



UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LAIRTON ARIEL KAEFER

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO
ESCOLAR DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
SAPUCAIA DO SUL**

CANOAS, 2021

LAIRTON ARIEL KAEFER

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO
ESCOLAR DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
SAPUCAIA DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K11p Kaefer, Lairton Ariel.

Possibilidades e desafios na efetivação do princípio da gestão escolar democrática de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul [manuscrito] / Lairton Ariel Kaefer. – 2021.

119 f.: il. 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Educação básica. 4. Escola públicas. 5. Brasil. I. Fossatti, Paulo. II. Título.

CDU: 37:321.78

LAIRTON ARIEL KAEFER

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

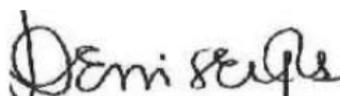
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Daniel Lucio Dantas
Universidade Católica de Brasília



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof^ª. Dr^ª. Denise Regina Quaresma da Silva
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientador e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 07 de dezembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado em minha vida meus pais e irmãos, que desde sempre me incentivaram a estudar e ir em busca de novos desafios e conhecimentos.

À minha esposa Cíntia que acompanhou, incentivou e participou ativamente das construções, além de provocar questionamentos e entendimentos, minha gratidão por passarmos por mais este desafio juntos. Agradeço às minhas filhas Alícia e Júlia, minhas fontes de energia, as quais em muitas situações tiveram de se acostumar com a ausência para os estudos.

Agradeço à Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, Lassalistas, na pessoa do Ir. Paulo Fossatti, meu Orientador: a sua dedicação e orientação foram fundamentais para iniciar, caminhar e chegar até aqui. Aprendi nas Escolas Cristãs a importância que a educação tem na vida humana, sou fruto deste cuidado e dedicação, por isso meu muito obrigado!

Agradeço à Secretaria de Educação de Sapucaia do Sul, pelos vários anos de experiência profissional, em especial nos 12 anos que se seguiram a partir de 2009, na experiência de gestão escolar. Esta caminhada alertou sobre a importância e necessidade de buscar sempre aprender e estudar sobre a gestão escolar, fazendo com que o sonho de fazer Mestrado nesta linha de pesquisa fosse possível.

Meu carinho especial pela Comunidade da Escola João de Barro, meus colegas e em especial à Equipe Diretiva e Conselho Escolar de então, que propiciaram momentos de construção coletiva e discussão sobre gestão na educação, mostrando seu amor, envolvimento e respeito com quem vive e faz escola no dia a dia. Vocês me ensinaram que devemos pensar COM a escola e não SOBRE a escola.

RESUMO

A gestão da escola pública, pensada a partir do princípio democrático, é temática de reflexão desde a Constituição Federal (1988). As instituições, em especial as públicas, encontram-se envolvidas por críticas no que se refere às suas funções, enquanto resultado das transformações sociais e suas relações de sentido. A instituição escolar, pensada enquanto organização social, é desafiada a partir deste contexto, a estabelecer processos de gestão que possam atender aos desafios contemporâneos. O problema de pesquisa é: identificar as possibilidades e desafios para efetivar o princípio da gestão democrática em uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul. Para tanto, esta pesquisa qualitativa, um estudo de caso, se vale em seus instrumentos de coleta de dados, de elementos bibliográficos, da análise documental e dos grupos focais, realizados com a equipe gestora e segmentos representativos do conselho escolar de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul. O objetivo é compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática nesta escola. A fundamentação teórica se vale do pensamento de Lück (2013, 2015), Libâneo (2004, 2013) e Paro (2015, 2016). Os dados coletados, analisados conforme Bardin (2016), e discutidos, foram estruturados em quatro categorias com suas respectivas subcategorias: 1) ambiente escolar: diálogo, relações verticalizadas e valorização do trabalho escolar; 2) Processos de participação: autonomia e tomada de decisão; 3) identidade escolar: pertencimento e sentido; 4) espaço de construção: humanização e reencantamento. Concluiu-se que os pressupostos da gestão democrática estão no diálogo e na escuta, promotores da participação, do engajamento e da construção da autonomia que fecunda as ações pedagógicas do contexto escolar. O desafio da gestão democrática consiste em criar possibilidades e dinâmicas constantes, no qual os participantes sintam-se sujeitos de sua história e construtores dessa nova escola. Esta dinâmica, de movimento dialético, coloca no itinerário pedagógico a necessidade de estar em sintonia com a identidade escolar, e confere sentido às ações. Em termos estratégicos, a gestão deve pensar na condução de processos de sentido coletivo e que ressignificam as realidades da comunidade escolar.

Palavras chave: Gestão escolar democrática. Educação Básica. Escola Pública. Brasil.

ABSTRACT

Based on the democratic principle, the management of public schools has been a subject of reflection since the Federal Constitution (1988). The institutions, especially the public ones, are involved in criticism regarding their functions due to social transformations and their meaning relations. The school institution, conceived as a social organization, is challenged to establish management processes that can meet contemporary challenges. The research problem is: to identify the possibilities and challenges to implement the principle of democratic management in a school in the municipal network of Sapucaia do Sul. To this end, this qualitative research, a case study, uses its data collection tools, bibliographic elements, document analysis and focus groups, carried out with the management team and representative segments of the school board of a school in the municipal network Sapucaia do Sul. The goal is to understand the possibilities and challenges for implementing the principle of democratic management in this school. The theoretical foundation is based on the ideas of Lück (2013, 2015), Libâneo (2004, 2013) and Paro (2015, 2016). The data collected, analyzed according to Bardin (2016), and discussed, were structured into four categories with their respective subcategories: 1) school environment: dialogue, verticalized relations and appreciation of schoolwork; 2) Participation processes: autonomy and decision-making; 3) school identity: belonging and meaning; 4) construction space: humanization and reenchantment. It was concluded that the assumptions of democratic management are in the dialogue and in the listening, promoters of participation, engagement, and the construction of autonomy that makes the pedagogical actions of the school context fruitful. The challenge of democratic management consists in creating possibilities and constant dynamics, in which the participants feel they are subjects of their history and builders of this new school. This dynamic of dialectical movement places in the pedagogical itinerary the need to be in tune with the school identity and gives meaning to the actions. In strategic terms, management should think about conducting processes of collective sense that give new meaning to the realities of the school community.

Keywords: Democratic school management. Basic Education. PublicSchool. Brazil.

RESUMEN

La gestión de las escuelas públicas, estructurada sobre principios democráticos, ha sido objeto de reflexión desde la Constitución Federal (1988). Las Instituciones, especialmente las públicas, están rodeadas de críticas sobre sus funciones, como resultado de las transformaciones sociales y sus relaciones de sentido. La institución escolar, concebida como una organización social, es desafiada desde este contexto, para establecer procesos de gestión que puedan enfrentar los desafíos contemporáneos. El problema de investigaciones: identificar las posibilidades y desafíos para implementar el principio de gestión democrática en una escuela de la red municipal de Sapucaia do Sul. Por lo tanto, esta investigación cualitativa, un estudio de caso, utiliza sus instrumentos de recolecta de datos, elementos bibliográficos, análisis documental y grupos focales, realizados con el equipo directivo y segmentos representativos del consejo escolar de una escuela de la ciudad de Sapucaia do Sul. El objetivo es comprender las posibilidades y desafíos para implementar el principio de gestión democrática en esta escuela. La base teórica se basa en el pensamiento de Lück (2013, 2015), Libâneo (2004, 2013) y Paro (2015, 2016). Los datos recolectados, analizados según Bardin (2016), y discutidos, se estructuraron en cuatro categorías con sus respectivas subcategorías: 1) ambiente escolar: diálogo, relaciones verticales y valoración del trabajo escolar; 2) Procesos de participación: autonomía y toma de decisiones; 3) identidad escolar: pertenencia y significado; 4) espacio de construcción: humanización y reencantamiento. Se concluyó que los supuestos de la gestión democrática están en el diálogo y la escucha, que promueven la participación, el compromiso y la construcción de autonomía que fertiliza las acciones pedagógicas en el contexto escolar. El desafío de la gestión democrática es crear posibilidades y dinámicas constantes, en las que los participantes se sientan sujetos de su historia y constructores de esta nueva escuela. Esta dinámica, de movimiento dialéctico, coloca el itinerario pedagógico en la necesidad de sintonía con la identidad escolar y da sentido a las acciones. En términos estratégicos, la gestión debe pensar en realizar procesos en sentido colectivo que den un nuevo significado a las realidades de la comunidad escolar.

Palabras clave: Gestión escolar democrática. Educación básica. Escuela pública. Brasil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	55
Quadro 2	55
Quadro 3	60
Figura 1	108

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CF	Constituição Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
GF1	Grupo Focal 1
GF2	Grupo Focal 2
P	Pessoa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Relevância pessoal-profissional.....	14
1.2 Relevância acadêmico-científica.....	15
1.3 Relevância social	16
1.4 Estudo.....	17
2 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	19
2.1 Dispositivos legais orientadores da gestão escolar.....	19
2.2 A gestão escolar numa perspectiva democrática.....	23
2.2.1 A equipe de gestão escolar e suas atribuições.....	24
2.2.2 As instâncias de participação escolar	28
2.2.2.1 Conselho escolar	28
2.3 Dimensões da gestão escolar: a articulação entre o administrativo e o pedagógico	30
2.3.1 Gestão pedagógica.....	31
2.3.2 Gestão administrativa	34
2.4 O planejamento, a execução e o monitoramento da ação gestora numa perspectiva estratégica	37
2.4.1 Plano de ação da gestão escolar.....	37
2.4.2 Avaliação institucional.....	38
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	44
3.1 Caracterização do estudo	48
3.2 Problema e objetivos do estudo.....	50
3.2.1 Problema	51
3.2.2 Objetivo geral.....	52
3.2.3 Objetivos específicos	52
3.3 Unidade de estudo	52
3.4 Sujeitos do estudo.....	56
3.4.1 Critérios de inclusão e de exclusão	58
3.5 Instrumentos de coleta de dados	58
3.6 Técnica de análise de dados.....	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109

REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para coleta de dados.....	123
APÊNDICE B – Pedido de autorização para realização da pesquisa	125
APÊNDICE C - Termo de Assentimento para Menor	129
APÊNDICE D - Roteiro para o Grupo Focal.....	131

1 INTRODUÇÃO

O tema da gestão escolar democrática não é novo nos círculos de discussão e pesquisa educacional. A questão democrática coincide com a abertura política em nosso país, expressa em diversas partes da Constituição de 1988. A gestão escolar amplia e ultrapassa os limites da administração. Embora que, ambos os conceitos, a educação tenha tomado emprestado de outro campo do conhecimento. Enfim, a gestão escolar será entendida como o princípio a nortear e organizar as ações pensadas e voltadas à função social da escola, em suas diversas práticas e reflexões com a finalidade de responder aos desafios da realidade educacional. Já o elemento democrático refere-se à forma e ao princípio em que os verdadeiros beneficiários de uma educação de qualidade, a comunidade escolar, são convidados a participar e se responsabilizar pelo processo educativo a ser construído.

A implantação da gestão escolar democrática, prevista nos dispositivos legais, a exemplo do que é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) datada de 1996 (BRASIL, 1996), mesmo transcorridos mais de 20 anos, ainda hoje desafia gestores e pressupõe um conjunto de ações a serem desenvolvidas, tanto em nível das mantenedoras dessas redes quanto no contexto de cada unidade escolar por elas mantidas.

Diante disso, a pesquisa participante focaliza a gestão escolar democrática e suas decorrências para a revitalização dos dispositivos legais orientadores da ação educativa na Rede Municipal de Sapucaia do Sul. O estudo se insere na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A referida linha:

Investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais. Desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas¹.

A realização de um estudo com foco na gestão escolar democrática numa escola da Rede Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul, em uma de suas unidades

¹ Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 10 ago. 2020.

de ensino, tem sua relevância justificada em três dimensões: a pessoal-profissional; a acadêmico-científica e a social.

1.1 Relevância pessoal-profissional

Desde minha formação inicial no Magistério em 1991, trabalho diretamente com educação. Inicialmente atuei na educação privada e, por um período concomitante, com o serviço público. Sou concursado na rede municipal de Sapucaia do Sul há 22 anos, ficando por 12 anos na Direção de escolas públicas. Percebo a influência da linguagem na comunicação daquilo que as pessoas e as instituições acreditam enquanto fundamento a estabelecer uma cultura organizacional visando a uma educação de qualidade.

Partindo desta ideia inicial, sinto necessidade de buscar elementos teóricos para estabelecer novos parâmetros de atuação para fundamentar com mais sentido práticas e estratégias de gestão escolar democrática. A intenção é que os estudos venham a contribuir com uma cultura organizacional em que prevaleça a participação e a autonomia dos envolvidos.

No meio educacional, em vários momentos, senti e hoje se acentua cada vez mais, muito também, mas não exclusivamente, devido às políticas de governo, um desencantamento pelo trabalho e descomprometimento com o outro (insensibilidade com o insucesso escolar e experiências desastrosas de aprendizagem). A escola pública necessita estar consciente da dimensão política e ideológica presente na gestão, pois interfere na tomada de decisões. Acredito no potencial e trabalho da escola pública, mesmo que se tenha perdido muito do seu espaço na sociedade. É a partir desta crença que vejo como essencial, mediante este estudo, buscar referências que possam contribuir decisivamente para o meu trabalho e para o processo de fazer-se educador e gestor, não mais somente na prática, mas aliando a experiência ao conhecimento.

Ao longo dos anos, entendi que muito do que era feito, mesmo que tomado pelas melhores intenções, era insuficiente para estabelecer uma identidade organizacional, pois eram diversas as formas de caminhar e organizar sem que se conseguisse criar vínculos e sentido coletivo às ações de todos os colaboradores. Desaponta e frustra pensar que a educação formal, dependente do conhecimento e planejamento, na estruturação do seu processo e do seu fazer pedagógico, possa

ter sua prática desvinculada da gestão democrática voltada a metas claras e concretas definidas pelos destinatários da escola.

O planejamento estratégico dentro de uma Secretaria Municipal de Educação deve alcançar resultados através de uma cultura organizacional consolidada na gestão democrática, visando à celeridade dos processos e práticas administrativas e pedagógicas voltadas a uma educação de qualidade.

Portanto, tendo por base os anos de experiência e algumas abstrações formadas em reflexões e leituras, considerando o contexto social e político atual, sinto que é preciso encharcar as práticas de elementos teóricos e reflexivos, a fim de retornar aos pressupostos constitutivos da organização pública, no caso aqui da escola pública, tomando por referência a gestão democrática. A intenção é buscar elementos teóricos e práticos mais eficazes para a Escola Municipal João de Barro e assim, quem sabe, influenciar a rede municipal de educação para que tenha uma participação efetiva nas comunidades escolares.

1.2 Relevância acadêmico-científica

Minha trajetória acadêmica e profissional, desde seu início, esteve ligada à missão educativa. Em 1991 cursei Pastoral Catequética no então Centro Educacional La Salle de Ensino Superior. A partir de 1996 iniciei o curso de Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) no Centro Universitário La Salle. Desta forma, desde o início dos anos 90, minha atividade profissional e acadêmica gira em torno da educação, com trabalhos em instituições privadas e públicas de ensino.

O meu trabalho final da graduação teve como tema “A Ética Comunicativa” (Jürgen Habermas), com orientação da então professora Márcia Tiburi, pois sempre tive interesse nas questões que pensam a relação humana em seus princípios éticos e como a educação tem participado desta construção social. Habermas procura fundamentar a teoria discursiva da ética a partir de pressupostos pragmáticos de argumentação, em conexão com a explicitação do sentido de pretensão e validade normativa. Essa validade que ultrapassa a perspectiva de uma cultura determinada baseia-se na comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários de argumentação.

As diversas organizações educacionais dependem de elementos discursivos que precisam estar amarrados a pressupostos éticos para dar sentido e

argumentação válidos às ações de todos os participantes de uma instituição, ainda mais quando esta instituição visa a uma educação de qualidade.

As relações estabelecidas no interior de uma escola estão relacionadas a diversos elementos voltados aos fins e objetivos de quem dela participa, no entanto, suas práticas e ações são dependentes da proposta de gestão. Pensar o trabalho educativo enquanto construção coletiva validada pelo olhar de quem dela participa e transforma a sua vida e daqueles que dela dependem, serve de pressuposto a pensar a gestão escolar numa ótica democrática.

Portanto, em termos acadêmicos, a pesquisa pretende corroborar a importância da gestão escolar pensada sob o princípio democrático, enquanto elemento organizador e promotor de ações pedagógicas produtoras de sentido e engajamento, na construção de sujeitos humanos e sociais. Proposição essa, muito presente nos dispositivos legais, que para serem transformados em planos de ação reais e concretos, carecem de análise e aprofundamento acadêmico que provoque os contextos escolares de forma contínua em sua cotidianidade.

1.3 Relevância social

Diante da ideia de uma Dissertação de Mestrado em Educação, o imperativo da busca por elementos teóricos que visem teorizar a experiência vivida ao longo dos anos atuando com a educação, transforma-se na tentativa de buscar respostas a perguntas já feitas há muito tempo, mas não respondidas, ou ao menos, de maneira satisfatória. E claro, acredito que neste percurso muitas outras novas dúvidas irão surgir como inerentes ao processo de qualificação.

A partir da experiência profissional apresentada, bem como o enriquecimento pessoal e profissional alcançado, o mesmo que ainda provoca a necessidade de melhorar a ação pedagógica, educativa e gestora, tenho a expectativa de através deste estudo e produção, contribuir com a rede municipal de educação. Portanto, a relevância social deste estudo está em buscar contribuir na reflexão e análise que visa materializar através deste estudo, proposições para assinalar elementos da gestão democrática, vindo a contribuir na ação e na organização dos gestores das instituições públicas da rede municipal, a partir da escola em que ocorreu o estudo. Dessa forma, criando uma cultura organizacional convidativa à participação e ao engajamento num primeiro momento, a partir destas reflexões e experiência de

gestão, estabelecer outros parâmetros de trabalho educativo. Pois é essencial que os gestores, convencidos de sua importância enquanto pensantes e partícipes do processo de estimulação da participação, venham a fecundar uma educação de rede mais significativa em sua coletividade.

Almejamos que os resultados do estudo contribuam para: a) consolidação da relação entre a Universidade e a Rede Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul, estabelecendo uma rede de cooperação em prol da efetivação do direito à educação de qualidade, b) Contribuir na reflexão e análise no que se refere à contribuição das instâncias de participação constituídas na rede municipal de educação c) a revitalização dos dispositivos orientadores da ação educativa das escolas no que se refere ao princípio da gestão democrática; d) ações que articulem a equipe de gestão e as instâncias de participação da escola, levando a efetivar na realidade cotidiana o princípio da gestão democrática.

1.4 Estudo

Diante do exposto, assumimos como problemática investigativa norteadora do estudo: Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96?

Em consonância com tal problemática, traçamos como objetivo geral do estudo: Compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul. Esta se dará a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). O contexto do estudo é uma Escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul. Protagonizarão o estudo integrantes da equipe de gestão (vice-direção, supervisão escolar, orientação educacional, secretaria) desta escola e os segmentos de participação de pais, alunos, professores e funcionários da instância participativa do Conselho Escolar.

O referencial teórico está sendo construído com base em dois eixos estruturantes: questão democrática e gestão escolar (LÜCK, 2009, 2012, 2013, 2014, 2015; PARO, 2001, 2007, 2008, 2011, 2012, 2016; LIBÂNEO, 2004, 2013).

Os dados foram coletados por meio da análise documental (MOROZ; GIANFALDONI, 2006; GIL, 2008; GODOY, 1995) de dispositivos tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e as Diretrizes do Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (SAPUCAIA DO SUL, 2015); e grupo focal conforme consta na parte metodológica. A análise dos dados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Feitas tais considerações, o projeto de dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, introduzimos a temática investigativa voltada à questão da gestão escolar democrática. No segundo, nos valem dos dispositivos legais que definem o modelo educativo a ser adotado no país, bem como a gestão e organização deste modelo, estabelecendo como princípio norteador a gestão democrática. Além dos dispositivos legais, são incorporados os referenciais teóricos.

Já no terceiro capítulo são descritos os procedimentos metodológicos, pressupostos e objetivos desta pesquisa em torno da problemática das possibilidades de efetivação da gestão democrática de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul. E, por fim, no quarto e último capítulo são analisados os dados à luz das proposições lançadas na problemática central buscando deixar a contribuição desta pesquisa enquanto possibilidade de efetivação do princípio democrático da gestão escolar para a rede municipal.

2 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A discussão sobre gestão democrática nos leva a diversos entendimentos e conceitos que se encontram imbricados. Desta maneira, deixamos explícito como foco de análise a gestão escolar, mesmo que em diversos momentos, ao buscar contextualizá-la, faz-se necessário recorrer a conceitos como a gestão pedagógica e de ensino, as quais participam decisivamente em tal compreensão e discussão.

2.1 Dispositivos legais orientadores da gestão escolar

A ideia de um Estado de Direito, no qual se insere um dos seus princípios fundamentais, a democracia, consegue organizar o conjunto das relações entre cidadãos que desta sociedade fazem parte, somente mediante regramentos e dispositivos reconhecidos enquanto válidos. Para tanto, tomamos por referência a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Plano Municipal de Educação (SAPUCAIA DO SUL, 2015).

A gestão escolar, em seu sentido mais amplo, da mesma forma que nas empresas, amplia o conceito do meramente administrativo, pois está colocada enquanto meio, como "atividade orientada a um fim" (Marx, 1983, p. 150). Em termos educacionais, este fim, em última análise, é o ser humano. O trabalho educativo não se desvincula, de forma alguma, deste fim. "Os fins a que se propõe advêm de sua valoração da realidade em que se encontra, ou seja, derivam dos valores criados pelo homem em sua situação de não indiferença diante do mundo" (PARO, 2015, p. 28).

Trata-se da mediação, que entendemos e pretendemos mostrar enquanto eficaz, a partir do princípio democrático. Pois, segundo Sarmiento e Menegat (2020, p.4-5):

[...] a gestão escolar democrática é um dos fatores que contribuem para a oferta de educação de qualidade, pois viabiliza por meio das diversas instâncias de participação a corresponsabilidade dos integrantes da comunidade escolar com a elaboração e a efetivação do projeto educativo de uma determinada escola.

Introduzimos desta maneira a questão da qualidade nos processos educativos enquanto finalidade da gestão democrática na escola, o que nos faz buscar uma definição para tanto no Parecer CNE/CEB n. 7/2010:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente (BRASIL, 2010a).

Neste sentido, a qualidade da educação está associada à função social exercida pela escola, função essa que será invocada ao longo desta pesquisa em diversos momentos da abordagem teórica. No entanto, devemos nos perguntar pelo sentido dado às ações práticas que são tomadas quando tais dispositivos são invocados no dia a dia da escola pública. Minimamente será necessário estabelecer alguns elementos de reflexão à medida em que são colocados aqui, sem no entanto deixar de afirmar, que no contexto histórico em que foram concebidos, guardam em sua essência as lutas sociais pela democracia.

Em termos de contexto histórico, com o fim da ditadura, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, seção I, da educação, chama atenção para a gestão democrática do ensino público enquanto parâmetro legal. A CF (BRASIL, 1988), expressão máxima da organização social, pensa a educação em seus diversos aspectos a partir do princípio da gestão democrática enquanto elemento direcionador dos rumos da educação.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 14, deixa em aberto aos sistemas de ensino como se organizar a fim de colocarem em prática as normas de gestão democrática, desde que atenda aos seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Na continuidade do artigo 15 desta Lei, destaca que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação

básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Esta autonomia se dá a fim de que os sistemas possam atender às suas peculiaridades, no entanto, precisam atender ao princípio de participação na elaboração do projeto pedagógico e da atuação sob este princípio no que se refere às instâncias de participação, como é o caso do conselho escolar.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), coloca no início de sua redação, mais precisamente no artigo 2, inciso VI, a ideia de “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Determina aos sistemas de ensino que disciplinam a gestão democrática da educação pública em seus espaços de atuação, em especial nas metas 7 de qualidade da educação e na meta 19 da efetivação da gestão democrática.

O princípio da gestão democrática, apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tem sua efetivação atrelada a “Art. 7º [...] institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos”, que, por sua vez, deve ser “possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado” (BRASIL, 2010b). Ao estabelecer em suas diretrizes como se dará a gestão democrática e participativa, assegurando o direito à educação, garante a participação de profissionais e comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico, enquanto exercício da autonomia em resposta às características dos envolvidos, dentro dos recursos disponíveis. Dessa maneira, as diretrizes definem os responsáveis por consolidar o princípio da gestão democrática nos mais diversos contextos escolares, sendo do “Art. 4º [...] poder público, a família, a sociedade e a escola” (BRASIL, 2010b), esta responsabilidade.

Ao pensarmos no contexto escolar, a gestão escolar apresentada na LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 64, define formação profissional para a função gestora, que “[...] será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação” (BRASIL, 1996).

Ao se percorrer, ao menos em parte o itinerário dos dispositivos legais, no que se refere ao princípio da gestão democrática, que vem sendo apontado desde a CF

(BRASIL, 1988), passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que institui a colaboração entre os entes da federação, através do Sistema Nacional de Educação, visando "transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado (BRASIL, 2010b), chega-se às Diretrizes do Plano Municipal de Educação (SAPUCAIA DO SUL, 2015). Estas, por sua vez, estabelecem a partir dos dois primeiros anos de sua vigência, a efetivação da gestão democrática da educação, por meio de estratégias assim descritas na meta 19 do PME (SAPUCAIA DO SUL, 2015, p. 75): "[...] favorece processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino." Posição essa que não só enfraquece o sentido de uma gestão democrática, como a desidrata em termos motivacionais de implementação, se tomarmos meramente o verbo usado de "favorecer". Acrescente-se a esta falta de interesse propositivo e meramente formalizador dos dispositivos do sistema nacional, a divisão entre administrativo e gestão, o que torna seus aspectos de implementação ainda mais confusos.

Todavia, a LDB (BRASIL, 1996), em seus artigos 12 e 13, colocam a organização e o próprio planejamento da ação gestora com a participação dos integrantes da comunidade escolar, que leve à mobilização da família e promova a integração entre os integrantes da comunidade escolar voltada à aprendizagem na proposta pedagógica da escola.

Esta mesma força propositiva e instauradora de pressupostos voltados à gestão democrática, que pensa a participação efetiva, sem contentar-se em apenas "favorecer", aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao afirmarem em seu art. 54:

É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas (BRASIL, 2010b).

Ainda no art. 54, § 2º, são colocadas implicações da gestão democrática no ensino público: "[...] o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e

finalidades da educação” (BRASIL, 2010b). Já no § 3º do mesmo artigo, afirmam que:

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2010b).

Para pensarmos a escola pública de gestão democrática, é imprescindível que este pensamento esteja expresso no projeto político, que, segundo as Diretrizes, vai muito além de ser mais um documento, pois em seu art. 43, é "um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social" (BRASIL, 2010b). Para que isso aconteça, a comunidade escolar deverá se fazer presente na sua elaboração, execução e avaliação. Na sequência, o art. 44 das Diretrizes, "[...] os fundamentos da gestão democrática...", devem ser assegurados no projeto político.

É também no projeto político que se apresenta outro pressuposto fundamental à gestão democrática, descrito pelas Diretrizes em seu art. 43:

A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares (BRASIL, 2010b).

Apesar de longa caminhada assinalada e registrada nos dispositivos legais, a partir da CF (BRASIL, 1988), datando desta forma mais de três décadas de uma educação que busca implementar o princípio democrático através da prática educativa em seus atores, ainda se carece de enfoques objetivos e proposições que deem dinamicidade às práticas das comunidades escolares.

2.2 A gestão escolar numa perspectiva democrática

O conceito de gestão, do qual o campo educacional se apropria, não tem sua importância e sentido diferentes do campo administrativo e empresarial, ao pensar o processo de forma organizada e com foco, o que na escola, tem sua especificidade no ensinar e no aprender. Como fazer com que este processo atinja a sua especificidade, está relacionado à gestão (LÜCK, 2015).

Ao mesmo tempo que constitui um enorme desafio, pois a especificidade da gestão depende da participação da comunidade escolar, o senso comum que aparece nas falas de quem frequenta diariamente o espaço escolar é de uma tradição cultural enraizada na não participação (PARO, 2016). Ainda segundo o mesmo autor, para a escola ser transformadora, será necessário primeiro que ela mesma se transforme em sua organização e distribuição do trabalho interno, bem como repense seu sistema de autoridade. Neste sentido, a proposição de uma gestão democrática de construção do processo educativo, doravante proposto enquanto teoria, precisará estar conectado aos elementos da tradição cultural a fim de estabelecer uma gestão educacional, cultural, humana e socialmente válida.

2.2.1 A equipe de gestão escolar e suas atribuições

Atualmente e especialmente devido à grande quantidade de informações, bem como a velocidade de transmissão dos acontecimentos, toda e qualquer organização depende basicamente da tomada de decisões. Constitui o centro da organização e dela se configura o planejamento, avaliação e os demais processos. Para Libâneo: "os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos de gestão" (LIBÂNEO, 2013, p. 88). Um processo sistemático que deixa em evidência suas intenções é por que seus objetivos estão suficientemente associados e alinhados a suas ações.

Tais objetivos têm a ver com a própria construção da humanidade do educando na medida em que é pela educação que o ser humano atualiza-se como sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza (PARO, 2016, p. 7).

O processo educacional está relacionado à transformação da pessoa, nesta sua relação com o saber resultante da transformação da natureza através de sua ação intencional sobre ela, ao mesmo tempo em que transforma-se a si mesma pelo resultado produzido nesta relação. A ideia de saber posta aqui está necessariamente associada ao conceito de cultura, nesta ação consciente por parte do ser humano e por duas razões. A primeira delas é que não podemos confundir a gestão de uma empresa com a gestão escolar.

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2016, p. 8).

O processo de gestão escolar precisa estar voltado a elementos de ordem especificamente humana, ou seja, de sua realização através do saber construído na individualidade e colocado a serviço do coletivo. Da mesma forma "[...] por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas" (LIBÂNEO, 2013, p. 35).

A segunda razão pela qual se coloca a ideia de saber vinculada à cultura, enquanto construção humana, refere-se à finalidade da escola. Uma vez que na escola, os fins seguem uma orientação pragmática e imediatista, como se o processo fosse algo passível de ser reduzido a equações de resultados exatos e previsíveis.

[...] a escola fica reduzida às funções de proteção social para prover destrezas úteis para a sobrevivência social e necessidades imediatas e mais elementares dos alunos, numa visão instrumental desprovida das dimensões cognitiva e reflexiva, que propiciaram o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral (LIBÂNEO, 2013, p. 11).

O papel da escola e seus profissionais em promover condições intelectuais, de forma a capacitar reflexiva e criticamente a comunidade escolar, na busca pelo conhecimento, no exercício da consciência expressa nas ações, é cada vez mais insubstituível. Assim, a reflexão, a ação e organização precisam estar conectadas aos que participam da escola e a fazem acontecer. Ou seja, estes vários elementos nos conduzem à pessoa do diretor de escola.

A gestão escolar, na pessoa do diretor, mediante a complexidade dos elementos envolvidos na dinâmica escolar, necessita ter clareza de concepções, competências e fundamentos educacionais. Uma sociedade marcada pelo conhecimento tecnológico, das informações, de comunicação instantânea e globalizada, marcada por uma diversidade cultural que desafia pessoas e instituições a se reinventarem constantemente, coloca a educação dentro de um contexto de permanente reinvenção e qualificação de suas competências.

A superação de tais desafios torna-se possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas, mas, sobretudo, em qualquer caso e situação, demanda do diretor capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho, mediante visão de conjunto e perspectiva aberta e sólida sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psicossociais educacionais dos alunos; a relação da escola com a comunidade, dentre outros aspectos, incluindo, por certo, uma fundamentação sobre as dimensões de gestão escolar (LÜCK, 2009, p. 17).

A questão das dimensões da gestão escolar são abordadas em outra parte deste capítulo (2.3), no entanto, é necessário colocar aqui, enquanto elementos constitutivos das competências envolvidas e necessariamente descritas como expectativas que envolvem a prática do diretor de escola. Colocados os desafios e as competências, associadas à ideia de gestão, é necessário acrescentar a perspectiva democrática que a envolve. Para Libâneo (2013), a gestão democrática depende basicamente da participação, pois possibilita o envolvimento de todos da comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da escola. "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" (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Diante da necessidade de uma participação efetiva enquanto expressão da gestão democrática, é preciso perguntar-se pelo sentido que a mesma traz para as relações no processo de educação. "Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho" (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

O princípio da autonomia vai permear ações, reflexões, práticas e relações que constituem fundamento e referencial das experiências educativas da escola. Pois, o ser humano atualiza-se e produz seu sentido de humanidade enquanto sujeito histórico diferenciando-se assim do restante da natureza.

A implicação de uma gestão democrática envolve elementos a desafiar as comunidades educativas e em especial o diretor. Em Paro (2016) a democratização no interior da escola é definida mediante a consciência das condições e contradições para sua efetivação enquanto utopia. A consciência assume papel preponderante no estabelecer das relações internas entre pessoas e grupos que se fazem presentes

no espaço escolar. É neste espaço consciente que a educação formal e informal acontece. É o campo (BOURDIEU, 2004) de disputa e oposição de forças, de manifestação dos mais diversos interesses que não somente orbitam ali como também conflitam. É também espaço organizado e hierarquizado de relações de poder.

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje (PARO, 2016, p.15).

A contradição a que se refere, fala por um lado do diretor como autoridade máxima que supostamente teria autonomia mas não passa de um garantidor de tutela antecipada do cumprimento do ordenamento legal. E, por outro lado, se supõe que a pessoa do diretor tenha competência técnica e conhecimento para o exercício da função, que aliada à autonomia, esbarra nas chefias superiores que não estão nem vivem o dia a dia da escola. "Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetiza a impotência e falta de autonomia da própria escola" (PARO, 2016, p. 16).

A qualidade da educação está intimamente associada à resposta que produz na sua atuação junto à comunidade local. À medida que a comunidade escolar percebe efetividade no pressuposto e participação na construção coletiva do projeto pedagógico a ser implementado colaborativamente, o processo e o trabalho no interior da escola adquirem sentido e significado. As grandes empresas dependem do engajamento de seus colaboradores, o que também os identifica no sentido de sentirem-se participantes da empresa. Nesta perspectiva, a educação só terá sucesso e reconhecimento mediante a interação do conjunto dos agentes envolvidos neste processo. É necessário que as pessoas se sintam partes integrantes do processo. Quando o processo é pensado de fora e não por quem está diretamente envolvido, faz com que os resultados sempre dependam de elementos alheios, e que, por sua vez, quem está envolvido apenas aprova ou reprova de forma isolada mas nunca contextualizada.

A questão da autonomia se refere às condições reais das pessoas e setores da escola, para poderem exercer sua participação de forma a articular objetivos educacionais aos interesses da comunidade escolar. Mas não é qualquer interesse, trata-se da aprendizagem, do conhecimento que eleve o ser humano a sua condição

de autonomia e responsabilidade. Entende-se que assim a escola cumpra sua função social de tal forma que o aluno possa ser sujeito de sua história.

2.2.2 As instâncias de participação escolar

A busca pela gestão escolar democrática está fundamentada pela tendência em mudar paradigmas no que se refere à gestão escolar com vistas a descentralizar ações e tornar o processo educativo mais participativo. Esta mudança de concepção vem desde a nossa mais recente constituição em 1988, em seu Artigo 206, Inciso VI, ao prever na forma da lei a gestão democrática do Ensino. Na percepção de uma gestão descentralizada, baseada na construção coletiva e do diálogo, a concepção de que estes conceitos façam parte do espaço educativo, legitimam o ambiente escolar enquanto uma instância de construção e, portanto, participativa.

2.2.2.1 Conselho escolar

Ao conceber a educação dentro de um processo sistêmico, a gestão escolar necessita valer-se de uma visão que amplie os horizontes a partir de onde a escola tenha seu olhar e sua ação pedagógica, de tal maneira que para atingir seus objetivos, necessite utilizar-se do princípio da gestão democrática. Pois o processo necessita da participação de todos os envolvidos nesta dinâmica, constituindo, assim, o próprio exercício da cidadania.

Diante desta mudança de visão sobre a dinâmica de organização a conceber a escola, pensada enquanto relações horizontais e não verticais em que se possibilita a participação de todos, é que se insere o conselho escolar. Segundo Libâneo (2004, p. 102):

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

Uma gestão escolar mais democrática somente consegue fortalecer-se na medida em que torna prioritário nas relações existentes no espaço escolar, ideias de

igualdade e horizontalidade "[...] é necessário que se estabeleça uma relação de cooperação que ultrapasse a condição de dar ordens para a colaboração de todos os que buscam os mesmos objetivos envolvidos" (PARO, 2008, p. 7).

A partir desta ótica de colaboração, na busca dos objetivos comuns entre todos os envolvidos na escola, é que os conselhos escolares são instituídos. Uma vez que se afiguram para a comunidade escolar enquanto uma importante instância de representação, articulação e mediação entre a individualidade dos sujeitos que fazem parte da escola e os anseios coletivos considerados nos diferentes agentes da escola, ressaltados os objetivos do sistema educacional como um todo.

Diante de cenários sociais e educativos dos mais diversos nas redes públicas de educação, a partir de uma mudança de paradigmas institucionais, os conselhos escolares se apresentam com a função de aproximar e legitimar políticas públicas que caminhem ao encontro das realidades e necessidades locais de cada escola. A consciência e a importância deste papel dos conselhos escolares em sua implantação foi cercado de polêmicas, desafios e expectativas, conforme Paro (2007, p. 2):

Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar [...] objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola.

Os conselhos escolares são a manifestação da concretude de uma gestão escolar democrática ao estabelecer através deles, mecanismos efetivos, legitimados na forma da lei, da participação de todos que participam da escola pública e se valem dos serviços educativos. Assinalamos aqui, "na forma da lei", Lei Municipal 3263 (SAPUCAIA DO SUL, 2010), devido às dificuldades de implementação dos conselhos escolares enquanto participantes efetivos na tomada de decisões, como coadjuvante e não apenas um instrumento garantidor da legislação.

Entendemos este espaço como garantia de uma participação, enquanto expressão vívida das comunidades locais em suas diversas especificidades a marcar sua autonomia em busca de um processo que atenda às suas demandas e necessidades concretas. Para Barroso (apud LÜCK, 2013, p. 65), os conselhos escolares são "mecanismos de construção da autonomia da gestão escolar".

Segundo Paro (2001), a implantação dos conselhos escolares é a visualização e a aproximação do ideal de democratização das relações no interior da escola pública. Certamente que a realidade ainda está distante do ideal, mas representa um marco legal que caminha lentamente no sentido de aproximar as realidades às políticas públicas a serem implementadas.

Os conselhos escolares, criados em lei na rede municipal de Sapucaia do Sul, datam de 2010. Nestes anos, a sua identidade e a sua visibilidade, ainda não se constituiu como lugar de ação e de reflexão, pois os processos participativos exigem toda uma preparação para o envolvimento de cada um sob a ótica da construção coletiva a estabelecer uma identidade de grupo. Segundo Martín-Baró (apud MARTINS, 2003, p. 5):

Ao falar em processo, os autores remetem ao fato de o próprio grupo ser uma experiência histórica, que se constrói num determinado espaço e tempo, fruto das relações que vão ocorrendo no cotidiano, e, ao mesmo tempo, que traz para a experiência presente vários aspectos gerais da sociedade, expressas nas contradições que emergem no grupo.

Portanto, a necessidade da comunidade escolar em perceber no conselho escolar uma instância de exercício da gestão democrática participativa, que respeite a pluralidade de expectativas e anseios a representar com relevância a participação, ainda é um desafio na escola pública. Pois o processo da gestão democrática, defendido por Paulo Freire (1996), somente acontece mediante o diálogo das alteridades que necessariamente conduza à construção coletiva a propiciar uma educação formal de qualidade.

2.3 Dimensões da gestão escolar: a articulação entre o administrativo e o pedagógico

O desafio posto à gestão escolar é extremamente complexo nos dias atuais. A velocidade das informações, a dinamicidade dos contextos imbricados nos seus mais diversos elementos constitutivos, levam a crer que qualquer aproximação reflexiva levada à prática constituirá um avanço. A partir desta complexidade, nos apropriamos de duas dimensões, a pedagógica e administrativa, conforme (LÜCK, 2009) e (PARO, 2016) que são complementares e exigem uma análise conjunta, pois servem de pressupostos ao processo educativo. As competências próprias de

cada uma das dimensões adquirem sentido se compreendidas na ação que as relaciona aos objetivos educacionais de forma dinâmica e coletiva.

Ao expressar ideias de dinamicidade e coletividade, se entende que os processos educativos trazem elementos que precisam ser analisados dentro da organização escolar pública devido à riqueza subjetiva lançada em seus pressupostos. Estes mesmos elementos de ordem subjetiva se articulam dentro dos processos diários da escola a representar uma coletividade de interesses e representações que permitem a construção da ideia de uma gestão voltada à participação democrática.

2.3.1 Gestão pedagógica

Ao falar de qualquer dimensão da gestão escolar, em especial a pedagógica, para a qual devem convergir todos os esforços nos processos educacionais, é necessário ter clareza de entendimento sobre: qual o objetivo principal da escola? De maneira direta, mas com várias implicações, a pergunta é respondida com "aprendizagem e formação dos alunos, são pois, o foco do trabalho escolar" (LÜCK, 2009, p. 94).

As implicações a esta resposta é que nos conduzem a uma série de reflexões e análises. A diversidade de contextos presentes na escola, sua diversidade cultural e de interesses, a qualidade da formação de seus profissionais, o conjunto de expectativas lançadas sobre a escola, aliado à complexidade das relações na comunidade escolar, constituem uma trama de significações que exigem diversas competências do diretor escolar. Uma vez que, dada esta diversidade de compreensões e conseqüentes ações, articulá-las na perspectiva da gestão democrática constitui um desafio potencial em particular.

O papel de ensinar e preparar alunos na perspectiva de desenvolvimento de suas habilidades, de forma a que tenham uma contribuição efetiva nos contextos sociais dos quais fazem parte, constitui-se no cerne da gestão pedagógica, que por sua vez, é fundamento último das ações de todos os que estão na escola. No entanto, as ações precisam estar planejadas de tal forma a trazer em si tais intencionalidades. Assim, há necessidade de que todos os profissionais tragam em suas práticas este sentido a fim de que o todo da organização escolar, em qualquer uma de suas ações, esteja impregnado desta significação.

Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica (LÜCK, 2009, p. 94).

Neste sentido, a prática pedagógica entendida como o conjunto das ações organizadas, dentro de um espaço chamado escola, é suficiente para garantir que ocorra a gestão do processo educativo? Pelo que já foi colocado anteriormente, seria um reducionismo pensar a pedagogia como mero elemento a organizar ações. Assim, voltamos a nos perguntar sobre a natureza ou essência da gestão pedagógica.

A compreensão da natureza pedagógica é fundamental no direcionamento das ações tomadas como válidas no fazer cotidiano da escola. Muitas das práticas, que em diversas situações são incorporadas ao fazer diário da escola assumem a condição pedagógica quando não são justificadas como pertencentes a esta concepção, no entanto, são em geral relacionadas ao senso comum. Na verdade, em muitas situações, se tornam prejudiciais ao processo educativo. Exemplo disso ocorre quando a escola manda tarefas para casa, os ditos temas, e não existe um acompanhamento destes retornos pelo professor.

A execução de uma ação como essa desqualifica o processo educativo da escola, dando a entender que as tarefas precisam ser executadas pois assim foram pensadas e ordenadas pela escola. No entanto, o caráter específico de elemento pedagógico ausente é o da sistematização consciente voltada à aprendizagem.

Destaca-se que a motivação e orientação consciente e sistemática para a formação e aprendizagem dos alunos deve ser a tônica de todas as ações praticadas na escola. Esse trabalho somente será completo, a partir do cuidado para diminuir a intensidade e a frequência[sic] das que não têm esse papel, constituindo-se, em consequência[sic], em uma das ações importantes da gestão pedagógica exercida pelo diretor escolar (LÜCK, 2009, p. 98).

O acompanhamento, bem como a orientação sobre o processo que ocorre em cada sala de aula, buscada através da observação e do diálogo junto aos professores, constitui prática imprescindível do diretor dentro de uma gestão que tem por princípio a participação. No entanto, o direcionamento desta prática irá depender

de um currículo constantemente atualizado e referendado nas diretrizes emanadas pela mantenedora à luz dos parâmetros curriculares nacionais.

Neste sentido, o currículo perpassa e integra enquanto elemento dinâmico, todas as ações da escola voltadas à formação e à aprendizagem dos alunos.

Portanto, desafios especiais se apresentam ao diretor escolar, na busca de estabelecimento da unidade do processo educacional, mediante o fortalecimento do seu currículo como agente integrador de todas as experiências educacionais promovidas pela escola, a partir do seu reconhecimento de que o currículo constitui-se em um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada de ensino, em oposição à fracionada (LÜCK, 2009, p. 99).

Em outras palavras, a maneira como é pensado o processo educativo dentro da escola vai depender de como é significativo o currículo dentro dos seus objetivos educacionais. A organização destas significações, a partir de um programa que objetiva a formação de alunos para o agir cidadão, dependerá em grande medida da proposta de gestão pautada no interior da escola.

Uma vez que todo processo educativo da escola tem por objetivo a aprendizagem e esta, por conseguinte, qualifica o aluno em seu agir cidadão, este processo tem seus pressupostos descritos no ideário de seu projeto pedagógico. A constante retomada, avaliação e atualização deste documento norteador é tarefa fundamental do diretor junto à comunidade escolar, mediante uma gestão voltada à participação.

O projeto pedagógico é um documento de diretriz legal e normativa, de constituição participativa, voltado a uma proposição prática ainda mais coletiva, pois enseja em sua essência o fazer da escola, e portanto, é pensado na perspectiva de uma gestão democrática a garantir sua organicidade e unidade.

Para Libâneo (2013), o que ocorre atualmente é a falta de unidade e organização das práticas pedagógicas por parte de educadores e demais agentes do sistema escolar, o que no seu entender prejudica quem está na escola, com destaque acentuado para as comunidades da escola pública. O olhar insistente e atento ao interior de cada escola no que se refere ao seu funcionamento e organização torna-se vital, pois “[...] de nada adiantarão boas políticas, planos de ação e eficazes estruturas organizacionais, se não for dada a devida atenção aos aspectos internos da escola [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 18).

A sala de aula é um desses espaços, onde estes aspectos internos se mostram com mais intensidade e dinamicidade. No entender de Lück (2009), não existe gestão pedagógica exercida pelo diretor de escola se este não sabe o que ocorre em termos de processo de aprendizagem na sala de aula. A necessidade de promover melhorias, de influir com propriedade sobre os processos, a fim de que o trabalho pedagógico seja efetivo e eficaz em buscar atingir os objetivos da escola, dependerá da gestão.

Em termos gerais ocorre um distanciamento dos profissionais que fazem parte da equipe de gestão no que se refere ao trato das questões de sala de aula, ficando esta apenas como espaço de autonomia do professor.

Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo *feedback* de outro profissional (LÜCK, 2009, p. 102).

Dentro desta perspectiva, quais são as possibilidades de efetivar uma gestão voltada à participação e à organização de sentido para o fazer pedagógico voltado à qualidade na educação? Esta possibilidade fica reduzida, para não dizer nula, se a gestão pedagógica não estiver focada na construção a unificar o trabalho educacional respeitando a diversidade e peculiaridade de cada escola. Esta unidade é articulada a firmar um todo organizado que reúna as ações sem perder de vista a integração da diversidade dos elementos que representam e constituem a escola. Esta articulação é de competência do diretor.

O trabalho de organizar, contextualizar e fazer com que a centralidade e a intencionalidade das ações da escola estejam voltadas em sua totalidade para o fim último de seu fazer cotidiano, está na base das competências e habilidades da direção de escola.

2.3.2 Gestão administrativa

Atualmente e especialmente devido à grande quantidade de informações, bem como a velocidade de transmissão dos acontecimentos, toda e qualquer organização

depende basicamente da tomada de decisões. Constitui o centro da organização e dela se configura o planejamento, a avaliação e os demais processos. O que em outras palavras, de maneira geral, constitui a gestão da organização. As implicações técnicas da ideia de gestão, usadas muito antes nas organizações empresariais que nas organizações educacionais, foram tomadas como referencial mas com outro foco. É compreensível a empresa ter foco no lucro, mas qual o foco da gestão escolar?

A fim de responder a esta pergunta, Paro (2016), que se vale do conceito de gestão e administração como sinônimos, define administração como aquela que dá conta da realidade enquanto mediadora entre esta e os fins da atividade humana. "[...] é objeto de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do espaço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados" (PARO, 2016, p. 93).

Os resultados precisarão estar em conexão com os objetivos da escola, especificamente neste trabalho da escola pública. Será que a escola pública sabe aonde quer chegar com seu trabalho? Sem que se tenha claro a resposta a esta pergunta, fica difícil tomar a ideia de gestão escolar como meio de organizar e pensar os processos educativos. A questão dos processos educativos tomados como atividades-fim (PARO, 2016) será aprofundada neste trabalho na gestão pedagógica, mesmo que estejam relacionados e sejam, ao mesmo tempo, interdependentes.

Pretende-se que a gestão escolar nas escolas públicas, a partir da visão de ser um meio de instaurar processos de trabalho e organização que atenda aos "princípios administrativos de racionalidade e eficiência" (PARO, 2016, p. 93), possam ser adotados na prática cotidiana. Mas, infelizmente, em duas situações, estruturas físicas e burocratização das relações, não se percebe estes mesmos princípios.

Em termos muito simples, o processo não se dá de forma administrativamente válida para o fim social educativo, porque as ações desenvolvidas bem como a natureza, o montante e a forma de utilizar os recursos não convergem para o alcance do efeito considerado útil em termos educacionais, ou seja, a aproximação pelos educandos do saber historicamente produzido (PARO, 2016, p. 93).

As estruturas mínimas, tanto de recursos didáticos, espaços físicos não adequados às demandas de ensino, equipamentos sucateados quanto à falta de profissionais e funcionários, ocupam em grande parte o tempo e o empenho de energias por parte do diretor. É necessário dizer que na referência da estrutura como meio, a pessoa do diretor entrega suas funções, por determinação do Estado, a ser o responsável último pela situação de abandono a que a escola pública está submetida.

Alie-se a esta condição, as relações burocratizadas e estrategicamente pensadas pelas instâncias centralizadoras que adotam mecanismos de controle da administração pública.

Trata-se do excesso de exigências da Delegacia de Ensino e dos órgãos superiores do sistema de ensino no que se refere à prestação de contas e de informações por parte da escola, através de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e um sem-número de outros mecanismos formais e burocráticos, que sobrecarregam de serviço o pessoal da secretaria e a direção, que muitas vezes não sabem se quer como agir diante das ordens contraditórias vindas de órgãos superiores (PARO, 2016, p. 91).

Diante desta realidade, a escola pública vive imersa em dificuldades causadas pela falta de material mínimo para exercer seu trabalho com certa objetividade, ao mesmo tempo que não consegue valer-se de alguns elementos para fazer a gestão da organização do pouco que tem, pois está preocupada em atender demandas burocráticas que não estão associadas a sua função social e educativa.

A primeira questão a ser enfrentada, ao exame da situação de calamidade em que se encontra a escola pública fundamental parece referir-se precisamente a sua própria função social, ou melhor, a sua função social que se lhe possa atribuir para cumprir adequadamente um papel consistente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por modesta que seja) para a democratização da sociedade (PARO, 2016, p. 102).

Muitas das relações no interior da escola tem em sua fundamentação a marca burocrática. Esta ideia traduz-se na autoridade que centraliza o processo e não do exercício da liderança como se espera do diretor, a fim de que a escola cumpra sua função social de maneira eficaz. Assim, quais são as possibilidades de quem trabalha ou é estudante desta escola em construir novas perspectivas? Uma vez que as relações no interior da escola têm em seu fundamento a marca burocrática, a constituir a ideia de autoridade voltada a centralizar processos e não de liderança a

ser exercida pelo diretor, a fim de que a escola cumpra sua função social de maneira eficaz, uma vez que necessita voltar seu olhar para relações horizontais que estimulem a participação.

A resposta depende de um esforço de conscientização destes que estão na escola pública: pais, alunos, funcionários e professores. Destes que constituem a comunidade escolar e precisam perceber que o acesso à educação de qualidade, enquanto direito universal do indivíduo, o faz um ser humano participante e pertencente à sociedade que ele próprio ajuda a significar, ao mesmo tempo em que é significado como alguém de valor.

2.4 O planejamento, a execução e o monitoramento da ação gestora numa perspectiva estratégica

O planejamento exerce função primordial em qualquer instituição, no entanto, na educação é determinante no processo educativo, vindo a organizar estratégias de ação deste organismo vivo e sistêmico chamado escola. Para tanto, a clareza das ideias que vão permear as ações, definidas com critérios concisos, servem de fundamento na definição das metas a serem alcançadas coletivamente.

A capacidade de perceber e estabelecer diálogo com a comunidade escolar, a partir das percepções conjuntas e não baseadas na individualidade, constituem uma aproximação estratégica das ações que permitem a coletividade dos que participam da escola, entender sua prática em conexão com a realidade vivida pela instituição escolar.

2.4.1 Plano de ação da gestão escolar

O ato de planejar incide necessariamente na conjunção de diversos fatores e elementos, a determinar as mais diversas concepções e entendimentos sobre uma determinada realidade. Na instituição escolar, muito especialmente na pública, dada a diversidade de fatores sociais e econômicos, a complexidade dos elementos constitutivos de um plano de ação é aumentada. Todavia, a gestão escolar, ao considerar a diversidade de concepções, sejam elas culturais ou sociais, estará se abrindo ao diálogo participativo junto à comunidade, mediante um todo organizado, planejado e com unidade em sua proposição voltada ao processo educativo. Ao

aceitarmos por definição que “[...] a educação escolar é um processo intencional e sistemático, orientada para promover resultados propostos e caracterizado por elevada complexidade, evidencia-se como imprescindível que as práticas educacionais sejam criteriosamente planejadas [...]” (LÜCK, 2012, p. 28). Portanto, a ação gestora na escola necessitará ainda mais desse planejamento. Para a autora, “[...] a avaliação institucional está a serviço da gestão escolar, uma vez que esta se constitui em trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços [...]” (LÜCK, 2012, p. 28).

O indicativo que demanda a necessidade de um plano de gestão aparece de maneira mais explícita no art. 52 das Diretrizes (BRASIL, 2010b), ao fazer relação com a avaliação institucional, que por sua vez deverá estar prevista no projeto político. Tal perspectiva vai ao encontro do princípio democrático na gestão, quanto às Diretrizes em seu art. 55:

[...] constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (BRASIL, 2010b).

Em linhas gerais, considerando o princípio democrático da gestão escolar, manifestada na participação coletiva a ser estimulada pelas instâncias de participação, bem como o projeto político no qual deva constar a avaliação institucional, evidencia-se que o plano de ação da gestão escolar seja a manifestação deste conjunto de elementos dos quais faz parte, enquanto expressão do trabalho educativo a ser desenvolvido.

2.4.2 Avaliação institucional

A discussão sobre a qualidade da educação vem ocupando espaço nos principais debates que a envolvem. Esta discussão passa necessariamente por outra temática recorrente nos círculos educacionais, que é a avaliação, a qual está em evidência nas últimas décadas a partir de uma estrutura que faculta um maior acesso à educação básica. Contudo vem demonstrando dificuldades no sentido de garantir um domínio de conhecimentos básicos por parte de todos os alunos.

Na medida em que avaliações externas às redes de educação foram desnudando determinadas realidades no Brasil, com mais especificidade a partir de 1990, muitas das práticas e políticas públicas de investimento e participação da sociedade precisaram ser revistas. Considerando a amplitude e importância desta temática para a investigação proposta, da gestão democrática, que vem se caracterizando no trabalho como a aproximação do processo educativo à realidade da comunidade escolar, mediante a participação ativa, será necessário aprofundar, analisar e refletir melhor a questão da avaliação no transcorrer da pesquisa.

Toda e qualquer instituição que tenha compromisso com os processos que pretende instaurar, necessita estar atenta aos elementos presentes em sua organização e formas de encaminhar as diversas situações do seu cotidiano, das mais simples às mais complexas. O que é absolutamente essencial quando falamos da gestão de uma instituição escolar. Para tanto, os pressupostos que a envolvem precisam estar definidos com clareza, para os gestores e para todos que fazem parte direta ou indiretamente do cotidiano escolar.

A importância de tais pressupostos está em dar sentido às ações de maneira a superar a superficialidade e mesmo o imediatismo de elementos que se prestam ao senso comum, vindo a impregnar modos de pensar e agir (LÜCK, 2012). É através deles que é possível vencer o ativismo vazio de sentido que toma conta do ambiente escolar em algumas situações, descontinuando ações, pois a direção não está clara. São eles responsáveis pelo posicionamento propositivo diante das realidades que se apresentam. Devido a isso, torna-se necessário promover com efetividade a avaliação institucional, fazendo com que o seu sentido seja de conhecimento e domínio de todos, a fim de que seja útil ao processo de gestão.

Ao adotar a linha de raciocínio que coloca as ações a partir de pressupostos balizadores, é preciso considerar que muitos dos elementos são de ordem implícita e atuam em muitos casos a reforçar o senso comum. Uma vez que a avaliação institucional consiste em oferecer indicativos daquilo que está bem e do que precisa ser melhorado, passando a implicar em responsabilidades para o coletivo, se entende que: "[...] quando a avaliação institucional é realizada de modo participativo e intenso, os seus resultados são transformadores, conduzindo a ações mais dinâmicas e estimulantes e com maior potencial para promover resultados mais efetivos" (LÜCK, 2012, p. 69).

Dessa maneira é possível compreender que qualquer processo de mudança a ser proposto ou pensado por uma gestão, precisará fundamentar com conhecimento o que pretende mudar, de como propor a sua realização e principalmente das condições que lhe dão sustentação. A partir de uma avaliação diagnóstica, voltada ao processo de mudança, se estabelece outro importante pressuposto, o estratégico. Pois a avaliação "[...] é a melhor estratégia para induzir o aprimoramento dos processos de planejamento educacional, de gestão da sua implementação, orientação da capacidade profissional em serviço e da melhoria da qualidade do ensino" (LÜCK, 2012, p. 68).

O pressuposto estratégico pensado mediante uma avaliação institucional que torne possível ao gestor escolar planejar, organizar e implementar ações voltadas ao ambiente escolar em seus diversos contextos, dependerá dos princípios identificados na própria ação avaliativa. Para Lück (2012, p. 70), "esses princípios estabelecem um modo de agir e são considerados como condição de avaliação da própria prática de avaliação institucional". Estes princípios estão voltados à melhoria dos processos de organização e práticas no interior da escola, de maneira a qualificar os processos educativos a que se propõe o trabalho escolar. A fim de que este princípio geral seja alcançado com êxito, "todos os participantes da comunidade escolar devem ser envolvidos, de forma cooperativa, no exame de suas ações, das relações entre elas e delas com os demais participantes da escola, e respectivos resultados" (LÜCK, 2012, p. 71).

Em termos gerais, as ações estarão atreladas a uma etapa anterior, que é a tomada de decisão, a qual, por sua vez, pressupõe igualmente do processo de avaliação institucional, pois depende do maior número de informações possíveis que sirvam de fundamento para as análises e reflexões. Para Rascão (2006, p. 9),

A informação é a matéria-prima do processo de decisão, quer estratégica, quer operacional. Sua obtenção e seu tratamento processual são alvos de inúmeras disciplinas científicas associadas à teoria da decisão, aos sistemas e às tecnologias da informação.

O processo de decisão envolve diversos aspectos, podendo levar a inúmeros entendimentos. Considerando que nossa temática é de ordem social, voltada à organização escolar, é preciso pensá-la a partir de uma abordagem política, em que a existência de jogos de poder exerçam papel decisivo. Para Torres Júnior e Moura

(2011, p. 15), esse jogo se torna visível quando os “formadores de opinião, aliados, oponentes, autoridades, desejos de status, controle ou disseminação de informação, hierarquia ou função, ou qualquer mecanismo que possa colocar um indivíduo ou um grupo em vantagem em relação a outro”. A perspectiva da gestão escolar democrática, em que a diversidade de concepções e interesses são colocados à prova, precisam ser considerados quando se busca tomar decisões que terão influência sobre a vida de toda a organização escolar. Estas decisões de cunho coletivo costumam apresentar um aspecto “[...] mais amplo, são decisões organizacionais e, para que possam ser efetivas, é necessário que haja uma harmonização das decisões de unidades menores da organização, como divisões, departamentos ou simplesmente pessoas [...]” (LIMA, 2011, p. 23).

As organizações que trazem em si uma perspectiva política têm como referência que “as organizações são coalizões de pessoas com interesses distintos. Enquanto alguns objetivos podem ser compartilhados, outros estabelecem conflitos” (BATAGLIA; YU, 2008, p. 88). Para a organização escolar não é diferente, uma vez que as relações ali estabelecidas são das mais diversas ordens, sem contar que a este espaço ocorrem diversas realidades. Devido a essa dinâmica da qual faz parte de um processo de constante transformação, é de vital importância ser de conhecimento da gestão escolar, de tal maneira que as decisões tenham em sua raiz e direcionamento os elementos trazidos pela avaliação institucional.

Considerando-se uma área da pesquisa, segundo Simon (1979), a decisão constitui-se em processo que, conforme Araújo (2020), envolve um fenômeno complexo, perpassado por dimensões individuais que levam em conta a cognição e a afetividade. Além disso, traz consigo as questões próprias das organizações em suas estruturas, valores e de ordem social. Ao se pensar a decisão como um processo, passamos a entendê-la a partir de etapas que envolvem a coleta de dados a fim de analisar o ambiente na busca por elementos que sirvam de oportunidades ou ameaças. Compreendendo essa situação, é possível criar alternativas, mediante o desenvolvimento da análise, visando a possíveis ações e, por fim, a escolha entre as alternativas que a análise dispõe. Para Simon (1979), a teoria sobre a tomada de decisão não pode ser abordada apenas sob o aspecto racional, o qual pressupõe um conhecimento completo que permita antever as consequências exatas de cada escolha. O que se torna impraticável, pois o ser humano conhece, segundo o mesmo autor, de maneira fragmentada as condições que participam de suas ações,

além de não ter o domínio sobre a regularidade dos fenômenos, a fim de no presente e suas circunstâncias, conceber as consequências futuras para suas ações de agora.

Embora o processo decisório seja complexo, pois suas variáveis são inúmeras e dependem de aspectos também subjetivos, considerando-se o contexto escolar e sua dinâmica, traduz importante ferramenta de gestão na organização e encaminhamento para as diversas situações problema que recaem sobre o gestor escolar. Assim, para March e Simon (1975), o sentido sugerido aos problemas em dada situação, podem ser recuperados em outra situação ou experiência semelhante, conduzindo assim a uma decisão. Trata-se de uma postura e de uma análise que podem ser adotadas no contexto escolar, em que muitas das situações-problema se repetem.

Ainda em referência ao processo decisório na educação, focado na gestão democrática, a partir dos dispositivos legais abordados em outro capítulo desta pesquisa, se faz necessário colocar aqui uma conclusão sobre a tomada de decisão em pesquisa feita por Sarmiento e Menegat (2020, p. 10):

Na nossa visão há uma lacuna nos dispositivos legais consultados em termos de definição do significado da gestão democrática, abrindo possibilidades para múltiplas interpretações. Tais possibilidades são favorecidas pela própria legislação quando delega a cada sistema de ensino a responsabilidade de definir as normatizações acerca da gestão democrática. Se por um lado, tal responsabilização descentraliza o poder decisório, por outro, pode conduzir a tomada de decisões contrárias à perspectiva democrática.

Diante da complexidade do processo decisório, aliado a conceitos e princípios que possam vir a pecar pela falta de objetividade, a própria avaliação institucional em seus objetivos pode ficar difusa. Um olhar mais abrangente sobre o todo do contexto escolar, depende em grande parte de um diagnóstico que pode ser obtido através de uma avaliação institucional. Este pensamento avaliativo "é muito mais do que a prática de coleta de dados e informações a apresentações de relatórios correspondentes" (LÜCK, 2012, p. 27), uma vez que precisa estar a "serviço da gestão escolar, uma vez que esta se constitui no trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços e recursos escolares para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível" (LÜCK, 2012, p. 28).

Portanto, constitui a avaliação institucional importante pressuposto no que se refere ao processo de organização em seus aspectos de decisão, enquanto conhecimento objetivo da natureza, significado e práticas que fazem parte do cotidiano das relações e interações de fins pedagógicos e de gestão escolar.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao longo da história da humanidade somos naturalmente impelidos a buscar resolver o que não se encontra satisfeito em nosso entendimento. Uma situação ou dado contexto que causa inquietude desloca nossa atenção para aquilo que está a nos incomodar. É a busca pelo conhecimento, numa relação dialética do sujeito com o mundo, seja através da ciência ou das ciências sociais. É a necessidade humana em estabelecer entendimentos que sirva de explicação para uma realidade vivida.

Inicialmente muitas das explicações adotadas eram de ordem sobrenatural, mas que com o passar do tempo e dadas as complexidades do exercício do conhecer, não davam mais conta de satisfazer o ser humano. Assim, a ciência é concebida enquanto tal pelo rigor do método. A natureza passa a ser vista como o objeto que se oferece e esconde em si as leis de explicação e organização do mundo. O método adotado observa, experimenta, generaliza e classifica os fenômenos naturais de tal forma a extrair as leis de funcionamento do universo. A verdade está fora e escondida nas coisas.

Na modernidade, o conhecimento depende do sujeito que através da razão e da empiria vai ao encontro do objeto. O método da ciência é o critério que estabelece o que é válido enquanto conhecimento. A ideia de um mundo ordenado e estável, como na matemática e na física, construindo "a grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo" (SANTOS, 2008, p. 31). A razão, o método a constituir nesta relação um racionalismo e empirismo enquanto elementos pontuais deste período, os quais por sua vez caracterizam uma ideia paradigmática deste período da história, conceito pensado como sendo "as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 2006, p. 13).

Como estas formas de entender um contexto, uma realidade, que compõe uma visão de mundo, aceitas enquanto definição dentro de um período histórico, deixam de explicar com o passar do tempo, de maneira plena ou absoluta a que se propõe a ciência e seu método? Isto vem a demonstrar que o paradigma não é imutável e ao mesmo tempo não pode ser descartado em sua totalidade. Pois nenhum paradigma aceito pela ciência é solução para todos os problemas. Se o próprio paradigma, na

definição de Kuhn (2006), fornece problemas e soluções durante algum tempo é porque há mudanças na realidade que vão gerando novas percepções e contextos.

O paradigma de entendimento das leis da natureza, pela ciência moderna através da racionalidade, conduziu ao estudo da sociedade. É a busca pelas leis da sociedade, a exemplo do modelo mecanicista aplicado na medida do possível "[...] ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI" (SANTOS, 2008, p. 33-34). Ou seja, há uma mudança na forma de conceber e entender os fenômenos, agora de ordem social, a desconstrução da modernidade passa a colocar o ser humano no centro das questões, o sujeito que atua e interfere.

[...] durante muito tempo marginal mas hoje cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação a natureza (SANTOS, 2008, p. 34).

No entanto, não há possibilidade de transposição plena em nível metodológico no estudo dos fenômenos naturais para os fenômenos sociais, especialmente considerando que a ciência define-se pela busca do conhecimento universalmente válido. As ciências sociais têm dificuldade em satisfazer plenamente o método científico de rigor na busca do conhecimento. Estes obstáculos, por sua vez, não retiram das ciências sociais sua importância racional.

[...] as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2008, p. 36).

Na pós-modernidade, mediante uma aproximação das ciências naturais e sociais, há uma maior vinculação ao humano. Trata-se de uma nova concepção acerca das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento social.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa (SANTOS, 2008, p. 69-70).

O conhecimento neste período não é determinista nem descritivo, mas é sobre as condições de possibilidade de conhecer, das possibilidades da ação humana em dado espaço e tempo. Depende da pluralidade de métodos. Na modernidade o conhecimento é objetivo e rigoroso, não tolerando a interferência humana, separando sujeito e objeto. Há uma proposição de mudança metodológica de distância empírica entre o sujeito e objeto.

Enquanto implicações para a educação, creio ser necessário perguntar-se sobre os métodos estabelecidos entre sujeito e conhecimento. Como se pretende que o conhecimento impacte sobre as vidas dos sujeitos? Além disso, há de se perguntar sobre a função do conhecimento para a vida pessoal e social de cada ser humano.

Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil [...], mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida por mais segura que esteja a nível de sobrevivência (SANTOS, 2008, p. 84).

O que seria hoje o conhecimento a serviço da vida? A educação hoje, pensada neste sentido, parece que se distancia cada vez mais de sua importância para o sujeito e sua inserção na sociedade organizada.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido as nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2008, p. 18-19).

Pensando nas questões acima que relacionam educação, vida, ser humano e sua busca pelo conhecimento, faz-se necessário posicionar a educação no contexto da pesquisa e sua necessária importância social. Considerando o exposto até aqui, é válido afirmar que a educação não pressupõe dos princípios epistemológicos e metodológicos da ciência como se fosse uma mera transposição destes, mas

certamente se vale destes conhecimentos em sua constituição enquanto campo. Neste sentido, a definição de Bourdieu (2004) contempla o conceito de campo e ajuda a responder às questões.

[...] existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece às leis sociais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

A ideia de campo apresentada constitui uma estratégia de Bourdieu (2004) que visa estabelecer outro parâmetro explicativo a partir de um universo que não é o da "Ciência pura", livre da necessidade social e nem mesmo da "Ciência escrava" sujeita a todas as demandas político-econômicas. "O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve" (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Uma vez que o campo constitui espaço de forças e de lutas com vistas a transformar ou conservar através de seus agentes, a pesquisa, ao deter-se sobre determinado campo científico, necessita considerar o contexto e o envolvimento dos autores, estabelecendo uma necessária postura de pesquisador, para preservar a análise crítica sobre o assunto pesquisado.

Assim, delimitamos a pesquisa no campo da gestão escolar. Nela nos perguntamos pelos elementos norteadores de uma gestão escolar democrática a partir dos agentes envolvidos direta e indiretamente no dia a dia desta escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul.

Portanto, pensar a escola, em especial a escola pública, a partir de uma concepção que coloque a gestão democrática a significar os processos de educação é certamente ainda um grande desafio. Pois, a ideia de escola pública só terá este status quando atender as demandas e necessidades da população que dela precisa como possibilidade instauradora de seres humanos livres e em condições culturais de contribuir na construção de uma sociedade humanizadora, que por conseguinte tem na realização humana seu maior legado social. Para isto acontecer a educação precisa ser de qualidade e não ser uma educação qualquer, mas pensada a partir de

princípios que por sua vez estabelecem uma gestão que se volta à pessoa e concebe outro paradigma para o que se entende por educação. E, se o paradigma está voltado para a pessoa, a instituição escola precisa estar voltada à concepção de pessoa em seus anseios, expectativas e ideal de realização. Instaurar esta possibilidade nas práticas diárias exige um olhar atento e constante, o que não é simples. No entanto, não é mais possível pensar ou conceber que a educação acontece fazendo. Ou ainda, conceber a figura do diretor de escola como aquela que ao final da carreira ou após muitos anos de conformismo com a situação vivenciada como professor, dando seu jeito ao longo dos anos e agora com experiência nisso que fez sempre, possa ser alçado por isto à condição de diretor.

É necessário que a escola caminhe com sentido e direção sabendo para onde vai e como fará este caminho. Não é fazer o caminho na caminhada. Este deve estar planejado e pensado para o ser humano, em conexão com as convicções, certezas e problemáticas nas quais os usuários da escola pública estão inseridos. Em síntese, é preciso caminhar com sentido, com planejamento, ou seja, com gestão. E que o para onde aponte para o ser humano, para o usuário da escola que caminha com a escola. Este "com" é a participação, o democrático.

3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa participante tem como temática investigativa a gestão escolar numa perspectiva democrática: um estudo numa escola da rede municipal de sapucaia do sul. Entre os autores pesquisados, muito contribui para a definição e escolha desta técnica, o autor Brandão (1984) através de sua obra *Repensando a Pesquisa Participante*. Alguns elementos foram considerados para o trabalho metodológico ora proposto com a finalidade de pensar a pesquisa sob a base de que "[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida, da sociedade ou da cultura quando há um envolvimento pessoal entre o investigador e o "que" ou "quem" se investiga [...]" (BRANDÃO, 1984, p. 8). Ou seja, é uma opção metodológica que coloca o pesquisador e objeto de pesquisa no mesmo cenário, no mesmo lugar, pois a aproximação se dá segundo Brandão (1984) em uma "intenção premeditada".

Ainda segundo o mesmo autor, ocorre uma mudança de atitude no pesquisador ao buscar: "Ir conviver como outro no seu mundo, aprender a sua língua, viver sua vida, pensar através da sua lógica, sentir com ela" (BRANDÃO, 1984, p. 11). Este

mundo, de uma mesma língua, de lógica e pensamentos carregados de sentido, a constituir realidade nas relações pertencentes a uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul que servirá de objeto deste estudo. Relação esta a ser refletida mediante princípios da gestão democrática desta escola.

No entanto, é necessário, conforme Brandão (1984), cuidar de como "[...] tratar, pessoal e metodologicamente, uma relação antecedente de alteridade que se estabelece e que, na maioria dos casos, é a própria condição da pesquisa" (BRANDÃO, 1984, p. 8).

Entendemos aqui que ao ingressar na realidade a ser pesquisada, devido à característica da proximidade a ser estabelecida entre pesquisador e o outro caracterizado na escola em que ocorrerá a pesquisa para que não venha a resultar na anulação desta alteridade. Mesmo porque o objetivo maior desta busca pelos desafios e possibilidades em efetivar o princípio da gestão democrática, pressupõe as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar. "Ora, também para o pesquisador social, a existência do diferente é a condição da prática" (BRANDÃO, 1984, p. 9).

O estudo a que nos propomos, visa, a partir dos pressupostos relativos ao princípio da gestão democrática, não só identificar as concepções dos integrantes da equipe, bem como, descrever as ações que atendem a este princípio da gestão escolar. É a proposta teórico metodológica de retirar do anonimato os segmentos representativos da comunidade escolar. Seja através do questionário ou da entrevista do segmento representativo da direção, dos orientadores educacionais e pedagógicos, da Diretoria da Associação de Pais e Mestres, da secretária escolar, dos líderes de turma que compõem a escola em sua coletividade. "Hoje em dia existe uma compreensão ampla de que, ainda que o objetivo da ciência social seja produzir explicações tão universais quanto possível, na verdade a pesquisa do outro em primeiro lugar serve para explicá-lo" (BRANDÃO, 1984, p. 11).

A pesquisa participante se vale de um conjunto de processos e análises de significação, como já vimos descrevendo até aqui, mas um desses processos vai em especial ao encontro do trabalho aqui apresentado:

[...] sustentação das atividades de investigação e ação educativa sobre uma base (ou grupo) organizada de sorte que esta atividade não culmine em uma resposta de ordem teórica, mas na geração de propostas de ação expressadas em uma perspectiva de mudança social (BRANDÃO, 1984, p. 17).

Pretende-se desta forma, através deste estudo, chegar-se a proposições de ações aos integrantes da equipe de gestão escolar de maneira a contribuir no enfrentamento dos desafios que levem a uma efetiva gestão democrática na escola.

Por fim, a opção de pesquisa por uma escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul, ocorre pelo fato de o autor estar na direção desta escola. O que facilitará a necessária aproximação com os diversos grupos que integram a equipe gestora, uma vez que vivemos o afastamento social devido à pandemia. Além disso, trata-se de um ano decisivo para os rumos administrativos e políticos da cidade, o que se reflete diretamente na gestão e direção das escolas da rede municipal.

3.2 Problema e objetivos do estudo

O estudo a que se propõe este trabalho nasce da vivência de mais de trinta anos a serviço da educação, baseado em uma prática de constante busca. No entanto, é a mesma experiência, forjada nas dificuldades e desafios da educação, que indica não ser mais suficiente somente querer, buscar e esforçar-se. É preciso bem mais para dar conta da realidade contemporânea, pois carece de métodos de pesquisa, de fundamentação teórica para poder avançar.

A fim de dar conta das demandas atuais não basta mais apenas ter boa vontade ou como diziam alguns ditados populares "querer é poder". É preciso estar na constante perspectiva da construção analítica do enfrentamento dialético, para quenão ocorra conforme Mazzotti (2001), ao dizer que "[...] muitas das pesquisas atuais na área da educação parecem, cada vez mais, desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva" (MAZZOTTI, 2001, p. 42).

É evidente a preocupação de quem está hoje nas escolas, a perspectiva de encontrar elementos de formulação a oferecer respostas imediatistas e de fácil aplicabilidade. No entanto, é necessário a partir do conhecimento acumulado nas diversas experiências educacionais, avançar na análise e reflexão dialógica.

Quando falo em diálogo, refiro-me à comparação e à crítica que explicitam inicialmente a necessidade e pertinência do estudo proposto e, ao seu final, apontam corroborações e discordâncias entre os resultados obtidos e os estudos anteriores (MAZZOTTI, 2001, p. 42).

A relevância deste trabalho está posta na necessidade de análise e reflexão a permear as práticas educativas do gestor de escola, muito mais quando propõe uma pesquisa que visa entender percepções e práticas de uma gestão escolar democrática. A necessidade de ser crítico no processo de pesquisa contribui significativamente no combate ao relativismo que muitas vezes se materializa no meio educacional o que "[...] não tem contribuído para a construção de conhecimentos suficientemente relevantes e confiáveis para orientar políticas e práticas educacionais" (MAZZOTTI, 2001, p. 47).

Portanto, a proposição deste trabalho, embora já pesquisado sob outros focos e especialmente em outros contextos não pertencentes à rede municipal de Sapucaia do Sul, tem:

O grande desafio com que nos defrontamos hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos microssociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimentos ou à geração de hipóteses para o estudo de outros contextos semelhantes. (MAZZOTTI, 2001, p. 47).

Assim, pretende-se aprofundar a reflexão e a análise das instâncias de participação e envolvimento da comunidade escolar da Escola João de Barro da rede municipal de Sapucaia do Sul de forma a provocar o interesse daqueles que participam da educação, pelo estudo, aprofundamento e conhecimento para a realidade educacional desta rede.

3.2.1 Problema

Considerando que a história de nosso país é marcada por relações ditatoriais e que a partir da Constituição Federal de 1988 iniciou-se gradativamente uma abertura para relações democráticas, o campo educacional passa a ter seu contexto de organização modificado. Atualmente, transcorridos mais de trinta anos, é preciso pensar sobre a gestão do espaço escolar sob o prisma democrático na construção coletiva e participada que alce a educação ao patamar do princípio da autonomia.

Assim, apresentamos como foco principal de investigação e análise do problema a questão: Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de

Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96?

3.2.2 Objetivo geral

Na medida em que se busca compreender os elementos constitutivos do princípio da gestão escolar democrática, afiguram-se os desafios a serem superados na efetivação deste princípio. Portanto, a fim de direcionar a pesquisa, coloca-se como objetivo geral desta pesquisa: Compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

3.2.3 Objetivos específicos

A partir do elemento norteador da gestão democrática, enquanto pressuposto fundamental, é possível estabelecer com mais especificidade o que é pretendido com este estudo, ou seja: a) Apresentar, com base nos dispositivos legais, os pressupostos relativos ao princípio da gestão democrática; b) Identificar as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) sobre as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática; c) Descrever as ações desenvolvidas, no âmbito da gestão escolar, que viabilizam a efetivação do princípio da gestão democrática; d) Propor, com os integrantes da equipe de gestão escolar e os representantes das demais instâncias de participação, estratégias que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios relativos à efetivação do princípio da gestão democrática na escola.

3.3 Unidade de estudo

O contexto da pesquisa ocorre junto a uma escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul, a qual atende segundo o último Censo (INEP, 2020), a 644 alunos.

A escola conta com 38 colaboradores entre professores, funcionários e equipe pedagógica concursados, além de funcionários de empresas terceirizadas que auxiliam na limpeza e preparação da merenda escolar.

A escola localizada no bairro Nova Sapucaia, distante 3 km do centro da cidade, atende a crianças do Pré I (4 anos de idade) até o 9º ano, das 8h da manhã até às 12h e das 13h até às 17h. Dispõe de laboratório de informática, biblioteca, vinte salas de aula, sala para o atendimento individualizado para alunos com necessidades especiais, sala de orientação educacional e pedagógica, secretaria, sala de direção e vice-direção, refeitório, cozinha, sala dos professores, sala de auxiliares de disciplina e ginásio.

A partir de 2015 ocorreram diversas mudanças na escola, a começar pela direção e vice-direção. A função de direção foi ocupada por diretor concursado como professor da rede e que vinha da direção de outra unidade da rede municipal, onde ocupava a mesma função fazia 6 anos. No 2º Semestre de 2015, a escola passou a contar com outro corpo de profissionais no pedagógico, sendo que o anterior foi completamente modificado. Registre-se a grande rotatividade de profissionais. Neste sentido, a partir de 2017, em parceria com escola próxima, também da rede municipal, passou-se a oferecer todos os anos (pré ao 9º ano), em ambos os turnos, de maneira a buscar integralizar a carga horária do profissional, e este poder permanecer apenas em uma escola.

Desde o segundo semestre de 2016, a escola passou a contar com acesso à internet nos diversos espaços, o que possibilitou o início do processo de informatização das informações, tais como: registros de presenças, conteúdos e avaliações em sistema on-line. O que já estava disponibilizado na Rede Municipal desde 2014. Devido à precariedade de acesso à internet, a rede de ensino de Sapucaia demorou a utilizar-se de tecnologias em seu sistema organizacional. A Escola João de Barro foi a segunda da rede municipal a dispor dessa organização. Até então, os registros eram todos eles realizados manualmente pelos docentes e suas informações conferidas também de maneira manual pelo setor pedagógico da escola. Esta condição gerava na maioria dos casos um retrabalho com fins de ajuste das informações. Exemplo desta situação, o que ocorria com frequência, o aluno era transferido na secretaria da escola e esta informação não chegava ao professor. Este, ao final do trimestre, quando apresentava as planilhas de controle, tinha o

apontamento por parte do pedagógico que este aluno estava transferido de longa data, gerando a necessidade de refazer o registro.

O sistema de internet oferecido era absolutamente pioneiro na rede municipal. O acesso à rede, gerenciado por computador, permitia acesso individualizado de cada máquina à rede, permitindo que uma pesquisa pudesse ser feita em sala de aula com uma senha gerada para o coletivo e de tempo determinado, de maneira que cada aluno, mediante uso de celular ou computador, pudesse criar e interagir de outra forma no que se refere ao processo de ensinar e aprender em sala, o qual mantinha até então, como experiência básica a cópia do quadro. Algumas formações foram realizadas com o corpo docente visando a um melhor aproveitamento desta possibilidade, a exemplo de duas ocasiões em que foram feitas experiências formativas com a coordenadora do Pólo Universidade Aberta do Brasil (UAB) de Sapucaia do Sul, que funcionava em outra escola da rede municipal. Algumas experiências em torno desta nova forma de propor e fazer o trabalho de sala de aula foram sentidas, mas não na sua totalidade, enquanto expectativas pedagógicas.

A partir deste contexto, com a implantação do sistema de registro e de internet na escola, mudou-se a organização do acesso às informações e de comunicação interna da instituição, tornando os processos mais ágeis. A questão da comunicação interna e junto às famílias implica uma melhor organização e participação da comunidade escolar. No que se refere à organização e participação das famílias, mediante a implantação do sistema de registro, de acesso à internet pelos docentes, foi possível, a partir do 2º semestre de 2019, que a escola servisse de projeto piloto na implantação de um aplicativo chamado "nina".

Através do aplicativo, as famílias têm acesso a todas as informações da vida escolar do filho, além de receber notificações, entre elas, da falta dos alunos, o que trouxe diversos benefícios no que se refere à participação em sala, abandono e desinformação. Ainda com relação às presenças, era cultural chegar atrasado, formando uma enorme fila em frente a sala dos auxiliares de disciplina. Diante desta realidade, adotou-se como estratégia o registro via aplicativo pelo professor, assim que este chegava à sala de aula com os alunos. Com a falta registrada, instantaneamente a família era notificada via aplicativo em seu celular. Nas primeiras semanas, muitas famílias contataram a escola para saber das faltas, já que seus filhos tinham saído de casa a tempo de chegar na escola. Assim, foi possível

estabelecer melhores parceria e diálogo entre escola e família na busca de encaminhamentos para a realidade constatada.

Com relação a esta parceria entre família e escola, revelada em números, chama à atenção que em 2015 a distorção ano-idade registrada no sistema dava conta de um percentual de 48%. Outros números, mais recentes, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), 2019, a escola teve uma taxa de aprovação de 95,9%, com 4,1% de reprovação e 2,81% de abandono, de um total de 544 alunos. No ano seguinte, (INEP, 2020) 2020, a escola teve uma taxa de aprovação de 100%, e 1,24% de abandono, de um total de 644 alunos. Deixamos os números (INEP, 2020), 2019 e colocamos os de 2020, pois em função de ser o primeiro ano da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação então, optou por não registrar o retorno dos alunos quanto ao material enviado remotamente. A Secretaria pediu tal registro apenas com a proximidade do final do ano. Assim, não foram reprovados alunos e também ficou severamente afetado o registro de abandono.

Com relação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada em 2019, alguns números:

Quadro 1 - Proficiência 5º Ano

Proficiência	2017	2019
Língua Portuguesa	228,74	222,65
Matemática	223,56	230,57
Participantes	93,75% dos alunos	

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir do Boletim da Escola - SAEB, 2019.

Quadro 2 - Proficiência 9º Ano

Proficiência	2017	2019
Língua Portuguesa	260,33	281,08
Matemática	263,27	279,98

Participantes	83,67% dos alunos
---------------	-------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) a partir do Boletim da Escola - SAEB, 2019.

Com relação aos números apresentados, gostaríamos de destacar que a professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais, no ano de 2019, por necessidade da escola e considerando sua licenciatura em Língua Portuguesa, enquanto aposta da equipe pedagógica e direção, foi lhe pedido para trabalhar nos 9º anos. Esta professora está há mais de 15 anos na escola. Chamamos a atenção para a mudança expressiva nesta disciplina, nos 9º anos, com menos de um ano de trabalho nestas turmas, em relação à avaliação anterior.

Ainda com relação aos números trazidos pelo (INEP, 2021a) o Indicador de Nível Socioeconômico (esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes), numa escala que vai de 1 a 8, segundo o mesmo instituto, classificou a escola na categoria 5. Quanto à formação docente, o (INEP, 2021b) coloca como indicador a formação inicial e etapa de atuação, tendo em vista as orientações legais. Portanto, 78,2% dos anos iniciais e 62,2% dos anos finais do Ensino Fundamental estão adequados a este indicador.

A escola conta com instâncias de participação através da Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar. Em ambos há representação dos pais, funcionários e direção. A participação dos alunos se dá apenas no Conselho Escolar e para aqueles que tenham 12 anos ou mais. Na Associação esta condição de participar alunos se dá apenas para maiores de idade. As reuniões das duas instâncias são mensais, segundo seus regimentos internos, no entanto, por diversas razões, o ordinário mensal destas reuniões é dificilmente alcançado.

3.4 Sujeitos do estudo

São objeto da pesquisa a equipe pedagógica e diretiva, formada por duas orientadoras educacionais e duas orientadoras pedagógicas, a secretária da escola e a vice-diretora. O motivo para não mencionar o diretor está no fato deste ser autor desta pesquisa.

Participam também da pesquisa os segmentos pais, alunos e professores do Conselho Escolar formado por um aluno com mais de 12 anos, dois pais ou responsáveis legais que passamos sempre a chamar de pais, dois professores e um funcionário efetivos (concurados) e em exercício na escola. Conforme Anexo 1 da Lei Municipal 3263 (SAPUCAIA DO SUL, 2010). Os membros de cada segmento são eleitos pelos seus pares. O segmento funcionários refere-se aos concursados ocupantes da função de: secretária de escola, auxiliares de disciplina e auxiliares de limpeza.

Quanto à direção, o diretor, membro nato, não é escolhido em votação, sendo de indicação da Administração Pública, poder Executivo, conforme Lei Orgânica do Município de Sapucaia do Sul, RS (SAPUCAIA DO SUL, 2003), no Artigo 55, inciso I. Os integrantes da equipe diretiva e pedagógica, bem como os segmentos do Conselho Escolar, constituem enquanto objetos desta pesquisa, o conjunto de atores responsáveis pelas ações administrativas e pedagógicas voltadas ao processo educativo. Feita esta contextualização do estudo, torna-se possível com o foco na gestão democrática buscar compreender as possibilidades e os desafios que se impõe na prática participativa destes sujeitos no interior da referida escola a partir de suas percepções.

A equipe diretiva e pedagógica tem previsão em calendário semanalmente, encontros de um turno para discussão, encaminhamentos e fluxo organizacional. Mesmo assim, em muitas semanas este momento é relegado para a semana seguinte devido à quantidade de demandas. O Conselho Escolar, por sua vez, embora com regimento próprio, que estabelece reuniões mensais ordinárias e extraordinárias quando se faz necessário e com registros em livro ata, tem mais dificuldade em atender a esta periodicidade. No entanto, há dificuldade em reunir as pessoas, seja no horário de aula em que funcionários e professores estão em atividade ou fora do horário de expediente em que os pais não estão trabalhando e os filhos não estão em aula, constituem um elemento a mais a dificultar a realização destas reuniões.

Os sujeitos deste estudo, ora definidos e caracterizados, são divididos em dois grupos a fim de que a técnica de grupo focal possa ser explorada em sua amplitude e significação. A distribuição atende ao critério da homogeneização e de variação suficiente a gerar opiniões divergentes entre os participantes (GATTI, 2005). Assim, o elemento homogêneo está no fato de que cada grupo tem uma constituição

reconhecida na Comunidade Escolar, mas cada participante exerce papel específico dentro da escola. Ou seja, um grupo formado pela equipe de gestão (orientadores pedagógicos e educacionais, secretária da escola e vice-diretora) e o outro grupo formado pelo segmento dos pais, alunos, professores e funcionários do Conselho Escolar.

3.4.1 Critérios de inclusão e de exclusão

Os participantes do grupo focal são todas as pessoas que participam de maneira direta na referida escola. São distribuídos em dois grupos conforme a natureza de cada grupo em que fazem parte, ou seja, um grupo será formado pelos membros da equipe diretiva (orientação pedagógica, orientação educacional, vice-direção e secretária escolar) e outro formado pelos segmentos integrantes do conselho escolar (pais, alunos, professores e funcionários).

O critério para definir a participação e inclusão no grupo correspondente fica definido como todos aqueles convidados que assinarem o Termo de Consentimento livre e esclarecido para coleta de dados. Para o critério de exclusão fica definido todos aqueles convidados que não assinarem o Termo de Consentimento livre e esclarecido para coleta de dados.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

No que se refere aos procedimentos técnicos para a coleta e análise dos dados, procedeu-se de duas formas. A primeira se refere à análise de documentos e dispositivos legais orientadores da gestão escolar democrática, estes enquanto instrumentos secundários. Quanto à segunda forma, os dados primários são obtidos mediante grupo focal junto aos segmentos representativos do Conselho Escolar e da equipe diretiva.

a) Análise Documental

A escolha pelos documentos que constituem a base dos dados a serem coletados, enquanto fonte secundária desta pesquisa, focados no princípio da gestão democrática, é corroborada por Godoy (1995, p. 23), ao afirmar que “a

escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”.

Nesta perspectiva, tomamos como referência os seguintes dispositivos legais: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o Plano Municipal de Educação (SAPUCAIA DO SUL, 2015). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar e entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

A análise e pertinência dos dados coletados a partir dos dispositivos legais é apresentada no subcapítulo 2.1 Dispositivos Legais Orientadores da Gestão Escolar.

b) Grupo focal

Para a coleta dos dados primários, foi utilizada a técnica de grupo focal, definida como sendo:

[...] um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto a proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objeto de análise é a interação dentro do grupo. Os participantes influenciam uns aos outros pelas respostas às ideias e colocações durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos pelo moderador (OLIVEIRA; FREITAS, 1998, p. 83).

Ainda segundo Powell e Single (apud GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal "é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". Estes grupos têm um tamanho médio, não devendo ultrapassar 10 pessoas, pois dificulta o processo de moderação e a participação de todos (OLIVEIRA; FREITAS, 1998).

A ideia do grupo focal enquanto técnica desta pesquisa, tem por objetivo estabelecer um momento de conversa entre os integrantes da equipe diretiva em um

dos grupos e em outro grupo entre os representantes do segmento Conselho Escolar, a fim de que de maneira espontânea e participada, as percepções destes em termos do princípio da gestão democrática, possam ser elucidados. Conforme Gatti (2005, p. 29-30):

O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes. O moderador deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar.

Quanto ao papel do moderador, temos a preocupação e o cuidado no uso da técnica para não influir sobre o processo e os dados a serem coletados. Pois, tratamos a gestão como um meio e não um fim em si mesmo. Este meio por sua vez, depende necessariamente da participação de todos os envolvidos no processo educativo. O diretor, autor desta pesquisa, a partir dos referenciais teóricos propostos, precisa reunir elementos de competência voltados à liderança, organização e participação a fim de que a escola cumpra com seu papel e não o que o autor da pesquisa deseja.

A partir do que expomos, apresentamos como a técnica do grupo focal está pensada para ocorrer:

Quadro 3 - Informações sobre o Grupo Focal

Proposta	Problema	Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96?
	1ª questão norteadora / Objetivo	Qual a importância da participação das pessoas que fazem parte da escola? ·objetivo específico de letra "a".
	2ª questão norteadora / Objetivo	·Quais as possibilidades de participação conhecidas e como elas precisam ser melhoradas? ·objetivo específico de letra "b".
	3ª questão norteadora / Objetivo	·Dentro da programação da escola, em quais delas percebe que acontece a participação? ·objetivo específico de letra "c".

	4ª questão norteadora / Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ·Para melhorar a participação na escola, quais estratégias são necessárias? ·objetivo específico de letra "d"
Composição	Participantes	Integrantes da equipe diretiva Todos os segmentos de participação do Conselho Escolar
	Moderador	Autor desta pesquisa.
	Assistente	A convite do autor, um integrante do Grupo de Pesquisa, para auxiliar no desenvolvimento dos encontros.
Tamanho	Quantidade de sessões:	1 sessão para a equipe diretiva 1 sessão para os segmentos que representam o Conselho Escolar
	Duração de cada sessão:	Entre 1h e 30 e 2h
	Quantidade de participantes do Conselho Escolar	6 integrantes
	Quantidade de integrantes da Equipe Diretiva	6 integrantes
	Tamanho: quantidade de participantes por sessão:	Cada sessão terá o mesmo número de integrantes considerada a natureza de cada grupo. Observação: Dentro do critério de liberdade em participar e mesmo deixar o grupo a qualquer momento, a fim de manter o equilíbrio numérico e a representatividade dos segmentos estabelecidos, se poderá buscar, de modo intencional, outro participante que preencha o pré-requisito da representatividade.
Procedimentos de Condução	Formato:	Presencial
	Espaço	Biblioteca da EMEB João de Barro. Local silencioso e afastado da secretaria escolar onde ocorre a maior quantidade de solicitações e intervenções externas.
	Estrutura	Sala da Biblioteca A sessão será gravada mediante consentimento dos participantes.

	Papel do Moderador	<ul style="list-style-type: none"> ·Apresentar, antes de iniciar a sessão, as normas da reunião; · Garantir que todos possam participar; ·Garantir o foco no tema, palavra-chave e imagem propostos; ·Controlar o tempo para proporcionar equidade de tempo em relação às palavras-chave e imagens; ·Isenção de opinião; ·Anotar as percepções ambientais;
	Papel do Assistente	<ul style="list-style-type: none"> ·Auxiliar no registro de gravação; ·Não intervir no debate e condução; e ·Anotar as percepções ambientais.
Guarda dos dados	A sessão de grupo focal será gravada para fins exclusivos de transcrição dos dados, em arquivo digital. Apenas terá acesso ao mesmo o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador. Após este período, o material será descartado.	
Orçamento	Gastos com reprografia, folhas de ofício, garrafas de água, pagamento de deslocamento, aquisição de gravador para a gravação das sessões, tradução de resumo em outra língua e demais materiais utilizados na pesquisa, R\$ 605,00. A sala da biblioteca é de uso da Comunidade Escolar, pública e sem custos para tanto.	

Fonte: autoria própria (2021).

c) Revisão de pesquisas acadêmicas

Consideramos em nossa pesquisa o catálogo de teses e dissertações da Capes, realizando buscas de forma eletrônica em sua plataforma ainda no início do segundo semestre de 2021. Colocamos como filtro o período compreendido entre 2017 e 2021 dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas, selecionando a área da educação, concentrando nossa busca por teses e dissertações voltadas à área da educação escolar com o descritor “gestão democrática”. Encontramos assim 54 trabalhos, sendo 38 de mestrado e 16 de doutorado. Após leituras que pudessem evidenciar relação direta com nosso tema, nos concentramos em 7 trabalhos, sendo 1 tese e 6 dissertações. Uma das dissertações fazia a revisão de literatura no banco

de dados da Scielo/Brasil com o descritor “gestão escolar”. O trabalho com enfoque na gestão democrática nos contextos escolares, abordava artigos científicos de 2010 a 2019. Portanto, a partir deste trabalho obtivemos resultados que correspondem a 10 anos de pesquisa na plataforma da Scielo/Brasil, que analisou 23 artigos brasileiros voltados à temática da gestão escolar de princípio democrático. Apontando para pesquisas de campo do tipo documental e mostrando que há formas singulares de fazer gestão, analisando diferentes experiências e discursos. Em sua conclusão aponta para uma longa caminhada e de desafios na implementação de ambientes de gestão democrática na escola.

Realizamos buscas também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no mês de setembro com o descritor “gestão democrática”, no período compreendido entre 2017 e 2021, concentrando buscas nos Programas de Pós-graduação em Educação. Encontramos um total de 35 trabalhos, sendo 25 dissertações e 10 teses. Constatamos em todos os trabalhos a preocupação com a gestão democrática enquanto meio que possibilite mais assertividade da escola em suas ações a partir da participação da comunidade escolar. Não encontramos nestes trabalhos uma relação explícita de diálogo e processo de participação, focado na relação equipe de gestão e conselho escolar, a partir da experiência da escola na produção de sentido da gestão de princípio democrático de uma comunidade escolar em específico.

O trabalho de revisão trouxe contribuições significativas para a análise, a partir de quatro trabalhos de dissertação do grupo de pesquisa da Universidade La Salle, todos com foco na gestão escolar. Em Cardoso (2016), é tomado por referência a formação humana na educação superior. Um segundo trabalho, de Müller (2016), destacou os princípios das boas práticas em gestão escolar. Para Mira (2017), a gestão escolar exerce papel fundamental de humanização pelas suas ações nos sujeitos da educação. Por fim, Silva (2015), debruçou-se sobre a influência que o olhar gestor traz ao bem-estar docente.

3.6 Técnica de análise de dados

A técnica de análise de conteúdo utilizou-se basicamente de Bardin (2016). Os dados coletados através das sessões de grupo focal, foram transcritos após a escuta das gravações realizadas e mediante autorização dos participantes. Nas

transcrições tanto quanto nas gravações, foi preservado o anonimato dos participantes mediante orientações dadas antes do início de cada uma das duas sessões. Todos tinham defronte de suas mesas uma identificação de P1, P2, P3 e assim até P6 (indicando que se tratava do participante 1, 2 ou 3 até o participante 6). Desta maneira, à medida que o participante se pronunciava, este se identificava como P (participante) e seu número. Assim, quando quisesse fazer referência a outro participante, usava da mesma referência.

Nas transcrições os participantes também são citados pela mesma nomenclatura P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Seus relatos e falas foram transcritos com alterações em determinados trechos quanto ao seu formato, preservando o conteúdo e sentido de suas contribuições. As falas que por alguma razão tenham identificado direta ou indiretamente algum participante, foram excluídas. Os dados coletados foram estruturados e organizados em análise conforme o método proposto por Bardin (2016). A estruturação destes dados, visando evidenciar as principais categorias de análise mediante o que chama de “leitura flutuante”. A análise dos dados para Bardin (2016, p. 48), consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Algumas etapas são essenciais para a análise a partir da metodologia de Bardin (2016, p. 125): “a) pré-análise; b) exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” Considerando que o material produzido a partir das transcrições mostrou-se extenso e de muita relevância, a primeira etapa

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuição, mas tem por objetivos tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2016, p. 125).

É nesta etapa, que para a autora ocorre “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, à formação das hipóteses e dos objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125). Nesta fase, nossa pesquisa, após algumas leituras das transcrições, passou

a selecionar por cores as ideias e conceitos que mais se apresentavam. Para cada uma delas, foram marcadas falas com as cores correspondentes a cada uma das ideias ou conceitos. Constitui-se na tentativa e necessidade de “[...] proceder-se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 126). Este *corpus*, segundo a autora, implica em seleção e regras, ou seja, da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2016).

Na etapa seguinte, da exploração do material (BARDIN, 2016, p. 131), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração [...]”. Assim, passamos a codificar a partir da amplitude representativa de algumas ideias apresentadas, ao mesmo tempo que as decomparamos em outras ideias de menor abrangência. A cada uma das ideias de menor abrangência, fomos enumerando frases e falas dos participantes. Este processo nos apresentou um quadro das principais percepções e reflexões trazidas pelos grupos focais, tendo sempre por foco a problemática da gestão democrática.

Na etapa constituída pelo tratamento dos resultados obtidos e interpretação, em que “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Com base nos quadros construídos na etapa anterior, foi possível condensar em uma única página todas as ideias centrais e aquelas que tinham menor centralidade em função de nosso objetivo de pesquisa. Desta maneira, estabelecendo relações entre tais ideias, foi possível estabelecer conexões e se chegar às categorias e subcategorias de análise.

Pelas características da pesquisa subjaz ao processo de análise o pensamento de Mills (2009, p. 23) ao dizer que “[...] o homem moderno tem pouca experiência pessoal, e não obstante a experiência é tão importante como fonte de trabalho intelectual original”. Chama de “confiança ambígua” a capacidade de “confiar na própria experiência, sendo ao mesmo tempo cético em relação a ela é, acredito, uma marca do trabalhador maduro” (MILLS, 2009, p. 23). Entende o artesanato intelectual como aquele que consiste na “capacidade de passar de uma perspectiva para outra e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes” (MILLS, 2009, p. 14). Assim, nossa análise, feita na organização

social, a escola, tem por norte o ser humano em suas construções e relações de princípio democrático, enquanto constituição de si mesmo em sociedade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise aqui realizada, tem como primazia os elementos científicos, que buscam através deste trabalho responder ao problema de pesquisa apresentado na metodologia. Todavia consideramos que a implicação do autor no contexto de pesquisa, devido à função pública de diretor, se faça presente e sirva de tensionamento constante. No entanto, são estes elementos que também sustentam a necessidade de buscar respostas mais profundas e reflexivas que possam lançar luzes sobre a realidade da gestão escolar.

Categoria 1: ambiente escolar

A compreensão do ambiente escolar, enquanto pano de fundo do cenário educativo, onde a trama complexa das relações e decisões do espaço escolar acontecem, se faz necessária a partir do que foi trazido pelos dois grupos focais. Tanto no Grupo Focal 1 (GF1) que corresponde a Equipe de gestão, quanto no Grupo Focal 2 (GF2) que corresponde ao Conselho Escolar, as falas constantemente remetem a uma percepção do ambiente escolar e a complexidade das relações estabelecidas a partir deste, no que se refere às demandas e ações internas da escola, bem como as influências externas, em grande maioria provenientes da mantenedora, através da Secretaria de Educação.

Tendo por base esta ideia inicial, se apresenta a primeira categoria denominada "ambiente escolar", dividida nas seguintes subcategorias: o diálogo enquanto espaço de escuta à comunidade escolar; relações verticalizadas provenientes da mantenedora com seus condicionantes e por fim a questão da valorização do trabalho escolar.

a) Subcategoria: diálogo

Entre as subcategorias apresentadas, a do "**diálogo**" foi a que recebeu maior número de referências nos dois grupos focais, dentro de um enfoque que a considera necessária na organização escolar e enquanto elemento em falta nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Conforme Silva (2015), a presença do

princípio legal de democracia, na escola pública, não significa a real presença do diálogo. Nesta perspectiva, pensando a partir da coleta e análise dos dados, as palavras mais citadas foram: "escuta", "caminho", "espaço", "encontro", "unidade", "empatia", "participação", "trabalho", "conversar", "burocrático", "olhar para o outro", "gestão", "transparência", "consonância", "confiança", "coletivo".

Em ambos os grupos existe uma ideia muito forte da importância do diálogo e da escuta enquanto atitudes essenciais para uma participação efetiva de quem está envolvido com a escola. "Para mim, a participação está relacionada ao diálogo, à escuta. Por que sem isso, eu acredito que não há participação efetiva" (P5, GF1). O elemento da participação vai se constituindo e aparecendo ao longo das falas e reflexões dos participantes do grupo focal.

A "gestão participativa" (LÜCK, 2013), baseia-se no entendimento de que os objetivos coletivos, mediante as relações interpessoais nos contextos escolares, vão depender da concepção e do seu assumir enquanto empenho coletivo.

Daí por que a participação competente é o caminho para a construção da autonomia. Ao mesmo tempo, sente-se parte orgânica de uma realidade e não apenas como um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros. Mediante a prática dessa participação, é possível superar o exercício do poder individual e de referência empregado nas escolas e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo [...] (LÜCK, 2013, p. 23).

Para Mira (2017), a participação efetiva na gestão traz ao conhecimento um caráter de significação na relação entre os sujeitos e suas interações através do diálogo, como processo de formação para a cidadania. Demarca-se aqui a percepção da participação enquanto elemento fundamental a pensar e refletir o ambiente escolar. É vista enquanto significadora das relações e objetivos da escola, não podendo ser tratada como elemento de figuração, mas que exige um comprometimento e engajamento real e verdadeiro no contexto escolar.

b) Subcategoria: relações verticalizadas

A questão das relações, de acento vertical, marcou fortemente as colocações, em praticamente todos os momentos de discussão do GF1. O entendimento em torno desta concepção de relação adquire mais contornos e intensidade quando a

palavra "participação" é invocada por algum participante. Outras palavras, como: "relações engessadas", "imposto", "obrigatoriedade", "interferências", "burocrático", "falta de autonomia", "escola executora", "dependente", "espaço limitado", "sinto presa", "acúmulo de tarefas"; foram utilizadas pelo grupo para distinguir uma percepção de gestão externa (mantenedora) e uma gestão interna (escola). Esta divisão fica clara na fala de que "o externo, poderia dizer uns 80%, para não ser mais carrasca, mas o interno é aquilo que a gente se une enquanto equipe, professores e podemos decidir" (GF1, P4).

O sentido dado à "participação", neste grupo focal, era por diversas vezes invocado pela ausência de possibilidade de sua vivência, a ponto de produzir em seus participantes a sensação de serem meros executores desta relação, ou seja, "existe uma participação onde tu és obrigado a participar de coisas que são pensadas e criadas por uma secretaria de educação, onde tu és apenas, lá na ponta, um fazedor daquilo que é pensado" (GF1, P4).

Mediante a percepção da realidade com tais matizes, colocar no espaço escolar e do conjunto dos interesses que convivem no interior da escola, relações humanas cooperativas e solidárias, torna-se algo ainda mais complexo dentro destas condições. Segundo Paro (2016), o autoritarismo traz um dos condicionantes institucionais que mais dificultam no estabelecer de relações democráticas e por consequência na participação da comunidade na gestão escolar. Chama a atenção para uma sociedade autoritária, organizada a partir de relações verticais baseadas no mando e na submissão, cerceando as relações horizontais voltadas à cooperação e solidariedade, fazendo com que a escola pública confira às relações o mesmo sentido verticalizado. Nesta perspectiva, para Müller (2016), a gestão pode ser democratizada, pois ninguém nasce democrático, sendo ela resultado das experiências e vivências realizadas no coletivo.

O GF1 por ter sua atuação e experiência ligados diretamente ao fazer diário da escola, necessitando dar conta diretamente das demandas que lhes chegam através da comunidade como um todo e pela natureza de suas funções. A gestão assumiu em seu fazer diário este caráter de relações verticalizadas, diferentemente para o GF2. Mesmo percebendo este caráter nas relações, suas falas apresentam um teor menos significativo, menos recorrente e intenso neste sentido, apresentando uma conformação, conforme participante, ao dizer que "na verdade quase tudo é verticalizado". Algumas coisas a gente pode mudar a forma de fazer, outras estão

dentro deste formato" (GF2, P4).

Devemos levar em conta que para ambos os grupos, a percepção das relações de âmbito vertical influenciam e prejudicam a construção coletiva de ações e representações participativas entre os usuários da escola pública, dificultando e inviabilizando uma gestão democrática. Este entendimento vem expresso no pensamento de Lück (2013), ao compreender que a democracia e a participação são inseparáveis, ao mesmo tempo, concebe que “essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional” (LÜCK, 2013, p. 54). No entanto, conforme Mira (2017, p. 118), “[...] conhecer demanda um esforço consciente na busca pelo diálogo, pela educação que privilegie as relações humanas interpessoais, as trocas de vivências e experiências em todos os âmbitos da comunidade educativa.”

Trata-se de entender que não é possível a democracia sem a participação, mas conforme foi colocado anteriormente pelo P4 do GF1, é possível “participar obrigado”. Fica evidente a falta de “espírito democrático” (LÜCK, 2013), pois entende que a “democracia ultrapassa e transcende a participação” (LÜCK, 2013, p. 54). É a democracia entendida enquanto um processo constante, a partir de uma prática criativa e dinâmica de interação de seus participantes, que em suas funções sociais de grupo, complexas e significativas, desenvolvem a consciência desse processo em sua totalidade. Nesta mesma direção, Silva (2015) aponta o estreitamento de relações através do afeto e do respeito, fazem parte da visão sistêmica dos gestores a interferir diretamente nas práticas coletivas.

O desenvolvimento da consciência social passa a ser não mais expressão do dever, mas de um desejo da coletividade, “criando no interior da escola uma cultura própria, e não imposta de fora para dentro” (LÜCK, 2013, p. 56). Portanto, este processo depende da motivação e liderança em torno da construção consciente e contínua da gestão democrática da escola pública.

c) Subcategoria: Valorização do Trabalho Escolar

O trabalho escolar e sua valorização, ou mesmo sua desvalorização, estão relacionados ao cotidiano da escola e suas relações. Paro (2016) acena para elementos condicionantes, tanto internos como externos, que influenciam e determinam as relações com vistas à participação de seus usuários.

Entre estes condicionantes, estão os de ordem material e institucional, aos

quais relaciona a precariedade de condições como a falta de material, espaços físicos impróprios e equipamentos sucateados, entre outros. Em termos institucionais, coloca problemas pessoais, fruto do desestímulo e baixos salários. O autor entende que este contexto influi no cotidiano nas relações estabelecendo insatisfações de pessoas ou mesmo grupos da comunidade escolar.

A questão material levantada por Paro (2016) foi citada pelo GF2 e muito bem sintetizada, pelo P2, ao afirmar que: "a gente ouve mais a conversinha, aquela da crítica na vila, alguém reclamando. Olha só, a escola está caindo aos pedaços! Mas ir lá falar com alguém, o que a gente pode fazer juntos? É mais complicado." Na fala desse participante, fica caracterizado um elemento da condição física da escola, ao mesmo tempo que a busca pelo reconhecimento para sua fala junto a outras pessoas, em termos de insatisfação, demonstra o quanto este aspecto é desagregador e negativo se pensarmos em valorização da instituição escolar e seu trabalho.

Todavia, os condicionantes apresentados por Paro (2016) não foram amplamente apresentados e debatidos pelos participantes de ambos os GF, os quais encontraram importância e valorização da educação a partir de elementos cotidianos e das relações. Na atuação do cotidiano da vida, mediante a atuação dos profissionais e de suas interações com os diversos usuários ao participarem direta ou indiretamente, é que acontece o processo educativo e sua valorização (LÜCK, 2013).

As interações no ambiente escolar vão determinar a complexidade e a profundidade das dimensões constitutivas do processo participativo e educativo na escola. Esta percepção se dá no mútuo reconhecimento e identificação com o coletivo da escola, elemento captado na seguinte fala: "é fazer parte daquele grupo, fazer parte daquele processo. Participar também tem muito a relação do estar junto" (P4, GF2). Desta forma, "o gestor que valoriza o docente, que faz da democracia presença viva em suas relações, contribui para um ambiente de bem-estar..." (SILVA, 2015, p.74)

Para Lück (2011), este espaço social e cultural, que marca o cotidiano da escola, está atrelado ao clima e à cultura organizacional da escola como lugar e dimensionador do trabalho de natureza humana e social a provocador de interações. Nesse sentido, chama à atenção para a necessidade e importância do olhar dos gestores para a questão do clima e cultura desta organização chamada escola. Pois,

é deste lugar de relações, de interesses, de tensões e conflitos, como expressão humana do trabalho e da valorização deste, que para a autora se operacionaliza o modo de ser e fazer da escola.

As relações no interior da escola, da expressão da humanização e construção de um lugar de interações e reconhecimento do trabalho é percebido no GF1, como se a escola estivesse caminhando na contramão ao entender que não pode "estar somente reproduzindo e levando pronto, a gente sempre se vê naquela condição de estar levando informação, informação e informação, que é muito reprodutor" (P6, GF1). A dimensão de organização social da escola, entendida como uma coletividade intencionalmente organizada e que se vê valorizada por seu trabalho, seu comprometimento ético e profissional, é afetada pelo desestímulo inserido através do caráter reprodutor das relações de trabalho.

Assim, o clima e a cultura organizacional, carregam consigo os elementos subjacentes à valorização do trabalho escolar, pois para Lück (2011), o clima se caracteriza a partir dos fatos e elementos do dia a dia escolar, e a cultura indica os significados do que acontece com regularidade no espaço escolar. O entrelaçamento dos dois se apresenta na constância do cotidiano escolar, exigindo da gestão observação e perspicácia a fim de "vislumbrar a alma da escola real e concreta" (LÜCK, 2011, p. 91), uma vez que a mesma está associada diretamente ao sentido e à valorização do trabalho escolar.

Existe um desejo de realizar o trabalho educativo com sentido e envolvimento concreto que deposite em cada ação as significações que se somem aos desejos coletivos, conforme P5 do GF1: "para que a gente tenha verdadeiramente uma autonomia, uma liberdade de ação, para que as coisas possam começar a ganhar uma nova dimensão em nível de educação".

Mas, ao mesmo tempo, percebe-se que a escola está inserida em uma sociedade concreta e que em sua cultura e organização, apresentam dificuldades de construir espaços de diálogo e coletividade, como retratou outro participante ao expressar "que a escola sofre o que a sociedade está sentindo. Da falta de interesse, de conscientização da importância da educação. Então a escola sofre com isso!" (P3, GF2). O conjunto de acontecimentos e condições observados no cotidiano da escola desenvolvem gradualmente significados e colaboram na formação de hábitos que impactam nos resultados, ajudando na percepção da importância do trabalho de cada um.

A partir das percepções, a valorização do trabalho passa necessariamente por uma lógica “[...] pontuada pelos sujeitos sociais que dão vida e fazem a prática cotidiana. Esses sujeitos e sua história são únicos, daí porque também é única a cotidianidade de cada escola” (LÜCK, 2011, p. 94). A sensibilidade de olhar para o sujeito enquanto único em sua história e relação de participação social, possibilita mensurar a intensidade do envolvimento e implicação do direcionamento de esforços para desenvolver o trabalho escolar. O olhar e a escuta a este sujeito é apresentado no GF1 como uma condição não percebida na escola: "se visualizassem pessoas diferentes, com ideias novas e principalmente com a escuta do que cada um vive dentro daquela comunidade" (GF1, P1).

A valorização do trabalho passa pelo cuidado com os envolvidos no processo educativo. Estar atento a como se percebem e percebem a sua atuação como sujeitos do fazer e ser escola, faz do espaço de trabalho um laboratório de aprendizagens e construções dessa participação e gestão. O que se percebeu nos GF é um ativismo desprovido das reais razões de algumas ações, levando ao cansaço com mais facilidade, nas palavras do P6 do GF1: "Que a gente não se sinta tão exausto no acúmulo de tarefas. Que possamos dar prosseguimento às demandas que eles nos trazem". Portanto, a valorização do trabalho está associada ao ambiente escolar e à sua cultura organizacional, onde a participação e o envolvimento dos sujeitos se dá na medida em que estes são potencialmente alçados a esta condição de participação e construção do processo educativo, e não como meros executores do processo.

Categoria 2 - processos de participação

Para Lück (2013), a gestão do ensino, de acordo com a concepção abrangente e que supera uma visão ultrapassada do meramente administrativo, concebe a questão educacional de relações complexas, exigindo uma visão global e abrangente, de ações de articulação, dinâmicas e participativas. É neste último elemento, da participação, muito retratado e discutido nos GF, que buscamos analisar neste ponto de nossa pesquisa. Dois conceitos, o da autonomia e da tomada de decisões, estão relacionados à participação, ambos citados direta ou indiretamente nas falas de seus participantes. Outras palavras, de menor amplitude que tais conceitos, mas que têm a sua significação aproximada a eles, sendo

inseridas em seus discursos, em especial são: a "coletividade", "escuta", "empatia", "busca", "vínculo" e "unidade".

A participação é caracterizada como ação concreta, fundada no princípio da gestão democrática, "uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados" (LÜCK, 2013, p. 29). A pesquisa de Müller (2016) demonstrou que a participação constitui um dos princípios de boas práticas na gestão escolar. Assim, a participação, construída de força e ação, caracteriza-se pela consciência, a qual exerce papel preponderante, voltada a uma gestão democrática, enlaçada pela autonomia e pela tomada de decisões, integrando subcategorias deste processo participativo.

a) Subcategoria: autonomia

Conceito amplamente usado enquanto elemento determinante para as ações participativas de cunho teórico, em especial para alavancar a participação de todos que fazem parte da vida escolar. No entanto, não se trata de um conceito simplificável e de uma vivência prática que possa ser facilmente absorvida e integrada ao cotidiano escolar. Desta forma, integra discursos que levam consigo muito mais uma proposta ou um desejo dos participantes da escola pública do que propriamente a sua realização em termos de ação e metodologia.

A autonomia é uma característica do processo de gestão escolar enquanto princípio de um modelo de gestão, que mediante competência e responsabilidade social, busca a formação, seja de crianças ou adolescentes, adequada às situações da vida em sintonia com as demandas da vida e devidamente inseridos no contexto da sociedade.

O desenvolvimento prático da autonomia, acontece quando se assume "um compromisso pela efetivação do objeto da decisão e a responsabilidade pelos resultados produzidos pelas ações promovidas nesse sentido" (LÜCK, 2013, p. 93). Como saber das demandas da vida nos mais diversos contextos sociais, sem a escuta atenta e participativa para a realidade na qual a escola está inserida? É possível promover participação sem autonomia? Como estabelecer estratégias visando à participação, se na escola, a partir das falas dos GF, a realidade se configura em algo duro e rígido, até mesmo nas coisas mais triviais, conforme este

relato: “[...] por que no início do ano já vem um calendário engessado que tu tens que seguir? A festa tem que ser de tal dia a tal dia! Mas eles não sabem como é nossa comunidade!” (P2, GF1). A “festa” aqui referida é a festa junina e o “eles” se refere à Secretaria de Educação.

Ainda com referência à fala de P2, feita acima e no mesmo momento da discussão, ocorre uma discordância em relação a P6, ao dizer: “eu acho que a participação dos pais, que nem P6 falou do conselho participativo, é pouca. Eu não vejo participação em festas que seria um momento que nem é de tanta responsabilidade, é uma festa, uma comemoração, tu também não vê mais eles”. (P2, GF1). Percebe-se na fala da participante que existe uma forte convicção pela ausência de participação na comunidade escolar, justificando sua convicção no fato de que quem toma as decisões, não sabe como é a comunidade, ou seja, não sabe quais são as demandas e necessidades reais. Conforme a fala desse participante, a data determinada para a festa, não estaria em sintonia com uma escolha que corresponderia às expectativas da comunidade escolar.

Mediante a indisponibilidade de abertura para a escolha da data, pensada como uma forma de produzir participação de todos, correspondendo às expectativas coletivas, seria compreensível uma certa resignação mediante a negação dessa possibilidade, no entanto, se pode perceber preocupação e envolvimento que apontam para as causas e se colocam a sugerir possibilidades de criação e enfrentamento ao desafio da participação:

Eles ficam no centro, onde eles acham que a festa tem que ser de tal dia a tal dia, e a gente não consegue abranger a participação de todos, por que a gente tem esta comunidade, a gente tenta fazer o máximo que consegue naquilo que eles nos mandam, mas eu acredito que a autonomia, uma maior autonomia, geraria maior participação de todos (P2, GF1).

O que atravessa as falas destes GF, está relacionado aos “sistemas educacionais, que preconizam a autonomia da gestão escolar” (LÜCK, 2013, p. 93) e estabelecem, através de suas diretrizes, meios para sua implementação. A própria CF (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, inciso VI, coloca a gestão do ensino público com princípios democráticos, ao menos na “forma da lei”. No entanto, há uma visível necessidade de controlar, “[...] que deixem de cercear a manifestação dessa autonomia, definindo para os estabelecimentos de ensino, normas e regulamento sobre questões operacionais, que deveriam ser por eles mesmos definidas” (LÜCK,

2013, p. 93).

A autonomia tem por princípio (KARLING, 1997), atender às necessidades humanas de liberdade e independência, possibilitando iniciativas criativas que promovam o desenvolvimento, o que em termos educacionais seria promover um processo de ensinar e aprender que seja efetivo e significativo. Compreendida enquanto processo, que ocorre na cotidianidade da escola, se expressa na coletividade, mediante decisões construídas pelos seus participantes e seus entendimentos, definindo por consequência seu modo de ser e fazer educativo.

A participação com sentido, depende essencialmente da autonomia, a fim de que possa colocar cada participante, usuário da escola pública, na condição de sujeito transformador da realidade na qual está inserido. Poderíamos exemplificar esta condição a partir da prática do professor, que na condição de sujeito, seu "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22).

Da mesma maneira em que o professor cria as possibilidades de exercício da construção em sala de aula, cabe à gestão escolar promover na escola ações que permitam estabelecer meios de participação a partir da autonomia, a fim de que a produção desta relação contamine o todo da escola dando resposta ao processo educativo. A postura democrática desencadeia na coletividade a possibilidade de participação, ao mesmo tempo que expressa a segurança (FREIRE, 1996) do diretor escolar e de sua gestão. É esta mesma segurança que permite uma ação e diálogo dos elementos constitutivos do ser e do fazer pedagógicos da escola (LÜCK, 2013).

A participação, fundada na autonomia, é o processo em que o sujeito se assume como participante responsável de sua história e da transformação da sociedade. É nesta medida que se dá o processo educativo e participante desta construção social. Portanto, a gestão da escola, em termos gerais, estará voltada às relações institucionais e de suas práticas, para possibilitar aos usuários da escola pública, experiências voltadas para a construção autônoma do ser humano.

b) Subcategoria: tomada de decisão

A temática da tomada de decisão se faz presente em qualquer organização. Olhando sob a ótica da gestão da educação, em especial relacionada à gestão sob o princípio democrático, assume uma conotação central no cotidiano da escola, pois a

todo instante decisões são tomadas e interferem na realidade. No entanto, não se pode encarar os conceitos a partir de um mero jogo de palavras que leva a definições discursivas e amplas, sem que as concepções envolvidas nas percepções reais de quem participa de determinada realidade possa estabelecer mudanças de postura e ações sobre os diferentes contextos tendo em vista o avanço sobre situações que já não dão mais conta daquela realidade.

A análise desta subcategoria enseja a necessidade de pensá-la enquanto elemento central para nossa pesquisa sobre a gestão escolar em seu princípio democrático. O conceito de gestão educacional não está posto aqui como mera substituição à ideia de administração. Mas se trata da "alteração de princípios, valores, concepções [...] caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo" (LÜCK, 2015, p. 48). Dentro desta mudança paradigmática, a gestão da educação assume em seu contexto ideias que englobam as dimensões sociais e políticas, dando ênfase à participação, transformação e à cidadania em termos de ações e relações na dinâmica escolar.

O desejo pela mudança paradigmática, colocada pela autora, é manifesta nos GF ao pensar a dinâmica das relações e decisões dentro da escola. A palavra gestão é usada em diversas ocasiões para significar momento de decisão e encaminhamentos. Outras palavras acompanham as falas e reflexões ao requerer, na tomada de decisões, mais "participação", "escuta", "espaço de diálogo", "engajamento", e "coletividade". Mas, será que o sistema de ensino, no qual a escola é inserida, está articulado a pensar a dinâmica escolar sob um olhar global da gestão? Ocorre, em termos de diretrizes, a mudança paradigmática?

Já constatamos na categoria anterior, quando falamos do "ambiente escolar", que as relações se dão de maneira engessada e verticalizada. Caracterizado em uma, das tantas falas, de P3 do GF1:

O que eu vejo dentro do município, que a comunicação tranca, a comunicação não acontece de uma forma que poderia, porque daí cada escola entende de um jeito, percebe de um jeito, e isso acaba dificultando até mesmo para gente, em dar retorno às pessoas em relação às coisas ditas, às coisas decididas, por que há uma desconfiança.

A manifestação da insegurança, relacionada à comunicação, vinculada na fala "as coisas decididas", expressa a dificuldade em estabelecer possibilidades

participativas que possam ser levadas a bom termo na tomada de decisões coletivas e que se definam qualificadoras de uma gestão democrática.

No entanto, outro elemento que colabora com a insegurança, sentida na fala do GF, se associa ao que Lück (2015) afirma do sistema educacional compreendido como macro e a escola como este micro-sistema, ao afirmar "que os sistemas de ensino adotam uma postura administrativa, de cima para baixo, sobre as escolas, impondo-lhes ações e operações que poderiam ser decididos... por elas mesmas" (LÜCK, 2015, p. 51). Não ocorre um processo participativo nas decisões, há uma carga autoritária que define ações pontuais a serem exercidas na escola, sem um conjunto de diretrizes que amplie as possibilidades de ação e participação, de forma a constituir uma política educacional. A concepção de sistema foi expressa nos GF sendo alguém externo e a escola sendo o interno. As ações do sistema, nesta relação com a escola, foram assim:

Essa percepção de que coisas vem do externo, "vem de cima", é muito forte realmente, principalmente neste âmbito de ter que executar algumas tarefas que são imprescindíveis. Não tem como abrir mão, mas eu vejo que mesmo nessa situação, ainda se busca, dependendo de onde está o gestor, uma busca de tentar conversar para pelo menos amenizar o impacto desta obrigação. Tentar pelo menos uma explicação, ainda que o espaço de discussão seja restrito. Mas a percepção de que "coisas vem de cima", é clara (P2, GF2).

É importante afirmar que a crítica estabelecida às determinações verticalizadas não significa um "democratismo" (LIBÂNEO, 2014), no qual "a forma privilegiada desta participação é a assembleia, na qual se discutem todos os assuntos, com plenos poderes de decisão sobre o planejamento, execução e avaliação das ações" (LIBÂNEO, 2014, p. 52). O autor critica a ideia de que a participação é o elemento suficiente para garantir a democracia, pois entende que há uma dificuldade em fazer com que as discussões sejam objetivas, o que no seu entender, em muitos casos leva ao imobilismo e à ineficácia no processo de tomada de decisões. É preciso que "a prática seja articulada com uma análise de situações concretas, com a mediação da organização, sendo que esta não se reduz exclusivamente à assembleia" (LIBÂNEO, 2014, p. 53). Mas, defende ele a necessidade de mecanismos de participação e envolvimento, que articulem a escola pública em seu ser, fazer e saber, de tal maneira que suas ações tenham por base decisões tomadas a partir da consciência de seu papel na sociedade.

O caráter social e político, que subjaz à tomada de decisões, sendo elemento de participação, coloca em evidência a "natureza da participação quanto ao tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução, se na tomada de decisões" (PARO, 2016, p. 62). O autor propõe esta participação de execução de algo direto, mas vê a participação na tomada de decisões enquanto efetiva forma de partilha do poder. Acredita que a participação direta na escola pública (reparos, limpeza, doações...), auxilie de maneira a fomentar e a conscientizar seus usuários da importância da participação nas decisões, além de poder desta maneira dar mais destaque às suas reivindicações.

Outro elemento considerado por Paro (2016), nas referências feitas na escola, aos pais, como não tendo formação pedagógica tornando-se argumento a fim de que eles não exerçam seu papel nas decisões sobre o funcionamento pedagógico da escola. Vê tal participação na tomada de decisões sendo "mecanismo de controle democrático do Estado, que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola" (PARO, 2016, p. 65). Vê nesta forma de participação uma maneira de pressionar na criação de condições objetivas que possibilitem um ensino de qualidade.

A concepção em torno da participação na tomada de decisões, expressa pelo autor, é compartilhada no GF: "[...] sentar semanalmente para conversar, para ver as demandas de cada um, pra ver o que eles acreditam que seja o melhor, para ter a participação para tomar a decisão melhor para todos, acredito que seja tão corrido que a gente também não consegue" (GF1,P2). Infelizmente, existem alguns elementos que denotam claramente outra realidade no que tange à participação na tomada de decisões. Entre estes elementos, GF refere-se à questão do tempo e as condições para que haja esta participação idealizada.

Outro elemento assinalado é a cultura marcadamente social de não participação e envolvimento com as demandas e decisões da escola pública. "No ambiente cultural em que se encontra a escola pública... que atende às camadas populares, parece estar disseminada a ideia de uma falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos" (PARO, 2016, p. 70). Esta fala é corroborada no GF2 por P6:

Eu concordo com a P1. Tem alguns pais que talvez precisam se organizar. Que precisam pensar que é a escola do meu filho, é o futuro do meu filho. Concordo com a P4 também, que às vezes a escola muda um pouco o

horário para os pais participarem, mas os pais não querem se comprometer muito em vir.

A fala de P6 do GF 2, ao citar outros dois participantes, ilustra em grande parte a divergência que ocorre entre os integrantes da comunidade escolar, ao buscar por um lado afirmar que os pais não querem se envolver e participar da vida cotidiana da escola. Por outro lado, há uma clara objeção a esta ideia de desinteresse dos pais, conforme P3, do GF2:

Não adianta marcar um horário em que vou ter que trabalhar, eu não posso faltar. Tem empresas que não liberam, entende. A escola precisa ver o lado do pai, não só o lado da escola. Vou fazer naquele horário, tu vens se puder e pronto. As festas, em que dia elas acontecem? No sábado, os pais estão em casa. As reuniões são de segunda a sexta, neste horário os pais trabalham. No sábado estou liberado, por que não pode ser no sábado? Acho que precisa ser um conjunto, uma participação.

Ainda com relação ao aspecto cultura presente na dinâmica participativa, "a nossa tradição autoritária, que ao fechar todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, induz as pessoas a nem sequer imaginarem tal possibilidade" (PARO, 2016, p. 72). Exatamente o que P4 do GF2 indica:

As vezes eu tenho vontade de rir, porque na minha vida toda eu não consegui ter muita democracia! Eu sempre fui mandada, então era tal ditado: manda quem pode e obedece quem precisa! Então, às vezes este termo me leva a refletir fundo e me traz algumas questões. Eu sei que é o momento agora, que nós estamos trabalhando aqui, mas isto é uma coisa histórica, não é uma coisa desse momento, é uma coisa histórica que vem de muito tempo, basta ver nosso país né, então é uma coisa de se pensar, de se refletir!

Outro elemento de marca cultural relacionado à questão da autoridade, o qual é determinante no sentido de desacreditar iniciativas de participação, em especial as voltadas ao processo de tomada de decisão e expressão de suas demandas, indica por parte dos usuários da escola pública um sentimento de receio e medo. "Os condicionantes culturais da população na gestão da escola pública... refere-se ao sentimento de medo que os pais das camadas populares experimentam diante da instituição escolar" (PARO, 2016, p. 75). O sentimento de que, dependendo do teor da participação exercida, possa trazer algum melindre ou prejuízo, é compartilhado pelos integrantes do GF2, segundo P6:

Também tem muitos pais que pensam que ao participar, em alguma questão alguns professores vão ficar contra mim e isso vai se refletir nos meus filhos. Às vezes eu vou reclamar de algum professor na direção ou no SOE e aquele professor vai acabar tendo alguma implicância com o meu filho e vai prejudicar o ano letivo dele. Isso aí eu ouvi bastante já!

Embora os elementos colocados interferem e prejudicam, em muito, o avanço de um pensar estratégico, que leve a uma gestão democrática da escola pública, é necessário pensar o processo participativo de tomada de decisões a partir de uma centralidade e abrangência, voltada ao contexto educacional em sua globalidade. A participação implica na partilha do poder, sendo por isso também partilha de responsabilidades, uma vez que as decisões são tomadas coletivamente na busca do enfrentamento das dificuldades e desafios, a fim de avançar nas transformações que se fazem necessárias.

Categoria 3: identidade escolar

A reflexão em torno desta categoria enseja desde muito antes na proposta de pesquisa, uma diversidade de perguntas para as quais as respostas são sempre uma possibilidade, mas nunca algo acabado e pronto. Logo, se trata da categoria que, segundo se pode perceber nos GF e nos autores que a abordam, irá significar nos processos educativos da escola. Carrega em si elementos da ordem subjetiva que são definidores do que mais adiante Lück (2011) irá chamar de "alma da escola". As questões tentam dar conta deste sentido muito mais abstrato e imaterial, mas perceptível e sensível, como por exemplo: quais são os elementos que nos identificam enquanto pertencentes a uma instituição escolar? Quais os valores que orientam e conduzem as práticas escolares para um caminho de realização de sua função primordial junto à sociedade? O que dá sentido ao processo educativo que a escola se propõe trabalhar? Qual a importância da identidade escolar para a prática educativa e o processo que a envolve? Não é nossa pretensão aqui fazer um estudo minucioso delas. O que talvez fosse necessário para tentar responder a tais questões, no entanto, é uma provocação que visa assinalar a importância desta categoria para o desenvolvimento e para a análise que vem sendo feita.

Ao levar em consideração, que muitos destes questionamentos estão associados à cultura, e esta define, ao mesmo tempo que é definidora das relações

sociais e políticas, seja por meio das vivências, crenças e até formas de dar conta de seus contextos e desafios. Então somos levados a crer, que nesta linha de raciocínio, a identidade educacional tem seu fundamento último em elementos sociais, políticos e culturais. Conforme Charlot (2013, p. 62), "a escola é uma instituição educativa: esforça-se em utilizar os meios mais eficazes para atingir as finalidades educativas perseguidas pela sociedade".

A pesquisa é a busca por respostas a perguntas que a experiência traz à nossa consciência, no caminhar contextualizado de uma relação dialética, que por sua vez nos desafia constantemente com novas dúvidas e perguntas. A categoria da "identidade escolar" nos coloca neste desafio dialético, a exemplo do "mito da caverna" de Platão. Temos a possibilidade de ficarmos no fundo da caverna, acostumados com aquela experiência e clarividência da realidade, de quem sempre olha para ela do mesmo lugar e nas mesmas condições. O que por sua vez nos identifica enquanto pertencentes e conhecedores daquele espaço. No entanto, pensar a educação dentro dos limites estreitos "do fundo da caverna", de condições limitadoras, pode trazer a certeza da tradição, mas que limita um olhar mais abrangente e global, na busca por respostas reais e concretas, exigidas por uma sociedade em constante transformação, para com a instituição escolar, que deva acompanhar o ritmo e o avanço das necessidades humanas de realização de si e da sociedade.

Seguindo nesta analogia do "mito da caverna", a outra possibilidade em responder aos desafios que são lançados à instituição escolar em seus diversos processos, especialmente no que se refere à gestão escolar de princípio democrático. Seria a busca por vencer a escuridão do fundo da caverna e a "cegueira" inicial causada pela intensidade da luz do lado de fora, saindo do espaço das certezas e respostas conhecidas, deixando desafiar-se pelas demandas concretas e reais da sociedade contemporânea. Para isso, é necessário que a escola saiba e se conheça em sua identidade cultural, "[...] aqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento [...]" (LIBÂNEO, 2013, p. 34), que falam dos traços característicos do espaço escolar e das pessoas que dela fazem parte e a identificam pertencentes a este lugar.

A partir dos GF e mediante a literatura, a identidade escolar assume o papel e esteio sob o qual se colocam as principais escolhas e práticas cotidianas da escola. Das falas, entendimentos e visões apresentadas pelos GF, duas subcategorias se

destacam: pertencimento e sentido. São resultado de um conjunto de conceitos, que ao longo das discussões, constante e insistentemente apareciam de alguma forma nas falas, como: "empatia", "diálogo", "comunicação", "engajamento", "unidade", "interesse", "relações", "participação" e "compromisso". Nessa perspectiva, os GF debateram e formalizaram um conjunto de significações para o processo, que se volta muito fortemente para a importância do reconhecimento que leva ao engajamento. Percebe-se que dar condições e promover a participação, gera sentido de pertença e envolvimento no processo educativo. Trata-se de algo que está além dos determinismos administrativos que muitas vezes penetram e engessam as relações, tornando-as artificiais. A gestão pensa relações pautadas em princípios e valores primordiais, bem mais complexos e abrangentes, mas que produzem um encadeamento de sentidos e conectam o conjunto dos envolvidos, em práticas e ações de interesse coletivo.

a) Subcategoria: Pertencimento

A reflexão sobre esta subcategoria, em especial ao pensar nas diversas implicações que ela traz para o cotidiano escolar, estabelece a necessidade de a entendermos como parte da organização social. É nesta organização que se dá a ideia e o sentimento de pertença, de espaço de atuação e participação. Neste espaço ou campo (BOURDIEU, 2004), ocorrem as disputas e oposições de forças. Pois trata-se do conjunto de interesses, entendimentos, influências e dinâmicas que se entrelaçam, "determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem, a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção" (LÜCK, 2011, p. 29).

A partir do entendimento deste campo de atuação, onde as práticas e ações podem convergir ou divergir dos esforços coletivos para que o processo educativo atenda aos seus propósitos, aceitamos a necessidade de olhar atentamente aos elementos que o compõe, na validação da subcategoria do pertencimento, o que é determinante para a identidade da escola pública. É neste sentido que passamos a olhar, uma vez que a subcategoria exerce papel fundamental para o propósito de discutir uma gestão escolar de princípio democrático.

Ao compor um paralelo que relacione a identidade escolar e a gestão escolar, algumas questões se apresentam integrantes deste processo reflexivo, que visa

entender a importância desta dinâmica na escola pública. Em outros termos, quais elementos que nos identificam sermos pertencentes a esta instituição escolar? Estes elementos dão "sentido" à dinâmica em que se instaura o pertencimento institucional. Esta subcategoria, do sentido, será abordada mais adiante, sendo necessário fazer menção a ela neste momento, para legitimar o caráter de proximidade e entrelaçamento de ambas, na composição da identidade escolar.

Mediante a compreensão da identidade escolar, é possível fazer da gestão e das políticas que a envolvem, um processo de significação da vida cotidiana, pois as relações sociais passam a estar impregnadas de um caráter pedagógico e cultural.

A abordagem que propõe uma análise sobre a identidade da escola evidencia a necessidade de um olhar continuado e atento pela gestão. Conforme P2 do GF2, "é ver também que quando se participa, se envolve, você consegue perceber todos os processos que estão acontecendo naquele ambiente". Nesse mesmo sentido, ao falar da percepção de profissionais e gestores escolares, Lück (2011) indica que a ausência de referenciais teóricos e culturais, na compreensão que interligue os fenômenos sociais, permitindo uma leitura abrangente e interativa da organização social que constitui a escola, produz nestes, uma percepção de frustração, de "ficar apagando incêndio". Para a autora, "o clima organizacional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino [...]" (LÜCK, 2011, p. 30).

O projeto político pedagógico expressa a maneira de enfrentar os problemas e desafios do cotidiano escolar. É também neste cotidiano que o conjunto das pessoas, no interior da escola, organizam seu fazer diário, assumindo responsabilidades e fazendo escolhas. Portanto, a partir do projeto político pedagógico, que conjuga os desafios, as experiências pessoais e sociais, que será constituída a identidade da escola. "É o conjunto das atuações interativas dos membros de sua comunidade, definidos e expressos a partir de representações e significados atribuídos aos elementos que compõem a escola e seu fazer educacional... que são construídos coletivamente" (LÜCK, 2011, p. 31). A construção coletiva, enquanto elemento a constituir a identidade da escola, acena para a importante tarefa e missão a ser exercida pelo gestor, mediante a percepção e cuidado no processo de gestão, possibilitando-a tornar-se desafio a si mesma, experiência concreta do princípio democrático.

Outro elemento que reforça o caráter e importância da identidade, está no fato

de que os comportamentos do interior da escola dependem deste conjunto de sistemas de significação, crença e valores internos, muito mais do que das interferências externas, conforme Lück (2011). Chama a atenção para o caráter subliminar destas significações de difícil percepção nas relações dos participantes do contexto escolar. Muitos dos significados estão associados ao que é comunicado, seja de maneira explícita ou subliminar, o que ficou registrado por P3 do GF1: "eu vejo que precisa ter uma rede, esta rede precisa se comunicar, ela se comunicando, tem consonância." O sentimento de pertença depende em grande parte deste espaço, não somente geográfico, mas das subjetividades que se comunicam e estabelecem o ambiente de sentido e acolhimento, em outras palavras, de pertencimento.

Percepção essa trazida pelos GF de diferentes maneiras: "Eu vejo esta escola como uma só" (P3, GF1). Ou ainda, "vejo que na participação está envolvida a questão do reconhecimento" (P2, GF2). A maneira de pensar a identidade da escola e que traduz o reconhecimento expresso na diversidade de ações e significações, é específica de cada escola que "[...] tem uma personalidade própria, construída coletiva e historicamente por seus atores, no enfrentamento dos desafios" (LÜCK, 2011, p. 34).

A personalidade da escola é constituída no espaço social, cultural instaurado cotidianamente através de suas ações e práticas, que se antes, dentro de uma visão administrativa, via tal espaço fragmentado e de relações verticais, em uma visão mais ampla de gestão, concebe a identidade do espaço escolar de pertencimento, em uma dimensão interativa da natureza humana e sua condição social. Pois a escola "é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover [...] cidadãos críticos, pela vivência de experiências sociais significativas" (LÜCK, 2011, p. 85).

Na mudança de paradigma, conforme Lück (2011), em que a escola é concebida na forma de organização social, que passamos a olhá-la como espaço dinâmico. Nele joga-se com interesses, concepções e valores que fundamentam ações e reações em seu cotidiano, permitindo avanços ou dificultando sua caminhada. Portanto, é necessário um olhar diferenciado para a subcategoria do pertencimento. É nesta dinâmica social de interações, concepções e vontades que colocamos o pertencimento como sendo um dado essencial para as dinâmicas cotidianas da escola. Para a autora "demandam atenção contínua dos gestores

escolares sobre os processos socioculturais presentes na dinâmica cotidiana da escola [...] (LÜCK, 2011, p. 85). A importância desta dinâmica aparece de maneira significativa no GF1, quando P3 diz "pensando na gestão, não é o meu olhar individual, não é só o meu olhar, eu até posso estar pensando muito bem, mas é preciso pensar no coletivo". É o olhar para o outro que permite sentir-se pertencente ao coletivo, em integração na caminhada a ser feita cotidiana e conjuntamente na construção da identidade da escola.

Ao aceitarmos a mudança de paradigma proposta por Lück (2011), em que colocamos a escola como organização social, passamos também a conceber a importância do aspecto cultural e suas dinâmicas no interior da escola, como fundamentais na formação de uma identidade que marca o processo educacional. Pretendemos assim assinalar a importância da subcategoria do pertencimento em tal formação. Colocamos da seguinte forma a definição desta cultura organizacional: "o conjunto de valores, crenças e tecnologias que mantém unidos os mais diferentes membros, de todos os escalões hierárquicos, perante as dificuldades, operações do cotidiano, metas e objetivos" (LIMA; ALBANO apud LÜCK, 2011, p. 71).

Portanto, a cultura organizacional da escola integra o conjunto de elementos que na prática escolar formam uma unidade na totalidade de ações, caracterizando assim a identidade desta forma de ser e fazer escola coletivamente. Dentro desta compreensão foi manifestado em um dos GF e respaldado pelos demais participantes, o sentido de pertencimento na comunidade:

[...] sinto que a nossa comunidade não é uma comunidade escolar em que todos moram aqui no mesmo bairro. Esta escola, acredito que recebe alunos de várias partes da cidade. Então, às vezes, é isso justamente que dificulta esta mobilização. Às vezes, uma escola que é a escola do bairro consegue ter aquele abraço da comunidade (P2, GF2).

A fala caracteriza elementos que vão além do espaço geográfico, ao dar conta de um lugar de relações e aproximações que definem o sentido de pertencimento nas construções coletivas do cotidiano escolar, que expressa o pensamento e define a identidade da comunidade, ressaltando assim em sua visão a importância de pertencer e sentir-se identificado com as pessoas que constituem este lugar chamado escola.

b) Subcategoria: Sentido

Consideramos a escola uma organização social, conforme abordado anteriormente, onde defendemos o elemento do pertencimento da condição que subjaz às relações e as determina. É necessário refletir sobre os elementos do cotidiano escolar que dão sentido às ações dos mais diversos atores que dela participam. Para Galvão (2004, p. 28), “[...] é na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação”.

Dentro desta perspectiva, com esta pesquisa voltada para a gestão escolar democrática, cabe a pergunta sobre a importância destes processos de significação para o trabalho do gestor. Pois, na concepção que tem a escola na sua forma de organização, há uma interdependência das relações pessoais que passa por elementos de ordem subjetiva e a caracterizam. Para tanto, é necessário que haja nas ações coletivas e individuais uma unidade de sentido. Portanto, qual o trabalho do gestor? Para Lück (2011, p. 91), “[...] debruçar-se sobre o cotidiano escolar com um olhar observador e perspicaz, a fim de que se possa vislumbrar a alma da escola real e concreta é trabalho inerente à gestão escolar em sua atuação gestora e de liderança”.

Na medida em que avançamos neste entendimento subjetivo, nos atrevemos a dizer que o sentido das coisas, muito mais que dependente de uma racionalidade, é de conteúdo existencial, o que é inerente ao ser humano. Mesmo que o sentido seja visto nos elementos que compõem as diversas realidades presentes no espaço escolar, parte das convicções e definições de natureza humana. Assim, “a educação concebida como cultura deve realizar no homem a essência humana” (CHARLOT, 2013, p. 109-110). A partir desta função, é possível dizer algo sobre o sentido da educação para a vida em sociedade.

O sentido, desde onde se coloca a função da educação, estabelece o processo educativo utilizando estratégia como caminho a fim de estabelecer seu fim último. Em outras palavras, a educação parte de um lugar, de uma definição de humanidade, ao mesmo tempo que pretende chegar a algum lugar. No entanto, esta definição de humanidade, começa necessariamente de um ideal de ser humano, onde o trabalho educativo, que permita à criança conhecer a humanidade, leve o professor a uma prática educativa em que “não ensina o que sabe, ensina o que é” (CHARLOT, 2013, p. 107).

A educação é que nos acompanha e estabelece formas de realizar esta caminhada de onde para onde, sem esquecer que a jornada é feita e está voltada em última instância ao próprio ser humano. Isso fica bem caracterizado na fala de um participante do GF:

Acho que antes de mais nada, quando a gente pensa em estratégias, também tem que pensar em nós sociedade. Falando em educação, temos que parar de pensar no que vai salvar a gente. Acho que ninguém vai salvar, é a gente que se salva. Vejo também que na educação, todo mundo põe o dedo na educação. Todo mundo acha, sendo que nós que estamos trabalhando na educação, a gente não pode achar, ou o que a gente acha não tem uma relevância. Professor que está ali, alfabetizou 30 anos, por não estar na academia, não quer dizer que não seja capaz de poder falar. Então antes de mais nada, precisa olhar para a rede. E precisa ter respeito, e para isso, precisa olhar para o outro como ser humano (P3, GF1).

Trata-se do pensamento pedagógico em torno do qual a educação irá possibilitar à criança que essa se realize, desabroche, tornando-se plenamente ela mesma. Esta condição de realização considera a realidade social, econômica e política. O sentir-se bem depende da situação vivenciada e de sua relação com a ideia de realização. O desabrochar depende das relações que possibilitam um ambiente de trabalho e realização. A educação deve permitir a cada um desabrochar, ou seja, desenvolver plenamente suas possibilidades naturais.

O cotidiano escolar é constituído por uma teia de significações que estão por trás daquilo que ocorre. Em outras palavras, são responsáveis pelo sentido daquilo que dá razão e fundamento ao que acontece, ou mesmo para aquilo que não acontece.

"Pequenos atos, poucas palavras [...] observados no dia a dia que gradualmente vão constituindo o fazer escolar e condicionando indelevelmente o desenvolvimento de hábitos de grande impacto sobre os resultados do trabalho escolar" (LÜCK, 2011, p. 93). Compreender tais significações e posicioná-las no contexto escolar, a fim de que sejam vistas com sentido para os participantes da comunidade escolar, torna-se um trabalho complexo, mas necessário para a gestão, em especial a de princípio democrático.

Ao tomarmos a lógica das significações, como ponto de partida para as ações, podemos nos perguntar por aquilo que serve de fundamento na conjugação de sentido às práticas escolares. Segundo Lück (2011), este elemento central a caracterizar o sentido do fazer e ser escolar, o que chama de "alma da escola"

(LÜCK, 2011, p. 132), são os valores. Estes por sua vez têm sua razão de ser no humano e suas relações sociais, dando sentido aos processos educacionais, pois são responsáveis "[...] pela promoção da formação e desenvolvimento de alunos, em vista do que devem ser vivenciados por todos que fazem parte de seu contexto, de modo que a cultura organizacional da escola os expresse continuamente" (LÜCK, 2011, p. 132–133). A importância de tais valores é expressa pela escola na proposta pedagógica, a fim de orientar o trabalho, devendo ser constantemente lembrado pelos participantes do ambiente escolar.

Mediante estes elementos, que se conectam à categoria dos processos de participação, em especial na subcategoria da autonomia, podemos dizer que a educação cumprirá sua função na medida em que promover pessoas à condição de autonomia e compromisso com o ideal de uma humanidade mais plena e justa, a caracterizar e definir as realidades humanas e sociais. O que em outras palavras, está presente no pensamento de Frankl (2008, p. 102) "[...] viver não significa outra coisa senão arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida". Pois, à medida em que respondermos as perguntas fundamentais que valorizam a vida, mediante uma educação de sentido, também poderemos contar com seres humanos comprometidos com este princípio individual e social. Assim, "[...] o diálogo é uma exigência existencial e uma das maneiras de os homens aceitarem sua inconclusão e aprenderem na relação com os outros." (MIRA, 2017, p. 109).

O que está na base das ações, o que motiva e conduz a significação desse fazer é exatamente o sentido, como elemento definidor, interior a cada um nos mais diversos contextos nos quais se encontra envolvido. O modo de ser e fazer, próprios da organização escolar, o que necessariamente não está associado à estrutura física, é o que trará sentido à sua prática e ao seu trabalho, uma vez "que esse modo de ser e de fazer esteja impregnado da valorização e do atendimento com elevada qualidade das necessidades de aprendizagens dos alunos que se constituem em uma escola em sentido pleno" (LÜCK, 2011, p. 86). A discussão sobre o sentido do fazer humano está associada diretamente à reflexão do que é o ser humano e os elementos que o movem a agir em uma ou outra direção. É o que dá sentido à vida.

Ao traçarmos um paralelo destes elementos, voltados à questão da educação, uma das definições, coloca a liberdade na condição humana em Sartre conforme

Cotrim: "é o exercício da liberdade, em situações concretas, que move o homem, que gera incerteza, que leva produção de sentidos, que impulsiona a ultrapassagem de certos limites" (COTRIM, 2006, p. 203). Essa condição de liberdade, somente pode ser exercida mediante a autonomia, a qual abordamos sempre que nos sentimos pertencentes ao processo de participação e essencial à tomada de decisão. Para Miguez (2014), conforme o existencialismo de Viktor Frankl, "[...] o homem não é apenas um ser livre, mas um ser que se decide" (MIGUEZ, 2014, p. 13). A autora ressalta a contribuição antropológica em Vitor Frankl, em que "[...] o pensamento pedagógico tem seu cerne no fato de resgatar o caráter intencional e projetivo do fato educativo [...]" (MIGUEZ, 2014, p. 13), a partir do qual o horizonte de significação tem seu referencial em valores. Nesta mesma ótica, cabe ressaltar que o trabalho da educação está também em contribuir na significação dos contextos e desta dinâmica vital da busca de significado para as realidades e relações, que formam o conjunto de elementos a dar sentido para a instituição escolar.

A busca em aproximar a subcategoria do sentido às questões educativas, nos seus mais diversos processos, especialmente em nossa problemática, de uma gestão escolar de princípio democrático, enseja a necessidade de reflexão para as ações no cotidiano escolar, que muitas vezes sucumbem a um ativismo vazio de sentidos, levando à exaustão física e mental de seus participantes. O que fica muito bem expresso por P6 do GF1:

Eu acho que na questão da administração, pra além dos materiais, dos recursos humanos, nosso trabalho, ele depende muito do trabalho do professor. Se o professor se sente motivado e a gente consegue estimular esse trabalho, melhor, mais flui nosso trabalho... Às vezes a gente sente nosso professor muito cansado, com excesso de trabalho... Então, a gente tem que pensar nesta questão dos recursos humanos. Como é que está a saúde psicológica do professor? Como é que ele está trabalhando? Como é que ele está se sentindo? Ele está trabalhando feliz? Por que se o nosso professor está disposto, está disponível, está bem, o trabalho flui! O nosso trabalho fica bem mais leve! (P6, GF1).

Manifesta-se assim um ponto central da gestão, no qual as ações não podem ter fim em si mesmas, mas precisam estar fundadas em elementos que carregam em si princípios e valores que estabelecem nexos entre o sujeito e a realidade significada através de sua ação educativa. Mediante esta perspectiva, "as relações que o sujeito estabelece com os outros e com o meio circundante são fundamentais

para seu amadurecimento" (FOSSATTI, 2013, p. 51). A capacidade de percepção e construção de significados que estabeleça relação entre as ações propostas e a realidade que desafia a escola em seu trabalho, é um processo essencial a ser estabelecido pelo gestor. Através deste exercício e prática, o trabalho da gestão, de princípio democrático, conseguirá no todo da organização escolar atingir e facilitar a ação pedagógica no momento em que é promotora da autonomia na realização da essência da natureza humana. Em outras palavras, há um envolvimento e aproximação essencial entre a educação e o fazer-se humano, o que necessariamente adquire sentido e significação na realidade, tornando-se função primordial da escola. O que para Miguez (2014), à luz das contribuições de Frankl, "[...] podem fundamentar uma ciência da educação orientada aos valores que objetiva mobilizar a responsabilidade pessoal" (MIGUEZ, 2014, p. 16). O tema da responsabilidade ocupou espaço nas discussões do GF, em especial quando P6 do GF 2, diz que:

Eu concordo com o que P4 e P3 falaram. Que a responsabilidade é de todo mundo. Até porque, se eu estou vendo que não está funcionando, eu tenho que ir lá conversar, procurar saber porque não está funcionando, se está acontecendo algo que não está desenvolvendo. E os professores, também é responsabilidade deles ver se está errado aquilo ali, se a dinâmica da aula não está funcionando, por exemplo. Então o professor vai mudar e os pais, ao ver que seu filho não está aprendendo, também precisam sinalizar.

É mediante a concepção de ser humano que pensamos a educação, em especial a gestão dela, sob um prisma que coloca a dinâmica educacional envolvida e significada na apropriação da existência e consciência humana. É essencial dar sentido às relações do sujeito com o mundo de significados e valores, ao conceber a educação em sua finalidade e responsabilidade pessoal. Trata-se do pressuposto educativo em que "[...] educar para a vida supõe formar um ser humano que seja capaz de construir seu projeto profissional, num olhar para além de si mesmo" (FOSSATTI; JUNG, 2019, p. 663).

A questão da identidade está conectada ao sentido dado e construído no espaço escolar, que por sua vez depende em grande parte do engajamento de todos os envolvidos no processo do fazer escolar, conforme afirmado por P2 do GF2:

Eu observo também, chega a ser meio paradoxal. Por que ao mesmo tempo que tem esta dificuldade de envolvimento para algumas questões de decisões, por outro lado, eu percebo a dificuldade que é fomentar aqueles

momentos que a comunidade participa para ir além. Quando tem festas aqui, a gente percebe que a comunidade é muito ativa, participa. Tanto os alunos como os pais, toda a organização ali da festa junina, para correr atrás, o dia das comemorações, Natal, festa da família, a gente percebe a comunidade com aquele prazer de vir, o engajamento. A dificuldade é conseguir fomentar isso para outros momentos que são decisivos na história da escola.

Isso tudo faz com que as questões de responsabilização pelo processo educativo fiquem setorizadas, como em: "isto é responsabilidade da escola", ou ainda, "os pais não querem participar, não acham importante".

Esta falta de identificação com o meio no qual acontece o fazer educativo, leva a uma conseqüente prática de desagregação social em torno de metas e objetivos coletivos, como se cada um fosse responsável pelo seu e ninguém pelo todo. No entanto, para Fossatti (2013, p. 151) "[...] as escolhas que cada pessoa faz, geralmente podem trazer implicações, principalmente para a vida daqueles que fazem parte do círculo de relações de cada um, seja este constituído por pessoas ou por instituições". Isto nos leva a perguntar pela centralidade da educação na condução da organização e pensar da sociedade a partir do micro, sem partir com isso dá ideia de sociedade como um todo. Neste mesmo sentido, a reflexão de que "estamos nos acostumando a viver e agir em meio à crise, o que inviabiliza o pensamento e ação crítica caracterizado pela busca de alternativas que visam à superação" (SANTOS, 2019, p. 10). O mesmo autor aponta, como uma possível alternativa a pensar e refletir sobre a construção da identidade e sentido através de micro organizações, a necessidade de "[...] permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações" (SANTOS, 2019, p. 17). Não traçamos necessariamente uma relação com grupos oprimidos, mas consideramos a ideia de sentido na medida em que é força de transformação associada às aspirações locais. Queremos assim também salientar que a ideia de globalização retira do indivíduo social a ideia de pertencer e se identificar com seu contexto.

O raciocínio em questão evidencia a função da autonomia para as comunidades escolares, ao mesmo tempo que expõe a fragilidade de sua funcionalidade no pensar, projetar e fazer pedagógico no interior de cada unidade escolar. Muitos dos significados sobre os fatos e sua importância para a instituição escolar, especialmente quando se trata do conjunto das relações estabelecidas no

interior da escola, dependem da visão e dinâmica pessoal de cada um, conforme Fossatti (2013, p. 169), "[...] cada um tem sua forma de ser, que pode ou não se expressar enquanto obra de arte, dependendo do quanto ela consegue imprimir suas marcas originais em seus modos de ser, saber, fazer e conviver". A compreensão desta dinâmica, seu funcionamento e diversidade de significações, que advém desta, fornecem "[...] ao gestor educacional uma ferramenta poderosa para compreender o que os educandos esperam da instituição" (HOERNIG; HOERNIG JUNIOR; FOSSATTI, 2020, p. 260). Buscamos explicar dessa forma, que muitas das diretrizes emanadas pela mantenedora, dão conta de reflexões e ações voltadas para o macro, o global, sem dar possibilidades para que se efetive o princípio democrático que leva a participação dos envolvidos especificamente daquela unidade escolar. Responder às demandas e necessidades individuais daquele espaço, daquele lugar em que vivem, respiram e sentem, de maneira a satisfazer os desafios que a vida traz à consciência de cada pessoa e do coletivo. São as situações sentidas na individualidade que provocam em cada pessoa a busca por alternativas que respondam a situações concretas, a fim de melhorar a qualidade de sua vida e da coletividade. Sem que para isto estejam preocupados em resolver os problemas do mundo e de toda a sociedade. Precisam encontrar possibilidades de participação, de engajamento que contemple suas vidas ali onde vivem, fazendo deste um lugar melhor para se viver, através de uma educação transformadora e promotora da valorização do ser humano e por consequência da vida.

Categoria 4: espaço de construção

Nesta categoria, muitas das respostas lançadas na categoria da "identidade escolar", ou as tentativas de respostas em torno delas são fundamentais para pensar a escola sendo "espaço de construção". Elas dão norte e trazem diretrizes a partir das quais se pode pensar a gestão escolar, de princípio democrático, e lugar de construção coletiva e humanização. Fomentam ainda relações sociais encarnadas por tal princípio, uma vez que atende as ideias que nos definem como seres humanos e de relações. Acrescente-se a este movimento de humanização, de promoção essencial do processo educacional a ser construído a partir deste princípio, a necessidade de re-encantar as ações e proposições no cotidiano escolar, tornando-se desafio primordial da educação. É necessário considerar que, no

momento atual, a percepção dos GF trazem em suas falas a dificuldade de perceber a humanização pela perspectiva ou possibilidade, dificultando ainda mais esta significação e re-encantamento em torno do fazer escolar. É o que expressa em sua fala P4 do GF1: "tentando encontrar os melhores caminhos, para que desse certo, num ano muito difícil de pandemia, onde a gente não consegue ver, falar com as pessoas, olho no olho, explicar as coisas".

A categoria do espaço de construção nasce em grande parte dos desejos e anseios trazidos pelos GF, que ao longo dos momentos de discussão e reflexão, mostraram existir, de maneira sensível e não menos racional, a crença no espaço escolar e suas possibilidades de construção de seres humanos, sujeitos da sociedade. Ao mesmo tempo em que acreditam nesse espaço, sabem que não é um espaço como tantos outros, demonstrando a preocupação com a banalização deste lugar, que na escola pública, por diversos fatores, traz nas pessoas uma mística voltada à humanidade, de valor supremo da escola.

A partir da perspectiva, centrada na preocupação em que "[...] o mundo contemporâneo convive com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal sem referência a valores humanos como a justiça, a democracia, o respeito à vida" (LIBÂNEO, 2013, p. 47), passamos a conceber a escola como este espaço de construção. Desta percepção surgem algumas perguntas que se conectam à categoria anterior, em que refletimos sobre o pertencimento e o sentido do fazer escolar. Ou seja, qual a centralidade das ações pedagógicas presentes no cotidiano escolar? Quais processos respondem aos desafios e demandas da escola atual?

Sabemos que as respostas não são simples e nem sequer conclusivas, mas que colocam o conjunto dos atores que estão envolvidos com a educação, a refletir na busca por possibilidades e alternativas potenciais de transformação. Conforme Santos (2019, p. 9), "[...] temos de transformar o mundo ao mesmo tempo que permanentemente o re-interpretamos; tanto quanto a própria transformação, a reinterpretção do mundo é uma tarefa coletiva".

Essa tarefa é atribuída em especial à educação, presente como postulado de sua prática. Ela encontra seus conceitos fundamentais na cultura, que por sua vez engendra uma ideia de humanidade a partir do conceito de ser humano. Este processo pedagógico, de natureza coletiva, insere a importância da participação, sendo elemento relevante na gestão democrática dos processos e práticas de

construção da escola.

Para os GF, a escola tem seu trabalho voltado para os elementos culturais, que permitam a cada um se colocar na sociedade na posição de sujeito consciente e responsável, a contribuir para a sociedade. No entanto, percebem que as relações sociais vêm trazendo para dentro da instituição escolar determinadas demandas que obrigam repensar alguns de seus conceitos, um deles, o da humanização, muito presente nos projetos políticos. Ao mesmo tempo, o repensar de tal conceito insere o questionamento sobre a significação das práticas escolares, ao demonstrar a necessidade de sua ressignificação. Não se está com isso propondo a mudança conceitual, que conseqüentemente levaria a mudanças nas práticas, mas trata-se muito antes de colocar sentido, de re-encantar tais elementos a partir de resposta atualizada e concreta aos contextos nos quais a escola está inserida. Assim, nesta categoria, propomos a subcategoria da humanização e do reencantamento, sendo resultado de um conjunto de palavras que foram oferecidas nas reflexões dos participantes do GF, como: "vivência", "motivação", "mudança", "empatia", "coletivo", "desafio", "responsabilidade", "consciência".

a) Subcategoria: humanização

Ao pensar sobre esta subcategoria, nos vem à mente a associação com o ser humano e os valores que dão sentido a esta ideia. Interessa-nos, muito embora envolva os mais diversos contextos e realidades, a importância e a concepção voltadas ao pensamento educacional, como elemento a direcionar o pensar e o agir da gestão educacional de princípio democrático. Entendemos que, a partir do refletido até então nas categorias e subcategorias anteriores, o processo e a função da educação precisam estar ancorados ao pensamento e concepção do humano. Muito da crise da humanidade na contemporaneidade está associada à falta do exercício humano em "[...] que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo" (NUSSBAUM, 2015, p. 7).

Ao partirmos desta dificuldade contemporânea, para encontrar referenciais segundo as instituições, no caso a escola, que possa fundamentar suas práticas e estar voltando seu olhar, como forma de direcionar seu trabalho, é que se torna necessário um olhar mais abrangente. Segundo Kuhlmann Jr e Leonardi (apud,

FOSSATTI; JUNG, 2019), é preciso que se compreenda os fenômenos educacionais como resultado das relações sociais produzidas no interior de cada escola e não elementos dados à parte ou de maneira sobreposta. Neste aspecto das relações, que exerce vital importância na composição do cotidiano escolar, que a percepção sobre o outro e seu envolvimento no espaço de construção, que P3 do GF1 se refere ao dizer: "é preciso ter respeito, e para isso, precisa olhar para o outro como ser humano". Este olhar para o outro, convertido em relações de cooperação entre os participantes da escola, traduz em parte a concepção de gestão que impregna as relações deste espaço. Conforme Mira (2017), em sua pesquisa de base freireana, a gestão escolar traz em si as reais possibilidades de efetivar este espaço como humanizador. Pois, é da competência do gestor perceber nexos e entrelaçamentos de ordem social associados a valores e princípios humanos. Esta visão da dinâmica das relações, enquanto uma competência do gestor escolar, se reflete na globalidade da vida humana, conforme Hengemühle (2014, p. 29) "[...] adquire dimensões que se estendem a todas as dimensões da vida contribuindo para a solução de problemas, a compreensão dos contextos e para o fomento de ideias que venham ao encontro da humanização da vida".

O pensamento que procura fazer da vida, em suas mais diversas manifestações, a expressão do que entende por ser humano, nos leva desde que participantes do espaço de construção da escola, a refletir sobre os caminhos adotados em torno da defesa daquilo que representa a vida humana e suas relações para além do espaço escolar. Neste sentido, defendem Hoernig, Hoernig Junior e Fossatti (2020, p. 257), que "[...] o ensino precisa de uma reestruturação estratégica, o que se dá pelas demandas da sociedade atual, para a qual deve ocorrer, no processo educativo, a formação integral do ser humano, contemplando o aspecto espiritual". Trata-se do desenvolvimento da individualidade, que na multiplicidade coletiva constitui uma sociedade comprometida com a vida e a humanidade. Em outras palavras, "[...] um processo em que cada pessoa possa desenvolver atitudes profundas de dignidade e reverência à vida... participar ativamente e contribuir para uma vocação maior dada à comunidade humana" (ITÓZ; JUNQUEIRA, 2017, p. 15). Através deste processo educativo, são colocados em cada ação ou gesto, elementos que recuperam o sentido do existir, na educação como um todo, em sua premissa e prática, o resgate do humano nas relações sociais.

Este compromisso da educação, com a grande comunidade, a qual chamamos

de humanidade, é retratado por Maritain (1968), ao afirmar que "[...] cada um, segundo suas capacidades, deve trabalhar ou participar dos encargos da comunidade humana" (apud BOMBASSARO; DAL RI JÚNIOR; PAVIANI, 2004, p. 339). O trabalho educativo, voltado para a vida humana, estabelece significações que ultrapassam a ideia de tempo, pois estão associadas à humanidade, levando educadores e gestores a terem "papel tão decisivo e fundamental no tempo presente... desenvolver habilidades e competências nas crianças e nos jovens que os preparem para o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho" (ETGES, 2014, p. 189). A educação e suas ações, neste vínculo com a sociedade, também foram ditas por P3 do GF2; "é difícil ter mais soluções enquanto a sociedade não tiver mais consciência em querer só o próprio bem, não só o egocêntrico, mas sim em querer o bem de todos".

A compreensão e importância da educação na vida da pessoa, bem como as possibilidades que traz em sua função, em termos de realização pessoal, social e de cidadania, são ideias compartilhadas por Alexandre e Pessi (2013, p. 18). Os autores afirmam que esta contribui para "[...] a compreensão dos comportamentos das pessoas na sociedade, bem como o desenvolvimento da consciência da cidadania... pautada em valores para fazer suas escolhas e promover sua própria dignidade e alteridade" (ALEXANDRE; PESSI, 2013, p. 18). Devemos acrescentar a estas ideias o diálogo, sendo possibilidade característica do ser humano e que "tem o poder de transformar o homem e, ao transformar-se ele se humaniza, e ao humanizar-se consegue com que todos ao seu redor também se humanizem" (ALEXANDRE; PESSI, 2013, p. 16). O diálogo, colocado aqui como um meio de realização deste trabalho educativo, voltado à humanização, constitui-se em uma importante ferramenta de construção do espaço escolar. Este muito foi reclamado nos GF, em que P6 do GF1 expressou-se desta maneira: "nós temos sim, um período semanal, equipe diretiva e pedagógica, sem os professores, para estar conversando, é bastante válido, é um espaço de participação, de diálogo". Percebe-se que a fala ressalta neste processo de diálogo, a ausência dos professores, não significando sua concordância, que nas transcrições feitas, dão conta de uma reivindicação pela inclusão de tempos para este diálogo e construção. É necessário, no processo de gestão, estar atento para a finalidade em torno da qual se promove o diálogo, que para a subcategoria em análise, se coloca como sendo fundamental para pensar a participação no espaço escolar como construção e efetivação do

princípio democrático. Nessa perspectiva, Mariucci (2014, p. 140), afirma que "[...] quem dá finalidade ao uso das ferramentas é quem tem posse delas, portanto, os gestores e diretores são os responsáveis por colocar os meios a serviço do fim".

A postura dialógica ultrapassa os limites da escola, em especial na análise que estamos aqui apresentando, relacionando o trabalho escolar às demandas humanas e sociais vistas como possibilidades de avanço e desenvolvimento da humanidade. Conforme Cardoso (2016), em seu trabalho de pesquisa voltado às Instituições de Ensino Superior, ao fundamentar sua pesquisa segundo o que preconiza a pedagogia lassalista, enfatiza a importância de uma formação humana integral, como forma de responsabilidade social. É necessário que a educação se mantenha constantemente atenta, bem como seus gestores, aos problemas de seu tempo e às mudanças que não param de ocorrer na sociedade atual, em especial no momento de pandemia que vivemos, a fim de que se possa atender às demandas de novas realidades. Assim, o avanço do trabalho educativo, em especial do gestor, em suas mais diversas responsabilidades e percepções, está em olhar para a educação "[...] sob uma perspectiva mais abrangente, a qual vê o educando por inteiro... na esperança de educar alcançando a transformação do educando para inseri-lo no mundo a partir de uma visão sistêmica, uma cosmovisão" (HOERNIG; HOERNIG JUNIOR; FOSSATTI, 2020, p. 264).

A escola, sustentada por este espaço de construção do humano, a partir dos elementos culturais, resultantes da intervenção do homem sobre os contextos dos quais participa, e portanto, pertencentes à natureza humana, que o lança necessária e constantemente a fazer-se. Nesta condição, percebe pela ação consciente a sua incompletude, ou seja, "[...] do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996, p. 50). Para Freire (1996), o fazer-se humano, seu existir, depende da linguagem, da cultura, como resultado da intervenção humana no mundo, ao mesmo tempo, em que esta intervenção produz transformações e mudanças em si próprio. Pois, "a invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação...a espiritualização do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar" (FREIRE, 1996, p. 51). É a partir da ação de intervenção no mundo, que por sua vez, se traduz e define a si próprio na condição de ser humano, que o autor introduz o elemento ético. É nessa intervenção, da relação do ser humano consigo, com o outro, enfim,

com a totalidade do mundo, pensada de maneira responsável e participativa, se aproxima de um processo educativo "[...] em que me faço com o outro e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo" (FREIRE, 1996, p. 53).

É o ser humano que se faz elemento participante, no contexto em que está inserido. A partir da "[...] consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade" (FREIRE, 1996, p. 58). Na percepção consciente de ser humano, que constante e continuamente busca explicar a si próprio, que o processo educativo participa de forma natural e específica na construção de um espaço humanizado e por consequência traz sua determinante contribuição à sociedade. No entanto, este processo é defendido na medida em que é concebido e vivido na perspectiva do princípio democrático, constituindo desta forma elemento a ser observado e considerado na construção das relações de gestão primeiramente, e por consequência no cotidiano escolar, como sendo elemento de humanização a direcionar as práticas educativas.

Todo ser humano, na trajetória de sua vida, de alguma maneira busca explicação para aquilo que faz ou mesmo que escolhe não fazer. É um processo inerente à vida humana. A contribuição da educação está na "[...] construção de pontes por onde as pessoas vão e vem, pois transitam nelas todos e todas em busca do sentido da vida, estão em busca das respostas para as mesmas questões [...]" (LIMA; BRANDENBURG, 2017, p. 146–147). Dentro deste mesmo entendimento acrescenta Custódio (2016, p. 33) ao dizer que "a educação escolar representa um instrumento valioso, à medida que, através dela se pode educar pessoas que promovam o diálogo, a argumentação e a cooperação, que sejam mediadoras da paz". Assim, os valores humanos, determinantes para a construção de espaços humanizados, presentes na vida humana como elementos da vida, devem nortear o trabalho educativo e por consequência da prática gestora, pois, segundo Hoernig, Hoernig Junior e Fossatti (2020, p. 267), "[...] são princípios de vida, podem fundamentar a educação de todas as confessionalidades, bem como a educação como um todo".

Desta maneira, a exemplo de muitos projetos políticos e pedagógicos, que colocam os valores humanos sendo referenciais de ação, organização e pensamento da escola, acreditamos que seja necessário, a partir de agora, conectar estes valores às questões pedagógicas. Para Charlot (2013), pedagogia em uma

sociedade ideal, depende fundamentalmente do valor dos indivíduos que dela fazem parte. Destaque-se aí o material humano, fundamento da organização em sociedade. Então, a educação tem por necessidade, torna-se estratégia de atuação, primeiramente ter para si a clareza de um ideal de ser humano. Sem esta clareza, não há estratégia de atuação, por consequência, sua ação estará fadada, muito possivelmente, a um ativismo desprovido de sentido. Outra consequência leva a crer que sua participação na construção de uma nova sociedade que se aproxime dos elementos da essência humana, sejam frustrados, como o de uma sociedade democrática e humanizada. Para a autora, a pedagogia constitui-se em um sistema que considera o universo, o homem e a sociedade, que culturalmente venham a responder aos problemas sociais, reinterpretando tais problemas através da educação.

A importância da educação, na realização da natureza humana, ocupou espaço na filosofia de Kant ao afirmar que "[...] é no fundo da educação que jaz o grande segredo da perfeição da natureza humana" (apud CHARLOT, 2013, p. 128). A autora se vale do pensamento de Kant, no qual a espécie humana em seu esforço e trabalho constante, ao se aperfeiçoar e melhorar, vai traduzindo na vida em sociedade às qualidades que são inerentes e naturais da humanidade. É neste trabalho e esforço disciplinado que a educação participa decisivamente, impedindo, segundo Kant "[...] que o homem seja desviado de seu destino, o da humanidade, por suas inclinações animais" (apud CHARLOT, 2013, p. 128). Pois estava convicto de que o desenvolvimento da natureza humana dependia fundamentalmente da educação, desde que ela tenha em sua formatação a identificação com os elementos que nos fazem humanos, definindo por assim dizer a humanidade, na medida em que é "[...] perspectiva para uma espécie humana futura mais feliz" (apud CHARLOT, 2013, p. 128). Podemos inserir, a partir deste ponto, o significado desta construção humana em termos sociais, na perspectiva de uma educação que se volta aos fundamentos de seu trabalho, o da realização e felicidade do ser humano, na medida em que olha para o horizonte tendo como referência a concepção de homem e suas relações, na construção de si e das organizações sociais. Esta perspectiva educacional, a fim de atender aos elementos humanos e de constituição social, se vale do princípio democrático como forma de aproximação da essência humana, que se vê no outro um ser de relações e construtor de si próprio.

Pensar o papel da educação, nessa conexão com as demandas da sociedade,

faz com que muitos a coloquem na situação de estar apenas voltada ao conhecimento formal. O que nos faz perguntar pelo papel da educação em termos de humanização. Não se trata apenas de conhecimento, "[...] como meio para alcançar um fim, mas como formadora de um ser humano que responda aos seus anseios de profundidade de sentido" (SOUZA; GOMES, 2013, p. 216).

Ao mesmo tempo em que buscamos compreender o ser humano com sentido para sua vida, "[...] numa época em que as tradições e os valores universais que elas encerram se vão esboroando, educar significa, portanto, no fundo e em última instância, e até diria, mais do que nunca, formar a consciência pessoal" (FRANKL, 1989, p. 30), é preciso pensar na maneira como o ser humano está no mundo (FREIRE, 1969).

Ao pensar neste ser humano com sentido para sua vida, estamos pensando nas realidades sociais que são compostas a partir desta visão humana do mundo. Pois as realidades são o resultado das escolhas realizadas de cada um e no conjunto daqueles que participam de alguma forma da sociedade. Estas escolhas dependem basicamente da perspectiva de sentido para a vida, colocada como proposição de um processo educativo. Se estes elementos não estiverem presentes no trabalho de gestão da escola, a partir de um olhar mais amplo e da complexidade das relações ali estabelecidas, não é possível esperar que o processo educativo venha a pensar realidades sociais mais humanas e seres humanos comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, uma sociedade humanizada e humanizante.

Na sociedade contemporânea, não é possível pensar a humanização sem o elemento da consciência, que por sua vez exerce papel significativo no processo educativo, ao mesmo tempo que redefine constantemente o papel da educação. Uma vez que estamos refletindo sobre o papel da educação para a humanização, além de sua importância, torna-se imperativo pensar sobre o papel da gestão escolar nesta perspectiva, pois para Freire (1979, p. 39), "o homem é consciente, à medida que conhece, tende a se comprometer com a realidade". A partir desta perspectiva, a gestão escolar, de princípio democrático, somente conseguirá desenvolver seu trabalho de envolvimento e participação na comunidade, à medida em que conseguir demonstrar à comunidade de participantes, a consciência que se coloca em ação mediante a preocupação com a humanização e suas expressões no cotidiano escolar. A consciência precisa ser traduzida no diálogo com o coletivo de

forma a criar condições para instaurar processos de humanização, o que fica expresso em P1 do GF1: "Não adianta impor que aqui na escola tenha determinadas regras se a comunidade não vai ter condições de seguir aquelas questões. Então, escute quem está ali, na realidade daquele lugar". Essa fala demonstra com clareza, que a consciência não se fez em ação, pois está desconectada dos elementos de significação que unem as pessoas em torno do trabalho educativo na escola. Este por sua vez, quando traz em sua proposição os elementos que dão reconhecidamente às ações, a visibilidade do humano, pensando o conhecimento como construtor de pessoas com autonomia, por consequência conscientes de si e sua realidade, a imposição se torna apenas autoritarismo.

É a educação, pensada para a responsabilidade, que torna o ser humano consciente de si e do seu entorno, através da consciência estabelece nas relações a possibilidade de construir realidades humanizadas, conforme o pensamento de Frankl (2010, p. 88), "que de uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade". A fim de conceber o contexto das relações educacionais, da organização social que é a escola, a gestão necessita centrar suas reflexões, ações e proposições voltadas à participação coletiva, de tal maneira, que a condição humana permeia o todo da escola, conforme Morin (2000, p. 47): "a educação do futuro deverá ser ensino primeiro, universal centrado na condição humana".

b) Subcategoria: Reencantamento

A prática de construção, enquanto dinâmica aberta e de constante conexão com as realidades e com as organizações sociais, dentre elas a escola, pressupõe um processo contínuo e não algo pronto e acabado como concepção de vida e de relação com o mundo. A ideia do reencantamento, na subcategoria do espaço de construção, direciona a reflexão, como necessidade de não pensar a diversidade de realidades que compõem os diversos contextos, sendo que aqui nos interessa o educacional. Contexto este, que em muitas situações nos é dado como realidade pronta a ser transmitida, pois são dados como terminados e concluídos, não cabendo mais qualquer espécie de intervenção ou participação. É esta realidade que retira das ações e projeções humanas, ocorrendo o mesmo com a educação, a possibilidade de fecundar contextos e espaços com a genialidade criativa e humana

da transformação, que é conhecimento voltado ao ser humano e suas demandas específicas de vida. Em outras palavras, Santos (2019), ao contrapor a sociedade enquanto algo institucionalizado, entende que "[...] são os modos de organizar a convivência coletiva e promover aprendizagens libertadoras que permitem praticar plausivelmente, aqui e agora numa pequena escala, um outro mundo futuro possível" (SANTOS, 2019, p. 351).

O autor defende em seu pensamento o conhecimento articulado e aberto às realidades, no qual "a via institucional coexiste com a via extra-institucional, o modo formal com o modo informal" (SANTOS, 2019, p. 350), em que o conhecimento está aberto à construção como resposta às situações e realidades sociais. Este processo, mesmo que a longo prazo, segundo o autor, levará à transformação das instituições e das pedagogias existentes, promovendo a criação de novas. Em seu entendimento "[...] a ideologia e a política neoliberais têm destruído as organizações e os movimentos, e desacreditando... os atores coletivos que protagonizam as lutas sociais [...]" (SANTOS, 2019, p. 352). Assim afirma P1 do GF1, ao se referir às famílias que buscam instâncias superiores para encaminhar suas demandas: "Sem ter ao menos estabelecido uma conversa e um entendimento, dentro do mundo da escola, que é onde está o indivíduo posto, que é o aluno!".

A escola, pensada sob a ótica de organização social, instituição secular, inserida na sociedade que vem se transformando, assume que papel ou perspectiva nesse processo? Ou ainda, as transformações, no conjunto da sociedade, foram acompanhadas e significadas pela instituição escolar de maneira a responder ao ser humano e suas demandas contemporâneas? As respostas por um processo de construção e participação, de significado coletivo, que atenda às situações reais e concretas dos contextos em que as pessoas estão inseridas, de maneira a buscar alternativas de transformação do seu meio e de si mesmas, não são encontradas na realidade da instituição escolar, ao dizer que "por mais que se lute, que se mostre novas ideias, a gente não encontra isso em nossa vivência, em nossa prática" (P5, GF1).

É preciso considerar, segundo Lück (2011), que o cotidiano em cada escola segue uma lógica própria em que os sujeitos são únicos e com história que são únicas. Elemento este que já abordamos quando falamos da identidade escolar. São estes sujeitos sociais, através de suas ações e práticas no cotidiano, quem dão vida a este espaço de construção, fazendo dele único. É neste espaço que "vamos

observar a intensidade da energia aplicada ao trabalho na escola, o direcionamento de seus esforços e a clareza de seus objetivos, dentre outros aspectos" (LÜCK, 2011, p. 94). Retornamos à ideia de sujeito, já abordada anteriormente em outras categorias, para dizer que a subcategoria do reencantamento se volta sobre este sujeito e perpassa as suas ações no cotidiano.

Ao considerarmos a categoria da construção do espaço, nesta ótica de um sujeito e suas ações que representam respostas a demandas da sociedade, podemos nos perguntar sobre quais aspectos deve ser dado ênfase em termos educacionais, no que se refere a seus processos de gestão? A reflexão sobre esta questão nos remete necessariamente a concepções culturais da educação. Para Lück (2011, p. 97) "[...] a cultura é formada e constituída pelas pessoas coletivamente organizadas... sua visão de mundo e de si mesmas nesse mundo e que, portanto, assume características dadas por esse coletivo". É necessário considerar que a ideia de cultura insere um caráter de estabilidade, de imutabilidade, o que no cotidiano de muitas escolas é lido como algo cultural e que portanto não adianta querer mudar, pois é cultural. O que acaba sendo internalizado pelos participantes deste cotidiano, a exemplo da fala de P1 do GF1, quando afirma que "esse modelo, da gestão atual, que vem há um tempão, desde que eu estou no município, ele tem sido assim, meio que imposto".

A subcategoria do reencantamento, ao pensar nesses elementos culturais que direcionam a prática escolar, no que se refere as intervenções e participação dos sujeitos culturais, determinam ao gestor, a necessidade de "[...] debruçar-se sobre como esses sujeitos se percebem e percebem sua atuação na escola, em sua atuação cotidiana; o que determina essa percepção; quais as maiores influências (externas ou internas) na determinação dessa percepção" (LÜCK, 2011, p. 94). A fim de que o conjunto das influências e percepções seja canalizado e organizado em ações proativas, é necessário que o gestor tenha em seu perfil assimilados os valores institucionais, como afirma Fossatti e Jung (2019, p. 261), "[...] a pessoa do gestor, que deverá ter um perfil muito bem alinhado com os valores institucionais". Ao que poderíamos nos perguntar sobre quais valores seriam esses para a escola pública? O compromisso com uma educação integral, não é algo pertinente à educação pública? Neste sentido, a educação privada, em grande escala de domínio das congregações religiosas, estabelecem um perfil gestor, nas palavras de Etges (2014, p. 90): "deve ser pessoa que gere e cultive a confiança, que seja presença e

estímulo entre os educadores e estudantes, que possa ser sinal de esperança e de solidariedade". Enquanto para a escola pública, segundo P5 do GF1, em que a expectativa gira em torno de cumprimento de ordens, ao afirmar: "além da parte de sermos meros executores como a administração acredita ser."

Assim, o perfil esperado pela mantenedora, expresso nos GF, é o de um cumpridor de ordens ou de mero executor. A discussão que se coloca para tanto, busca dar conta de como ressignificar esta prática em termos pedagógicos e de gestão, que parece girar em torno da execução de ações vazias de sentido, gerando confusão e desconhecimento nos atores da escola pública. Tal entendimento gera consequências visíveis e desestimuladoras, conforme P4 do GF1:

A escola, todas as escolas da rede, nenhuma tem o seu pensamento, a sua vontade, a sua criação de coisas novas, de festas, respeitando a comunidade onde ela está inserida. Então, a gente fica muito engessado nas coisas, muitas vezes contrariado em fazer algumas coisas. Não que a gente faça de má vontade, mas, às vezes, até a gente faz obrigado e de má vontade, porque gostaria de fazer outra coisa, que viesse ao encontro dos nossos alunos e da nossa comunidade escolar, e que não é pensado desta forma.

Muitas das ações determinadas por sistemas de ensino e suas gestões, mesmo dentro de uma tendência de constante adaptação às mudanças, esbarra no fato de que, como diz Lück (2011, p. 161), tem "[...] a tendência de tomarem medidas sobre a escola e não com a escola [...]". Desconsiderando desta forma a construção coletiva a partir do princípio da gestão democrática. Além disso, como já abordamos anteriormente quando falamos da subcategoria do sentido, as crenças e os valores são determinantes para conectar as ações e práticas aos objetivos propostos pela instituição escolar. A partir desta concepção, defendemos o direcionamento dos processos educativos voltados aos elementos de humanização. As constantes mudanças de direção nas propostas pedagógicas, no cotidiano da escola, demandadas via sistema educacional, denotam uma falta de diálogo com as realidades e seus processos, bem como, da construção e análise da percepção do ser humano sobre si e de si no mundo. Por consequência, deixa de participar significativamente da construção de um processo de humanização visível e sensível na sociedade.

Mediante essa constatação, se reforça o propósito e a defesa da importância em implementar a participação na construção da escola desejada pela sociedade, a

partir do princípio democrático na gestão escolar. A clareza dessa concepção, nos diversos atores que participam do fazer e pensar da escola, no seu interior e cotidiano, como um processo de apropriação de ideias, mediante a interiorização na cultura e organização da escola (LÜCK, 2011), contribuirá na promoção de processos sociais de humanização. Entende que "[...] a educação é também um processo humano social, a gestão escolar somente é possível a partir de uma compreensão dessa dimensão escolar" (LÜCK, 2011, p. 168). Pois, para a autora, a gestão não trata do meramente operativo, de transposição de modelos formais de fácil aplicação, mas sim de práticas que comprometam, voltadas aos objetivos educacionais que considerem os processos sociais e culturais de forma contextualizada, a produzir sentido e significação nos envolvidos. Compreensão compartilhada por P2 do GF2, quando afirma: "Eu também me sinto um pouco desolado, nesta perspectiva de que aqui é o local privilegiado da formação do cidadão, e sendo que nós não estamos isolados, não estamos numa redoma, a gente é realmente reflexo da sociedade".

A discussão que se coloca para tanto, busca dar conta de como ressignificar práticas pedagógicas ou de gestão voltadas à mera execução de ordens em que o sentido das ações não fica claro, confunde ou é desconhecido pelos atores da escola pública. Sobre essa temática, voltada à gestão de escolas confessionais, escreve Mariucci (2014, p. 141): "[...] a perspectiva da formação integral e o compromisso com os valores humanos, nas escolas católicas, é um elemento integrador em torno do qual as propostas pedagógicas e curriculares se inspiram para construir um projeto de escola". É nessa inspiração, que P2 do GF2 afirma: "Acredito que hoje, o sentido da educação passa pelo reencantamento". Queremos destacar aqui a importância e a valorização do ser humano, enquanto ponto de unificação e artífice do encantamento, seja na perspectiva da escola pública ou católica. Pensando este ser humano, independente de sua classe social ou condição econômica, enquanto ser de relações interpessoais, que além de necessitar, tem como direito, ser assistido por uma educação de qualidade, em ambientes educacionais planejados com a finalidade de atender a demanda cultural e de inserção social.

Para Mariucci (2014), o resgate de determinados valores, como até aqui vimos assinalando o da humanização, com referência ao ser humano e suas relações de construção social, entende que tais valores integram a identidade escolar, o que já

abordamos na categoria anterior. No entanto, retomamos tal entendimento buscando recuperar e inserir a importância da liderança na gestão, como forma de retomar e ressignificar algumas ações no todo da vida escolar, pensando nesses elementos como sendo de responsabilidade do gestor. Para Almeida e Santos (2017, p. 337), "[...] líderes são potencializadores de talentos, pois sabem ouvir, são flexíveis, valorizam o esforço do outro, disseminam informações, estimulam o capital humano em suas possibilidades profissionais".

Dentro da mesma linha de pensamento, Santos (2019), concebe os saberes entrelaçados culturalmente com as práticas em torno do conhecimento, tendo como princípio formas de construção de outros contextos sociais e institucionais, sem abandonar o que se tem, mas valoriza a "[...] ideia do encontro mútuo e do diálogo recíproco que sustenta a fertilização e a transformação recíprocas entre saberes, culturas e práticas que lutam contra a opressão" (SANTOS, 2019, p. 354). Partindo desse pensamento, entendemos ser possível, conforme intitulamos esta subcategoria, reencantar o pensamento e a prática educacional, de maneira a responder com propriedade e sentido aos seus contextos. Influência esta, que o autor absorve de Paulo Freire, ao dizer que "o projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a partir da experiência existencial dos alfabetizandos" (SANTOS, 2019, p. 357). É o processo educacional construído a partir do diálogo, produzindo sentido para o mundo em que se vive. Oposto, portanto, a uma educação desprovida do diálogo com as realidades e que gera a impossibilidade de qualquer forma de participação e articulação coletiva e suas situações-problema. É o trabalho da educação, que inscreve nas pessoas a possibilidade de percepção e entendimento das realidades das quais participam, produzindo ações conscientes e transformadoras. Ou seja, "a atitude do intelectual que, ao tomar consciência do seu pertencimento à sociedade, renuncia a uma posição de simples expectador e coloca o seu pensamento ou a sua arte a serviço de uma causa" (SANTOS, 2019, p. 359). Portanto, a gestão escolar, a fim de que possa estar respondendo às demandas reais e concretas do cotidiano escolar, necessitará estar continuamente atenta às mudanças que ocorrem em seu contexto e na sociedade como um todo, a fim de que suas ações e práticas estejam impregnadas do encanto e sentido esperado da educação.

Quadro Síntese das Categorias e Subcategorias

Figura 1 - Síntese das Categorias e Subcategorias



Fonte: autoria própria (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição desta dissertação tem em sua temática central a análise do princípio democrático na gestão escolar de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul. Ao analisar tal princípio, aplicado à gestão escolar, se propôs responder a seguinte pergunta: quais são as possibilidades e desafios, segundo as concepções dos integrantes da equipe gestora e representantes do conselho escolar desta escola pública, para efetivar o princípio democrático? Diante da problemática proposta para a pesquisa e seu cunho qualitativo de forte acento social, entendeu-se que a técnica de grupo focal atenderia a tais quesitos. Desta forma a coleta de dados foi feita em duas sessões de grupo focal, onde a GF1 correspondia à equipe gestora e o GF2 correspondia aos representantes do conselho escolar. A análise se vale de pressupostos teóricos trazidos pela literatura, pelas falas feitas pelos participantes dos GF e das reflexões do pesquisador, de maneira a triangular os elementos apresentados para atender ao objetivo geral da pesquisa.

A partir da problemática central, um primeiro objetivo específico que se colocou diante desta questão, tratou de buscar saber, a partir dos dispositivos legais, os pressupostos relativos ao princípio democrático. Ao longo da dinâmica dos GF, desde seu início, a participação voltada ao diálogo e à escuta foram expressos enquanto sustentação para a construção de relações que promovam uma educação de qualidade, fazendo-se presentes nos discursos de maneira constante. Tais pressupostos estão na origem dos processos instaurados no interior da escola, sendo determinantes para o ambiente escolar e por consequência para a proposta educativa como um todo. Constituem assim, material rico e significativo a ser observado e adotado na prática gestora.

Os GF, ao se referirem à participação, a associam necessariamente sendo movimento e expressão da democracia, constituindo-se caminho essencial na construção da autonomia, que por sua vez é promotora de engajamento coletivo. No entanto, ao mesmo tempo em que percebem de maneira consciente a importância destes pressupostos associados às demandas e problemáticas cotidianas desta escola pública, se ressentem pela falta da vivência e experiência de relações horizontais que promovam a cooperação, unidade e atitudes empáticas no espaço

escolar. Em suas falas, entendem a participação como sendo a execução de alguma atividade ou proposta pedagógica pensada pela mantenedora. Revelam em suas reflexões, que esta participação, de executar o que foi pensado por outros, como sendo um movimento que não somente deixa de dialogar, como vai nacontra-mão das reais demandas da comunidade escolar. Trata-se de uma percepção consciente, que marca as relações de trabalho e determina o nível de envolvimento na consecução do processo educativo.

Outro pressuposto da gestão democrática está na expressão que adquire o valor do trabalho escolar, a partir do cotidiano de atuação de seus profissionais, que se dá a partir do ambiente físico e outro voltado às relações. O cuidado com a estrutura física, sua manutenção e asseio revelam muito da significação que o ambiente escolar tem para o conjunto das pessoas. Este ambiente é reflexo da capacidade de engajamento e cuidado pelos participantes da escola. Quando este ambiente físico é de todos, mostrando-se expressão da coletividade, o interesse na sua preservação passa a ser reflexo de cada pessoa, pois cada um se vê refletido no ambiente. Quanto às relações, a questão democrática torna vivo o espírito participativo, sendo elemento que perpassa todos os processos educacionais, pois precisa estar colocado no ambiente como algo cultural. A coletividade tão almejada e falada nos GF se dá mediante uma cultura de participação no interior da escola, a marcar as relações de construção, caracterizando a gestão democrática de forma dinâmica contínua e consciente.

A democracia é um processo constante, dependente da prática criativa e da dinâmica de interação entre os participantes da escola pública. É a consciência manifesta na totalidade das interações entre atores diretos e indiretos do contexto escolar, de maneira a encaminhar demandas e problemáticas educativas que respondam às realidades da comunidade a qual pertencem, sendo assim expressão da coletividade. Nesta perspectiva, mediante o que manifestaram os GF com relação aos pressupostos da gestão democrática do diálogo, da escuta, da participação e valorização do trabalho escolar, pode-se afirmar que os dispositivos legais preveem em sua escrita tais pressupostos, no entanto, mesmo após décadas desta legislação, ainda são de difícil vivência e experimentação na ação gestora desta escola pública.

Colocados os pressupostos da gestão democrática, passamos a identificar as concepções dos integrantes da equipe de gestão e representantes dos segmentos

de participação, no que se refere às possibilidades e desafios na efetivação do princípio democrático. Para tanto, foi necessário perceber que o conceito de gestão do ensino é muito mais amplo que a ideia administrativa, pois trata da complexidade das relações, exigindo uma visão do todo da escola em sua dinamicidade e articulação. Mediante esta concepção, pensada à luz do princípio democrático, os conceitos da autonomia e tomada de decisão podem ser vistos tanto como possibilidade ou desafio para o trabalho educativo nesta escola. Na medida em que nos aprofundamos em tais conceitos, em especial pela discussão nos GF, se percebeu que ambos se encontram entrelaçados na proposição de uma gestão democrática. Tratam-se de processos amplos e complexos, em que a tomada de decisão prepara o terreno da autonomia. Na medida em que nos aprofundamos em tais conceitos, em especial pela discussão nos GF, se percebeu que ambos se encontram entrelaçados na proposição de uma gestão democrática. Trata-se de processos amplos e complexos, em que a tomada de decisão prepara o terreno da autonomia. No entanto, o processo da autonomia refere-se às condições e aos elementos que possibilitam uma tomada de decisão consciente e desimpedida de determinados ditames.

Para a organização escolar, a autonomia se coloca como objetivo pelo qual se justifica o trabalho pedagógico no cotidiano da escola. Se é trabalho da escola possibilitar ao seu conjunto de atores experiências voltadas para a autonomia da pessoa, então a proposta de gestão não poderá se furtar desta possibilidade, o que necessariamente pressupõe ser uma gestão democrática. Esta mesma autonomia pressupõe a responsabilidade na tomada de decisões que afetam diretamente as pessoas que todos os dias passam pelo portão da escola. Na percepção dos participantes da pesquisa, em muitas situações, demonstraram precisar tomar decisões para o coletivo de sua escola, a fim de atenderem demandas que não estavam em consonância com as necessidades de sua comunidade escolar. Mas o faziam para atender as demandas advindas, como expressavam em suas falas, da "gestão externa".

O desafio está em encontrar estratégias de promoção e ativação dos mecanismos de participação já existentes na escola, onde seus atores se sintam convidados a exercerem atitudes conscientes e responsáveis, na busca do espaço educativo voltado para as realidades que fazem parte de suas vidas, representando a coletividade dos interesses da escola. Pois os mecanismos de participação, a

exemplo do conselho escolar, encontram-se solitários em sua função, uma vez que a comunidade, em termos gerais, desconhece sua existência e trabalho. Tanto que constitui-se em dificuldade a sua composição, para posterior aclamação daqueles que participam com mais intensidade do cotidiano escolar. Assim, a estratégia que desafia a gestão escolar de princípio democrático está em provocar em seus atores a necessidade de se colocarem como sujeitos de suas histórias e construtores de novas possibilidades de vida em sociedade. A fim de pensar a escola na sua prática pedagógica e gestora, constituída por sujeitos reais, investidos dessa premissa, será preciso uma escuta atenta ao seu coletivo, que deseja assumir a operacionalização do fazer diário voltado às especificidades do seu contexto.

O desejo em participar das questões de operacionalização, partindo desde o planejamento e organização, se mantém nos participantes da pesquisa, em especial na equipe gestora, pois está muito relacionado às suas funções. No conselho escolar, a questão gestora das ações assume muito mais uma conotação prática, de execução. Nesta ótica, se perguntou na pesquisa sobre as ações desenvolvidas no âmbito da gestão escolar, que viabilizam a efetivação do princípio da gestão democrática. É de entendimento dos participantes da pesquisa, existir, mesmo que timidamente, espaço para o exercício da participação. No entanto, a utilização destes espaços se dá em perspectivas diferentes, o que muitas vezes dificulta o processo, muito também pela falta de comunicação e clareza nas ações que são emanadas pela mantenedora.

Para a equipe gestora, as ações desenvolvidas estão voltadas à execução de atividades programáticas dadas em calendário escolar, fornecido pela Secretaria de Educação e com poucas possibilidades de intervenção que cause alguma mudança significativa. O que aparece sendo muito exaltado pela equipe de gestão são as reuniões semanais realizadas em conjunto para encaminhamento de demandas e organização, onde o planejamento das ações e o cuidado com algumas especificidades do contexto escolar são pensadas coletivamente.

Em relação ao conselho escolar, estabeleceu-se certa divergência com relação às ações promovidas pela escola com vistas à participação da comunidade em geral. Pois, as reuniões, conselhos de classe e entrega de boletins, no entender destes participantes da pesquisa, não aconteciam em horários que as famílias pudessem estar. O argumento apresentado por estes participantes se referia às festas e eventos como festa junina e dia da família, que tinham a participação de

grande parte da comunidade ao ocorrer em sábados. De maneira velada, mas como expressão do interesse em participar, este segmento entende que o formalismo colocado em algumas reuniões poderia ser substituído por uma presença e escuta em momentos informais, como por exemplo na saída ou entrada dos alunos, mediante a simples presença da direção.

A presença atenta insere o objetivo específico de nossa pesquisa, que visa propor mediante os integrantes da equipe de gestão e os representantes da instância de participação do conselho escolar, estratégias de enfrentamento aos desafios da efetivação do princípio da gestão democrática na escola. A fim de atender a tal objetivo, segundo análise já realizada, inferimos que as estratégias estão relacionadas à identidade escolar e à concepção da escola sendo espaço de construção.

A identidade é algo construído na interação criativa e que desafia constantemente a cada um dos participantes da escola pública. Trata-se de um processo dialético, em que os interesses e objetivos, marcadamente egocêntricos, pois a sociedade e suas relações assim os concebem, precisa constantemente estar refazendo seu itinerário pedagógico e revisitando os elementos que a identificam de maneira única e exclusiva em sua proposição educativa. Esta exclusividade vai adquirindo contornos, mediante a participação coletiva, em que cada um se vê no todo. Para tanto, os participantes da pesquisa deixaram em suas reflexões a necessidade e importância de poderem responder à realidade vivida pela escola da qual fazem parte e não uma escola idealizada de fora para dentro. A percepção de que a identidade escolar se dá mediante o enfrentamento dos desafios diários vividos por esta escola, em um movimento dialético em que as coisas vão adquirindo sentido na tentativa coletiva, demonstra que, de maneira natural, cada sujeito pode sentir-se pertencente e refletido nesta escola e em sua concretude.

O trabalho da gestão escolar está em evidenciar e promover os valores pertencentes à identidade cultural e organizacional da escola, a fim de que cada novo desafio ou situação que coloque em suspeição o que a identifica em seu trabalho, experiência e vivência, possa ser revisitado pelos sujeitos que dela participam, como movimento democrático da coletividade. Pois visitamos e revisitamos o que na aceção de cada um é significativo, é essencial, devido a isso nos parece apropriado a ideia de "alma da escola". A identidade da escola precisa estar consolidada em cada movimento e dinâmica, perpassando o todo, fazendo

com que seus sujeitos sintam-se pertencentes a este espaço e o que nele acontece.

Confirmada a importância estratégica da identidade escolar, nos seus aspectos de sentido e pertencimento, passamos a conceber a escola como sendo este espaço de construção, onde a ideia de ser humano esteja definida em termos de proposta pedagógica e gestora. Com relação ao fundamento humano, se percebe um olhar sensível por parte da instituição para o outro e suas condições. No entanto, ao pertencer à sociedade e suas relações baseadas na desigualdade de condições, por vezes, o fundamento humano é relegado nas propostas de trabalho e construção que pense o ser humano em condições de contribuir significativamente na mudança dos contextos dos quais participa. Partindo desta constatação, se faz necessário que a equipe gestora e instâncias de participação se perguntem pela escola que desejam constituir, bem como as respostas que imaginam ser para a sua comunidade e a sociedade como um todo. Existe nas pessoas, o que foi captado nos participantes da pesquisa, o desejo de fazer a diferença na sociedade através do trabalho educativo, todavia é sentida a ausência de direcionamento para uma concepção humana mais clara, que pense o ser humano na sua integralidade. Embora exista a preocupação com o humano e a complexidade de suas relações, evidenciado neste momento de pandemia, em que os atores diários da escola, ao deixarem de ter contato uns com os outros, tenham sentido muitas dificuldades em termos de processo educativo. Quanto a essa realidade, foi apontada a relevância e a necessidade de revitalizar as ações pedagógicas em busca de sentidos e novas formas de encantar o processo educativo.

Mesmo diante das maiores adversidades, como a que vivemos neste momento de crise social, a responsabilidade do gestor escolar está em estimular a produção de sentido no interior da escola. Ao que podemos nos perguntar pelos projetos de vida e sentido produzidos no cotidiano escolar, em especial hoje. Acreditamos que a resposta à questão constitua um direcionamento estratégico às ações tomadas pela gestão e o conjunto da comunidade, a significar e dar sentido ao trabalho educativo, mediado pelo sentido da vida em cada um dos responsáveis em propor formas de existir e sentir-se realizado. Certamente a educação tem em si esta força e virtude de ressignificar e reinterpretar as realidades, possibilitando novos sentidos para a vida.

A pesquisa possibilitou inúmeras aprendizagens acerca do tema proposto e ao final deste processo é possível dizer que a gestão democrática nas escolas

públicas traz consigo as potenciais respostas à sociedade, sendo instauradora de princípios que valorizem a história e a dinamicidade das comunidades escolares, na produção de relações com sentido e humanizadoras.

O presente estudo de caso de caráter qualitativo apresenta como limitação estar focado nas experiências do grupo de gestão e instâncias de participação referentes a uma única escola. Nesse sentido as opiniões e percepções dos participantes do GF estão limitadas às influências desse grupo e seu contexto. Todavia, esta dissertação busca refletir em termos teóricos, sobre as vivências e práticas do princípio democrático para a gestão da escola pública em suas possibilidades e desafios, a partir da visão de seus participantes. A contribuição está em revitalizar as discussões e práticas gestoras para a escola e para a rede municipal sob a ótica do princípio democrático, a fim de provocar estudos e análises que proponham ações gestoras de construção coletiva.

Em termos de estudos futuros, com referência a esta dissertação, entende-se que pode ser aprofundado mediante aplicação do método aos diretores e vice-diretores das escolas municipais da rede. Dessa maneira, alguns dos elementos aqui apresentados podem ser validados na perspectiva de rede municipal, além de serem aprofundados a nível de proposições em seus planos de ação e direcionamento dos processos da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Sofia Maria; PESSI, Donizeti. Reflexões sobre o Ensino Religioso: o sagrado e seus encantos. **Protestantismo em Revista**, v. 31, p. 13–21, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3n29Guw>. Acesso em: 16 out. 2021.

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahlede; SANTOS, Andreia Mileski Zuliani. Gestão do conhecimento na educação a distância: propondo competências para o nível operacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 332–349, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3DHXXru>. Acesso em: 16 out. 2021.

ARAUJO, Eduardo Bugallo de. **Análise do ambiente da tomada de decisão tática dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de educação superior comunitária no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3j8aooR>. Acesso em: 16 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATAGLIA, Walter; YU, Abraham SinOih. A sincronização da tomada de decisão estratégica com o planejamento estratégico formal. **RAM, Revista Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, p. 82-111, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3mZxorl>. Acesso em: 28 set. 2021.

BOMBASSARO, Luis Carlos; DAL RI JÚNIOR, Arno; PAVIANI, Jayme. **As interfaces do humanismo latino**. Porto Alegre: IBH, Instituto Brasileiro de Humanismo, EDIPUCRS, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3IOAZZM>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3BNV5c8>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, De 14 De Dezembro de 2010**. Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Brasília, 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3vjsits>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010b. Disponível em: <https://bit.ly/3n0Ayef>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YTNPnw>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3n2gojX>. Acesso em: 16 out. 2021.

CARDOSO . Daniela dos Santos. **Formação Humanista na Educação Superior: o caso do Unilasalle Canoas**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/724>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão Cultura de paz, perdão e valores humanos: um desafio para a educação escolar brasileira do século XXI. **Protestantismo em Revista**, v. 40, p. 29–38, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2XjKSW1>. Acesso em: 16 out. 2021.

ETGES, Adelmo Germano. **A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta educativa marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat, aos desafios do século XXI**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3mXtOhn>. Acesso em: 16 out. 2021.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Estratégias para a permanência na educação básica e na educação superior. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 37, n. 2, p. 654–672, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3vjN787>. Acesso em: 16 out. 2021.

FRANKL, Viktor **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 1989.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução Walter O. Schulupp e Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Vozes, 2008.

FRANKL, Viktor. **A presença ignorada de Deus**. 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, n. 9, p. 123-132, 1969. Disponível em: <https://bit.ly/3aZwUvP>. Acesso em 16 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/30sit0Z>. Acesso em: 16 out. 2021.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

HOERNIG, Ana Marli; HOERNIG JUNIOR, Breno Arno; FOSSATTI, Paulo. A atuação do gestor educacional na contemporaneidade inspirada nos princípios católicos. In: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana (Orgs). **Gestão educacional: temas emergentes**. Canoas: Editora Unilasalle, 2020. p. 253-272

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3n05tY9>. Acesso em: 16 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3vjVMrk>. Acesso em: 29 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**, 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3aZyBJH>. Acesso em: 30 set. 2021.

ITÓZ, Sonia de; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. Humanizar a educação , globalizar a esperança. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 54, p. 13–31, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3aZz1zL>. Acesso em: 16 out. 2021.

KARLING, Argemiro Aluísio. **Autonomia: condição para uma gestão democrática.** Maringá: Eduem, 1997.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Afonso Carneiro. Estrutura organizacional e processo decisório. In: YU, Abraham SinOih. **Tomada de decisão nas organizações: uma visão multidisciplinar.** São Paulo: Saraiva, 2011. p. 23-50.

LIMA, Daniel Barros; BRANDENBURG, LaudeErandi. A educação integral correlacionada aos princípios educacionais na cosmovisão cristã: tensões e rupturas. **Protestantismo em Revista**, v. 43, n. 01, p. 137-152, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3BP1zHT>. Acesso em: 16 out. 2021.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola.** 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MARCH, James G.; SIMON, Herbert. **Teoria das organizações.** Rio de Janeiro: FGV, 1975.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas católicas da arquidiocese de Porto Alegre.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa De Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3n2W3uW>. Acesso em: 16 out. 2021.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Processo grupal e a questão do poder em Martín Baró. In **Psicologia e Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 201-217, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3BOITsZ>. Acesso em: 16 out. 2021.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 39-50, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/30p6d1i>. Acesso em: 16 out. 2021.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MIRA, Ane Patrícia Viana José de. **Princípios para a gestão escolar humanizadora a partir da perspectiva do humanismo em Paulo Freire**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/762>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MORIN, Eedgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROZ, Melania. GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O Processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MÜLLER, Alcione. **Princípios de boas práticas de gestão escolar a partir de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/725>. Acesso em: 27 dez. 2021.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique. Focus Group, método qualitativo de pesquisa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração RAUSP**, v. 33, n. 3, p. 83-91, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3IMhy3G>. Acesso em: 16 out. 2021.

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

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: PARO, Vitor Henrique. **30 Reunião anual da ANPED**, 2007, Caxambu, Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, Vitor Henrique **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RASCÃO, José Poças. **Da gestão estratégica à gestão estratégica da informação**: como aumentar o tempo disponível para a tomada de decisão estratégica. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. Gestão escolar democrática : desafios e perspectivas. **Roteiro**, v. 45, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vl4Xb1>. Acesso em: 26 set. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3j9VPkG>. Acesso em: 16 out. 2021.

SAPUCAIA DO SUL. **Lei Orgânica do Município de Sapucaia do Sul/RS**, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3AP8nDO>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAPUCAIA DO SUL. **Lei Nº 3226, de 28 de junho de 2010**. Dispõe sobre a criação de conselhos escolares nas escolas públicas municipais, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3aKXEjq>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAPUCAIA DO SUL. **Lei Nº3645, de 19 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação - PME, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/30ydwnA>. Acesso em: 29 set. 2021.

SILVA, Juliana Cristina da. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/619>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

SOUZA, Emiliana Aparecida de; GOMES, Eliseudo Salvino. Educação, um processo de humanização na visão frankliana. **Foro de Educación**, v. 11, n. 15, p. 215–228, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3AOW62j>. Acesso em: 16 out. 2021.

TORRES JUNIOR, Alvaír Silveira; MOURA, Gilnei Luiz de. Decisão em administração - uma discussão. In: YU, Abraham SinOih. **Tomada de decisão nas organizações**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 3-22.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para coleta de dados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título: **POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL**, sob responsabilidade do pesquisador Lairton Ariel Kaefer. O estudo tem por objetivo propor um instrumento paracompreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96. Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de participação em uma sessão de grupo focal. Nesse estudo, pautados nos preceitos éticos e fundamentados pela resolução CNS 466/2012, entendemos que os riscos aos participantes da pesquisa, mesmo que mínimos, podem ocorrer no sentido de causar algum desconforto ou constrangimento a ser gerado pela dinâmica de grupo focal. Estes riscos serão minimizados, uma vez que as questões que servirão para nortear os debates do grupo focal, não têm por objetivo instigar a crítica ou a discórdia em relação aos processos e gestão da escola da rede municipal. Os participantes serão esclarecidos, antes da dinâmica de grupo focal, que a pesquisa tem fins exclusivamente acadêmicos e que os dados de voz coletados e as transcrições, permanecerão em sigilo. Os participantes poderão se abster de responder questões que possam promover algum tipo de desconforto ou constrangimento. Contudo, observamos que os benefícios aos participantes da pesquisa, decorrerão das descobertas da investigação relacionadas aos objetivos específicos deste estudo. É importante ressaltar que a participação nesta pesquisa contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os achados da pesquisa poderão auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros, bem como, através do próprio produto da dissertação, contribuir na reflexão e análise no que se refere à participação das instâncias democraticamente constituídas na rede municipal de educação. Sendo este um benefício da pesquisa, uma vez que este estudo pretende que ações articulem a equipe de gestão e as instâncias de participação da escola, levando a efetivar na realidade cotidiana o princípio da gestão democrática. A sessão de grupo focal será gravada para fins exclusivos de transcrição dos dados, em arquivo digital. Apenas terá acesso ao mesmo o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador. Após este período, o material será descartado. A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá

nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. A sessão de grupo focal terá duração de 1 hora e meia a 2 horas. A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados são divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com o pesquisador responsável: **Lairton Ariel Kaefer**, telefone: **(51) 984026466**, e-mail: **lairtonariel30@gmail.com**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Fossatti, e-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade LaSalle:

Contato: e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br, telefone: (51) 3476.8452

Local: 3º andar, prédio 6 – Universidade LaSalle.

Horário de atendimento: Segunda-feira, das 13:00 as 19:00; de terça-feira até sexta-feira, das 14:00 às 20:00.

Este termo é impresso em duas vias, de igual teor e forma, com uma via assinada destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – Pedido de autorização para realização da pesquisa

Canoas, 26 de novembro de 2020.

De: Lairton Ariel Kafer, mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Unilasalle, Canoas, RS

Para: Secretário de Educação de Sapucaia do Sul: Aristeu Ismailow Duarte

Assunto: Pedido de AUTORIZAÇÃO para Realização de Pesquisa em sua Instituição Escolar EMEB João de Barro, Sapucaia do Sul, RS.

Na qualidade de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle de Canoas, RS, estou desenvolvendo, junto com meu orientador, Prof. Dr. Paulo Fossatti, investigação na linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas, a qual dará origem a dissertação do Mestrado em Educação desta universidade.

Para o mês de dezembro de 2020 pretendo dar continuidade à investigação que traz por título: “POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL”. Tal investigação tem por objetivo geral compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96. A participação dos envolvidos na pesquisa será de forma voluntária em uma sessão de grupo focal.

Com vistas a contribuir para o atingir o principal objetivo, se apresentam os objetivos específicos, os quais buscam: a) Apresentar, com base nos dispositivos legais, os pressupostos relativos ao princípio da gestão democrática; b) Identificar as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes da demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96 sobre as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática; c) Descrever as ações desenvolvidas, no âmbito da gestão escolar, que viabilizam a efetivação do princípio da gestão democrática; d) Propor, com os integrantes da equipe de gestão escolar e os representantes da demais instâncias de participação, estratégias que possam contribuir para o enfrentamento dos desafios relativos a

efetivação do princípio da gestão democrática na escola. Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão norteadora: Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96?

A coleta de dados será em dois momentos distintos. Inicialmente será realizada uma análise documental, para obtenção de dados públicos: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, b) Plano Nacional de Educação, c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, d) Diretrizes do Plano Municipal de Educação, e) Constituição Federal.

Em um segundo momento, os membros da equipe diretiva e os segmentos representados no conselho escolar participarão de uma dinâmica de grupo focal, com a moderação de um aluno do Programa de Pós-Graduação da Universidade com título mínimo de mestre e experiência em grupo focal. Será auxiliado por outro aluno do Programa de Pós-Graduação de Universidade com título mínimo de mestre. Sendo assim, seguem as informações sobre a aplicação do referido grupo focal:

Proposta	Problema	Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96?
	1ª questão norteadora / Objetivo	Qual a importância da participação das pessoas que fazem parte da escola? ·objetivo específico de letra "a".
	2ª questão norteadora / Objetivo	·Quais as possibilidades de participação conhecidas e como elas precisam ser melhoradas? ·objetivo específico de letra "b".
	3ª questão norteadora / Objetivo	·Dentro da programação da escola, em quais delas percebe que acontece a participação? ·objetivo específico de letra "c".
	4ª questão norteadora / Objetivo	·Para melhorar a participação na escola, quais estratégias são necessárias? ·objetivo específico de letra "d"
Composição	Participantes	Integrantes da equipe diretiva Todos os segmentos de participação do Conselho Escolar

	Moderador	Autor desta pesquisa
	Assistente	A convite do autor, um integrante do Grupo de Pesquisa, para auxiliar no desenvolvimento dos encontros.
Tamanho	Quantidade de sessões:	1 sessão para a equipe diretiva 1 sessão para os segmentos que representam o Conselho Escolar
	Duração de cada sessão:	Entre 1h e 30 e 2h
	Quantidade de participantes do Conselho Escolar	6 integrantes
	Quantidade de integrantes da Equipe Diretiva	6 integrantes
	Tamanho: quantidade de participantes por sessão:	Cada sessão terá o mesmo número de integrantes considerada a natureza de cada grupo. Observação: Dentro do critério de liberdade em participar e mesmo deixar o grupo a qualquer momento, a fim de manter o equilíbrio numérico e a representatividade dos segmentos estabelecidos, se poderá buscar, de modo intencional, outro participante que preencha o pré-requisito da representatividade.
Procedimentos de Condução	Formato:	Presencial
	Espaço	Biblioteca da EMEB João de Barro. Local silencioso e afastado da secretaria escolar onde ocorre a maior quantidade de solicitações e intervenções externas.
	Estrutura	Sala da Biblioteca A sessão será gravada mediante consentimento dos participantes.
	Papel do Moderador	<ul style="list-style-type: none"> ·Apresentar, antes de iniciar a sessão, as normas da reunião; ·Garantir que todos possam participar; ·Garantir o foco no tema, palavra-chave e imagem propostos; ·Controlar o tempo para proporcionar equidade de tempo em relação às palavras-chave e imagens; ·Isenção de opinião; ·Anotar as percepções ambientais;
	Papel do Assistente	<ul style="list-style-type: none"> · Auxiliar no registro de gravação; · Não intervir no debate e condução; e · Anotar as percepções ambientais.

Guarda dos dados	A sessão de grupo focal será gravada para fins exclusivos de transcrição dos dados, em arquivo digital. Apenas terá acesso ao mesmo o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do pesquisador. Após este período, o material será descartado.
Orçamento.	Gastos com reprografia, folhas de ofício, garrafas de água, pagamento de deslocamento, aquisição de gravador para a gravação das sessões, tradução de resumo em outra língua e demais materiais utilizados na pesquisa, R\$ 605,00. A sala da biblioteca é de uso da Comunidade Escolar, pública e sem custos para tanto.

Fonte: autoria própria (2020).

Considerando o acima exposto, vimos por meio deste formalizar pedido de AUTORIZAÇÃO para a realização da referida pesquisa em sua Instituição de Educação Básica. Colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Lairton Ariel Kaefer

Prof. Dr. Paulo Fossatti

APÊNDICE C - Termo de Assentimento para Menor

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESSOA RESPONSÁVEL POR MENOR A PARTICIPAR DE UM ENCONTRO DE GRUPO FOCAL

Prezado(a) Senhor(a), O menor,, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que tem como título **POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO PRINCÍPIO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SAPUCAIA DO SUL**, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Fossatti.

O objetivo do estudo é: Compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes da demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96.

Solicitamos a sua autorização para a participação do (a) aluno (a) _____ na intervenção que se dará em 1 encontro de 1h e 30min a 2h, no espaço escolar. Nesse estudo, pautados nos preceitos éticos e fundamentados pela resolução CNS 466/2012, entendemos que os riscos aos participantes da pesquisa, mesmo que mínimos, podem ocorrer no sentido de causar algum desconforto ou constrangimento a ser gerado pela dinâmica de grupo focal. Estes riscos serão minimizados, uma vez que as questões que servirão para nortear os debates do grupo focal, não têm por objetivo instigar a crítica ou a discórdia em relação aos processos e gestão da escola da rede municipal. Os participantes serão esclarecidos, antes da dinâmica de grupo focal, que a pesquisa tem fins exclusivamente acadêmicos e que os dados de voz coletados e as transcrições, permanecerão em sigilo. Os participantes poderão se abster de responder questões que possam promover algum tipo de desconforto ou constrangimento. Como benefícios, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os achados da pesquisa poderão auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros, bem como, através do próprio produto da dissertação, contribuir na reflexão e análise no que se refere à participação das instâncias democraticamente constituídas na rede municipal de educação. Sendo este um benefício da pesquisa, uma vez que este estudo pretende que ações articulem a equipe de gestão e as instâncias de participação da escola, levando a efetivar na realidade cotidiana o princípio da gestão democrática. Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o menor sob sua responsabilidade não tem obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Portanto, solicitamos igualmente a assinatura de concordância do menor neste documento, além de seu responsável legal. Caso o menor decida não

participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa. Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade La Salle e esse termo será impresso em duas vias. Uma via ficará para você e outra via para o pesquisador. Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, por favor entrar em contato com a pesquisador Lairton Ariel Kaefer através do email lairtonariel30@gmail.com ou (51) 984026466, com o pesquisador Prof. Dr. Paulo Fossatti (51) 34768511 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle através do e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou (51) 34768452. Horários de atendimento do Comitê de Ética e Pesquisa: segundas das 08h às 12h, terças e quintas das 18h às 22h, quartas e sextas das 13h às 17h.

Pesquisador responsável

Responsável pela participante

Participante

APÊNDICE D - Roteiro para o Grupo Focal

Problema	Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96?
1ª questão norteadora / Objetivo	Qual a importância da participação das pessoas que fazem parte da escola? · objetivo específico de letra "a".
2ª questão norteadora / Objetivo	· Quais as possibilidades de participação conhecidas e como elas precisam ser melhoradas? · objetivo específico de letra "b".
3ª questão norteadora / Objetivo	· Dentro da programação da escola, em quais delas percebe que acontece a participação? · objetivo específico de letra "c".
4ª questão norteadora / Objetivo	· Para melhorar a participação na escola, quais estratégias são necessárias? · objetivo específico de letra "d".

Fonte: autoria própria (2020).