação no Regimento Escolar

Todos os professores de Ciências Humanas que responderam ao questionário alegaram que não participam da elaboração do Regimento Escolar; um dos professores confidenciou que na sua opinião a escola nem possuía tal documento”. O Regimento Escolar é um documento legal, de caráter obrigatório, elaborado pela instituição escolar que fixa a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar do estabelecimento que regula as suas relações com o público interno e externo (Menezes, Santos, 2001, n.p).

Caldieraro (2006, p. 28) afirma que “Regimento Escolar é o documento originado do Projeto Pedagógico que disciplina a vida escolar”. A partir do PPP é que se tem o regimento, sendo assim se os educadores da escola não participam da elaboração do PPP também não irão participar da confecção do regimento.

Quando o professor não participa da elaboração de um documento tão relevante para a escola, o trabalho pode ter complicações, pois ele tem que seguir regras e direcionamentos dos quais não participou da discussão quando foram

criados. O Regimento Escolar orienta a organização de todos os seguimentos da instituição; assim, no momento em que é elaborado, deveria contar com a participação dos educadores, a fim de discutir e optar pelo melhor caminho

O sétimo questionamento indagava aos professores se ao propor mudanças ou inovações qual o comportamento adotado pela gestão; as respostas são evidenciadas no gráfico abaixo:

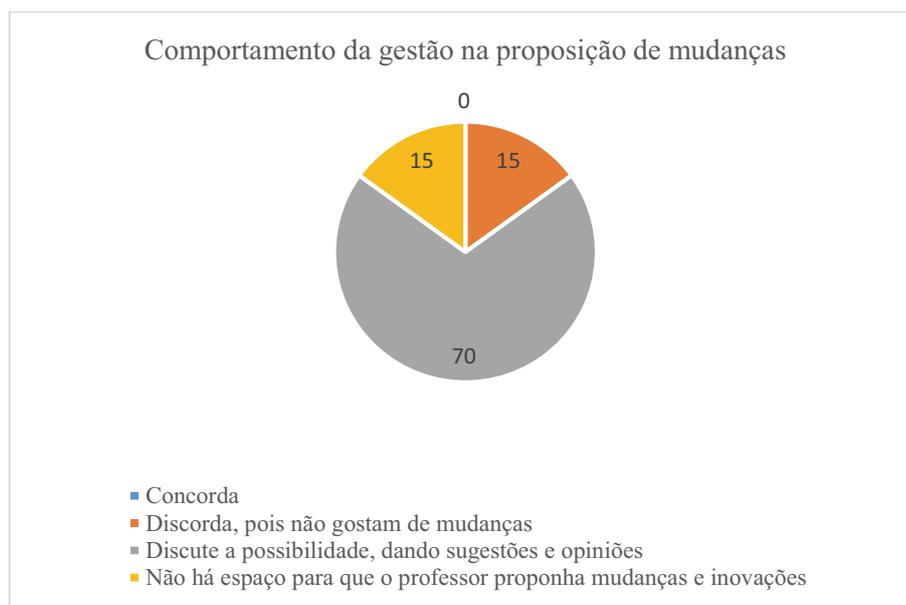


Gráfico 10 – Comportamento da gestão na proposição de mudanças

Dentre as respostas obtidas o “concordo” foi a única opção que os educadores não citaram; a opção “discute a possibilidade, dando sugestões e opiniões” obteve o maior percentual 71,4 % na pesquisa, demonstrando que ao menos a gestão ouve as proposições dos educadores considerando-as e caso veja necessidade sugere modificações. A opção “discorda, pois não gostam de mudanças” aparece com 14,2% do percentual, evidenciando que mesmo ouvindo as sugestões os gestores discordam por serem contrários às modificações. Com 14,2% aparece a opção “não há espaço para que o professor proponha mudanças e inovações”; os educadores que colocaram este ponto evidenciam que na escola não há diálogo entre gestão e educadores; assim cada um exerce as atividades que lhe são inerentes, mas sem que haja a ligação entre os dois segmentos, o que é extremamente prejudicial para a escola.

Sobre o papel do gestor Lück (2000, p. 16) destaca que:

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da

formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

O diretor é o responsável por mobilizar todas as pessoas que compõem a escola, lembrando que não pode esquecer que lida com a diversidade, assim seu desafio é conferir unidade a escola num campo onde os indivíduos possuem concepções e comportamentos diferentes.

O oitavo questionamento abordava se os educadores achavam que as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar eram ouvidas pela gestão; suas respostas encontram-se expostas no gráfico a seguir:

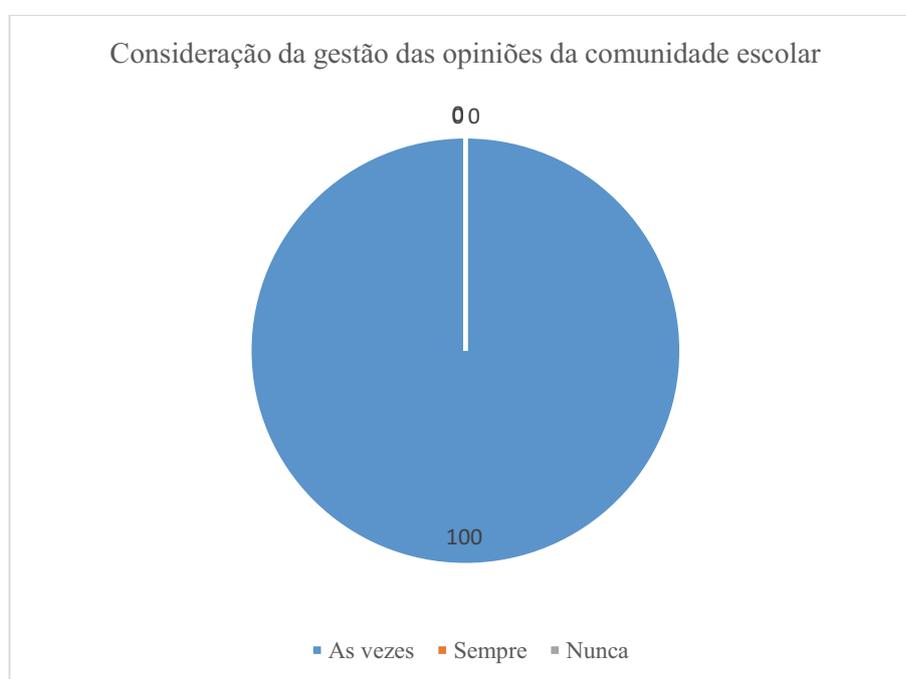


Gráfico 11 – Consideração da gestão das opiniões da comunidade escolar

Todos os inquiridos, ou seja, 100% da amostra pesquisada, colocaram que às vezes a direção considera as opiniões da comunidade escolar; com essa resposta é possível afirmar que existem ocasiões em que as opiniões desta não são consideradas e a gestão opta por aquilo que acha melhor sem levar em consideração os outros segmentos que compõe a escola.

O desenvolvimento da democratização escolar é um processo de mobilização da comunidade escolar para a implementação de mudanças que elevam as oportunidades e a qualidade da educação, tendo como base a participação da sociedade no processo. Com a participação da comunidade escolar será mais

fácil detectar e solucionar problemas que cercam o ambiente educacional. Apenas através dessa conjugação de esforços que se concretiza na cooperação conjunta é que a comunidade escolar passará ter um papel mais ativo nos processos de planejamento e decisórios, assumindo responsabilidades da gestão pública, seja por meio dos mecanismos de participação ou pela participação direta (Silva M, 2014, p. 35).

Um dos elementos que fazem a gestão democrática acontecer justamente é o diálogo e o compartilhamento de decisões no processo de tomada de decisões que acontece por meio da discussão das ideias; ao não se considerar as opiniões da comunidade escolar acontece um entrave para que esse modelo de gestão aconteça. Ao não ter suas opiniões ouvidas a comunidade escolar pode ficar desestimulada para participar dos acontecimentos na instituição escolar.

O nono questionamento indagava qual a avaliação dos educadores da relação entre a escola e a comunidade; obteve-se como resposta os percentuais a seguir:

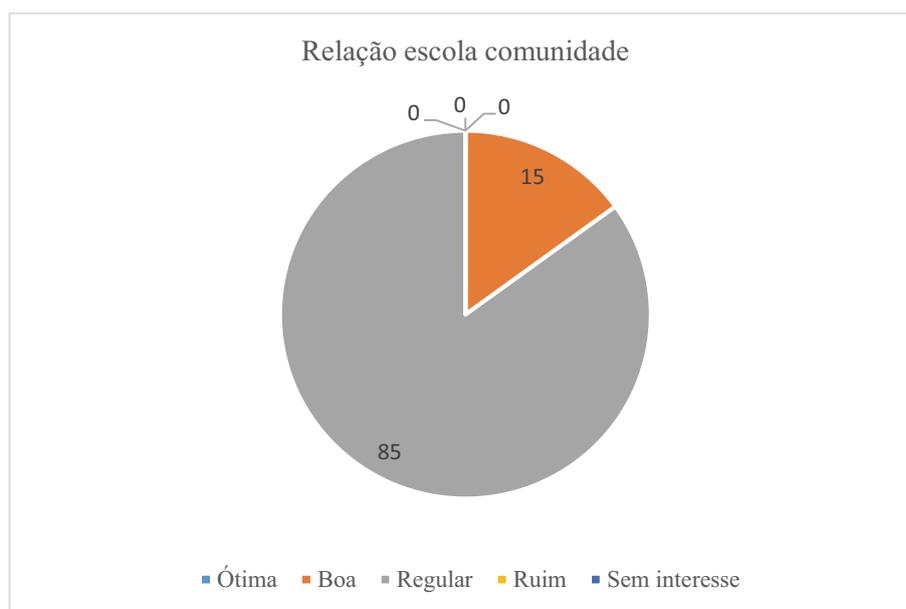


Gráfico 12 – Relação escola comunidade

Não foram citados pelos entrevistados as opções “sem interesse”, “ruim”, “ótima”. A alternativa que obteve maior percentual com 85% foi “regular” seguida de “boa” com 15%, demonstrando que na percepção dos educadores essa relação acontece dentro dos padrões aceitáveis, sobre este tema Alves e Varela (2012, p. 36) afirmam:

A relação entre escola e comunidade educativa vem assumindo uma centralidade crescente nas últimas décadas, quer enquanto alvo de atenção dos debates sociais e políticos, quer como objeto de pesquisa educativa [...] a

relação entre escola e comunidade configura, simultaneamente, uma área de ação educacional e uma temática de investigação educativa que hoje se revestem de significativa relevância social e científica.

Essa relação entre a escola e comunidade tem ganhado destaque, pois se entende que ela auxilia na transformação do modelo de escola, se torna não apenas objeto de debates sociais como também passa a ser tema de pesquisa.

O protagonismo da comunidade na escola acontece no momento em que esta compreende que pode influenciar de forma positiva as mais diversas dimensões da educação. Neste sentido, seria interessante que a gestão buscasse uma proximidade maior com a comunidade, tentando sempre envolvê-la de forma efetiva nas ações escolares, sejam elas pedagógicas ou administrativas; assim inicia-se a democratização do ambiente escolar, que se constitui em uma das características da gestão democrática

O décimo questionamento versa sobre como os educadores percebem a participação da comunidade na escola; as respostas destes foram as seguintes.

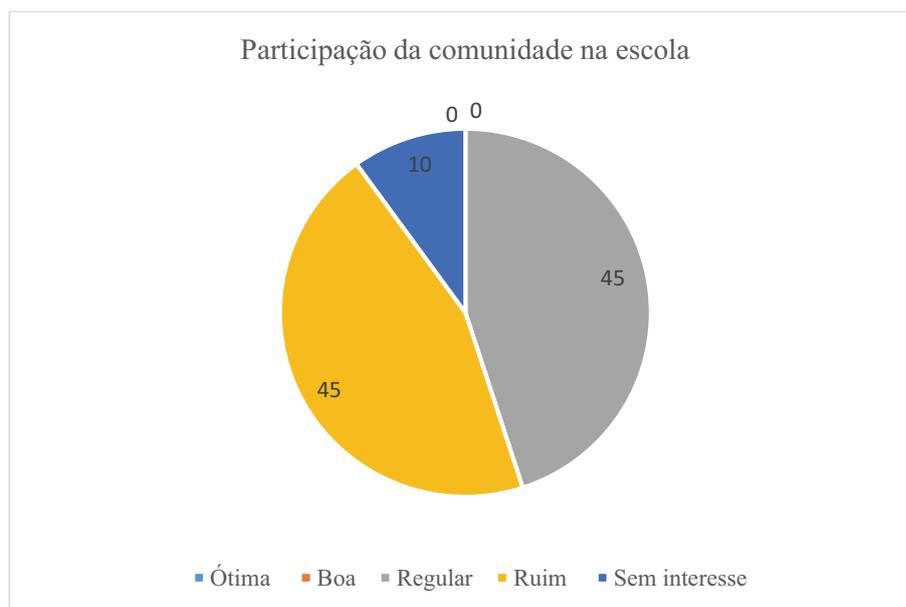


Gráfico 13 – Participação da comunidade na escola

Não foram citadas as respostas “ótima” e “boa” pelos inquiridos. Empatadas com o mesmo percentual com 45% tem-se “regular” e “ruim”, também foi citada com 10% a opção “sem interesse”. Observa-se que a na óptica dos educadores existe pontos a serem melhorados, uma vez que ela não foi listada por nenhum deles como boa ou ótima. Sendo que houve um professor que ainda colocou que essa participação é sem interesse, o que denota que os filhos apenas estão na escola sem nenhum

acompanhamento dos pais. Assim se faz necessário construir espaços que propiciem esta participação na escola.

É necessário que esta participação esteja sendo construída no cotidiano da escola, nas discussões das reuniões do CE, nas reuniões de pais e professores, nos conselhos de classe participativos, nas reuniões de professores e funcionários, enfim, em todos os espaços em que seja possível a troca de ideias. Todo este exercício realizado na escola há de reverberar na sociedade além dos seus muros, a cultura de participação social tanto na educação quanto em outros espaços públicos está ainda nos estágios iniciais, pois até pouco tempo atrás vivíamos em uma ditadura e hoje estamos aprendendo a nos colocar como sujeitos e buscar nossos direitos (Canabarro, 2015, p. 19).

Construir a participação não é algo fácil e não acontece do dia para a noite, é um processo contínuo, que irá refletir não apenas na escola mas na sociedade, uma vez que essa cultura de participação não é comum nos espaços públicos, os indivíduos estão acostumados a ficarem presos no interior de suas casas e não discutir as questões relevantes para a sociedade.

A democracia na instituição escolar só será concretizada quando ela se fundamentar na participação da comunidade escolar, de forma que os sujeitos envolvidos se insiram em uma gestão participativa, discutindo, avaliando, refletindo e interferindo na vida escolar. Uma vez que “só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia” (Antunes, 2002, p.98). O décimo primeiro questionamento tencionava saber se os educadores se consideravam democráticos, estes responderam o que o gráfico seguinte demonstra:

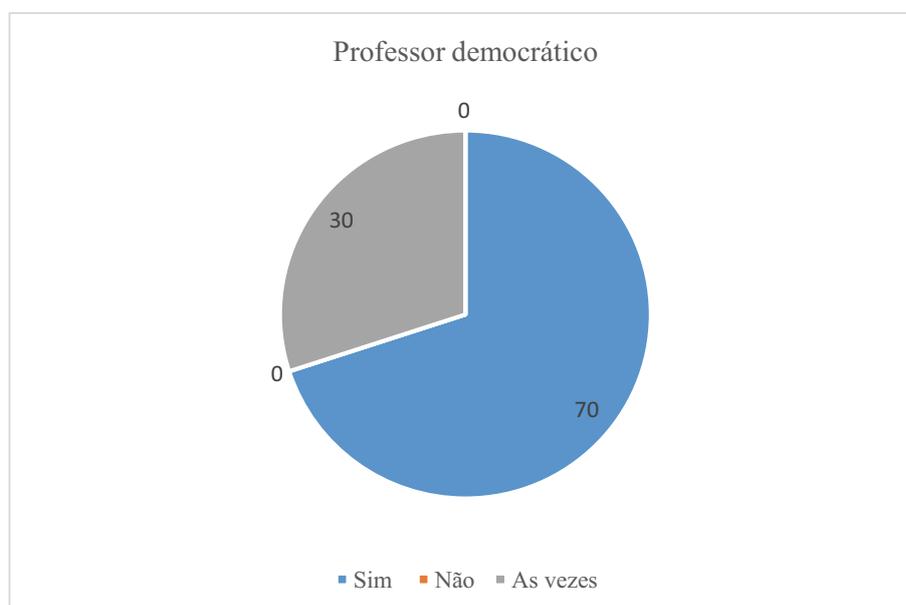


Gráfico 14 – Professor democrático

Nenhum dos educadores alegou não ser democrático. O maior percentual (71,4%) se considerou um educador democrático e o menor percentual (28,6%) considerou que as vezes é democrático, o que denota que ainda tem incorporados em sua atuação práticas autoritárias. Sobre o educador democrático, Fonseca (2017, n.p) afirma que “um educador verdadeiramente democrático é aquele que ajuda a fortalecer a criatividade dos estudantes e aquele que não apenas tolera, mas encoraja o questionamento, o debate e a crítica dos alunos ao conteúdo da matéria”.

Neste sentido, um professor democrático incentiva seus alunos a serem criativos, está aberto a questionamentos, a críticas, promove situações de debates onde os educandos expõem as suas opiniões refletem acerca de questões relevantes para a sociedade.

A democracia se constitui em uma forma de vida que possui conteúdos e valores estabelecidos; ao se relacionar diretamente com a educação esta proporciona aos cidadãos, o exercício de suas competências e também dos seus direitos de forma satisfatória, capacitando-os para escolher e decidir entre posicionamentos e opções contrapostos (DEVAL, 2003). Nesta conjuntura, uma escola democrática, com professores que assumam esta postura formará um aluno consciente.

O décimo segundo questionamento colocava se existia algum aspecto na relação entre docentes e gestores que dificultava a prática docente dos educadores. Obtiveram-se os seguintes dados:



Gráfico 15 – Aspecto na relação professor e gestor

Observa-se que a maioria dos inquiridos, 57,2%, colocou que não existe nenhum aspecto na relação com o gestor que atrapalhe a sua prática docente; um percentual menor, 42,8%, afirmou que sim, que existe algum fator na sua relação com os gestores que interferem na sua prática. Aos que responderam afirmativamente foi pedido que se especificasse o que seria esse aspecto.

“O diálogo particular entre professor e gestor fora do momento do planejamento deveria ser mais comum”.

“A falta constante de recursos e materiais para aprimorar o ensino aprendizagem”.

“Trabalho no anexo da escola, a gestão geral pouco se faz presente, aliada ao fato de ser uma fundação, muitas decisões são hierárquicas”.

“Prefiro não comentar”.

Quatro dos entrevistados optaram por não evidenciar qual seria o aspecto da relação com o gestor atrapalhava sua prática; assim foi apontado os seguintes aspectos: falta de diálogo entre professor e gestor fora do planejamento; falta de matérias para que o educador consiga melhorar o processo de ensino aprendizagem; o gestor não se fazer presente nos anexos da escola; decisões tomadas com base na hierarquia sem considerar a opinião da comunidade escolar.

Freire (2003) e Vasconcellos (2007) observam que a relação gestor/professor deve pautar-se no respeito mútuo e na valorização das diferenças para que haja, além da definição clara de funções a serem desempenhadas pelos profissionais da escola, condições mínimas de tolerância e de solidariedade para que os desafios e conflitos, naturais do processo de construção do conhecimento, possam ser enxergados como sendo da responsabilidade de todos.

O décimo terceiro questionamento abordava se o educador se sentia motivado e valorizado na instituição pesquisada; as respostas seguem no gráfico a abaixo:



Gráfico16 – Motivação e valorização na instituição

A maioria dos educadores (65%), alegou que não se sente motivado e valorizado na instituição pesquisada; o menor percentual (35%) afirmou o contrário. No momento em que educador não se sente motivado ou valorizado no seu local de trabalho, isso influi diretamente em seu rendimento, pois seu desempenho cai, não realiza as atividades com o mesmo empenho, suas aulas podem se tornar desinteressantes e sem atrativo para os alunos.

Etimologicamente, de acordo com Bzuneck (2004, p.9), a palavra motivação se origina no verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, determinam semanticamente a palavra motivo. A motivação pode ser conceituada como “[...] aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso”. Consoante Chiavenato (2004), a motivação seria um processo psicológico fundamental, que juntamente com as percepções, atitude, personalidade, aprendizagem, sendo um processo significativo da compreensão humana.

Para que o trabalho seja realizado de maneira satisfatória é essencial que ele se sinta valorizado e motivado, pois ele terá mais confiança para desenvolver suas atividades, uma vez que se sente apoiado e percebe que suas ações estão contribuindo para o aprendizado dos alunos.

O décimo quarto questionamento versava sobre como é o diálogo entre professores e gestores; assim foi evidenciado o seguinte:

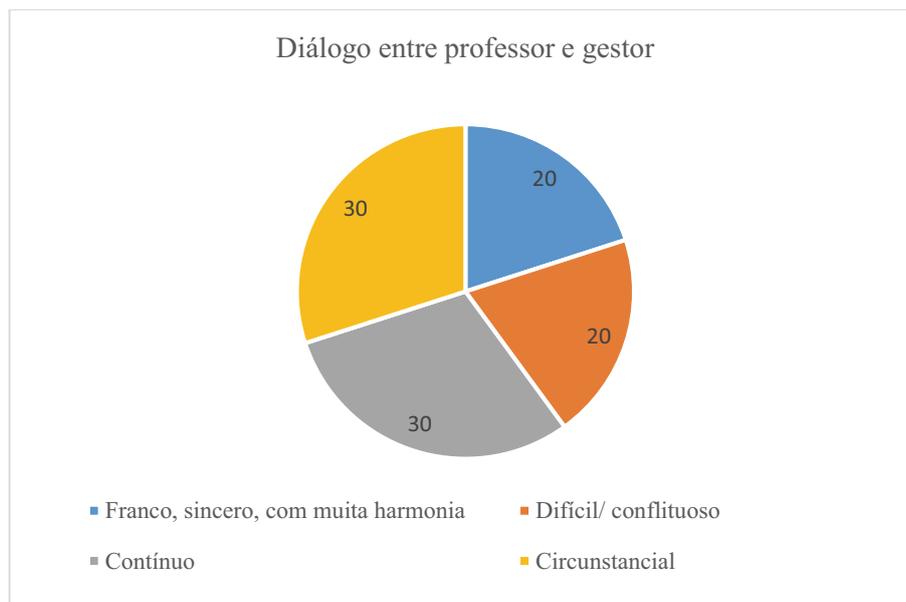


Gráfico 17 – Diálogo entre professor e gestor

Houve um empate com o percentual de 20% entre as opções “contínuo” e “circunstancial”, assim como também ficaram com os mesmos percentuais, no caso 30% as opções “franco, sincero, com harmonia” e “difícil/ conflituoso”. Através das respostas observa-se que a percepção de cada um dos entrevistados é diferente, outro aspecto que merece destaque é que as alternativas que empataram têm um significado oposto.

Em uma gestão que pretende ser democrática o diálogo entre educador e gestor precisa existir, pois os dois são componentes de uma estrutura maior, que para ter sucesso necessita de uma boa comunicação entre ambos. Vale ressaltar que para que este diálogo seja alcançado ambos precisam querer, e não realizá-lo apenas por uma imposição, uma vez que nada que a pessoa se sinta obrigada a fazer alcança êxito.

O décimo quinto questionamento versava sobre o momento em que gestores e educadores se inter-relacionam; dentre as opções colocadas as respostas foram as que se seguem:



Gráfico 18 – Momento de relacionamento entre professores e gestores

Segundo os educadores os momentos em que se inter-relacionam com os gestores são em: em reuniões de trabalho (50%); em datas festivas ou comemorativas na escola (30%), todos momentos referidos (20%). No caso desta última opção os entrevistados colocaram que esse relacionamento acontecia em todas as opções que foram colocadas neste item da pesquisa. Não foram citadas pelos educadores as opções “Fora da escola”, “Não existe momento determinado”, “Somente na escola, informalmente”. Sobre a relação interpessoais na escola se afirma o seguinte:

No ambiente das relações interpessoais da escola, deve-se compreender o indivíduo com suas diferenças e qualidades, para ter condições de vida nos grupos. Esta interação passa pelas dificuldades e divergências do cotidiano e não somente na troca de ideias ou divisão de tarefas no dia a dia. Afinal, todo indivíduo tem sua cultura independente da vida escolar (Campos; Godoy, 2013, p. 2371).

O relacionamento entre gestão e educadores deve existir sim, uma vez que só traz benefícios para o ambiente escolar, mas isto não quer dizer que educador e professor tem que ser os melhores amigos e viver colados um no outro, mas deve ser um relacionamento baseado no respeito.

O décimo sexto questionamento desejava conhecer de que maneira era o provimento do cargo de gestor na escola; assim obtiveram-se as respostas listadas abaixo:

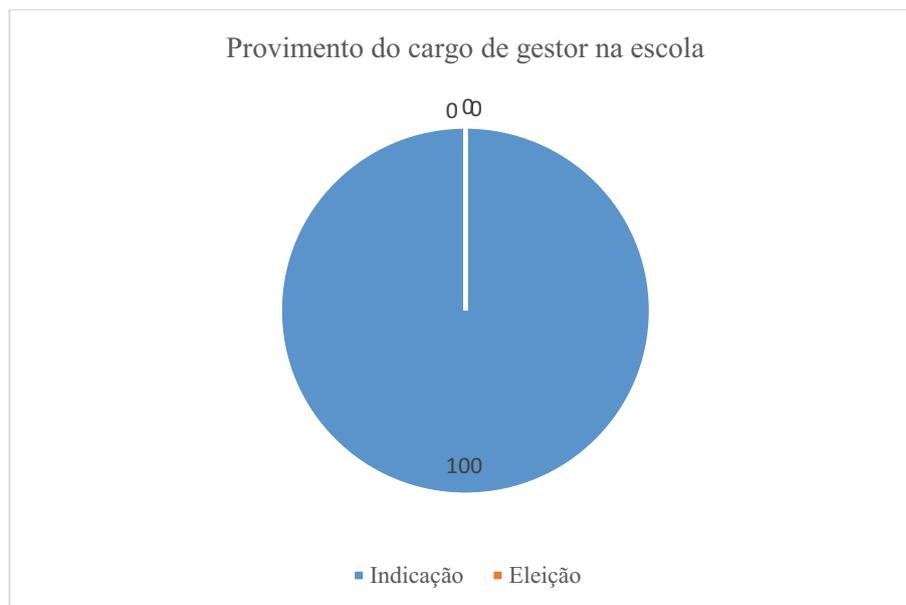


Gráfico19 – Provimento do cargo de gestor na escola

Todos os educadores, sendo assim 100% dos inquiridos, evidenciaram que o provimento do cargo de gestor na escola em que trabalham é a indicação, ou seja, o diretor é escolhido por meio de uma indicação que é feita pelo secretário de educação do estado, assim a comunidade escolar não participa da escolha do gestor para atuar na escola.

Mendonça (2001, p. 88) afirma que essa forma de escolha de gestor ocasiona interferência política na escola possibilitando ações de clientelismo político, o autor coloca ainda que “para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição”. A escolha do gestor escolar por indicação reforça o autoritarismo e a política do favoritismo deixando a escola distante de construir um ambiente democrático. Entretanto, essa forma de provimento ainda está presente em muitas redes de ensino no Brasil.

Observa-se que a eleição de diretores não resolve todos os problemas da escola e não é o único caminho para se efetivar a gestão democrática, entretanto a eleição é um dos meios para se alcançar a democratização, constituindo-se em um ponto de partida. Vale ressaltar que, a eleição de diretores não é sinônimo de gestão democrática. O processo eleitoral deve ser compreendido como um instrumento, um meio que dê suporte à construção desse modelo de gestão (Torres; Garske, 2000 *apud* Santos; Prado, 2014).

No caso da escola pesquisada, essa é a forma de provimento do cargo de gestor, assim sempre surgem comentários e especulações quando se troca de gestor

de que o indicado esta na escola para atender aos interesses do governo, uma vez que a escola é uma das maiores da capital, mas a comunidade nunca é ouvida nesse momento de transição, as decisões acontecem de cima para baixo.

O décimo sétimo questionamento colocava se os educadores consideravam a gestão da escola democrática e participativa. As respostas foram as seguintes:

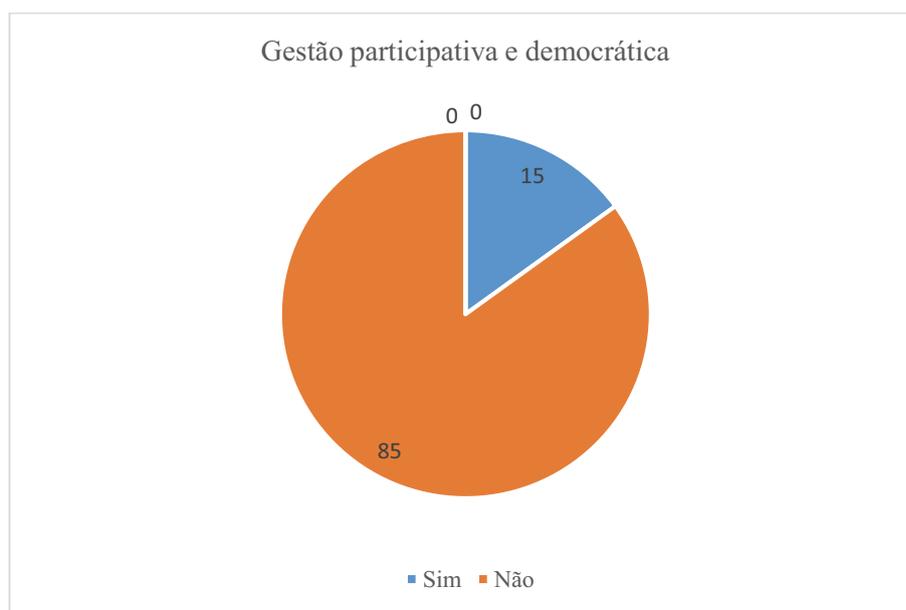


Gráfico 20 – Gestão participativa e democrática

A maioria dos entrevistados, 85%, afirmou que não consideram a gestão da escola democrática, o menor percentual, 15%, colocou que considera a gestão democrática. Os que responderam de maneira negativa aos questionamentos podem compreender dessa forma devido a maneira como o provimento do cargo de gestor é feito na escola, através da indicação. De acordo com Santos (2011, p. 22) a gestão democrática é:

É uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Na gestão democrática, a participação de cada sujeito é fundamental e o reconhecimento de suas idéias e sua contribuição deve ser independente do nível hierárquico.

Nesse tipo de gestão, a instituição deve possibilitar a participação, a transparência e a democracia; neste sentido ao prover o cargo de gestor pela indicação, já surge a dúvida se estes três princípios poderão ser alcançados.

Medeiros (2003) compreende que a gestão democrática da educação:

Está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação

de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate (Medeiros, 2003, p.61).

A gestão democrática tem como base a instituição de mecanismos legais e institucionais que resultam em uma série de ações que visam tornar a escola participativa, um local onde todos possam se sentir representados e se sintam à vontade para expor suas opiniões.

O décimo oitavo questionamento tencionava conhecer a percepção dos docentes acerca do seu relacionamento com a direção da escola; estes responderam como o gráfico a seguir coloca:

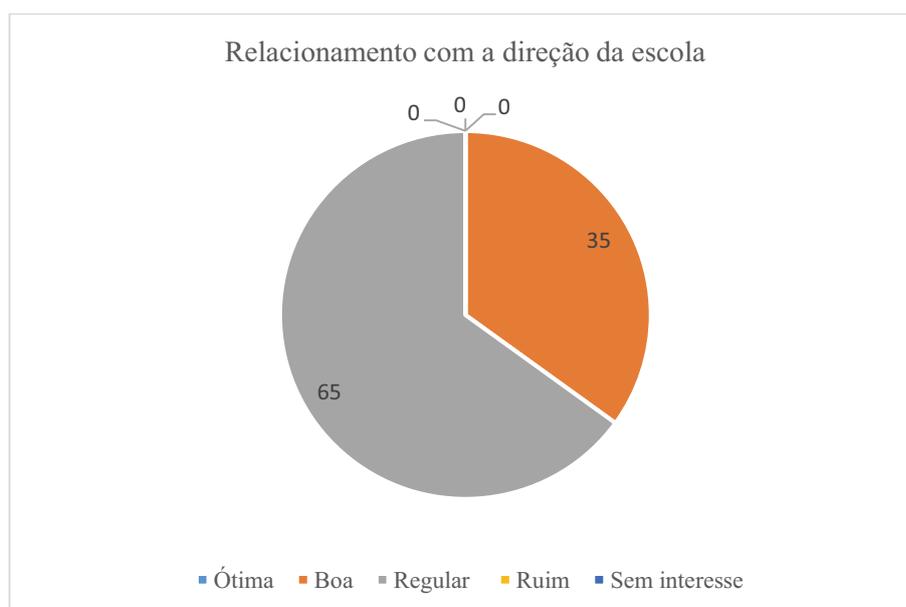


Gráfico 21 – Relacionamento com a direção da escola

As opções “Ótima”, “Ruim” e “Sem interesse” não foram citadas pelos entrevistados. A maioria dos entrevistados (65%) evidenciou que o relacionamento com a direção da escola é regular, ou seja, que no mesmo ainda existem pontos que podem ser melhorados. A minoria (35%) colocou que o relacionamento com a gestão é bom. Essa diferença nas respostas denota que vários fatores podem afetar na percepção dos entrevistados, desde aspectos relacionados a trabalho, como uma identificação de personalidades.

O bom relacionamento entre professor e direção da escola facilita na resolução de problemas e conflitos que podem vir a surgir na escola, quando este não existe esses problemas ficam mais difíceis de serem resolvidos, sempre que possível direção e educadores devem procurar um entendimento.

Weiss (1994, p. 42 *apud* Campos; Godoy, 2013, p. 2373) afirma que “faltam confiança e interesse na maioria dos relacionamentos de trabalho”. Assim, é preciso criar esse clima de confiança, aproveitando cada oportunidade para se comunicar com as pessoas do seu ambiente de trabalho, de maneira cordial e harmoniosa.

O décimo nono questionamento pedia a opinião dos educadores sobre as maiores dificuldades para que a gestão democrática e participativa possa ser construída na escola; as respostas obtidas foram organizadas na tabela 5.

Tabela 5

Dificuldades na construção da gestão democrática

Entrevistado 1	Não respondeu
Entrevistado 2	Transparência nas ações da gestão
Entrevistado 3	A ausência do processo eletivo na formação da equipe diretiva
Entrevistado 4	Pelo próprio nome “gestão democrática” será necessário que a gestora fosse uma pessoa aberta e aceitar opiniões e assumisse suas decisões e o que diz e fala
Entrevistado 5	A gestão democrática e participativa depende de pessoas democráticas e participativas para exercê-la. Depende da conscientização de todos os membros envolvidos. Uma das principais dificuldades é a autonomia, que deve ser criada dentro da escola.
Entrevistado 6	A falta de oportunidade para o professor opinar em todos os momentos tanto pedagógico, financeiro, disciplina
Entrevistado 7	No caso da escola a interferência política
Entrevistado 8	Não respondeu
Entrevistado 9	Não respondeu
Entrevistado 10	Eleição para diretor
Entrevistado 11	Falta de conversa com o gestor
Entrevistado 12	Não respondeu
Entrevistado 13	Não respondeu
Entrevistado 14	Realização da eleição para diretor
Entrevistado 15	Falta de autonomia
Entrevistado 16	Não respondeu
Entrevistado 17	Realização de eleição para diretor
Entrevistado 18	Eleição para o cargo de diretor
Entrevistado 19	Interferência política
Entrevistado 20	Não respondeu

Nota. Fonte: Elaboração própria

Sete dos entrevistados não responderam ao questionamento. Observando a fala dos educadores observa-se que a eleição para o cargo de gestor auxiliaria na

construção de uma gestão democrática, assim como transparência dos gestores em suas ações e direcionamentos, uma postura aberta por parte do gestor, ouvindo a comunidade escolar e seus anseios, que os educadores tivessem a oportunidades de expor suas opiniões sobre as questões da escola.

Mendonça (2001) observa que a gestão democrática é uma diretriz de política pública de educação coordenada pelos sistemas de ensino. Entretanto, as dificuldades e as resistências na implantação de processos de gestão democrática ainda são, muito intensas. As resistências indicam que as forças que agem contra o movimento de democratização da gestão são de diferentes naturezas. Para alguns, as resistências estão na interferência política sobre a educação. Outros o funcionamento do próprio sistema como um fator limitador da democratização. Nessa linha estão os obstáculos que se relacionam aos complicados processos administrativos, ao autoritarismo arraigado nas relações do sistema com a escola.

8 Considerações Finais

Uma gestão escolar democrática participativa é entendida como um componente de democratização da escola, que ajuda na compreensão da cultura da instituição educacional e seus processos, na articulação das relações sociais construídas ao seu redor.

Nesta nova configuração que se delineia na educação, os objetivos da escola e o trabalho daqueles que atuam nesse contexto ganham ainda mais complexidade e abrangência, determinando uma transformação na visão conservadora que ainda se perpetua em várias escolas públicas do país. Faz-se necessário a compreensão da gestão participativa como um enfoque de atuação e não apenas como um fim em si mesmo, uma vez que seu objetivo principal deveria ser a aprendizagem de fato do seu educando.

A gestão democrática é um tema que suscita muitas reflexões e debates, assim é possível observar o quanto é complicado praticar ações democráticas em uma sociedade marcada pelo autoritarismo, por desigualdades sociais entre outros. Para que uma ação democrática seja exercida parte-se do pressuposto da capacidade pessoal do indivíduo de ser democrático, neste sentido a gestão democrática será efetiva quando os gestores, sejam eles escolhidos ou eleitos, sejam pessoas que tenham traços marcantes de democracia em sua personalidade.

Sabe-se que inserir este modelo de gestão embasado na democracia e participação coletiva não é um trabalho simples, pois requer que se rompa com paradigmas antigos e práticas autoritárias no sistema educacional, mas este fato não deve fazer com a gestão democrática seja compreendida como prática utópica e inalcançável, uma vez é que este modelo que será capaz de promover as transformações no espaço escolar, ou seja, um ambiente democrático e participativo, onde todos os membros da comunidade escola tem sua voz ouvida e podem ser agentes do processo de transformação social.

Consolidar uma escola democrática é um desafio para as escolas brasileiras, uma vez que as práticas conservadoras ainda estão presentes neste ambiente, e ainda há a necessidade das pessoas perceberem o real sentido de democracia no ambiente escolar e um dos caminhos para essa conscientização é a participação de todos aqueles que estão inseridos na mesma.

Na instituição de ensino pesquisa observa-se que a gestão ainda tem muitos passos a caminhar a fim de se tornar verdadeiramente democrática, pois o contexto político desta bastante conturbado, gestão e educadores não conseguem entrar em um acordo no que se refere as questões que envolvem a escola.

A participação que é um elemento essencial neste modelo de gestão não acontece de maneira efetiva, pois os educadores evidenciaram no questionário não ter conhecimento dos principais documentos (PPP, Regimento Escolar) que norteiam o trabalho escolar. O relacionamento com a gestão mostrou ser pautado por altos e baixos, este fato acaba influenciando no desenvolvimento do trabalho na escola, uma vez que estes problemas de relacionamento acabam influenciando no contexto democrático.

Não se tem como saber se os fatos observados acontecem nos outros turnos da escola, assim não se pode dizer que na escola como um todo não acontece a participação dos educadores, mas no turno vespertino os educadores da área de ciências humanas não participam efetivamente da gestão e conseqüentemente das decisões que concernem a e escola.

Referências

- Abranches, M. (2003). **Colegiado Escolar – Espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Ed. Cortez.
- Almeida, N. L. T. (2005). **Parecer sobre projetos de lei que dispõem sobre a inserção do serviço social na educação**, (Caderno especial, n. 26), nov.
- Alves, M. G., Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. **Revista Portuguesa de Educação**. Recuperado de <www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2/v25n2a03.pdf>.
- Antunes, A. (2002) “Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar”. In: **Guia da Escola Cidadã**, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Aranha, M. L. A. (2005). **História da Educação e da Pedagogia** (2a ed.). São Paulo: Moderna.
- Aranha, M. L. A. (1996). **História da Educação** (2a ed. ver. e atual.). São Paulo: Moderna.
- Araújo, M. C. M. (2009). **Gestão escolar**. Curitiba: IESDE.
- Araújo, A. C. (2012). **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livro.
- Aurelio. (2002). **O mini dicionário da língua portuguesa**. (4a ed. Ver. e ampl.). Rio de Janeiro.
- Azevedo, F. de. (1976). **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL.
- Barroso, J. (2003). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FerreirA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Bencostta, M. L. A. (2005). Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: Stephanou, M.; Basta, M. H. C. (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**, (Vol. III: século XX). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bittar, M.; Bittar, M. (2012, july-dec). **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Maringá, (Vol. 34, n. 2).
- Bonfim, M. N. B. (1985). **Do velho ao Novo – Política e Educação no Maranhão**. São Luís: EDUFMA.
- Bordenave, J. E. D. (1985). **O que é participação**. Editora Brasiliense. Coleção 95 - Primeiros Passos, (2a ed.). São Paulo.
- Borges, G. A. (2005). **Trajétoria da educação no Brasil**. Florianópolis: E-book. Recuperado de www.musicaeeducacao.mus.br

- Borges, A. L. D.; Silva, D. R. da & Mendes, M. J. S. (2011). **Educação pública maranhense**: um olhar sobre a instrução pública a partir de leis, decretos e regulamentos. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K3LjXORN0fcJ:www.s bhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/574.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. (3a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Caixeta, N. Educação. In: Lamounie, B.; Figueiredo; R. (orgs). (2002). **FHC: a era FHC, Um balanço**. São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Caldieraro, I. P. (2006). **Escola de educação básica**: Institutos Legais, Organização e Funcionamento. Porto Alegre: Edição da autora.
- Campos, C. R. de; Godoy, M. A. B. (2013). **Relações interpessoais**: um desafio para o gestor escolar. XI Congresso Nacional de Educação. Recuperado de www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7595_4541.pdf
- Canabarro, M. M. (2015). **A participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática**: um estudo no CMEB Paulo Freire. Monografia (Pós-Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Carneiro, A. **João Castelo**. 201?, n.p. Recuperado de <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joao-castelo-ribeiro-goncalves>
- Casassus, J. (2001). A reforma cultural na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisas**, (n. 114).
- Castro, C. A. (2017, jan.-abr). A legislação como fonte para a História da Instrução Primária Maranhense. **Cadernos de História da Educação**, (Vol. 16, n. 1).
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). **Metodologia Científica**. (5a ed.) São Paulo: Prentice Hall.
- Constituição do Estado do Maranhão - 1989. (2010). **São Luís**: Controladoria Geral do Estado do Maranhão.
- Costa, C. M. (2008). **Modernidade e atraso na educação pública maranhense**: Uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979). Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís.
- Costa, D. B. (2008, jan./jun.). As políticas públicas de educação e o ensino médio maranhense. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, (Vol. 21, n. 2).
- Costa, D. B. (2011). **O ensino médio maranhense**. X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Recuperado de file:///C:/Users/user/Documents/CORREÇÕES%20PEDROSA%20MAIO%202018/Gorenadores%20do%20maranhão/4329_2369.pdf

- Charlot, B. (2005). **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed.
- Chiavenato, I. (2004). **Comportamento organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Christiano, Ana Priscilla; Souza, R. R. S.; Silva, S. M.F. M. (2018). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Recuperado de <http://navegandohistedbr.comunidades.net/navegando-na-historia-da-educacao-brasileira>
- Cunha, L. A.; Góes, M. de. (2011). **O golpe na educação** (11a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Cunha, L. A. (2003). Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil** (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. n.p. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Decreto nº 30.619, de 02 de janeiro de 2015. Recuperado de <http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3778>
- Decreto nº 22.366, de 21 de agosto de 2006. Recuperado de <http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1388>
- Estevão, C. (2004). **Educação, Justiça e Autonomia – Os lugares da escola e o bem educativo**. Porto: Edições Asa.
- Faria, Fº, (2000). Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes; Veiga, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fonseca, A. A. (2017). **Professores democráticos devem encorajar a crítica dos alunos**. Recuperado de https://www.huffpostbrasil.com/andre-azevedo-da-fonseca/professores-democraticos-devem-encorajar-a-critica-dos-alunos_a_21687952/
- Freitas, S. R. (2005). **Gestão democrática na escola pública: Questões e possibilidades**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Freire, P. (2003). **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Frigotto, G; Ciavatta, M. (2003). **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, (Vol. 24, n. 82).

- Gadotti, M. (1994). Gestão democrática e qualidade de ensino. **1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público**, 28 a 30 de julho de 1994 - Minascentro, Belo horizonte – MG.
- Gil, A. C. (1999). **Métodos E Técnicas de Pesquisa Social**. (5a ed.) São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995, mar./abr.). Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, (Vol. 35, n. 2).
- Goldenberg, M. (1997) **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record.
- Gohn, M. G. (2001). **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, M. de F. da C. (2009). A invenção de uma rainha de espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico. **Lutas Sociais**, São Paulo, (n. 23).
- Grácio, J. da C. ; Aguiar, R C F. (2002). Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. In: Bastos, J. B. (Org) **Gestão democrática**. (3a ed.) Dp&A editora.
- Grinspun, M. P. S. Z. (org). (2008). **A Prática dos Orientadores Educacionais**. (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Holanda, S. B. de. (1987). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo II. (Vol. 4) O Brasil Monárquico. Declínio e Queda do Império. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. DIFEL.
- Jesus, S. M. de; Torres, L. de M. (2009). Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In Freitas, Anamaria G. Bueno de; Sobral, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe**. (1968-2008). São Cristóvão: Editora UFS.
- Kreutz, A. (1983). **O projeto João de Barro e o poder político no Maranhão**. São Luís: EDUFMA.
- Lei 12.513/2011. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/l12513.htm
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, n.p. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Libâneo, J. C. (1994). **Pedagogia: Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia. Ed. Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2004). **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. (5a ed.) Goiânia: Alternativa.

- Libâneo, J. C. (2008). **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. (5a ed.) Goiânia: MF Livros.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Tosche, M. S. (2005). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2013). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. (6a ed.) São Paulo, Heccus Editora.
- Lima, L. C. V. da S. A. (1998). **Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Um estudo da escola secundária em Portugal. (4a ed.) Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. V. da S. (2001). **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. V. da S. (2011). **Administração escolar: estudos**. Porto: Porto editora.
- Luck, H. (2000a, fev./jun.). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, (Vol. 17, n. 17).
- Luck, H. (Org.). (2000b, fev./jun.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, (Vol. 17, n. 72, pp. 1-195).
- Luck, H. (2008). **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luck, H. (2006). **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes.
- Luck, H. et al. (2005). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. (5a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Luz, L. X. (2011). Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. **Educ. Soc.**, Campinas, (Vol. 32, n. 115, pp. 437-452), abr./jun.
- Maia, B. P. ; Bogoni, G. D'. (2008). **Gestão Democrática**. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP. Recuperado de <http://slideplayer.com.br/slide/4097906/>
- Maranhão. (2014) **Plano Estadual de Educação**. São Luís. Recuperado de http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf
- Maranhão. (2018). **O que é o Programa Escola Digna**. São Luís. Recuperado de <http://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>
- Marconi, M. de ; Lakatos, E. M. (2003). **Fundamentos de metodologia científica**. (5a ed.) São Paulo; Atlas.
- Martins, C. de O. (2006). **Eleição de diretores de escola: uma conquista democrática**. Recuperado de <https://leitejr.wordpress.com/2009/04/10/eleicao-de-diretores-de-escola-uma-conquista-democratica/>

- Mate, C. H. (2000). **O manifesto dos pioneiros de 32 como ampliação da política reformista**. ANPED, GT História da Educação. Recuperado de http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_04.pdf
- Meireles, M. M. (2001). **História do Maranhão**. (3a ed.) São Luís: Fundação Autêntica.
- Medeiros, I. L. P. de. (2003). **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Menegolla, M. Sant'anna, I. M. (2001). **Por que planejar? Como planejar?** (10a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Menezes, E. T. de; Santos, T. H. dos. (2001). **Verbetes regimento escolar**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Recuperado de <http://www.educabrazil.com.br/regimento-escolar/>
- Minayo. M. C.S. (2004). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: ___. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação. (2004). **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília/DF.
- Ministério da Educação. (2007). **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- Ministério da Educação (2018) **Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola**. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>
- Moraes, S. P. G. de M. (2003). **Retrospectiva Histórica da disciplina de Prática de Ensino no Curso de Pedagogia: focalizando a década de 1980**. In: Anais do IV Seminário de Prática de Ensino. Organização de Maria Inalva Galter. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Nações Unidas.(2000) Declaração do Milênio. **Cúpula do Milênio**. Nova Iorque, Published by United Nations Information Centre: Lisbon, 2000. Recuperado de <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- Nagle, J. (2001). **Educação e sociedade na primeira república**. (2a ed.) Rio de Janeiro: DP&A.
- Najjar, J. (2006). Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. In: **Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. (n. 13) (maio 2006). Niterói: EduFF.
- Nova Escola. (2006). **Avaliação nota 10: Conselho de Classe**. Recuperado de http://novaescola.abril.com.br/ed/147_nov01/html/repcapa_conselho.htm

- Oliveira, D. A. (2008). Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: Oliveira, Dalila Andrade; Rosar, Maria de Fátima Felix (org). **Política e Gestão da Educação**. (2a ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, S. L. de. (1997). **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, M. A. M. (2005). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes.
- Parrat – Dayan, S. (2011). **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto.
- Organizações das Nações Unidas Para A Educação, Ciência E Cultura – Unesco. (2000). **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação. Recuperado de www.unesco.org.br/publicação/docinernacionais/marcoDakar
- Paro, V. (2001). **Escritos sobre Educação**. Xamã, São Paulo.
- Paula, R. L. de; Schneckenberg, M. (2008). Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Latu Sensu**. (Ano 3, n. 1). Recuperado de http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06032012_textogestaoescolardemocratica_pdf.pdf
- Perrenoud, P. (2000). **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed.
- Prouni (2010). **O programa**. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://pruniportal.mec.gov.br/o-programa>
- Queiroz, C. T. A. P. de, Moita, F. M. G. da S. C. (2007). **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN.
- Rabelo, J. ; Segundo, M. das D. & Mendes; J., S. (2009). Educação para todos e reprodução do capital. **Rev Eletrônica Trabalho Necessário**. (Ano 7, n. 9). Recuperado de <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>
- Rapôso, M. da C. B. (1985). **Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)**. São Luís: UFMA.
- Rangel, E. A. (2011). **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional**. Monografia (Graduação). Rio de Janeiro. Recuperado de [file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/Jovens%20e%20Adultos%20pouco%20escolarizados%20no%20Brasil%20-%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/Jovens%20e%20Adultos%20pouco%20escolarizados%20no%20Brasil%20-%20(2).pdf)
- Resende, F. M. de P. (2011). **Gestão da escola pública ludovicense: democratização, forma de provimento e participação**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.

- Richardson, R. J. (2008). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. (3a ed. rev. ampl.). São Paulo: Atlas.
- Rio de Janeiro. **História**. Portal Prefeitura do Rio de Janeiro, 2018 Recuperado em http://www.rio.rj.gov.br/multirio/historia/modulo02/criacao_pedroii.html
- Rocha, S. M. O. da. (2001). **Educação de elite em mar de analfabetos: O Liceu Maranhense** (Monografia). São Luís: UFMA.
- Romanelli, O. de O. (1998). **História da educação no Brasil: 1930–1973**. (21a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saldanha, L. M. L. (1992). **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís.
- Saldanha, L. M. L. (2009). **A instrução maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética.
- Sangenis, L. F. C. (2004). Franciscanos na Educação Brasileira. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** (Séculos XVI-XVIII, 1a ed. Vol. I.) Petrópolis: Vozes.
- Santos, I. M. dos; Prado, E. C. do. (2014, mai./jul). Formas de provimento do cargo de gestor escolar em Alagoas: tendências e configurações atuais na rede de educação pública municipal. **Cadernos do Tempo Presente**, (n. 16).
- Santos, C. de J. A. dos S. (2010). **Clima escolar e participação docente: a opinião dos professores da educação pré-escolar e do ensino básico**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Santos, J. G. A. dos; Melo, A. K. D. & Lucimi, M. (2012). **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas**. IX Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. Anais Eletrônicos.
- Santos, I. P. de L. dos. (2011). **A gestão democrática da escola: as relações politico-pedagógica do coletivo docente e seu gestor**. Monografia (Graduação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- Saviani, D. (1997). **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados, Campinas.
- Saviani, D. (2000). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008, set./dez.). O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, (Vol. 28, n. 76).
- Saviani, D. (2010). **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

- Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). **Plano Decenal de Educação** (1994-2004).
- Severino, A. J. (2000). **Metodologia do trabalho científico**. (21a ed.). São Paulo: Cortez.
- Silva, H. M. L.; Bezerra, A. A. C. & Santos, B. J. dos. (2017). **Caracterizando a década de 1980 no Brasil: Em busca da identidade da educação física**. Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5107/1830>
- Silva, M. P. da. (2014). **A participação da comunidade escolar na gestão democrática: os mecanismos de participação**. Monografia (Especialização). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, L. B. (2007). Gestão Escolar e Democracia. **Revista Espaço da Sophia**, a. 1, (n. 6). Recuperado de http://www.espacodasophia.com.br/edicoes_antteriores/09-07/colaboradores/lidia/lidia.pdf
- Silva, M. (2009). **História da educação brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD.
- Silva, E. L. da; Menezes, E. M. (2005). **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. (4a ed.). Florianópolis: UFSC.
- Silva, Francinete S. da. (2002). **A gestão colegiada em escolas públicas estaduais de São Luís – Maranhão: espaço de descentralização e participação democrática?**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão.
- Sobral, K. M.; Sousa, N. & Jimenez, S. (2009). O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. **Rev. Eletrônica Arma da Crítica**. (Ano 1, n. 1), Recuperado de <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/karinenagela03.pdf>
- Souza, R. F. (2006). Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: Saviani, D.; Almeida, J. S.; Souza, R. F. de; Valdemarin, V. T. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- Sousa, J. U. P.; LIMA, F. das C. S. (2012, mai/ago.). **Planejamento educacional no estado do Maranhão: análise das propostas para a educação básica do programa de governo de Roseana Sarney**. RBPAE - (Vol. 28, n. 2, pp. 455-477).
- Teixeira, L. H. G. (2002). **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Ed. Autores associados, São Paulo.
- Trópia, P. V. (2009). O ensino superior em disputa: apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula. **Revista Iberoamericana de Educación**, (Vol. 49)
- Trópia, P. V. A natureza de classe da política educacional para o ensino superior nos governos Lula (2003-2010). (2012). In: Galvão, A.; Galastri, L.; Souza, J. & Amorin, E. (Org.). **Capitalismo: crises e resistências**. São Paulo: Outras Expressão.

- Thiollent, M. (2005). **Metodologia da pesquisa-ação**. (14a ed.) São Paulo: Editora Cortez.
- Vasconcelos, C. dos S. (2007). **Planejamento**: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. (17a ed.) São Paulo: Libertad Editora.
- Vaz, F.A. B. (2013) **História da educação e da escola brasileira**: uma peça “encenada” em um “cenário” político – econômico nacional? Jornada, Unicap.
- Veiga, I. P. A. (1998). **Escola**: Espaço do Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (org.). (2004a) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: SP. Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2004b). **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. (3a ed.). Campinas: Papirus.
- Vivan, D. (2008). **A Gestão Escolar na Educação Democrática**: Construção Participativa da Qualidade Educacional. Tese (Especialização). Centro de Estudos Sociais Aplicados Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas. Londrina.
- Werle, F. O. C. (2003). **Conselhos escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Apêndice

Sim Não Não tenho interesse

7 - Quando você, professor, propõe alguma mudança ou inovação na escola, como se comporta a gestão?

Concorda Discorda, pois não gostam de mudanças Discute a possibilidade, dando sugestões e opiniões Não há espaço para que o professor proponha mudanças e inovações

8 - Você acha que as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar são ouvidas e levadas em consideração pela gestão?

Às vezes Sempre Nunca

9 - Você considera a relação entre Escola e Comunidade:

Ótima Boa Regular Ruim Sem interesse

10 - Você considera a participação da comunidade na Escola:

Ótima Boa Regular Ruim Sem interesse

11 - Você se considera um professor(a) democrático(a)?

Sim Não Às vezes

12 - Existe algum aspecto na relação entre os professores e gestores que dificulta sua prática docente?

Não

Sim, existe.

Especifique o aspecto:

13 - Você se sente motivado e valorizado nessa instituição?

Sim

Não. Por que?

14 - Com é o diálogo entre os professores e gestores?

Franco, sincero, com muita harmonia

Difícil/conflituoso

Contínuo

Circunstancial

Não existe diálogo entre professores e gestores

Não existe

15 - Em que momento os professores e gestores se inter-relacionam?

Somente na escola, informalmente.

Em datas festivas ou comemorativas, na escola.

Fora da escola.

Em reuniões de trabalho.

Todos os momentos referidos.

Não existe momento determinado

16 - Como ocorre o provimento do cargo de gestor na escola?

Indicação

Eleição

17 - Você considera a gestão de sua escola democrática e participativa?

Sim Não

18 - Como considera seu relacionamento com a direção da Escola:

Ótima Boa Regular Ruim Sem interesse

19 - Na sua opinião, quais as maiores dificuldades para se construir uma gestão democrática e participativa na escola?
