

Paulo Pereira da Rocha

Avaliação do Sistema de Gestão da Escola Pública Estadual do Piauí

Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2012



Paulo Pereira da Rocha

Avaliação do Sistema de Gestão da Escola Pública Estadual do Piauí

Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2012



Paulo Pereira da Rocha

Avaliação do Sistema de Gestão da Escola Pública Estadual do Piauí

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Informação, sob orientação do Prof. Doutor Carlos Teixeira Alves.

Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2012

## RESUMO

### PAULO PEREIRA DA ROCHA: AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ

(Sob a orientação do Prof. Doutor Carlos Teixeira Alves)

Este estudo trata da avaliação do sistema de gestão da escola pública estadual do Piauí. Assim, tem como objectivo geral analisar as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais na Capital do Piauí que motivaram a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006. Tem-se como objectivos específicos: identificar as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí; descrever o grau de eficiência e eficácia das gestões implementadas por essas escolas; e avaliar a percepção da qualidade da gestão dessas escolas públicas através da óptica do público interno (directores, supervisores, professores e alunos) e o público externo (pais de alunos). A dimensão espacial e temporal do estudo está definida às escolas públicas estaduais situadas na Capital do Piauí no ano de 2009, considerando-se que essas representam o setor dinâmico da gestão estadual, com qualidade para concorrerem ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar. Esta escolha amostral está voltada para a preocupação em se responder à problemática levantada no estudo, ou seja: quais foram as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da capital do Piauí que culminaram com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006? Para tanto, adotou-se como metodologia pesquisa bibliográfica, exploratória, descritiva e aplicada, através de estudo de variáveis, sendo a abordagem de natureza quantitativa e qualitativa. Nesse caso, sua relevância está em poder analisar as formas de gestão desenvolvidas pelos directores das referidas escolas, para identificar aquela que se aproxima do modelo de gestão escolar mais apropriado ao sistema de ensino público do estado do Piauí, como forma de retificar e/ou solucionar eventuais equívocos existentes nesse processo. Os resultados apontaram para deficiências em pontos definidos da gestão escolar, que são: contexto de gestão direccionado ao aluno, os processos de gestão participativa que não seguem padrões técnicos desejáveis, os serviços prestados pelas escolas, o entrave da deficiência na falta de estrutura, baixos salários e mascaramento das gestões autoritárias frente a uma gestão democrática e necessidade do sistema assumir um contexto de gestão democrática e participativa de facto.

**Palavras-chave:** Sistema de Gestão, Avaliação, Escolas Públicas.

## **ABSTRACT**

**PAULO PEREIRA DA ROCHA: EVALUATION OF THE MANAGEMENT  
SYSTEM OF PUBLIC STATE SCHOOLS OF PIAUÍ  
(Under the orientation of Prof. Dr. Carlos Teixeira Alves)**

This study addresses the evaluation of the management system of public state schools in Piauí. Therefore it has as general objective to analyze the forms of management implemented by the public schools in the capital of Piauí that led one of them to compete for the State Award for Excellence in School Management, 2006 edition. The specific objectives are: identify the forms of management implemented by the public schools of the capital of Piauí; describe the degree of efficiency and effectiveness of management implemented by these schools; and evaluate the perception of the quality of management of these public schools through the point of view of the staff (directors, supervisors, teachers and students) and external audience (parents of students). The spatial and temporal dimension of the study is set to public schools located in the capital of Piauí in 2009, considering that these schools represent the dynamic sector of the state management with enough quality to compete for the State Award for School Management Reference. The sample choice is such due to the concern in responding to the problem raised in the study, which is: what were the forms of management implemented by the public schools of the capital of Piauí that culminated in one of them competing for the State Award for Excellence in Management, 2006 edition? For that it was adopted a literature, exploratory, descriptive and applied methodology, through the study of variables, and the approach being that of quantitative and qualitative nature. In this case, its relevance is placed on the possibility of analyzing the forms of management developed by the directors of these schools to identify the one that is the closest to the model of school management most appropriate to the public education system of the state of Piauí in order to rectify and /or solve any occasional misapprehension existing on that process. The results indicated deficiencies in specific areas of school management, which are: management context directed to the student, participatory management processes that do not conform to desirable technical standards, the services provided by schools, the obstacle related to the deficiency in facility structure, low wages and the masking of authoritative management rather than a democratic management and the need for the system to take on a genuine context of democratic and participatory management.

**Keywords:** Management system, Evaluation, Public Schools.

## RÉSUMÉ

PAULO PEREIRA DA ROCHA: EVALUATION DU SYSTÈME DE GESTION DES  
ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÉTAT DU PIAUÍ  
(Sous l'orientation du Prof. Dr. Carlos Teixeira Alves)

Cette étude s'agit d'évaluation du système de gestion des écoles publiques de l'État du PiauÍ. Par conséquent, il a comme objectif général d'analyser les formes de gestion mises en œuvre par les écoles publiques de la capitale du PiauÍ qui ont conduit l'un d'eux à concourir pour le Prix de l'Etat pour l'excellence en gestion scolaire, édition 2006. Les objectifs spécifiques sont les suivants: identifier les formes de gestion mises en œuvre par les écoles publiques de la capitale du PiauÍ, décrire le degré d'efficacité et d'efficience de la gestion mise en œuvre par ces écoles, et d'évaluer la perception de la qualité de la gestion de ces écoles publiques à travers le point de vue du personnel (directeurs, superviseurs, enseignants et étudiants) et assistances externes (parents d'élèves). La dimension spatiale et temporelle de l'étude est défini dans les écoles publiques situées dans la capitale du PiauÍ en 2009, en considérant que ces écoles représentent le secteur dynamique de la gestion de l'état avec une qualité suffisante pour concourir pour le Prix de l'Etat de Référence de Gestion des Écoles. Le choix de l'échantillon est due à la préoccupation de répondre au problème soulevé dans l'étude, qui est la suivante: quelles sont les formes de gestion mises en œuvre par les écoles publiques de la capitale du PiauÍ qui ont abouti à l'un d'eux en compétition pour le Prix de l'Etat pour l'Excellence en Gestion, Édition 2006? Pour cela, il a été adopté comme méthodologie révision de littérature, d'exploration, de la méthodologie descriptive et appliquée, à travers l'étude de variables, et l'approche est celle de la nature quantitative et qualitative. Dans ce cas, sa pertinence est mis sur la possibilité d'analyser les formes de gestion développés par les directeurs de ces écoles afin d'identifier celui qui est le plus proche du modèle de gestion de l'école le plus appropriée pour le système d'éducation publique de l'État du PiauÍ afin de rectifier et / ou de résoudre tout malentendu occasionnel existant sur ce processus. Les résultats ont montré des lacunes dans des domaines spécifiques de la gestion de l'école, qui sont: le contexte de gestion dirigé vers les étudiants, les processus de gestion participative qui ne sont pas conformes aux normes techniques souhaitables, les services offerts par les écoles, l'obstacle lié à l'insuffisance de la structure des installations, bas salaires et le masquage de la gestion autoritaire plutôt que d'une gestion démocratique et la nécessité pour le système de prendre un contexte de la gestion démocratique et participative.

**Mots-clés:** Système de gestion, L'évaluation et les écoles publiques.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Sra. Benedita Maria da Rocha e Sr. José Pereira da Rocha (*in memoriam*), por todos os momentos juntos e por suas dedicações incondicionais.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Fernando Pessoa – UFP, por propiciar a oportunidade de aprender e apresentar o presente trabalho. Ao orientador, Prof. Doutor Carlos Teixeira Alves, por sua dedicação e colaboração no decorrer desta pesquisa e por suas prestimosas sugestões para a concretização deste trabalho. A Deus, por me proporcionar vida, saúde, força e perseverança na realização desta pesquisa. À Secretaria de Doutoramentos da Universidade Fernando Pessoa, na pessoa da Doutora Ana Cláudia Moutinho, pelo apoio recebido nos dois anos de pesquisa. Ao Doutor João Lopes Fazenda Barreiros, por sua contribuição para a realização de minha matrícula no Curso de Doutorado na Universidade Fernando Pessoa - UFP. Ao Prof. Emanuel Sérgio Jr. pelas discussões esclarecedoras sobre o tema do trabalho. Aos directores, supervisores, professores, alunos e pais de alunos das Escolas Públicas Estaduais da Capital do Estado do Piauí, pela imensa colaboração nesta pesquisa. Aos meus pais, a Sra. Benedita Maria da Rocha e ao Sr. José Pereira da Rocha (*in memoriam*), por tudo o que me ensinaram e proporcionaram para que eu realizasse os meus sonhos. A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Primeira Parte: Gestão Escolar Brasileira e Gestão Democrática na Escola Pública Estadual.....	7
Capítulo I - Enquadramento da Gestão Escolar no Brasil.....	7
1.1. Contexto Histórico da Educação .....	7
1.1.1. A educação na fase jesuítica (1549-1759).....	11
1.1.2. A educação na fase pombalina (1759-1822).....	15
1.1.3. A educação na fase joanina (1808-1821).....	18
1.1.4. A educação na primeira república (1889-1930) .....	21
1.1.5. A educação na segunda república (1930-1963) .....	29
1.1.6. A educação na ditadura militar (1964-1985).....	33
1.1.7. A educação e a constituição federal de 1988.....	34
1.2. Os Níveis de Educação .....	36
1.3. A Administração Educacional .....	37
1.4. A Qualidade do Ensino.....	39
1.5. A Eficiência e Eficácia da Gestão Escolar .....	42
1.6. A Gestão da Qualidade Total no Âmbito Escolar .....	45
Capítulo II - A Gestão Democrática na Escola Pública Estadual .....	49
2.1. O Conceito de Gestão Democrática na Escola Pública Estadual .....	49
2.2. Contexto Histórico da Gestão Democrática na Escola Pública Estadual .....	56
2.3. Gestão Democrática: Uma Utopia ou Uma Proposta Real?.....	58
2.4. A Gestão Democrática e a Participação Popular .....	62
2.5. Dimensões da gestão escolar .....	77
2.5.1. Gestão de resultados educacionais.....	81
2.5.2. Gestão participativa .....	82
2.5.3. Gestão pedagógica .....	83
2.5.4. Gestão de pessoas .....	84
2.5.5. Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros .....	86
2.6. A Gestão Democrática na Escola Pública Estadual do Piauí .....	87
Segunda Parte: Aplicação do Modelo de Gestão Escolar na Escola Pública Estadual do Piauí e Interpretação dos Dados .....	91
Capítulo III - Modelo de Gestão Escolar: Aplicação na Escola Pública Estadual do Piauí.....	91
3.1. Metodologia de Análise.....	92

3.1.1. Técnica Utilizada .....	92
3.1.2. Problemática Levantada no Estudo .....	95
3.1.3. Ferramentas Informáticas .....	95
3.2. Caracterização do Universo e da Amostra em Análise .....	96
3.3. Análise dos Questionários Aplicados e das Variáveis Associadas... ..	98
3.4. Análise Descritiva dos Dados.....	103
3.4.1. Questionário aplicado aos directores .....	103
3.4.2. Questionário aplicado aos supervisores.....	119
3.4.3. Questionário aplicado aos professores.....	130
3.4.4. Questionário aplicado aos pais de alunos .....	140
3.4.5. Questionário aplicado aos alunos .....	151
3.5 Aferição do Grau de Eficácia e Eficiência do Modelo de Gestão Escolar .....	162
Capítulo IV – Interpretação dos Dados .....	171
4.1. Discussão dos Resultados à Luz de Outros Autores.....	171
4.2. Principais Resultados.....	176
4.3. Conclusões do Estudo.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES .....	179
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	181
APÊNDICES .....	191
Apêndice I: Questionário Aplicado dos Directores das Escolas Públicas Estaduais que Foram Seleccionadas, Aleatoriamente, e Representam uma Referência na Gestão Escolar no Estado, em Virtude de Sua Expressão Social Durante os Anos .....	192
Apêndice II: Questionário Aplicado aos Supervisores das Escolas Públicas Estaduais que Foram Seleccionadas, Aleatoriamente, e Representam uma Referência na Gestão Escolar no Estado, em Virtude de sua Expressão Social Durante os Anos .....	193
Apêndice III: Questionário Aplicado aos Professores das Escolas Públicas Estaduais que Foram Seleccionadas, Aleatoriamente, e Representam uma Referência na Gestão Escolar no Estado, em Virtude de sua Expressão Social Durante os Anos .....	194
Apêndice IV: Questionário Aplicado aos Pais de Alunos das Escolas Públicas Estaduais que Foram Seleccionadas, Aleatoriamente, e Representam uma Referência na Gestão Escolar no Estado, em Virtude de sua Expressão Social Durante os Anos .....	195
Apêndice V: Questionário Aplicado aos Alunos das Escolas Públicas Estaduais que Foram Seleccionadas, Aleatoriamente, e Representam uma Referência na Gestão Escolar no Estado, em Virtude de sua Expressão Social Durante os Anos. ....	196

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Fases da educação no Brasil .....	9
Quadro 2. Ordem cronológica dos colégios criados pelos jesuítas no Brasil-Colônia....	12
Quadro 3. Inquérito por entrevista.....	93
Quadro 4. Inquérito por questionário .....	93
Quadro 5. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos directores .....	163
Quadro 6. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos supervisores ...	164
Quadro 7. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos professores.....	165
Quadro 8. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos pais de alunos	166
Quadro 9. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos alunos.....	167
Quadro 10. Demonstrativo dos valores, da média e do desvio.....	168
Quadro 11. Demonstrativo da variância e do desvio padrão .....	169
Quadro 12. Demonstrativo da variação do desvio padrão.....	169
Quadro 13. Comparativo dos padrões de semelhanças e padrões de diferenças .....	174

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Se a escola participa da elaboração do plano director .....	104
Gráfico 2. Programas de gestão adotados pelas escolas .....	105
Gráfico 3. Grau de integração/articulação entre secretaria de educação e a escola .....	106
Gráfico 4. Conceito dos directores aos serviços prestados aos alunos .....	108
Gráfico 5. Dificuldades e/ou deficiências da escola para alcançar melhor qualidade no ensino.....	109
Gráfico 6. Se o quadro administrativo é capacitado .....	111
Gráfico 7. Justificativa dos directores sobre a capacitação do quadro Administrativo.	112
Gráfico 8. Taxa de abandono escolar por parte dos alunos .....	113
Gráfico 9. O porquê das taxas de abandono escolar.....	114
Gráfico 10. A forma de gestão implementada pela direcção da escola.....	116
Gráfico 11. Grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola.....	117
Gráfico 12. Se a escola possui uma gestão participativa e como .....	118
Gráfico 13. Como os supervisores definem a gestão de suas escolas .....	120
Gráfico 14. Se o supervisor tem participação ativa na administração da escola. ....	121
Gráfico 15. Demora no processo: aplicação de provas/correção/entrega de notas à Secretaria Escolar .....	122
Gráfico 16. Capacitação em atividade de aprimoramento ou de incentivo Pedagógico.....	123
Gráfico 17. A supervisão escolar trabalha em parceria com administração da Escola	124
Gráfico 18. Como a supervisão escolar trabalha em parceria com a administração .....	124
Gráfico 19. Opinião dos supervisores sobre a forma de gestão da escola.....	125
Gráfico 20. Qual a relação entre professores, directores, supervisores e alunos.....	126
Gráfico 21. As deficiências da escola estão em função dos salários baixos por quê?...	127
Gráfico 22. Os pais de alunos participam da gestão da escola e de que modo.....	128
Gráfico 23. Taxa de abandono escolar por parte dos alunos conforme os supervisores.....	129
Gráfico 24. Se a direcção consegue informar à comunidade .....	130

Gráfico 25. O Conselho escolar é formado por representantes de toda a comunidade.....	131
Gráfico 26. Se o Conselho participa das definições orçamentárias da escola.....	132
Gráfico 27. Como os supervisores definem o grau de eficiência da gestão .....	133
Gráfico 28. Espaço definido para discutir e negociar encaminhamentos da escola .....	134
Gráfico 29. Se a escola desenvolve atividades com os demais serviços públicos.....	135
Gráfico 30. Formas de gestão implementadas pela direção segundo os professores ..	136
Gráfico 31. Participação dos professores na construção do PPP.....	137
Gráfico 32. Taxa de abandono escolar por parte dos alunos e por quê .....	138
Gráfico 33. Se a escola cumpre os Parâmetros Curriculares Nacionais .....	139
Gráfico 34. Relacionamento dos pais de alunos com a escola .....	140
Gráfico 35. Se os pais têm conhecimento das ações do conselho escolar.....	141
Gráfico 36. Conceito dos pais de alunos para a atuação do conselho escolar.....	142
Gráfico 37. Conceito dos pais sobre o serviço prestado pela escola aos seus filhos.....	143
Gráfico 38. Se a escola está preparando bem para competir em pé de igualdade no mercado.....	144
Gráfico 39. Principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola.....	145
Gráfico 40. Aspecto no qual a escola deveria melhorar .....	147
Gráfico 41. Os pais concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão.....	148
Gráfico 42. Se existe administração de qualidade na escola .....	149
Gráfico 43. Se os pais participam da administração escolar .....	150
Gráfico 44. Como os alunos definem a gestão de sua escola .....	151
Gráfico 45. Os alunos são chamados a participar das decisões administrativas .....	152
Gráfico 46. Se os alunos têm chance de expor seus pontos de vista sobre a escola.....	153
Gráfico 47. Se os pais são chamados a participar da administração da escola.....	154
Gráfico 48. Se a supervisora dá atenção ao aluno quando solicitada .....	155
Gráfico 49. O que os alunos acham da formulação das avaliações .....	156
Gráfico 50. Se os alunos acham que estão sendo preparados para o mercado de Trabalho.....	158
Gráfico 51. A educação ofertada condiz com a realidade socioeconômica dos Alunos.....	159
Gráfico 52. Se a escola possui estrutura condizente com as necessidades dos alunos..	160
Gráfico 53. Se os pais dos alunos fazem parte do Conselho Escolar .....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação  
ALCA - Área de Livre Comércio das Américas  
CE - Conselho Escolar  
CEEP - Centro de Ensino Experimental Pernambuco  
CEP - Controle Estatístico de Processo  
CF - Constituição Federal  
CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
FRM - Fundação Roberto Marinho  
IDE - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEPI - Instituto de Ensino Profissional Intensivo  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LDBDEN - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional  
MA - Maranhão  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MG - Minas Gerais  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MDB - Movimento Democrático Brasileiro  
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola  
PI - Piauí  
PNE - Plano Nacional da Educação  
PNRGE - Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RS - Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEDUC - Secretaria de Educação e Cultura  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
TQC - Controle Total da Qualidade  
TQM - Gestão da Qualidade Total  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura  
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é perpassada por vários momentos históricos, os quais vão desde o Período Colonial, passando pela Fase Jesuítica, Fase Pombalina, Fase Joanina, desembocando na Primeira República e, finalmente, na Constituição Federal de 1988. Nesse aspecto, deve-se dizer que no Brasil a luta por um ensino de qualidade tem sido constante. Esse fato pode ser constatado através da criação e implementação de políticas públicas no âmbito da educação em todo o país. Essa realidade torna-se mais perceptível quando se verifica que grandes avanços foram feitos na gestão escolar como forma de melhoria do ensino. Nesse sentido, pode ser apontada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma proposta concreta para a viabilização do ensino público.

Tendo em vista essa observação, cabe ressaltar que o ensino no Brasil, ainda que seja alvo constante de apreciação dos poderes públicos, conta com altos índices de analfabetismo, abandono escolar e repetências, fatores que denotam que a educação carece de políticas públicas mais efetivas, cujas diretrizes ordenem os mecanismos de ensino e estejam voltados para a gestão escolar de cunho democrático e participativo.

Com relação ao Estado do Piauí mais especificamente, a educação é um reflexo de todo o sistema de ensino nacional. Desse modo, o público que frequenta a escola pública nesse Estado é constituído pelas classes menos favorecidas, abrangendo 26,87% para o Ensino Fundamental e 30,77% para o Ensino Médio (MEC; INEPI; SEDUC-PI, 2009), na Rede Pública Estadual de Ensino, que por sua vez, tem como desafio a preparação dos jovens para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho, já globalizado em vários aspectos.

No essencial, a proposta do estudo justifica-se, sobretudo, pela necessidade de se identificar a melhor qualidade de gestão da escola pública estadual na Capital do Estado do Piauí, cuja motivação surgiu a partir da observação de modelos de gestão que se sobressaem em relação a outras por meio de um modelo inovador expresso pela própria denominação que recebera, “gestão da qualidade total”.

O Estado do Piauí tem como capital a cidade de Teresina e está localizado a noroeste da região Nordeste, tendo como limites: o oceano Atlântico ao norte; a leste Ceará e Pernambuco; ao sul e sudeste Bahia; Tocantins a sudoeste e Maranhão a oeste, com uma área de 251 529 km<sup>2</sup> com 3.140.213 habitantes.

Neste estudo, para análise de dados utilizou-se os seguintes indicadores de avaliação: Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços e Recursos, considerando-se os níveis de atendimento avaliados pelo CONSED (2007): Inferior (até 20%), Abaixo da Média (21% a 49%), Médio (50% a 69%), Acima da Média (70% a 89%) e Superior (90% a 100%).

Assim, na tentativa de se buscar uma solução para a problemática do sistema de ensino nacional e, portanto, estadual, tem-se observado que um dos caminhos a ser percorrido é o do emprego das modernas e actuais técnicas de gestão, originadas no sector moderno da economia, sobretudo, no sector privado, denominada “gestão da qualidade total”. Momento que reorienta o sistema educacional propondo uma nova sistemática a partir de seu modelo de gestão de qualidade.

Nesse contexto, é possível dizer que o ensino de qualidade nesse Estado, tendo a escola pública como difusora, só será possível a partir de uma gestão escolar que atenda as demandas provenientes do âmbito da educação, vencendo seus desafios e fortalecendo as conquistas já adquiridas.

Nessa perspectiva, o presente estudo, depois de efectuar um apanhado histórico dos aspectos educacionais e aferir sua influência nas diferentes técnicas de gestão

passíveis de serem utilizadas, tem como objectivo geral analisar as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais na Capital do Piauí, que culminou com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006. Além disso, tem-se em vista identificar as formas de gestão implementadas por essas escolas; descrever o grau de eficiência e eficácia das gestões implementadas por elas; e avaliar a percepção da qualidade da gestão dessas instituições públicas, através da óptica do público interno (directores, supervisores, professores e alunos) e o público externo (pais de alunos).

A dimensão espacial e temporal do estudo está definida às escolas públicas estaduais situadas na Capital do Piauí no ano de 2009, considerando que essas representam o setor dinâmico da gestão estadual, onde concentram as escolas com qualidade para concorrerem ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar.

Esta escolha amostral está voltada para a preocupação em se responder à problemática levantada no estudo, ou seja: quais foram as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí que culminou com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006? Nesse caso, sua relevância está em poder analisar as formas de gestão desenvolvidas pelos directores das referidas escolas (e percebida por outros públicos interno e externo), no sentido de identificar o modelo de gestão escolar mais utilizado ao sistema de ensino público no Estado do Piauí, como forma de retificar e/ou solucionar eventuais equívocos nesse processo.

A metodologia adoptada é do tipo bibliográfica, exploratória e descritiva, no que diz respeito à sustentação teórica dos conceitos introduzidos, desenvolvidos e aplicados na análise. Na abordagem empírica efectuada (de natureza quantitativa e qualitativa) recorre-se ao aporte teórico de autores como Chiavenato (2004), Sposito (2005), Lück (2004), dentre outros, além de programa estatístico (Microsoft Excel/ 2007), no sentido de trabalhar da melhor forma possível os dados recolhidos via implementação de questionários aplicados ao público interno (directores, supervisores, professores e alunos) e externo (pais) de três escolas públicas estaduais da Capital que enviaram dossiês ao Comitê Estadual de Avaliação do Prêmio Estadual de Referência em Gestão

Escolar – 2006; e dezessete escolas estaduais da Capital que também representam uma referência na gestão escolar no Estado, cuja seleção procedeu-se de forma aleatória, tendo em vista suas expressões sociais durante os anos.

Sendo assim, o estudo encontra-se dividido em duas partes: a Primeira Parte apresenta o Enquadramento teórico que versa sobre a Gestão Escolar Brasileira e Gestão Democrática na Escola Pública Estadual e a Segunda Parte que consiste na apresentação da investigação empírica, revelando-se a metodologia, análise e discussão dos resultados, bem como as conclusões gerais do estudo, denominado Aplicação do Modelo de Gestão Escolar na Escola Pública Estadual do Piauí e Interpretação dos Dados.

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos: o primeiro, denominado Enquadramento da Gestão Escolar no Brasil, traz avaliação do contexto histórico da educação no Brasil, dos níveis de educação, pela referência aos aspectos de Administração Educacional e de qualidade de ensino e ainda pela reflexão sobre a eficiência e eficácia da gestão escolar e da gestão da qualidade total no âmbito escolar. Nesse caso, reporta-se a educação na Fase Jesuítica, na Fase Pombalina e na Fase Joanina.

Além disso, faz uma explanação da educação na Primeira República e da educação na Ditadura Militar, detendo-se na relação entre a educação e a Constituição Federal de 1988. Demonstra ainda, os níveis de educação no Brasil ao longo do tempo, atendo-se a administração educacional no país, sua qualidade de ensino, apontando a eficiência e eficácia da gestão escolar, momento em que destaca a gestão da qualidade total, no âmbito escolar.

Já no segundo capítulo, A Gestão Democrática na Escola Pública Estadual, traça-se um contexto histórico desta no âmbito do estado, apontando o conceito de gestão democrática. Nesse aspecto, questiona se a gestão democrática é uma utopia ou uma proposta real. Assim, faz-se um paralelo entre a gestão democrática e a participação popular. Para tanto, descreve-se as dimensões da gestão escolar e identifica

o grau de eficiência e eficácia da gestão democrática na escola Pública Estadual do Piauí.

O terceiro capítulo, Modelo de Gestão Escolar: Aplicação na Escola Pública Estadual do Piauí, pretende ser uma aplicação empírica dos conceitos relacionados com a gestão escolar sustentados nos capítulos anteriores às escolas públicas estaduais do Piauí. Neste sentido, começa por caracterizar a amostra e as variáveis utilizadas no estudo, seguindo-se de uma análise descritiva dos dados de forma a aferir da percepção quanto às técnicas de qualidade implementadas nas escolas públicas estaduais avaliadas.

O quarto e último capítulo intitulado Interpretação dos Dados destaca a análise dos dados deste estudo, englobando-se a discussão dos resultados à luz de outros autores, no sentido de verificar padrões de semelhanças e padrões de diferenças em relação a outras pesquisas.

Numa fase posterior, tenta-se aferir o grau de eficácia e eficiência do modelo de gestão escolar a partir dos indicadores enunciados no Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão - Ano Base 2006 (Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços e Recursos), considerando os seguintes níveis de atendimentos: inferior (até 20%), abaixo da média (21% a 49%), médio (50% a 69%), acima da média (70% a 89%), superior (90% a 100%) (CONSED, 2007), assim como sintetizar todas as informações relevantes detectadas na análise dos dados quanto aos procedimentos de gestão de qualidade no âmbito escolar.



# **1ª PARTE: GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL**

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL**

### **1.1 Contexto Histórico da Educação**

A educação é uma prática humana cujas características se revestem de um fenômeno social e universal necessário à existência e funcionamento de todas as sociedades. Assim, cabe dizer que seu desenvolvimento tem se dado a partir dos vários conhecimentos adquiridos ao longo do tempo que passaram a ser organizados e sistematizados. Nesse aspecto, observa-se que a educação não se manifesta como um fim em si mesmo, mas como instrumento de transformação ou manutenção da sociedade, cujos valores são norteadores de sua prática.

Nessa perspectiva, deve-se realçar o fato de que a construção da educação se dá através de pressupostos, de conceitos que lhe fundamentem, bem como da articulação e estruturação dos conhecimentos adquiridos, que por sua vez, vão dar a tônica para a formação de disciplinas específicas que em seu conjunto concorrem para a formação do Homem. Desse modo, é possível compreender que a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica, sendo que tal concepção ordena os elementos pedagógicos que lhe direcionam (LUCKESI, 1993).

Pelo exposto, é possível notar que a educação como a que hoje é ensinada nas escolas não surgiu já pronta, ela passou por vários processos evolutivos no âmbito do conhecimento, sofrendo as mais variadas influências culturais, sociais, políticas e económicas, dos mais variados povos, fatores que contribuíram e têm contribuído para seus pressupostos teóricos e sistematização.

Nessa perspectiva, é possível compreender que para a sistematização da educação no país tornou-se necessário ultrapassar vários processos históricos, políticos, sociais e económicos, que se desenvolveram ao longo dos tempos, vencendo os desafios impostos pelas contradições existentes daí decorrentes.

Vale dizer que, mesmo nesse universo dialético, a educação no Brasil parece sobreviver às quedas e às destruições que lhe são impostas pelos vários processos de cunho político e ideológico predominantes, que ao tempo que tenta subtrair sua originalidade - a da universalização do homem – a remete e pressiona a assumir novos papéis.

É tendo em conta a anterior observação que se julga relevante caracterizar os diferentes períodos da História no Brasil e salientar quais os contributivos avançados nos períodos passados em termos de Educação/Sistema de Ensino/Gestão Escolar, conforme se analisa e sintetiza contributos no quadro 1, que de seguida se apresenta:

### Quadro 1. Fases da educação no Brasil e respectivos contributos.

FASES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1549/1985	CONTRIBUTOS
<b>Fase Jesuítica (1549-1759)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolarização de indígenas;</li> <li>- Implantação da <i>Ratio</i> que concentrava sua programação nos elementos da cultura europeia;</li> <li>- Transmissão de uma educação homogênea;</li> <li>- Plasmou de norte a sul, uma identidade cultural;</li> <li>- Contrapôs a escola à autoridade patriarcal da casa-grande;</li> <li>- Preparou a elite para o trabalho intelectual;</li> <li>- Criação da primeira escola no Brasil (Colégio dos Meninos de Jesus - Bahia).</li> </ul>
<b>Fase Pombalina (1759-1822)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serviu como instrumento de uma reforma política;</li> <li>- Disseminou o aprendizado da língua portuguesa;</li> <li>- Fez desaparecer o bilingüismo resultante da convivência com a língua geral dos índios;</li> <li>- Implicou a valorização dos escritores clássicos portugueses;</li> <li>- Desfez a caricatura erigida a favor da educação jesuítica até então imposta;</li> <li>- Proporcionou a criação dos colégios-seminários, que por sua vez impuseram às disciplinas humanísticas mudanças em seu currículo;</li> <li>- A língua portuguesa ganhou supremacia em relação à língua latina nos estudos de gramática;</li> <li>- O orador sacro deixou de ser o ideal de homem dos estudos de retórica, que passou a celebrar o diplomata - A filosofia tomista, de base aristotélica, foi suprimida do âmbito da ética e da filosofia racional;</li> <li>- Início da Escola Pública no Brasil.</li> </ul>
<b>Fase Joanina (1808-1821)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciou a implantação de um novo sistema de educação no país com maior extensão social;</li> <li>- Permissão a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras;</li> <li>- Foram criados cursos inaugurando o nível superior de ensino no Brasil.</li> </ul>
<b>Primeira República (1889 – 1930)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O regime administrativo vigente coloca nas mãos das elites ilustradas a tendência da educação no Brasil;</li> <li>- Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, positivista, que efetivou as reformas em nível nacional, pondo em prática o ensino primário e secundário de forma ordenada;</li> <li>- Liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária;</li> <li>- A escola primária passou a ser organizada em duas categorias: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos;</li> <li>- A evolução de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.</li> </ul>
<b>Segunda República (1930-1963)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública;</li> <li>- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;</li> <li>- Promulgação da Constituição de 1937;</li> <li>- Equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II;</li> <li>- Organização do Ensino Secundário e Universidades;</li> <li>- Reformulação do Ensino pelos Decretos n°s: 4.048, 4.073, 4.481, 4.436 e 4.984;</li> <li>- Distinção do ensino intelectual e profissionalizante;</li> <li>- Política de redemocratização com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).</li> </ul>
<b>Ditadura Militar (1964 – 1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média.</li> </ul>

Fonte: FONSECA *et al*, 1986, <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando>. [Consultado a 20/11/2009].

Frente ao Quadro, é possível verificar que houve alguns contributos em termos de Educação/Sistema de Ensino/Gestão Escolar no decorrer da História do Brasil. Como exemplo aponta-se fase jesuítica, cujos contributos foram a transmissão de uma

educação homogênea por parte dos jesuítas, plasmando uma identidade cultural no país, ainda que preparando apenas a elite para o trabalho intelectual, de modo a contrapor à escola a autoridade patriarcal.

Na fase pombalina, os contributos foram que a educação serviu como instrumento de uma reforma política, disseminando o aprendizado da língua portuguesa e fazendo desaparecer bilingüismo resultante da convivência com a língua geral dos índios. Além de implicar na valorização dos escritores clássicos portugueses e desfazer a caricatura erigida a favor da educação jesuítica até então imposta, proporcionando a criação dos colégios-seminários, que por sua vez impuseram às disciplinas humanísticas mudanças em seu currículo, onde a língua portuguesa ganhou supremacia em relação à língua latina nos estudos de gramática, passando a surgir o início da Escola Pública no Brasil. Na fase joanina os contributos se deram na forma da implantação de um novo sistema de educação no país com maior extensão social, permitindo a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras, bem como a criação de cursos inaugurando o nível superior de ensino no Brasil.

Já na fase da Primeira República os contributos foram que o regime administrativo vigente colocou nas mãos das elites ilustradas a tendência da educação no Brasil, que tinham como vertente filosófica o positivismo de Augusto Comte, cuja teoria orientou a efetivação das reformas em nível nacional, pondo em prática o ensino primário e secundário de forma ordenada, contribuindo para a liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, que passou a ser organizada em duas categorias: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos, culminando posteriormente em dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Quanto à Ditadura Militar, seu contributo se deu na forma da fixação de normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média.

### **1.1.1 A educação na fase jesuítica (1549-1759)**

Durante a Idade Moderna expandiu-se o colonialismo. Em 1500, Portugal “descobre” o Brasil, que se torna colônia portuguesa. Contudo, a nova colônia só ganha seu primeiro governador geral, Tomé de Sousa, em 1549. A partir daí começa o longo concurso da educação no país que tem suas primeiras nuances sob a supervisão de Manoel da Nóbrega, que trouxe consigo de Portugal quatro padres e dois irmãos jesuítas (RIBEIRO, 2003).

A contribuição dos jesuítas para a educação no Brasil, nem sempre cumpriu um rigor educacional. Isso porque a educação foi pensada, sobretudo, como forma de conversão dos indígenas à fé católica. Diante disso, é possível observar a princípio que a organização escolar no Brasil-Colônia surgiu a partir da influência religiosa católica que, como não poderia deixar de ser, estava “(...) estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” (RIBEIRO, 2003, p. 18).

Aprofundando-se no assunto, vai se descobrir que no primeiro plano educacional dos jesuítas estava a intenção de catequizar e instruir os indígenas como determinavam os “Regimentos” e, além disso, havia também “(...) a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real da colônia” (RIBEIRO, 2003, p. 21). Nesse particular, vai se perceber que a educação nesse período não chegara ainda a se escolarizar.

É por isso que a educação ficou a cargo dos jesuítas que aqui chegaram, pois caberia a eles a obrigação daí decorrente de fundar colégios, uma vez que recebiam subsídios do Estado Português relativo às missões. Cabendo a eles também formar, de modo gratuito, sacerdotes para a catequese e, por conseguinte, educadores para os indígenas e os filhos dos colonos.

Nesse sentido, foram direccionados: o estudo do português, a Doutrina Cristã, a escola de ler e escrever, além do canto orfeônico e a música em caráter oficial.

Entretanto, existia uma divisão entre o aprendizado profissional e agrícola, a aula de gramática e a viagem de estudos à Europa. Dessa forma, com sua modalidade de instrução, os jesuítas foram fundando colégios, igrejas, templos nas mais variadas localidades da Colônia, constituindo, assim, um sistema de educação cuja pedagogia era disseminada através da dança, da música, do teatro, como meio de multiplicar “(...) seus recursos para atingir à inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração” (AZEVEDO, 1943, p. 290). Nesse sentido, é possível apontar uma ordem cronológica dos colégios criados pelos jesuítas no Brasil-Colônia, conforme segue no quadro 2, logo de seguida:

**Quadro 2. Ordem cronológica dos colégios criados pelos jesuítas no Brasil-Colônia.**

<b>1550</b>	Fundação do Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia.
<b>1552</b>	Colégios dos meninos órfãos.
<b>1554</b>	Criação do terceiro Colégio dos Meninos de Jesus, em São Paulo de Piratininga.
<b>1555</b>	Fundação das escolas jesuíticas de São Paulo de Piratininga e a da Bahia.
<b>1556</b>	Fundação do colégio jesuíta de Todos os Santos.
<b>1557</b>	Fundação do colégio jesuíta do Rio de Janeiro
<b>1568</b>	Fundação do colégio jesuíta de Olinda.
<b>1623</b>	Fundação do colégio jesuíta do Maranhão.
<b>1646</b>	Fundação do colégio jesuíta de Santo Inácio, em São Paulo.
<b>1654</b>	Criação do colégio jesuíta de São Tiago, no Espírito Santo; Fundação do colégio jesuíta de São Miguel, em Santos; o de Santo Alexandre, no Pará, e o de Nossa Senhora da Luz do Maranhão.
<b>1683</b>	Fundação do colégio jesuíta de Nossa Senhora do Ó, em Recife.

**Fonte:** SCHMITZ, 1994, p. 45, e heloisa\_c.sites.uol.com.br . [Consultado a 12/3/2011]

Deve-se ter em mente que a educação implantada pelos jesuítas no Brasil-Colônia visava atender à camada dirigente formada pelos nobres e seus descendentes que, conforme o modelo de colonização adotado deveria servir de articulação entre os interesses da metrópole e as atividades coloniais daí o fato de não existir ainda uma escola com gestão de qualidade. Pois a educação praticada pelos jesuítas era “(...) *caracterizada, sobretudo, por uma enérgica reação contra o pensamento crítico*” (ROMANELLI, 1991, p. 34). Desse modo, tem-se que:

Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla ‘rede’ de escolas

elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima (SANGENIS, 2004, p. 93).

Nessa perspectiva, deve-se dizer que um segundo despontar da educação se verifica em 1556 quando foram instituídas as “Constituições da Companhia de Jesus” em razão da resistência ao plano de Nóbrega. Essas “Constituições” tinham como organização e plano de fundo, isto é, estudo, a *Ratio* que concentrava sua programação nos elementos da cultura europeia, excluindo o canto, a música instrumental, o aprendizado profissional e agrícola antes instituído no primeiro plano.

Método de estudo empreendido pelos jesuítas a partir de suas experiências no Colégio de Messina (1548) na Sicília, a *Ratio* se compunha como um código de ensino ou estatuto pedagógico, composto de um conjunto de regras, envolvendo desde a organização escolar e orientações pedagógicas até a observância estrita da doutrina católica. Seu método de ensino compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, como exercícios escolares. Havendo ainda a preleção, lição de cor, composição e desafio, um conjunto de práticas pedagógicas que remetem à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização.

Pelo que se pode notar a educação da *Ratio* tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão, centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite colonial. Nesse aspecto, a educação implantada valorizou o filho do colono em detrimento do índio, o futuro sacerdote em detrimento do leigo, postando-se como um instrumento da elite colonial.

Dessa forma, a educação tornou-se instrumento das elites, pois lhes preparou para o trabalho intelectual, embora seguindo um modelo religioso (católico). Nesse caso, a Companhia de Jesus, com o aval do rei, se tornou a ordem dominante do campo educacional. Entretanto, a educação jesuítica se apresentou para a elite colonial de maneira rígida no modo de pensar e interpretar a realidade, convergindo sempre para os dogmas de sua religião e, ao mesmo tempo, afastando qualquer influência dita nociva

(heresias). Isso porque a concepção pedagógica tradicional, imposta pelos jesuítas se caracterizava por uma visão essencialista de homem, ou seja:

(...) o homem é concebido como constituído por uma essência humana e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve se empenhar para fazer por merecer a dádiva sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino (...) E é justamente tomismo que está na base do *Ratio Studiorum* (...) (SAVIANI, 2004, p. 127).

Assim, observando o concurso da educação jesuítica no Brasil, vai se perceber que diretrizes fundadas no cristianismo preconizado pela Igreja Católica, servem de instrumento de dominação dos indígenas e colonos por todo esse período. Isso porque o plano de estudos adotado foi elaborado de forma diversificada visando atingir a diversidade de interesses e capacidades. Contudo, a despeito de sua ideologia não é possível negar que partiu daí as primeiras nuances da educação no país.

Pensando nisso é que se torna possível dizer que o projeto educacional jesuítico contribuiu de modo significativo para a implantação da educação no Brasil, sendo essas contribuições pautadas na transmissão de uma educação homogênea, fundada na mesma língua, mesma religião, mesma visão de mundo, mesmo ideal de 'homem culto', letrado e erudito.

Desse modo, os jesuítas plasmaram através da educação uma identidade cultural, a catequese utilizada como processo de aculturação, embora fosse destrutiva, serviu-se dos filhos de colonos e órfãos trazidos de Portugal, bem como de meninos índios e mestiços, procurando eliminar a distinção de raças então existente na colônia, ao tempo que dissolvia costumes não europeus, contrapondo assim, o saber escolar e religioso à autoridade patriarcal da casa-grande de estrato rudimentar e sem letras (ALBUQUERQUE, 1993). Porém, as práticas jesuíticas envolvendo o processo

educativo na Colônia ganham termo quando não atendiam mais à realidade política porque passava Portugal.

Segundo seus detratores o ensino jesuítico petrificara e não mais atendia à realidade socioeconômica pela qual passa a Colônia. Além desses fatores, dois fortes elementos de propaganda se impunham contra os jesuítas na MetrÓpole: “(...) o monopÓlio do ensino que eles exerciam desde 1555, quando D. João III lhes confiou à direção do Colégio das Artes, e a miséria econômica e intelectual do Reino, das quais eles eram apontados como responsáveis” (THEOBALDO, 2008, p. 1). Portanto, após 210 anos de serviços prestados no âmbito educacional, os jesuítas são expulsos do Brasil. A realidade política grassante exigia agora que as escolas passassem a ter um caráter estatal e não mais eclesiástico: o Estado em lugar da fé.

### **1.1.2 A educação na fase pombalina (1759-1822)**

Durante esse período a Inglaterra beneficiou-se dos lucros portugueses, sobretudo a partir do século XVIII, mediante o tratado de Methuen (1703). Diante dessa nova realidade, Portugal passou a se ressentir da necessidade de uma reforma política protecionista, cujo modelo torna a educação proposta pelos jesuítas dispensável.

A educação adotada na fase pombalina serviu como instrumento de uma reforma política com vistas a uma transformação nacional. Sendo que essa reforma passou para a história como “Reformas Pombalinas”, no séc. XVII, que incluiu o âmbito escolar metropolitano e colonial. Cabe realçar o fato de que quando a colônia foi submetida a essa transformação profunda, alterou-se totalmente a sua fisionomia, sobretudo da estrutura do ensino que pareceu desabar. Isso porque “(...) toda ela pertencia ao esforço dos jesuítas, tornados especialistas na transmissão dos conhecimentos” (SODRÉ, 1999, p. 27).

Embora essa observação seja comungada por historiadores dos mais variados matizes, o que se tem é que o propósito de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa fez com que o

mentor da Reforma, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho) adota-se nova organização educacional no Brasil-Colônia.

Para tanto, a distribuição dos cargos administrativos nessa empreitada exigiu um preparo elementar com técnicas de leitura e escrita, surgindo assim, a instrução primária dada na escola, que antes cabia a família. Observa-se, portanto, que na ideologia predominante da educação preconizada pelo Marquês de Pombal prevaleceu a preocupação em intensificar e disseminar, o aprendizado da língua portuguesa ainda que de modo elementar, bem como fazer desaparecer o bilingüismo resultante da convivência com a língua geral dos índios, estimulada, anteriormente, pelos jesuítas que foram proscritos.

Nesse contexto, prevaleceu também à burocratização que acompanhava a implementação da reforma dos estudos menores, de modo a tornar difícil aos estudantes o acesso ao nível secundário de estudos - gramática latina - fosse com a dificuldade nos exames, sempre bem fiscalizados hierarquicamente, fosse com o número limitado - não passível de alteração - de professores régios, os quais eram, eles mesmos, a própria escola.

Desse modo, a educação instituída na Colônia baseava-se naquilo que se tinha na metrópole como educação nobre, implicando a valorização dos escritores clássicos portugueses, conforme indicavam os árcades da Academia Ulissiponense, e a cultura clássica antiga (CASTRO in COUTINHO, 1986). Nesses termos, tem-se que as mudanças pombalinas no âmbito da educação proporcionaram a criação dos colégios-seminários, que por sua vez impuseram às disciplinas humanísticas mudanças em seu currículo. Nesse caso, verificou-se que:

- a língua portuguesa ganhou supremacia em relação à língua latina nos estudos de gramática;
- o orador sacro deixou de ser o ideal de homem dos estudos de retórica, que passou a celebrar o diplomata e,
- a filosofia tomista, de base aristotélica, foi suprimida do âmbito da ética e da filosofia racional. Até mesmo a teologia sofreu mudanças profundas para ajustar-se às determinações do *regalismo* (ALVES, 2001).

Mediante essa reforma Portugal, chega ao séc. XVIII com a sua Universidade de Coimbra ainda medieval e o ensino jesuítico formando elementos da corte dentro dos ensinamentos do *Ratio Studiorum*. Por outro lado, o movimento iluminista no séc. XVIII, tendo a França como principal centro proporcionou para Portugal a tentativa de recuperação e adoção do programa de modernização através das reformas pombalinas.

Contudo, essas reformas não chegaram a romper, definitivamente, com a tradição que continua a receber influência da escola escolástica contrária ao materialismo dos Filósofos John Locke, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, que reportavam a importância do Direito Natural e, portanto, do Contrato Social. Assim é que Locke afirmava que a liberdade do povo era um bem natural, sendo um dom de Deus ao homem; enquanto Hobbes sustentava o compromisso entre os indivíduos, afirmado perante juramento em troca da paz, sob a égide do soberano; e Rousseau pregava o contrato social onde os indivíduos alienariam por inteiro seu poder em favor do rei ou da assembleia (MERQUIOR, 2000). Pensamentos avultados para a época.

Conforme se pode notar, as reformas pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista e provocar mudanças no Brasil com o objectivo de adaptá-lo enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal. Isso porque as novas concepções filosóficas e científicas difundidas por quase toda a Europa, atraía os portugueses mais esclarecidos.

Nesse caso, o atraso intelectual e empobrecimento econômico da Colônia, produzido por vários motivos, sobretudo, pelo fanatismo religioso e as perseguições do Santo Ofício, tornaram-se fortes motivos para que o Marquês de Pombal, em 1759, expulsasse os jesuítas do Reino e da Colônia, pois sendo a “Companhia” detentora de um poder econômico que deveria ser do governo, usava esse poder para educar o cristão e colocá-lo a seus serviços e não a serviço do país, um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade, segundo o Marquês de Pombal. Como refutação da educação jesuítica surgiu o ensino público, financiado pelo Estado e para o Estado. Entretanto, deve-se salientar que:

Da expulsão até as primeiras providências para substituição dos educadores jesuítas decorreram 13 anos. Neste período, desmantelou-se parte da estrutura administrativa do ensino jesuítico: substituiu-se a uniformidade de sua ação pedagógica pela diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas e escolas régias, recém-criadas, se revelaram incapazes de assimilar toda modernidade que norteava a iniciativa pombalina (OLIVEIRA, 2004, p. 947).

Todavia, no tocante à reforma da educação, pode-se dizer que o processo foi lento, até porque os mestres-escolas eram formados pelos jesuítas, detendo muito da pedagogia de seus precursores, fato que só vai mudar a partir da fase Joanina no Brasil.

### **1.1.3. A educação na fase joanina (1808-1821)**

A educação na Fase Joanina (1808-1821) é marcada por fortes traços sociais e políticos. Convulsionada pela crescente expansão imperialista de Napoleão Bonaparte (1769-1821) a Espanha sofre o assédio das forças napoleônicas. Temendo as forças invasoras o Rei de Portugal, D. João IV (1767-1826), dirige-se para o Brasil-Colônia, escoltado pela esquadra inglesa, onde se instala com a família real e seu aparelho burocrático.

Nesse período, a Colônia, já com ares de Estado, estruturado pelo Marquês de Pombal, começa a se ressentir da necessidade de expansão comercial tornada crônica com a guerra francesa imposta pelo imperialismo napoleônico. A fermentação política envolvendo interesses diversos na Colônia denotava o descontentamento, de um lado dos senhores de terras e escravos e de outro da camada média, influenciada pela ideologia burguesa provinda da Europa. Assim, quando:

(...) Portugal é invadido (1807) pelas tropas francesas e a família real e a corte se vêm obrigadas a vir para o Brasil, sob a guarda inglesa, a conjugação de tais interesses (grupos coloniais e ingleses) obriga o príncipe regente a decretar a “abertura dos portos” (1808) mesmo sendo em caráter temporário, mas que em realidade nunca chega a ser revogado (RIBEIRO, 2003, p. 39).

Dessa forma, a chegada da família real e a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, marcaram definitivamente o fim da etapa da colonização. Nessa perspectiva, deve-se ter em mente que a presença da Coroa em solo brasileiro passou a demandar reformas que modificaram a sociedade cristalizada de outrora. Essa nova situação sociopolítica passou a promover a criação de cargos públicos, ministérios, e estabelecimento da Capital, no Rio de Janeiro, além do desenvolvimento da vida urbana em cidades como Salvador, Vila Rica e Recife.

Nesse sentido e com aspecto similar a do Brasil, outras províncias como Angola e Moçambique também tiveram seus processos de colonização por meio da exploração portuguesa, iniciada em 1498, quando Vasco da Gama, em sua viagem para a Índia, fez contato com a costa moçambicana. Angola também foi um reino no qual os portugueses atuaram e que foi ocupado pelo sistema de capitânicas, tal como no Brasil. Do mesmo modo que no país brasileiro, a escravidão serviu para que os portugueses ampliassem seus recursos financeiros sobre angolanos e moçambicanos.

Vale dizer, que a presença da Coroa Portuguesa em terras brasileiras, ao modificar os costumes dantes enraizados, propiciou ao mesmo tempo a implantação de um novo sistema de educação no país, com maior extensão social, pois a partir desse episódio o príncipe-regente permitiu a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras, que na maioria funcionavam na própria casa do professor. Sendo que no caso dos filhos das famílias ricas, estes recebiam em suas casas os preceptores, que lhes davam a instrução das primeiras letras.

Além disso, foram criados cursos inaugurando o nível superior de ensino no Brasil como, por exemplo: Cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina no Rio e Cursos de Cirurgia, Agricultura, Química e Desenho na Bahia, em 1808. Deve-se ressaltar que o retorno da família real a Portugal, em 1820, bem como a Proclamação da Independência por Dom Pedro I, em 1822, tornou necessária a existência de uma constituição que garantisse a regulamentação o Estado, bem como sua autonomia.

Inspirada na Constituição Federal de 1791 surgiu nova Lei de características liberais, que viria a regular um estado monárquico. Com relação à educação a nova Constituição foi tácita, exigindo à organização educacional e a possibilidade da sistematização para a educação do país, denotando sua verve liberal. Desse modo, trouxe explícito em seu Artigo 250 que: “Haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais” (CARVALHO, 1989, p. 48).

Contudo, deve-se dizer que apenas um ensino precário foi assegurado. Seu caráter irregular permitiu que outras ordens religiosas e outros leigos se impusessem como educadores. A própria unidade administrativa escolar não teve êxito devido à falta de meios materiais e culturais disponíveis. Assim, tem-se que a educação escolarizada, nesse período, não foi vista como setor prioritário. Sobre o assunto, pode-se dizer mesmo que:

(...) instaurou-se um impasse no sistema educacional: demanda crescente de alunos para cursos primários e secundários e falta de recursos humanos (já que os jesuítas haviam sido expulsos e rareavam outros religiosos) e financeiros para abrir e manter escolas agravadas pelo retorno da Corte portuguesa para Lisboa, repatriando ouro e professores. Nesta crise de oferta de escolas públicas, surge uma novidade: além das poucas escolas particulares patrocinadas por fazendeiros e comerciantes, os primeiros “empresários do ensino”, oferecendo escolas pagas no Rio de Janeiro e outras cidades maiores, inclusive, com professores estrangeiros e nacionais supostamente “especializados” (MONVELADE, 1997, p. 25).

Conforme se pode notar, esse período foi marcado por transições sociopolíticas que contribuíram para a evolução do país e sua crescente autonomia como se verá tempos depois. Entretanto, não cria oportunidades para a sistematização da educação no país, e sequer propaga um modelo de administração da educação, ficando pautado na Constituição reproduzida do modelo francês, que propunha entre outras aspirações liberais uma educação sistematizada que, porém não encontrou ressonância no modelo monárquico vigente.

#### **1.1.4. A educação na primeira república (1889-1930)**

Após o retorno da corte portuguesa a Lisboa, D. Pedro assume a regência do país e defende a manutenção dos laços com a pátria-mãe. Mesmo alguns radicais liberais tinham essa intenção. “O objectivo do príncipe e desses grupos era manter a situação de autonomia, conquistada durante o período joanino, sem dar o passo da independência, que implicava inúmeros riscos” (CAMPOS, 2004, p. 95).

Momentos cruciais como o dia do “Fico”, 09 de janeiro de 1822, e posteriormente o ato da independência em 07 de setembro do mesmo ano seriam os marcos históricos que precederiam a Primeira República em 1889. Isso porque durante todo esse período passou a predominar no país uma insatisfação crescente que culminou em várias rebeliões, como, por exemplo: a Cabanagem (1834/1840) na província do Pará; a Sabinada (1837), em Salvador; a Balaiada (1838/1841) no Maranhão; a Guerra dos Farrapos (1835/1845); a revolução Praieira (1849/1849), dentre outras.

Embora a evolução histórica contenha traços marcantes da Regência, do Primeiro e Segundo Impérios, como no caso do Ato Adicional (1834) deve-se ter em conta que durante o período que precederia a Primeira República, a educação no Brasil pouco ou quase nada evoluiu do ponto de vista sistemático. A presença do Estado fazia-se pouco perceptível diante de uma sociedade escravagista, ditatorial e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações.

O retorno dos jesuítas ao Brasil, em 1842, a criação de escolas como o Colégio de Pedro II (1837), o Colégio São Luís (1867), o Colégio Anchieta (1890), denotam o pouco comprometimento que o governo de então tinha com a educação. Essa observação resulta do fato de se compreender que tanto a ordem dos jesuítas quanto as escolas supramencionadas se encontravam comprometidas com o ensino das elites brasileiras, tornando-se evidente a contradição da lei que propugna a educação primária para todos. Basta ver, que o governo imperial atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo

criados e aprovados, sem que sejam aplicados; pois como se tem verificado, quase não existiam escolas e poucos eram os professores.

Assim, minada por crises políticas internas entre liberais e conservadores, bem como pela guerra com o Paraguai (1865-1870), a monarquia brasileira cede aos ideais republicanos em 15 de novembro de 1889, mediante um golpe militar, tendo à frente o Marechal Deodoro da Fonseca, que assume o Governo Provisório. Esse fato deveu-se, sobretudo à falta de apoio ao imperador por parte dos vários segmentos sociais, como o clero, os militares e os grandes fazendeiros (elite cafeeicultora). Proclamada a república: “Politicamente adota-se o modelo norte-americano que segundo Rui Barbosa, era o que mais se adaptava ao ‘vastíssimo arquipélago de ilhas humanas que era o Brasil’” (RIBEIRO, 2003, p. 71).

Deve ser lembrado que o advento da Primeira República não mudou de imediato o cenário nacional, no que diz respeito ao seu aspecto social, econômico e educacional.

Ao lado disso, cabe, ainda, lembrar a diversidade regional que interferia na composição política e administrava das unidades federativas. A título sintético lembremo-nos que as várias oligarquias regionais articuladas, de base socioeconômica, distintas e próximas: no Nordeste (mais predominantemente latifundiária-patrimonialista), e em São Paulo (mais agrária-mercantil), continuavam como o grupo social dominante (MAGALHÃES, 2009, p. 2).

Conforme se vai notar, o regime administrativo vigente na Primeira República coloca nas mãos das elites ilustradas a tendência da educação no Brasil. Nesse aspecto, sobressaiu-se o positivismo, como corrente filosófica que se manifestou nos primeiros momentos da república e ditou as diretrizes do sistema educacional. Como fundamento para essa observação pode-se apontar o então, Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, positivista, que efetivou as reformas em nível nacional, pondo em prática o ensino primário e secundário de forma ordenada.

Vale salientar que as reformas de Benjamin Constant visavam à liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária, seguindo, portanto, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) que trazia ainda na

Seção II, Declaração de Direitos, Artigo 72, § 6º, que: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos" (BRASIL, 1891, p. 1). Dessa forma, a escola primária passou a ser organizada em duas categorias: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos.

É possível verificar ainda que a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) foi bem clara em seu Capítulo IV, das Atribuições do Congresso, Art. 35, parágrafos 3º e 4º no que diz respeito à educação no Brasil, basta ver que neles está previsto, respectivamente, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados e o provimento da instrução secundária no Distrito Federal.

Cabe chamar atenção para o fato de que o objectivo dos diversos níveis de ensino era de "formadora" e não apenas de preparadora dos alunos, com vistas ao ensino superior. Para tanto, foi criado o exame de madureza, que tinha o objectivo de verificar se o aluno tinha a cultura intelectual suficiente para o término do curso. Além desse objectivo, também era previsto o rompimento com a tradição humanista clássica abrindo espaço para o cientificismo preconizado pelo positivismo de Comte.

A despeito da verve científica idealizada pela corrente positivista houve desrespeito à pedagogia pensada por Comte, que dizia respeito à idade de introdução dos estudos científicos, fato que gerou inúmeras críticas e descompasso no processo de ensino na Primeira República. Isso porque, ora o sistema de ensino inclinava-se para uma concepção mais literária, ora empreendia a adoção de matérias mais científicas, chegando por fim a uma mescla de disciplinas literárias e científicas, como a matemática, a astronomia, a física, a biologia, moral, que lhe deram um carácter enciclopédico.

Com a evolução dos acontecimentos políticos que desencadearam grande crise política em 1891 a sociedade brasileira passou a viver um momento decisivo para a política no Brasil. Enquanto isso o sistema educacional sofria de determinada sistematização que pusesse em prática uma educação integradora, e que desse respostas satisfatórias ao momento em estava passando o país. Assim, cabe ressaltar que durante

esse período a educação ficou relegada às confrarias de elites ilustradas, formadas na tradição iluminista, reproduzindo o modelo europeu, ressaltando as ideias e matizes ideológicos correspondentes à imagem das ideias prevaletentes do poder central.

De 1891 até 1914, as únicas reformas de que se têm notícias que foram substanciais para a educação no país dizem respeito às reformas empreendidas pelo gaúcho Rivadávia Corrêa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores que realizou, durante sua gestão (1910-1914) “(...) uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país” (CUNHA, 1981, p. 139).

Além dessas, pode-se fazer menção à reforma de Carlos Maximiliano (1915) que traz que: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma de suas faculdades Livres de Direito” (RIBEIRO, 2003, p. 93). Outra reforma com algum ponto significativo foi a reforma de ensino de Rocha Vaz em 1925.

Na década de 30, a crise política toma corpo e pende para a revolução. A crise da República Velha chega ao fim com um movimento armado que depôs o então presidente Washington Luís. A chamada Revolução de Trinta representou o ápice de um processo cujas origens datavam, sobretudo, de 1922.

No que se refere à educação no país, ela pode ser interpretada como tendo dois momentos: um primeiro momento, correspondente ao início da Primeira República, quando os ideais estabelecidos para o novo regime e a autonomia constitucional adquirida pelas unidades federadas não aconteceram de fato. Um segundo depois de seu Relatório em 1926, da efetivação do regime, em decorrência de momento histórico quando aconteceram as reformas educacionais estaduais.

Sobre o primeiro momento há opiniões de que a República do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou: “Foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma

renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas” (AZEVEDO, 1953, p. 134).

Pode-se dizer mesmo que na Primeira República a educação apresentou poucos sinais de inovação. Seu sistema político-administrativo em nada operou mudanças efetivas na educação, fato que só veio a ocorrer em 1920, denotando até então a descentralização do ensino, ou ainda a dualidade de sistemas herdados do período do Império.

Considera-se, portanto, que somente a partir de 1920 houve algumas reformas pedagógicas substanciais, representando à tentativa de implantação da “escola primária integral”, em atendimento ao art. 65 da Lei nº 1.846, que reformulou o ensino baiano em 1925, e cujo texto rezava que essa modalidade de ensino:

Será, sobretudo, educativa buscando exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e história pátria, fazendo-os manejar a língua portuguesa como instrumento do pensamento e da expressão: guiando-lhes as atividades naturais dos olhos e das mãos mediante formas adequadas trabalhos práticos e manuais, cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento físico com exercícios e jogos organizados e o conhecimento das regras elementares de higiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino às particularidades da região e do ambiente (...) (NAGLE *in* RIBEIRO, 2003, p. 100).

Numa perspectiva mais ampla, pode-se situar a evolução das ideias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) como a conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Tais movimentos foram conhecidos nesse período como o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de reduzir o analfabetismo do povo, já o otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, atuando muitas

vezes em separado e até mesmo contra o entusiasmo. Dessa forma, caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional, como, por exemplo, a reação contra o individualismo e academicismo da educação tradicional, a proposição da renovação das técnicas, além da exigência da escola única, obrigatória e gratuita (ARANHA, 2005).

Vale dizer que na Primeira República, embora o regime republicano não tenha representado o fim de um sistema elitista, ainda assim proporcionou a abertura de novas oportunidades para a população brasileira, que passou a participar dos processos políticos do país. Isso porque, com o advento da República reorganizando o Estado, sobretudo a partir da urbanização do país surgiram novas necessidades no seio da população, fazendo com que a escolarização, por exemplo, aparecesse como meta das famílias ansiosas pelas carreiras burocráticas e intelectuais que lhes pareciam bastante promissoras para seus filhos.

Deve-se assinalar que basicamente três correntes pedagógicas distintas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas na Primeira República: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Nova. Essas três vertentes pedagógicas, grosso modo, podem ser vistas associadas a três diferentes setores sociais.

De modo esquemático, tem-se que a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. Já a Pedagogia Nova surgiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no país. Quanto a Pedagogia Libertária, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente, aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

Deve ser lembrado aqui, que boa parte dos professores, religiosos ou leigos, tinha suas linhas pedagógicas orientadas pelos princípios gerais do *Ratio Studiorum*,

herança jesuítica, fato que demonstra de certa forma, a incapacidade do pensamento laico de superar a organização cultural dantes forjada por esses religiosos.

No que se refere ao modelo das pedagogias implantadas na educação, no Brasil, nesse período deve-se ressaltar que cada uma possui suas características próprias. Assim é que a Pedagogia Tradicional, fruto das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbartismo<sup>1</sup>, e que preconizava a ideia da pedagogia como ciência, acabou forjando um dos mais poderosos métodos de ensino: “os cinco passos formais”, facilmente transformados, no “modo natural de ministrar aulas”: o método expositivo.

Quanto a Pedagogia Libertária, esta surgiu associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil. Sem associar-se às classes sociais elitizadas, desenvolveu-se a partir de sua luta contra a ordem socioeconômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade; dessa forma, propôs diretrizes firmadas em quatro pontos: educação de base científica e racional, dicotomia entre instrução e educação, e a educação moral, que foram o ponto culminante para que emergissem no país as escolas modernas.

Já a Pedagogia Nova, cuja característica moldava-se pelo seu corpo teórico relativamente homogêneo, pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. Essa pedagogia que teve divulgação no interior da crescente cultura norte-americana sobre o Brasil teve maior influência após a Primeira Guerra Mundial (1919-1945). Tal pedagogia enfatizou “os métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, valorizou os estudos de psicologia experimental, e procurou colocar a criança (não mais o professor) no centro do processo educacional.

---

<sup>1</sup> A pedagogia do filósofo Johann Friedrich Herbart (1746-1841), que teve grande impacto nos EUA na transição do século XIX para o século XX. (ARANHA, 2005).

Essa pedagogia inseriu-se na Associação Brasileira de Educação (ABE), ainda nos anos 20, conquistando espaço na sociedade civil. Além disso, conseguiu penetração nos governos estaduais, sendo divulgada através das reformas estaduais desse período.

Pelo exposto, é possível observar que esse último modelo de pedagogia apresentou-se na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, uma teoria da educação e de organização escolar e métodos próprios (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Assim, vai se perceber que o modelo de educação que estava sendo assimilado nesse período era o da escola nova.

Deve-se salientar que, respeitante à educação na fase posterior à Revolução de 30, a deposição do então presidente Washington Luís, e a entrega do poder a Getúlio Vargas, culminando com a era Vargas, bem como os jogos intensos das forças políticas em embate, causaram descontentamentos nos educadores que vinham participando do movimento de reformas erigidas ainda na década de 20.

Estes, diante da demora do novo Governo em tomar medidas voltadas para a educação, resolvem lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal fato não minimiza os acontecimentos envolvendo a educação nesse período, até porque foi justamente em 1930 que foi criado o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Francisco Campos, ligado ao movimento de reformas educacionais da década de 20.

O novo Governo através dos decretos 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931 fez uma reforma no Ensino Superior, adotando como regra de sistematização o ensino universitário. Com relação ao ensino secundário, lança o Decreto de nº 19.890. Esse decreto visa organizar o ensino secundário transformando-o em um curso eminentemente educativo.

Nesse sentido, dividiu-o em duas etapas: a primeira com educação de cinco anos (curso fundamental); a segunda, de dois anos, visava à adaptação às futuras especificações profissionais. Além disso, houve também reformas no ensino comercial,

para tanto foi editado o Decreto nº. 28.158, de 30 de junho de 1931. Esse novo decreto visava alterar o ensino comercial passando a “(...) *ter o curso propedêutico (três anos), seguido de cursos técnicos (de um a três anos) em cinco modalidades e o curso superior (três anos) de administração e finanças*” (RIBEIRO, 2003, p. 108).

Com as disputas existentes entre os modelos pedagógicos existentes no país, exacerbaram-se os conflitos. Interesses políticos eram claramente notados. Conservadores resistiam ao modelo escolanovista e a Igreja Católica criticava os direitos que os novos métodos pedagógicos concediam à criança de forjar sua própria formação. Desse modo a radicalização do debate pedagógico desse período refletiu a polarização do debate político pelo qual o país passou. O governo Vargas tentou postar-se como mediador imparcial, mas não conseguia dissimular suas preferências pelas políticas de direita.

#### **1.1.5. A educação na segunda república (1930-1963)**

A década de 1920 foi marcada pelo confronto de ideias entre correntes divergentes, que sofriam influência dos movimentos europeus, culminando na crise econômica mundial de 1929, o que repercutiria diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

Nessa ótica, a Revolução de 1930 foi o marco histórico para a entrada do Brasil no processo de industrialização da economia, já que a acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o mesmo pudesse investir no mercado interno e na produção industrial, viabilizando-se a exigência de uma mão-de-obra especializada, sendo necessário para tanto, o investimento na educação escolar daqueles que seriam os trabalhadores.

Desse modo, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório organiza o Ensino Secundário e as Universidades por intermédio de vários decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos, que impôs uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário, Comercial e Superior, estabelecendo-se, definitivamente, o currículo seriado, a frequência

obrigatória e o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, além da exigência de habilitação neles para o ingresso no Ensino Superior.

Ademais, todos os colégios secundários oficiais foram equiparados, igualmente, ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal, oportunizando às escolas particulares maior organização, segundo o decreto, quando submetidas a mesma inspeção. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a reforma introduziu mudanças não somente no conteúdo com maior ênfase às línguas modernas (francês, inglês e alemão), que prevaleceram sobre o Latim, mas especialmente quanto à metodologia com o uso do Método Direto.

Nessa ótica, a política educacional desse período privilegiou os níveis de ensino responsáveis pela formação das elites nacionais advindas de uma aristocracia rural assentada na força de trabalho escravo, o que, de fato, foi muito relevante para a formação dos quadros requeridos pelas novas atividades que estavam surgindo naquele momento e que garantiam a elite privilegiada um domínio cultural e econômico sobre o restante da população. Aliado a isso, o Estado, ao ditar as Leis e Diretrizes que seriam empregadas na educação, estabeleceu a divisão social existente na sociedade, pois diferencia, principalmente no Ensino Secundário, os educandos que seguiriam seus estudos direcionados às Universidades, que fariam curso propedêutico, dos que, seriam destinados à área operária, que ficariam com os cursos técnicos.

Além disso, tais leis e diretrizes foram utilizadas para imposições políticas e massificação ideológica, com o intuito de se respaldar os valores da classe que estava no poder, garantindo com isto o controle social pela via do não esclarecimento.

Portanto, entre 1930 e 1963, o Brasil passa por grandes transformações, frente às interrogações propostas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, voltando-se ao ensino individualizado e exercícios de autonomia, propostas pelas discussões quanto à educação popular implementadas por Paulo Freire<sup>2</sup> (ROMANELLI, 2006).

---

<sup>2</sup> Paulo Reglus Neves Freire é educador brasileiro e se tornou uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América Latina e na África. Por consequência, sofreu perseguição do regime militar no Brasil (1964-1985), sendo preso e forçado ao exílio. A partir de suas primeiras

Nesse período, é promulgada a Constituição de 1937, de cunho político-educacional capitalista sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades relacionadas ao mercado de trabalho. Assim, o novo Texto Constitucional destacou o ensino pré-vocacional e profissional, ao mesmo tempo em que propunha que a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual, à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, desobrigando o Estado quanto ao dever da educação.

A Carta Magna manteve também a gratuidade, a obrigatoriedade do ensino primário e do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Segundo Romanelli (2006), as reflexões quanto às questões da educação escolar no contexto histórico do Estado Novo, inspiradas no período da Segunda República (1930-1936) sofreram decadência frente às conquistas do movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934.

Em 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho (1900-1985), reformou alguns ramos do ensino por meio dos seguintes Decretos-lei: (1) o Decreto-lei 4.048, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); (2) o Decreto-lei 4.073, que regulamentou o ensino direcionado a indústria; (3) o Decreto-lei 4.244, que regulamentou o ensino secundário; (4) o Decreto-lei 4.481, que obrigou os estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI; (5) o Decreto-lei 4.436, que ampliou o âmbito do SENAI para atender as necessidades do setor de transportes, das comunicações e da pesca; (6) o Decreto-lei 4.984, que obrigou as empresas oficiais com mais de cem empregados a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus profissionais (ROMANELLI, 2006).

Nessa ótica, o processo de escolarização desse período marca distinções entre trabalho intelectual para a classe mais favorecida, os burgueses e o trabalho manual, com vistas ao ensino profissional para a classe social mais desfavorecida, ou seja, ao

---

experiências no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e a escrever em 45 dias, Paulo Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, adotado primeiramente em Pernambuco, cujo projeto educacional estava relacionado ao nacionalismo desenvolvimentista do governo João Goulart ([http://pensador.uol.com.br/autor/paulo\\_freire/biografia/](http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/biografia/)). Acesso em 22/4/2012).

proletariado industrial. O ensino ficou então composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, na modalidade clássica ou científica. O ensino colegial perdeu seu caráter propedêutico, de ensino preparatório para o ensino superior, direcionando-se à formação geral das massas que compunham a força de trabalho no sentido de atender às necessidades do processo de industrialização e de urbanização do período em estudo. Os novos métodos de ensino, inicialmente, se limitaram a um público restrito, tendo em vista as iniciativas em escolas particulares e, por outro lado, a manutenção de escolas pela Igreja católica que era espaço de educação tradicional.

O fim do Estado Novo, em 1945, proporcionou a adoção da Constituição de 1946, pautada nos fundamentos do liberalismo democrático, que determinava a obrigatoriedade do Ensino Primário, dando competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, bem como fazia voltar o preceito constitucional de que "a educação é direito de todos", inspirado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado nos primeiros anos da década de 30.

O então Ministro da Educação e Saúde Pública Clemente Mariani Bittencourt criou uma comissão, presidida pelo eminente educador escolanovista Manuel Bergström Lourenço Filho, com o objectivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional, e em novembro de 1948 este anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, iniciando-se um conflito ideológico em torno das propostas educacionais apresentadas.

Assim, o contexto histórico desta época é bastante marcado por uma política de redemocratização baseada no populismo e nacionalismo, no desenvolvimento econômico associado ao capital externo e da crescente urbanização das capitais, revelando-se a educação escolar marcada, intrinsecamente, pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), encaminhada ao Congresso Nacional, tramitando treze anos com discussões entre os educadores progressistas defensores da escola pública e os conservadores que eram partidários da defesa de privilégios à escola privada.

Por volta de 1963, tais discussões retomaram o debate iniciado na década de 1920 acerca dos problemas da educação, cujos aspectos ideológicos em disputa eram os mesmos de antes: a investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado na promoção da educação pública para a população (ROMANELLI, 2006).

#### **1.1.6. A educação na ditadura militar (1964-1985)**

A ditadura militar foi um governo que teve início em 1964, após um golpe articulado pelas Forças Armadas, em 31 de março do mesmo ano, contra o governo do presidente João Goulart. A historiografia nacional aponta como um dos fortes motivos que causaram o golpe, o medo da implantação do conjunto de reformas, sobretudo a reforma agrária, que traria como consequência imediata à divisão das grandes propriedades - os latifúndios.

Acontecido o golpe, logo depois da deposição de João Goulart, o poder, em termos reais, passou a ser exercido pelos três chefes das Forças Armadas, com liderança dos generais Humberto Cesar Castelo Branco e Artur Costa e Silva. Os reflexos desse golpe na educação do país foram marcados pela intervenção militar e pela burocratização do ensino público, através de teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo com a força quaisquer movimentos que caracterizassem barreiras para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime vigente.

O Ato Institucional N.º 1 (AI-1), de 10/4/64, instituído pelo regime, dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem necessidade de justificção, julgamento de direito, ou defesa. No seu desdobramento político o golpe militar ao criar novos ministérios, ainda que minimizando o percentual de participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as despesas com a educação passam de 4º para 3º lugar nas prioridades governamentais.

Contudo, recordando que a ditadura imposta no país pelo regime militar não deixou saldo positivo na educação deve ser lembrado que os militares desenvolveram

um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. Pois tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios, entre eles, o acordo entre o Ministério da Educação Cultura (MEC) e a *United States Agency of Internatinoal Development* (USAID) (CHIAVENATO, 2004).

Pensando nisso, deve-se fazer menção a medidas tomadas no âmbito da educação pelos militares, como, por exemplo, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 na tentativa de vinculação da alfabetização com a “participação” na vida econômica; além da instituição da Lei nº. 5.540/68 de 28-11-1968, que fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências, visando expandir esse nível de ensino com o mínimo de custo para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, considerados como prioritários (CUNHA, *in* RIBEIRO, 1993). Mas que reflete predomínio do economicismo e verve tecnicista.

O período que marca o declínio do regime militar inicia-se a partir de 1978. Denominado de “transição democrática” tem como marco três acontecimentos. O primeiro diz respeito à crise econômica que se arrastava desde 1974 - “crise do petróleo”; o segundo momento se refere à vitória do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) - agremiação política de oposição aos governos militares; já o terceiro momento está ligado a eclosão dos movimentos sociais, sobretudo o movimento sindical dos trabalhadores do ABC paulista e o movimento estudantil.

#### **1.1.7. A educação e a constituição federal de 1988**

Com o fim da ditadura em 15 de janeiro de 1985, com eleições indiretas para presidente, tendo como vencedor Tancredo Neves, o Brasil começa uma nova era política – sai do regime militar e entra para o regime civil. A visão de uma educação tecnicista, voltada para a criação da mão de obra perde, em parte, seu sentido. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Contudo, essa

nova concepção só vem a ser instaurada a partir da promulgação da nova Constituição Federal Brasileira em 25 de outubro de 1988.

No que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988, lhe dá o *status* de direito social. Nesse sentido, preconiza que a educação “(...) *direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, p. 137).

Assim, visando garantir o direito à educação, a Constituição Federal de 1988, traz as premissas do ensino, que segundo o Art. 206, será ministrado com base nos princípios de:

I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais de ensino; VI - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VII - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VIII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 137-138).

Deve-se estar atento ao fato de que a Constituição Federal, proporcionou uma grande abertura no âmbito da educação. Dessa forma, oportunizou a revisão na lei que define e regulariza o sistema de educação no país: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação. Embora, só tenha sido sancionada 8 anos após a promulgação da Constituição Federal (1988), a atual LDB (Lei 8.394, de 20 de dezembro de 1996) baseia-se no princípio universal do direito à educação para todos, e trouxe no seu novo texto mudanças significativas em relação às leis anteriores. Como exemplo pode mencionar a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Nesses termos, a LDB/96 traz em seu Art. 1º que: *“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”* (BRASIL, 1996, p.1).

Além disso, a Constituição de 1988 deu oportunidade também à criação de um Plano Nacional da Educação (PNE), que foi apresentado no Plenário da Câmara dos Deputados, através do Projeto de Lei nº. 4.155/98, pelo Deputado Ivan Valente, que foi aprovado em 13/03/98, e que tem como principais objectivos: elevação global do nível da escolaridade da população; melhoria de qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência na educação pública; além da democratização da gestão do ensino público.

O Plano Nacional da Educação (PNE/98) adotou como prioridades: garantia de ensino fundamental obrigatório de 8 anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola e conclusão do ensino; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação no atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da Educação; desenvolvimento de sistemas de informações e de avaliação, em todos os níveis e modalidades do ensino.

## **1.2. Os Níveis de Educação**

Conforme a atual Constituição Federal (1988) é dever do Estado garantir educação a seus cidadãos. Assim, o Art. 208, CF/88, traz que esse dever do Estado com a educação será efetivado mediante as seguintes garantias de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno

regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 138).

Dessa forma, vai se percebendo que a Constituição Federal de 1988 abriu precedentes positivos para o âmbito da educação. Sobre o assunto pode-se destacar também sua perspectiva para o Ensino Superior quando preconiza que as universidades devem gozar de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, os níveis de educação instaurados pela LDB/96, em seu Título V, Capítulo I, Art. 221, são: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (BRASIL, 1996). O ensino Infantil contempla a criança de 0 a 6 anos, sendo a 1ª etapa da educação básica. Nesse sentido, estabelece as bases da personalidade humana, inteligência, socialização, vida emocional, sendo realizada na família, comunidade e instituições educacionais.

O Ensino fundamental (de 0 a 14 anos) segue os moldes da Constituição Federal que prescreve que ele será obrigatório e gratuito, sobretudo para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ensino Médio (15 a 19 anos) como fator de formação para a cidadania e de qualificação profissional. Ensino Superior (19 anos em diante) como fator fundamental na produção de conhecimento e desenvolvimento científico e tecnológico.

### **1.3. A Administração Educacional**

A administração educacional no Brasil é um processo lento que vai sendo desencadeado em virtude da insistência de teóricos representantes dos grupos interessados pela educação no país. Isso porque o caráter centralizador da política brasileira, só conseguiu romper suas amarras a partir da Constituição Federal de 1988, onde: “Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional brasileiro,

já que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzi-lo” (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 71-72).

Nessa perspectiva, é possível compreender que a administração educacional não se limita ao contexto da escola, ela se refere ao modelo administrativo adotado no processo educacional do país. Sendo assim, verifica-se que a relação existente entre administração e educação passa pela proposta de viabilizar recursos às necessidades da escola de modo geral, envolvendo desde os materiais, passando pela estrutura física da escola até a modalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no Brasil, tem-se que a administração da educação embora seja um processo lento não é estanque, mas segue o curso das transformações econômicas, políticas e sociais do país ao longo do tempo. E como fruto fortuito dessa relação surge à proposta de viabilização de recursos para as necessidades da escola, destinados a investir em materiais didáticos, recursos pedagógicos, na própria estrutura física da escola, bem como no processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover o conhecimento crítico e o incentivo à formação continuada dos profissionais da educação.

Desse modo, a administração educacional no Brasil apresenta determinada organização, cujo enfoque está preocupado com os novos paradigmas de educação, de encaminhamento das questões escolares, sua autonomia, bem como seu autocontrole e posturas condizentes aos modelos educacionais adotados. Nesse contexto, deve-se destacar o fato de que um dos aspectos sempre presente na administração educacional do país é a burocracia política que emperra o processo. Por isso a burocracia é tida como uma forma de exercer maior controle sobre a educação como bem destaca Félix, quando diz:

Assim, a principal função da Administração Escolar é, tornando o sistema escolar cada vez mais burocrático, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista (FÉLIX, 1986, p. 176).

Mediante comparação sintética pode-se dizer que “(...) *a administração da educação no Brasil, à semelhança da administração pública, pode ser estudada sob*

*quatro enfoques analíticos diferentes: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico*" (SANDER, 1982, p. 11).

Tendo em vista essa observação, é notável que a administração educacional no país segue o enfoque sociológico que, além de mais recente, tem apresentado maior contribuição ao estudo da política e da administração educacional brasileira.

E tem proporcionado seguir a tendência da gestão democrática que, por sua vez, “(...) não deprecia a administração, mas supera as suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, para atender às exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica” (LUCK, 2007, apud ANDRADE, 2004, p. 17) que tem como fim a promoção da qualidade do ensino no país.

#### **1.4. A Qualidade do Ensino**

A discussão acerca da qualidade do ensino não tem encontrado solo comum entre os teóricos versados no assunto, daí cabendo consignar aqui que se entende a qualidade de ensino como conceito dialético observando a própria crise da qualidade não como uma disfunção interna, mas como uma determinação de fora para dentro da escola: não bastando incrementar, por isso, novas metas de ensino, reformas curriculares, mais recursos financeiros entre outros factores, se o contexto sócio-econômico e político não possibilitar uma maior participação das crianças e dos jovens na escola e em espaços mais amplos da sociedade (MARQUES, 2009).

Dito isto, cabe lembrar que a qualidade do ensino no Brasil é resultante das políticas educacionais no país, da administração e do modelo educacional adotado, mas carecendo do diálogo e relação da escola com a sociedade. Fazendo uma breve retrospectiva, deve ser lembrado que o Brasil, desde 1934, com algumas interrupções, tem adotado o princípio da vinculação constitucional reservando um percentual mínimo de recursos da receita de impostos dos poderes públicos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. E que a história do financiamento da educação no país mostra que essa vinculação cumpriu um importante papel em assegurar um mínimo de

estabilidade financeira ao setor. Contudo, nada garante que um dado percentual de recursos assegure um ensino de qualidade (FARENZENA, 2005).

Essa observação ganha sentido quando se compreende a eficiente aplicação de recursos, como a disponibilização, por parte do Governo, de amplo capital para a viabilização da educação, tendo como suporte, indicadores avaliativos da qualidade do ensino. Nesse contexto, deve-se fazer referência à Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, que propõe a vinculação constitucional de recursos para o ensino, e abriga também o princípio de que deve ser garantido um “padrão mínimo de qualidade de ensino”, sendo o papel da União exatamente o de assegurá-lo, bem como, o de garantir uma equalização das oportunidades educacionais, tal como se vê no Art. 211, § 1º da Constituição Federal.

Nesse pé, compreende-se como um dos fatores que pode contribuir para a uma educação de qualidade, que pode ser definida como uma ação no sentido de promover a ação transformadora para uma melhor formação humana, envolvendo construção coletiva e participação efetiva da sociedade (DEMO, 1997), o seu afinamento com as características e exigências sociais da sociedade da qual ela faz parte, sobretudo, no caso das sociedades ocidentais que se encontram em plena globalização, cuja ideologia tem desencadeada e intensificada a competição como sinônimo de competência, podendo-se realçar o fato de que:

Diante das exigências trazidas pelas grandes transformações sociais e pela revolução da qualidade nas empresas, o sistema educacional está sendo intensamente solicitado a também transformar-se. Para isto, é cada vez mais importante o papel da liderança, cujo desafio maior é aglutinar todos os esforços dos vários segmentos da comunidade escolar (“envolvimento de todos”) em torno desse vital e premente objectivo: sintonizar a educação com os novos tempos (FONSECA, 2004, p. 116).

Pelo visto, a qualidade do ensino atual passa pela necessidade de formar cidadãos competidores e, portanto, competentes, para o tecido social. Nessa perspectiva, tem-se que qualidade do ensino no Brasil tem mostrado indicadores positivos do ponto de vista quantitativo, contudo do ponto de vista qualitativo parece não haver alteração (SCHWARTZMAN, 2002).

No que se refere à qualidade do ensino do ponto de vista quantitativo tem-se maior número de alunos em sala de aula ou maior número de matrículas (em razão da carteira de estudante, do programa Bolsa Família), menor evasão escolar, redução das taxas de repetência, redução da distorção idade/série e o aumento de matrículas na educação pré-escolar e no ensino médio. Por outro lado, avaliações de desempenho como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de contexto nacional, o estudo PISA, da OECD, e avaliações estaduais como as de Minas Gerais, Bahia e Paraná mostram que o nível de desempenho dos estudantes continua muito baixo, e pode estar até piorando (como parece indicar o SAEB) (SCHWARTZMAN, 2002). Sendo que para efeitos de controle do Governo Federal a avaliação só pode ser considerada através desses mecanismos expostos.

Conforme se pode notar, na dimensão qualitativa a educação ainda claudica no que respeita a uma qualidade efetiva, sobretudo devido às políticas econômicas impostas pela onda “neoliberal” da década de 90. Isso porque essas políticas deixaram como saldo a mitigação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade por conta da implantação da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) e da inclusão da educação no rol de serviços comercializáveis do GATS (Acordo Geral sobre o Comércio e os Serviços, da Organização Mundial do Comércio/OMC).

Por outro lado, deve-se dizer que o Governo Federal, a fim de amortizar os efeitos nefastos dessa política neoliberal, adotou o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172/01) como instrumento norteador e que enseja equidade na formulação e aplicação das políticas educacionais, adotando diretrizes que visam garantir o direito à educação por meio de metas públicas para as matrículas, o financiamento, a avaliação, a valorização dos profissionais e a estrutura e organização dos sistemas e escolas.

Tendo em vista essa observação, deve-se salientar que a qualidade do ensino no Brasil ainda se encontra comprometido pela desvalorização do sistema educacional, de suas políticas públicas e dos profissionais da educação, bem como das necessidades sociais existentes. Nesse sentido, deve-se destacar que a educação no país carece não só de políticas públicas educacionais que fomentem um nível educacional de qualidade,

mas também o entrosamento entre a escola e a sociedade, ou ainda entre a família e a escola, cabendo lembrar que a relação entre essas duas dimensões, ao longo da história do país tem sido na maioria das vezes:

(...) uma fonte de desgaste para as duas instituições, uma vez que tem sido marcada por uma relação quase sempre de desconfiança, pelo medo, pelo autoritarismo, pela transferência de responsabilidade, pela imposição de culpa, pelo desinteresse, pela superficialidade, pela incapacidade de ouvir, pela competição (BORGES, 2004, p. 62).

Por outro lado, não possível omitir o fato de que o avanço respeitante à universalização do ensino básico no país tem sido considerável, abrindo precedentes para a democratização do ensino e seu concurso para a efetiva melhoria da qualidade do ensino, ainda que esteja distante do que possa ser compreendido como tal. Isso por que: A questão do acesso à escola mereceu os anos 80 e 90 um enorme esforço, sendo que o país conseguiu colocar a quase totalidade das crianças na escola. Porém em relação aos indicadores de fluxo de fluxo escola, o Brasil ainda permanece com fortes dificuldades: altas taxas de repetência e elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica (FERNANDES; GREMAUD, 2010).

Dito isto, sente-se a necessidade de realçar a compreensão do que seja a educação de qualidade, apontando-a como aquela esfera do conhecimento que tem como missão dotar o indivíduo das condições necessárias a fim de que ele possa conquistar a sua realização pessoal e profissional (missão individual), bem como garantir a sobrevivência contínua da sociedade, sua produção cultural e o desenvolvimento dos valores humanos, pelo fornecimento sistemático de pessoas educadas em nível excelente (dimensão político-social) (FONSECA, 2004).

### **1.5. A Eficiência e Eficácia da Gestão Escolar**

Para maior compreensão da eficiência e eficácia da gestão escolar no Brasil, torna-se necessário esclarecer, de antemão, os conceitos de eficiência e eficácia para melhor entendimento daquilo que se propõe. A eficiência é a ênfase nos meios, é fazer corretamente as coisas, é resolver problemas, é salvaguardar recursos (não os

desperdiçando), é cumprir tarefas e obrigações, é treinar os subordinados, é manter a escola administrada. Já a eficácia é ênfase nos resultados, é fazer as coisas certas, atingir objectivos, otimizar o uso de recursos, obter resultados positivos, é manter a escola bem administrada (CHIAVENATO, 2009). Pois não basta que a escola possua um administrador, ele tem que administrar bem a escola.

Seguindo essa perspectiva, deve-se dizer que a eficiência da gestão escolar pode ser identificada como o critério administrativo que significa a capacidade real de produzir o máximo com o mínimo de recursos, energia e tempo, enquanto a eficácia pode ser interpretada como aquela dimensão preocupada com a consecução dos objectivos intrinsecamente vinculados aos aspectos pedagógicos propriamente ditos. No entanto, como bem afirma Hölting (2001) “(...) *ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor*”.

Tendo em vista esse esclarecimento, concebe-se que a eficiência e eficácia da gestão escolar no Brasil ainda não atingiram os moldes necessários que lhes conceda o título de eficiente e eficaz, uma vez que ainda não se tornou evidente a presença de um modelo de gestão escolar, que considere a gestão como um processo de competência, agilidade, criatividade e entusiasmo aliado a uma forma participativa e colegiada.

Uma escola assim deve estar às necessidades da comunidade; atenta à atualização dos professores e de sua prática pedagógica; conectada aos avanços científicos e tecnológicos; comprometida com a formação integral e o sucesso dos alunos, empenhada em planejar, coordenar e avaliar a dinâmica da escola diante da realidade atual, pronta para resolver os desafios da gestão escolar, numa visão democrática de projeto global da escola, para atender as contínuas exigências e às novas demandas da sociedade (ANDRADE, 2004). A comunidade deve sim participar ativamente da gestão escolar, contribuindo com sua consolidação em seu papel de oportunizar um contexto social diferente do atual dessa comunidade, como bem destaca Vianna, quando fala que a comunidade “passará a confiar na ação educativa e no

professor e a ver a escola como um local onde possa se conscientizar e discutir seus problemas, buscar apoio e oportunidades para sua solução” (VIANNA, 1986, p. 54).

Conforme se pode notar, para que haja eficiência e eficácia na gestão escolar no Brasil é preciso dar-se conta dos diversos aspectos sociais que lhe permeiam, incluindo a política. Porém como eixo do sistema educacional no país tem-se por um lado políticas em benefício do capital e, por outro, políticas sociais seletivas e assistencialistas, perpassadas pelo corporativismo e clientelismo.

Nesse tom, destaca-se que um dos motivos pelo qual a eficiência e a eficácia da gestão escolar no Brasil não evoluíram para patamares mais elevados e significativos está no fato das diretrizes da gestão educacional do país se encontrar refém das políticas públicas que, por sua vez, contemplam o modelo econômico ao qual se encontram atreladas. Mesmo o *slogan* “qualidade total na educação” atende aos moldes econômicos europeus e norte-americanos e sua política administrativa. Como fundamento basta lembrar a constante mudança das políticas educacionais brasileiras a cada novo governo, comprometendo negativamente objetivos de médio e longo e prazo relacionados à educação.

O que mais chama a atenção na gestão educacional brasileira é a sua descontinuidade. Reflexo da pouca importância que os dirigentes devotam à educação, o Ministério da Educação, desde que foi criado já teve 54 Ministros, entre efetivos e interinos. Levando-se em conta que o Ministério foi criado em 1931 fica fácil perceber que temos a média de um ministro por ano. A falta de tempo para elaboração de propostas mais consistentes transformou o governo federal num repositório de planos e programas concebidos aleatoriamente, sem vínculos maiores com as necessidades mais prementes do sistema educacional como um todo (GARCIA, 1987, p. 18).

Dessa forma, é notável que um dos fatores que denotam a falta de eficiência e eficácia da gestão escolar no Brasil está relacionado à esfera política, aliás, a literatura recente sobre o assunto indica que o nível de gastos com a educação no país é baixo e que o sistema de ensino, como um todo, sofre problemas de eficiência, eficácia e equidade (VERHINE; ANUNCIACÃO, 2006).

## **1.6. A Gestão da Qualidade Total no Âmbito Escolar**

Adentrando ao assunto da gestão da qualidade total no âmbito escolar, torna-se necessário adiantar os conceitos de gestão e de qualidade total, oriundos da teoria administrativa. Assim, compreende-se por gestão o ato de gerir, gerência, administração, podendo-se traduzi-la como a atividade de se conduzir uma empresa ao atingimento do resultado desejado (planejado) por ela apesar das dificuldades (NAKAGAWA, 1987).

Já o conceito de conceito de qualidade total admite-se que não seja tão fácil de ser proposto, uma vez que as profundas transformações mundiais passam a exigir, cada vez mais, qualidade nos seus produtos e métodos, e os governos adotam estratégias diferenciadas para melhorar a qualidade de vida de suas populações.

Isso porque, o conceito de qualidade implica uma mudança de postura gerencial e uma forma moderna de entender o sucesso de uma organização. É visto através de uma nova filosofia gerencial que exige mudanças de atitude e de comportamento com o desempenho, à procura do autocontrole e ao aprimoramento dos processos. Implica também uma mudança da cultura da organização, pois as relações internas tornam-se mais participativas, a estrutura mais descentralizada, e muda o sistema de controle (LONGO, 1994).

Desse modo, pode-se conceituar qualidade, ainda, como o total das características de um produto ou serviço referentes a marketing, engenharia, manufatura e manutenção, pelas quais o produto ou serviço, quando em uso, atenderá às expectativas do cliente (CHIAVENATO, 2002).

Portanto, destaca-se que o conceito de qualidade foi primeiramente associado à definição de conformidade às especificações, mas que evoluiu para a visão de Satisfação do Cliente, compreendendo que a Satisfação do Cliente não é resultado apenas e tão somente do grau de conformidade com as especificações técnicas, mas também de fatores como pontualidade, atendimento, flexibilidade, entre outros.

Sendo assim, o termo Qualidade Total passou a representar a busca da satisfação, não só do cliente, mas de todas as entidades significativas na existência da empresa e também da excelência organizacional da empresa. Vale dizer que dentro da teoria da qualidade, a sigla TQC significa “Controle Total da Qualidade”, que compreende as atividades de controle em todas as fases das quais depende a satisfação do cliente.

Nesse aspecto, predomina o uso intensivo de ferramentas como QFD (Quality Function Deployment), FMEA (Failure Mode and Effect Analysis), CEP (Controle Estatístico de Processo) e ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act; em português: planejar, executar, comparar, ajustar). Já a sigla TQM representa “Gestão da Qualidade Total”. O TQM envolve o gerenciamento do grau de eficácia e de eficiência em todos os elementos, internos e externos à empresa (FLEURY; FLEURY, 1997).

Assim, refletindo sobre esses conceitos tem-se que a gestão da qualidade total no âmbito escolar pode ser compreendida como a forma de administração, de gerenciamento, centrada na preocupação em atingir bons resultados. Atento a essa observação resulta dizer que para a escola possuir uma gestão de qualidade total deve o director-gestor estudar para atualizar-se e conhecer as mais recentes contribuições dos educadores e teóricos da educação e da administração, sobre os processos de capacitação e liderança. Complementando tal pensamento, destaca-se Colares (2003), quando expõe que:

Entiendo como concepción de la gestión educacional, las ideas y los conceptos que orientan la comprensión y las actitudes de los directores escolares en cuanto a los procedimientos que adoptan en el ejercicio de sus actividades profesionales, en el ámbito de la unidad escolar. (COLARES, 2003, p. 84).

Porém, não é possível incorrer na ingenuidade de que a gestão da qualidade total no âmbito escolar dependa apenas de um gestor capacitado, até porque quem administra não administra sozinho e não administra para si mesmo. Na escola estão presentes vários sujeitos e atores e sua gestão não pode ser verticalizada e solitária, mas horizontal e participativa. Nesse contexto, salienta-se que a educação é uma atividade social e,

portanto, uma educação de qualidade pode ser um dos indicadores da qualidade de uma gestão. Nesse caso, torna-se explícito que a escola, hoje, deve aprender a escutar, ser menos presunçosa, reconhecer que também tem o que aprender e não só ensinar.

Assim, a aproximação do gestor com os profissionais da escola, com a família dos alunos pode indicar que a gestão possui abertura democrática e que a comunidade pode propor opiniões, pois a escola não é só livro, professor e aluno é também relação humana, centrada no interesse mútuo da educação. Contudo, ressalta-se que para a existência e manutenção da gestão da qualidade total no âmbito escolar isso ainda não é o bastante.

Isso porque a gestão da qualidade total no âmbito escolar também passa pelo planejamento (estratégico, tático, operacional) que consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que se pretende alcançar, levando em consideração suas políticas e recursos disponíveis. Além disso, passa pela necessidade de adotar uma missão, visão e princípios os quais deve se nortear.

Vale dizer que as instituições que têm a missão específica de educar devem estar cada vez mais conscientes da relevância da aplicação de todos os critérios inerentes a qualquer empresa que busca a qualidade dos serviços prestados e devem ter a consciência da existência de seus mercados e respectivos consumidores, procurando satisfazê-los em seus anseios e necessidades (COSTA, 2004).



## **CAPÍTULO II - A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL**

### **2.1 O Conceito de Gestão Democrática na Escola Pública Estadual**

A prática da participação da comunidade escolar não é uma tradição no sistema educacional brasileiro. Nem a escolha de directores e de órgãos colegiados tem sido uma característica desse sistema. Ao contrário, o que se via era a prática clientelista de nomeação de gestores que procuravam manter o seu *status quo* em troca de servilismo. Desse modo não só a nomeação de directores se processava mediante relações clientelistas, como a própria nomeação de professores, de funcionários e de especialistas em educação obedecia, antes de 1988, obedecia a esses métodos autoritários do que fazer político, principalmente no Nordeste, cuja intenção era legitimar os donos do poder na realidade brasileira (COSTA, 2004, p. 101).

Vale dizer, na estrutura formal da escola pública estava totalmente ausente a democratização da escolha do gestor pelas vias da política democrática e solidária ao sistema educacional como um instrumento de formação do indivíduo para a sociedade e para si mesmo. Com um avanço notável, hoje, a gestão democrática na escola pública faz parte das políticas de educação no país. Todavia, muitas são as concepções que se têm sobre gestão e democracia; contudo, a ideia da gestão escolar democrática deve estar vinculada à função social que a escola deve cumprir.

Nesse contexto, deve-se realçar o fato de que o conceito de gestão atualmente proposto para a educação não um conceito aleatório e indefinido. Ele é fruto da definição dos conceitos históricos da teoria geral da administração, conceitos da teoria da qualidade total, gestão estratégica, gestão de pessoas, gestão de custos e gestão financeira, sobressaindo-se nesse campo Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henri Fayol (1841-1925).

O primeiro percebia a gestão como um sistema de administração fabril baseado nas medidas de racionalização e controle dos movimentos do trabalhador, tornando-se,

assim, o principal protagonista do movimento da Administração Científica, fundamentado em métodos de trabalho manual, visando uma operação mais racional (FÉLIX, 1989, p. 40). Já o segundo sistematizou teoricamente os princípios gerais da administração, definindo, em seu livro *Administração Industrial e Geral*, o conceito de administração, onde: “*Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar*” (FAYOL cit in FARIA, 2002, p. 39). Vale dizer que ambos deram grande contribuição para o conceito de gestão nos seus primeiros momentos.

Tem-se, ainda, o surgimento do movimento da chamada escola clássica da administração, chamada de administração burocrática, como uma disfunção do princípio de racionalização elaborada por Max Weber: “*Estrutura burocrática pressupõe o surgimento paralelo da concentração dos meios materiais nas mãos dos chefes. Isso se dá nas empresas capitalistas privadas que apresentam essa característica*” (1974, p. 48).

Destaca-se, também, o princípio da eficiência que consiste na capacidade real de produzir o máximo com o mínimo de recursos, tempo e energia, ou seja, a produtividade. Desse modo, é eficiente aquele que produz o máximo com o mínimo de desperdício de custo e de esforço, ou seja, aquele que na sua atuação apresenta uma elevada relação produto/insumo (SANDER, 1982, p. 11).

Contudo, deve-se ter em mente que os princípios da eficiência econômica e administrativa foram lançados pelos economistas clássicos ingleses, principalmente, Adam Smith, com sua obra *Riqueza das Nações*, onde a divisão técnica e social do trabalho é apontada como a fonte da geração de bens e serviços. Pelo que se vê, adiantando-se ao conceito de gestão surge o de qualidade que foi, primeiramente, associado à definição de conformidade às especificações. Posteriormente o conceito evoluiu para a visão de Satisfação do Cliente.

Porém, a satisfação do cliente não é resultado apenas e tão somente do grau de conformidade com as especificações técnicas, mas também de factores como prazo e pontualidade de entrega, condições de pagamento, atendimento pré e pós-venda, flexibilidade, entre outros. Cabendo lembrar que, paralelamente, a esta evolução do

conceito de Qualidade surgiu a visão de que o mesmo era fundamental no posicionamento estratégico da empresa perante o mercado. Sendo que pouco tempo depois se percebeu que o planejamento estratégico da empresa enfatizando a Qualidade não era suficiente para seu sucesso.

Sendo assim, o conceito de satisfação do cliente foi então estendido para outras entidades envolvidas com as atividades da empresa. O termo Qualidade Total passou a representar a busca da satisfação, não só do cliente, mas de todas as entidades significativas na existência da empresa e também da excelência organizacional da empresa. Sendo que toda a teoria da qualidade total foi desenvolvida por técnicos americanos e japoneses, logo após a II Grande Guerra e surgimento da microinformática.

Nesse pé, entende-se a necessidade da exposição do conceito de qualidade total encontra-se em estreita relação com de gestão democrática, uma vez que se entende por gestão democrática o estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e a organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional (LUCÉ; MEDEIROS, 2008).

O que pressupõe seu nível de qualidade, já que prima pelas ações do gestor no contexto da escola e sua relação com os alunos, pais de alunos, funcionários, professores e com a comunidade que faz parte ou não de sua clientela, conforme fora mencionado no Capítulo 1, no subtítulo que 1.6, que trata da Gestão da Qualidade Total no Âmbito Escolar. Em síntese, frente aos diferentes idealizadores da teoria da qualidade total, pode-se dizer que a palavra qualidade tem vários significados.

Nesse sentido, pode-se entender que a qualidade deve ter como objectivo as necessidades do usuário, presentes e futuras. Podendo ser compreendida ainda como “*o total das características de um produto ou serviço referentes a marketing, engenharia, manufatura e manutenção, pelas quais os produtos ou serviços, quando em uso,*

*atenderão às expectativas do cliente*” (FEIGENBAUM *cit in* CHIAVENATO, 2002, p. 486).

Desse modo, fica perceptível que três aspectos fundamentais diferenciam a teoria da administração tradicional da gestão empresarial moderna, ou seja: a visão sistémica, o posicionamento estratégico e o foco na qualidade total. Com relação à visão sistémica pode-se dizer que ela define a organização como um sistema unificado e com mesmo propósito, cujas partes estão inter-relacionadas, permitindo que os administradores vejam a organização como um todo e como uma parte de um sistema maior, que seria o ambiente externo. Nessa perspectiva a gestão estratégica, pode ser considerada em última análise como:

(...) adaptação organizacional aos ambientes através do tempo: uma tarefa para cada um na organização, porque seus planos, decisões e ações criam coletivamente o nível de sucesso alcançado pela organização como a estratégia; um conjunto de trabalhos de planeamento crítico sustentado pelas necessidades, impactos e adaptação ao meio ambiente, que os estrategistas podem reunir para manter ou melhorar o sucesso organizacional (RICHARDSON; RICHARDSON, 1992, p. 26-27).

Como se pode notar, a expressão gestão estratégica de custos vem sendo utilizada nos últimos tempos para designar a integração que deve haver entre o processo de gestão de custos e o processo de gestão da empresa em sua totalidade (PEREZ JÚNIOR; OLIVEIRA; COSTA, 2003).

Assim, a gestão de pessoas deve ter como princípio a interdependência entre os agentes produtivos e gerenciais com a organização, ou como define Alonso (2002) “*conjunto de modos de actuación y funcionamiento de los dirigentes en sus relaciones e interacciones com los dirigidos...*”. Assim, a realização dos objectivos das pessoas depende de sua integração com a empresa, assim como o alcance das metas e objectivos empresariais dependem da conectividade das pessoas no ambiente interno e externo (CHIAVENATO, 2004).

Como aspecto da gestão das pessoas, tem-se a gestão do conhecimento, que é um processo integrado destinado a criar, organizar, disseminar e intensificar o conhecimento para melhorar o desempenho global da organização. Quanto à abordagem geral, podem ser apontados ainda três aspectos fundamentais do termo Gestão de Pessoas: no primeiro, as pessoas passam a ser compreendidas enquanto seres humanos dotados de personalidade, e não meros recursos da organização; no segundo, as pessoas são caracterizadas como elementos impulsionadores de recursos organizacionais; já no terceiro, as pessoas representam os parceiros ativos da organização.

Sobre o tema, pode-se adiantar que a versão Gestão Escolar, ou ainda seu termo aplicado à escola remonta à década de 90. Alguns o consideram mais apropriado aos sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros, outros o consideram sinónimo de manipulação. Sendo que a ideia da implantação do processo de gestão na escola pública ganha força e passa a ser reconhecida por vários segmentos, havendo maiores reflexões quanto à importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e manejo de seu trabalho. Desta forma, pode-se citar Vian (2003), que assim define gestão:

el término gestión no significa una mera sustitución al término administración, pero un nuevo concepto en la forma de gerencia, a partir de las prácticas de control social del trabajador y la autonomía de la organización, como resultado de las complejidades, a partir de los cambios del capitalismo (VIAN, 2003, p.04)

Nesse aspecto, é possível conceber que a gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. Assim, é que a melhoria da qualidade de ensino pode ser conseguida com mais eficácia se for fruto de ações conjuntas e bem coordenadas pela equipe técnico-pedagógica, sobretudo, pelo director, como líder do processo participativo. Desse modo, verifica-se que o conceito de gestão educacional, ao contrário do de administração educacional, passa a abranger uma série de concepções que a administração não abarcou. Dessa forma, pode-se apontar:

(...) a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico, a

compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação de liderança (SANTOS, 2002, p. 35-36).

Dado o exposto, é possível definir gestão democrática como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação da comunidade local e escolar. Melhor dizendo, para um conceito definido de “gestão democrática da escola pública” deve-se incluí-la no rol das práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola.

Porém, posto dessa forma o conceito de gestão democrática gera um acirrado conflito no âmbito da administração da educação no Brasil; conflitos esses que dão motivos para disputas entre os diversos atores que trabalham na escola, e aqueles que ocupam cargos nas mais variadas instâncias de poder: municípios, estado e união.

O motivo dessas disputas se dá pelo fato da gestão democrática na educação e na escola pública atender à reivindicação de movimentos sociais desde o período da ditadura militar tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988, a ser aplicada apenas ao ensino público. Nesse sentido:

A gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação (BASTOS, 2005, p. 7-8).

Dessa forma, a gestão democrática na escola pública tende a ser o instrumento que possibilita a interação da comunidade, através dos conselhos escolares, e o setor administrativo da escola, na pessoa de seus gestores imediatos, ou seja, os directores.

Numa perspectiva mais ampla, ao se aplicar o conceito de gestão democrática na escola pública deve-se ter em vista o conceito de efetividade no âmbito administrativo escolar, na consecução de seus objectivos internos e externos de modo a superar a pretensa neutralidade que possa existir no que respeita aos critérios administrativos

propriamente ditos, como no caso da gerência dos projetos políticos existentes, como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); e mesmo o próprio projeto político pedagógico da própria escola. Dessa forma a Lei DE Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, em seu Art. 14, afirma que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 2001, p. 11).

Pelo exposto, a importância de que se reveste a gestão democrática na escola pública está explícita na tarefa administrativa proposta aos seus gestores, que necessitam desenvolver competências em parceria com os profissionais educadores e os membros da comunidade e do conselho escolar. Sobre tais competências, peculiares aos gestores, Araújo (2003) destaca:

Entre essas competências está a de garantir a participação de todos no processo, até porque um elemento fundamental no processo participativo está relacionado com a motivação dos atores envolvidos, que perpassa os objetivos comuns dos indivíduos e se amplia a partir dos interesses coletivos (ARAÚJO, 2003, p. 14).

Assim, é que uma gestão democrática pode funcionar, uma vez que tende a dar abertura aos seus profissionais educadores, deixando de ser centralizada para dar vez aos seus vários atores.

Motivo que propõe a concepção da gestão democrática como uma proposta real que em seu princípio foi um sonho, uma utopia para milhões de brasileiros, sobretudo para a classe dos professores, classe ligada diretamente ao processo da educação e vítima dos mecanismos espúrios que eram inerentes à educação até então (PARO, 1998).

## 2.2 Contexto Histórico da Gestão Democrática na Escola Pública Estadual

A gestão democrática na escola pública não surgiu através de projeto já pronto, contando com leis estabelecidas. Ela cumpriu uma gestação e surgimento que passou pelo âmbito das necessidades sociais e desembocou nas discussões pela democratização da educação pública brasileira. Do ponto de vista histórico, é possível dizer que a luta pela democratização da gestão e pela melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental e médio, nasce com a luta pela democratização da sociedade brasileira, sobretudo a partir do segundo quartel de 1970 e ao longo de toda a década dos anos 80, se constituindo atualmente como um fato social histórico que se sobressai no movimento nacional dos profissionais da educação no país.

Nesse sentido, a luta pela democratização da gestão da escola pública pode ser considerada um fato que possui raízes no seio social, fato que foi tomando corpo e significação frente a sua época. Por outro lado, não se deve perder de vista que a presença dos pais, familiares e demais usuários, no interior da escola, não é nenhuma novidade dentro da história, já que ela tem sido estimulada há muitas décadas no âmbito das várias concepções pedagógicas, abrigando orientações políticas extremamente conservadoras (SPÓSITO, 2005). Isso tem sido percebido também, quando da participação daqueles que pertencem à comunidade escolar, trazendo valiosa contribuição a administração da mesma, como destaca Pellegrini:

A grande riqueza da participação de todos está na medida em que cada grupo ou cada pessoa traz para o grupo as suas percepções sobre a realidade que o cerca quando os objetivos definidos e os planos de ação estão impregnados dessas diferentes percepções (PELLEGRINI, 1986, p. 127).

Assim, vai se observando que a gestão democrática da escola pública possui contexto amplo, permeado por vários acontecimentos tanto no âmbito político quanto econômico e social. Desse modo, um dos definidores que vai atuar na história da gestão democrática de modo positivo é a “(...) *Associações de Pais e Mestres criadas na década de 70 e tutelada por regras burocráticas (...)*” (SPÓSITO, 2005, p. 48). Muito embora, essas regras estabeleçam uma condição de “cidadania sob controle”, ainda assim, foi um dos passos que levaram à concepção da democratização da gestão da

escola pública no Brasil. Para se chegar a esse patamar, preciso foi que houvesse uma reestruturação da sociedade pátria, fazendo com que as lutas sociais, bem como seus movimentos, acelerassem o processo de efetiva participação da sociedade na educação. A sociedade passou a perceber-se como ferramenta de mudança e com direitos efetivos como a otimização da cidadania. Sobre esse tema Gohn (1997) diz que:

O processo de redemocratização, iniciado aqui no Brasil em meados da década de 80, em que ganham representatividade os movimentos sociais, baseados numa perspectiva de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva (GOHN, 1997, p. 226).

Dessa forma, a existência de associações como a dos pais e mestres passa a dar uma abertura para o que já vinha se formando no âmbito da democratização da educação e da gestão democrática da escola pública no Brasil. Essa associação, embora manietada, passa a dar repercussão maior à educação e passa a se justificar como um espaço social de formação educacional da população que pode participar de modo mais amplo e democrático.

Nesse contexto, os movimentos pela redemocratização da escola pública seguiram uma direção nacional, através de entidades quer de natureza sindical ou acadêmica, definindo bandeiras e estratégias de lutas para todo o Brasil, o que implica afirmar um amplo processo de articulação dos educadores em nível nacional. Ressalte-se que não foi por acaso que a partir de 1979 pipocaram (ocorreram) greves de professores de 1º e 2º graus em todo o Brasil com reivindicações muito semelhantes, não obstante apresentarem certas especificidades locais (COSTA, 1998, p. 103).

Assim, o processo histórico da gestão democrática apresenta uma gama de matizes permeados por amplas lutas envolvendo a sociedade e associações que passam a ganhar terreno, conquistando, no campo político, algumas de suas reivindicações, como foi o caso da gestão democrática na escola pública, ainda que tenham existido, ao longo do tempo, resistências por parte de classes conservadoras.

### **2.3 Gestão Democrática: uma Utopia ou uma Proposta Real?**

A gestão democrática como utopia se refere à aspiração que se tem por uma gestão que seja democrática e possua mecanismo que insiram seus atores numa cooperação mútua em prol da escola, do aluno, da educação e da sociedade como um todo.

Nesse sentido, uma administração utópica seria uma administração voltada para atividades integradoras com vistas a uma gerência democrática e ordenada, onde profissionais educadores e profissionais do âmbito da escola, além de entidades de associação de pais e outras, conseguissem se articular promovendo ações que trouxessem respostas aos vários anseios que perpassam o contexto democrático da gestão democrática da escola pública.

Assim, a gestão democrática escolar deixa de ser uma utopia e passa a ser uma proposta real que vem sendo discutida ao longo do tempo; e todas as vezes que se propõe uma gestão democrática “(...) *na escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola isso acaba sendo considerado como coisa utópica*” (PARO, 1998, p. 9).

Por outro lado, uma gestão democrática que tenha como alvo as escolas públicas não pode deixar de ser pensada pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil. Muito embora, a gestão democrática abra espaços para novos participantes na administração, que podem inclusive dificultá-la, ainda assim, torna-se uma administração transparente e participativa onde os gestores devem cumprir seus papéis; uma vez, que estão propensos à vigilância dos vários sujeitos que passam a participar nessa nova forma de administração.

No contexto que envolve a proposta real da gestão democrática na escola pública existem os interesses que geram conflitos, já que numa escola de gestão democrática a classe educadora, bem como a comunidade, passa a interferir de forma significativa na sua gestão, fato que tende a por de lados práticas dominadoras que interessam a algumas

esferas da sociedade. Tem-se que a gestão democrática possibilita uma descentralização do poder, deixando esse, de ficar concentrado nas mãos de alguns partícipes do processo e, passando agora, a ser exercido por todos de forma igualitária. É o que afirmam Bordignon e Gracindo (2002):

O poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior, ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON e GRACINDO, 2002, p. 151-152).

Todavia, há que se cuidar para o desenvolvimento da gestão democrática da escola pública, uma vez que, com o acirramento da indiferença da classe dominante, a gestão democrática não venha essa a tornar apenas uma aspiração, pois da indiferença criada pelas classes dominantes, pode acontecer que ela passe a manipular de forma velada a legislação educacional tornando-a estratégia ideológico, prometendo exatamente o que não pretendem conceder.

Assim, os grupos que possuem interesses voltados para uma gestão democrática da escola pública, devem lutar por esses objectivos, servindo-se também da própria legislação como um instrumento de garantia desses direitos. Pois é fato recorrente o abuso das classes dominantes com relação à instrumentalização das leis em benefício próprio e em detrimento do restante da sociedade. Desse modo, é que, diante da crítica da possibilidade da gestão democrática da escola pública, devem existir propostas de nível democrático com vistas a objectivos transformadores que visem articulações de interesses dos seus vários participantes. Sendo assim, a gestão democrática deve ser vista como uma ferramenta que visa alavancar a estrutura da escola pública, contribuindo para a real democratização dessa instituição como bem destaca Mendonça, quando diz que:

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema. (MENDONÇA, 2000, p. 475).

Essa luta pela democratização do espaço educacional também é corroborada por Antunes (2002), quando afirma que esse processo é visto “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...”.

Nesse caso, à proporção em que se conseguir “(...) a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais – haverá melhores condições para pressionar escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos” (PARO, 1998, p. 12).

Numa perspectiva democrática voltada para gestão da escola pública, é possível pensar uma escola administrativamente democrática, pois seu cotidiano é um lugar de inúmeras e diversificadas práticas, as quais, por sua vez não se sustentam sem uma concepção de sociedade ou de mundo. Assim, a diversidade de práticas está em permanente movimento no cotidiano da escola, seja para seu êxito seja para seu fracasso. Deve ser a escola, um espaço criador, gerador de conhecimentos úteis à sociedade, fazendo com que seus componentes (em especial, nesse caso, os alunos) sejam “explorados” em suas potencialidades e habilidades. É o que nos traz, nesse aspecto, Rios (2003) ao declarar que “é tarefa da escola desenvolver capacidades, habilidades e isso se realiza pela socialização dos conhecimentos, dos múltiplos saberes”.

Diante dessa observação, a gestão democrática da escola pública deixa de ser não apenas uma aspiração utópica, para ser compreendida como uma necessidade real dentro da sociedade contemporânea, uma vez que não é mais possível aceitar a

interferência político-partidária na indicação de dirigentes escolares, procedimento notadamente clientelista. Devemos como frisam Santos e Avritzer (2002):

procurar levar a sério a aspiração democrática, recusando aceitar como democráticas, práticas que são caricatura da democracia e, sobretudo, recusando aceitar como fatalidade a baixa intensidade democrática a que o modelo hegemônico sujeitou a participação dos cidadãos na vida política (SANTOS e AVRITZER, 2002, p. 46).

Por outra parte, torna-se necessária a concepção de que a gestão democrática da escola pública não pode ser simples regimento vinculado à lei ou decreto, ela deve ser vivenciada dentro da escola, onde seus partícipes se tornem ativos na sua construção e sustentação. Pois, no mais das vezes, o que acontece é o apropriamento do gestor eleito, que se torna verdadeiro tirano. Nesse sentido:

Experiências concretas evidenciaram que a repetição de práticas autoritárias e de relações sociais antidemocráticas, mesmo a partir da adoção das eleições continuaram a coexistir no dia-a-dia da escola. Levantamentos empíricos constatam que a repetição de tais práticas vem resistindo, sobretudo, quando a figura do director encarna o poder, centralizando as decisões sem a participação do coletivo da escola, justamente, pela ausência de mecanismos institucionais que viabilizem o controle de sua ação gestonária (COSTA, 1998, p. 106).

Para a existência da gestão democrática na escola pública faz-se necessário remover os empecilhos que lhe travam o desenvolvimento, para que, por fim, seus representantes exerçam seus mandatos, tendo como horizonte os programas elaborados coletivamente, de modo que os eleitores possam acompanhar e fiscalizar a sua execução.

Dessa forma, é que uma gestão escolar ganha largo aspecto de administração democrática, uma vez que tem em vista a parceria com os vários atores que dão à dinâmica necessária para que a escola desempenhe seu papel dentro da sociedade. Para isso, a democratização da gestão precisa atuar como proposta concreta, permitindo, de fato, a participação de todos os envolvidos. Sobre esse assunto Schneckenberg (1999) fala que “*qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo*” .

Assim, no sistema educacional, deve-se ter em vista que a eficácia da administração preocupa-se com a consecução dos objectivos intrinsecamente ligados aos aspectos pedagógicos, sendo que a capacidade administrativa será medida pelo alcance dos objectivos educacionais propostos, bem como através da participação popular.

Com relação a aspectos que envolvem conflitos e interesses na gestão democrática, como aspiração, tem-se que a identificação do seu tipo de gestão pode se tornar difícil em virtude das ações de forças exteriores como, por exemplo, a da influência política na direção da escola, o que pode dificultar ou mesmo inviabilizar a gestão, perdendo ou deixando de possuir qualquer grau de eficiência e eficácia nesse sentido. Sendo que tal fato pode repercutir na opinião do público interno (supervisores, professores e alunos) e no público externo (pais de alunos e comunidade em torno da escola).

Pensando nisso, afirma-se a aspiração da gestão democrática com a participação popular, onde a dinâmica de sua organização pode refratar qualquer investida de políticos ou demais sujeitos interessados em manipular a direção da escola em benefício próprio, porque essa forma de gestão conta com a presença da população em seu interior, onde todos podem dar sugestões e participar democraticamente.

#### **2.4 A Gestão Democrática e a Participação Popular**

A proposta da gestão democrática para a escola pública tem sido uma vitória constante, contudo tem-se percebido que o conceito de gestão democrática não tem sido muito bem assimilado por algumas pessoas que estão ligadas a escola, sobretudo por parte de alguns pais de alunos e representantes do Conselho Escolar que passam a olhar de modo desconfiado para essa nova modalidade de gerenciamento do ensino educacional, no Brasil. Essa dificuldade em atrair os pais para as atividades escolares e para uma compreensão do papel e dos aspectos da escola pode ser sentida em Torino (2009) como relata a entrevistada: “(...) *os pais participam de muitas formas e, às vezes, é difícil fazer os 222 pais participarem, mas nós fazemos, é um trabalho que dá*

*cansaço, mas que está acontecendo. Os pais precisam de um trabalho de sensibilização com sabedoria”.*

Essa observação se sustenta a partir do fato de que a dimensão da gestão democrática na escola é um tema novo e porque o apoio a esse novo modelo de gestão não tem se manifestado através de adesões aos Conselhos Escolares, nem a partir de uma participação mais efetiva dos pais na administração da escola.

Esse fato se dá, em maior medida, devido ao desconhecimento do que venha a ser realmente os conceitos de “gestão” e “democrático”, palavras que formam a expressão “gestão democrática”, dando-lhe um conceito particular no âmbito da escola. Diante disso, cabe dizer que a palavra “gestão” pode ser entendida como o “(...) ato de gerir; gerência; administração” (BUENO, 2004, p. 532). Enquanto que “democrático” significa “(...) algo que emana do povo e que a ele pertence” (FERREIRA, 2005, p. 208).

Dessa forma, a gestão democrática no âmbito da educação pode ser entendida como o gerenciamento ou a administração da escola através da participação efetiva do povo, dos pais de alunos, dos próprios funcionários da escola e da própria comunidade. Nesse sentido, na sociedade contemporânea, onde os avanços da tecnologia possibilitam a difusão rápida da comunicação configurando uma sociedade que possui em sua base uma educação voltada para o indivíduo social, à gestão democrática no âmbito da escola é um processo que procura atender às exigências dessa nova sociedade, cuja pluralização envolve variados grupos étnicos, além de grupos culturais e demais minorias.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação tenham sido elaborados com a preocupação de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no País, ir além do respeito, da convivência pacífica entre as diferenças, requer que as escolas e os professores assumam o conflito e busquem interferir nos fatos causadores das diferenças (LIBÂNEO, 2003, p. 177-178).

Assim, um dos grandes desafios da escola é construir e desenvolver um convívio democrático e neutralizador dos preconceitos e das discriminações, reconhecendo e

valorizando a identidade nacional tão diversa. Nesse sentido, Catarsi (2008) propõe uma escola que seja “aberta” valorizando o relacionamento com a sociedade.

Nessa perspectiva, transformar práticas tradicionais e burocráticas existentes dentro da escola exige novos meios e atores que estejam interessados diretamente nessa mudança.

Diante disso, é que dentre os caminhos para a conclusão da democratização do ensino público, um deles tem sido entendido como um fato bastante razoável, nas últimas décadas por professores e sujeitos ligados às forças progressistas, sendo ele a democratização da gestão do sistema educativo, envolvendo a participação dos setores mais amplos, como pais, moradores, movimentos populares e sindicatos.

Desse modo, é que directores, professores, funcionários e pais de alunos, bem como a comunidade em geral e o próprio Governo, devem se envolver no processo da democratização da educação procurando tornar a gestão escolar uma gestão democrática com vistas a dar mais espaço para a resolução das demandas existentes no interior da escola. Em sentido mais amplo, a busca da difusão da gestão democrática deve procurar possibilitar a atuação da comunidade no sentido de contribuir para a sua gerência através de propostas que se encaixem e solucionem os vários problemas existentes no interior da escola, como a repetência escolar, o abandono escolar, a falta de acompanhamento dos pais de alunos, a falta de adesão dos pais ao Conselho escolar, dentre outros. Nessa perspectiva, torna-se possível lançar mão de mais um conceito de gestão apontado por Saviani (1985):

A gestão do mundo globalizado e a gestão educacional devem se alicerçar em ideais que necessitam ser firmados, explicitados, compreendidos e partilhados nas tomadas de decisões sobre a formação dos cidadãos, que estejam atuantes a dirigir o mundo e as instituições. Compreendendo a educação como uma mediação que se realiza num contexto social que se faz a partir das determinações da contemporaneidade e a partir do ser que aprende, necessário se faz a estes dois “mundos” para cumprir com a responsabilidade de educador em formar mentes e corações (SAVIANI, 1985, p. 120-122).

Desse ponto de vista, é possível compreender que escola é um espaço importante no processo de relação da comunidade porque veicula conhecimentos, os quais devem ser os resultados da recriação e da interação dinâmica do saber escolar associado ao saber que os alunos levam para a escola. Assim, é que a importância da comunidade, no seio escolar, é muito grande, uma vez que ela passa a integrar-se nos diversos espaços existentes na escola, participando do processo educacional, ao tempo em que ajuda na administração de modo participativo e produtivo. Diante dessa perspectiva é que Canivez (apud CONSED), afirma que:

A escola de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as pessoas deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, apud CONSED, 2001, p. 73).

Nesse caso, a participação da comunidade não se limita a mero espectador do sistema educacional, ao contrário, tende a ser efetivo, participativo, através de opiniões e críticas que devem ser analisadas pelos gestores verificando seus valores construtivos. Nesta matéria, o papel da comunidade se torna o elo indispensável à promoção de uma gestão democrática que esteja voltada aos interesses coletivos da escola. Os directores - titular e adjunto – passam a incorporar os anseios da comunidade escolar e a refletir esses anseios pondo em prática as várias exigências de nível material e cultural que lhes são reivindicados, utilizando das políticas educacionais, dos recursos financeiros da escola, bem como através de parcerias com órgãos do Governo para ministrar palestras, curso de geração de renda dentre outros. Segundo Prais (1990), é atribuído a tais atores, ainda, o papel de:

gestor administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico, uma vez que se refere a uma instituição e a um projeto educativo que existe em prol da educação, cabendo a ele saber ouvir, alinhar ideias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ações com propósito de coordenar efetivamente o processo educativo, o cumprimento da função social e política da educação escolar. (PRAIS, 1994, p. 86)

Assim, a principal característica da escola pública é seu caráter democrático. Sua posição diante do direito do povo e dever do Estado em fomentar a educação, faz com que ela, como instituição estatal, esteja interligada a amplas camadas da sociedade e delas fazendo parte como difusora de conhecimentos a partir da socialização da cultura e dos bens culturais, como ética, a moral, a educação e a humanização, acumulados ao longo do tempo. Assim, Bruno (1998) diz que:

Nesta perspectiva, a escola tem um papel fundamental. Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. Por isso, é ela hoje objeto de tantas discussões e, mais, de propostas de reestruturação. Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social. A escola, portanto, não pode mais permanecer nas franjas dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista. Além disso, o custo dessa produção de capacidade de trabalho tem que ser racionalizado, já que para o capital trata-se da produção de uma mercadoria tal como qualquer outra (BRUNO, 1998, p. 39).

Dessa forma, a escola pública, na sua administração, não pode estar desvinculada da sociedade que a compõe, sendo necessário que ela abra espaço para que a comunidade participe de forma atuante através de sugestões que podem vir, inclusive a partir do Conselho Escolar, formado por pais, alunos, funcionários e membros da própria comunidade.

Desse modo, é que surge e se sustenta uma gestão democrática que se preocupa com a realidade dos alunos, do corpo de funcionários e dos responsáveis pelos alunos. Pois é a partir de uma gestão democrática participante que a escola passa a ser entendida como uma instituição que contribui efetivamente para a construção social, já que a democracia faz parte de sua ação administrativa. É nesse sentido que Fonseca (1994) afirma que *“O processo de gestão da escola deve estar fundamentado no seu projeto pedagógico. O processo implica discutir a participação da comunidade escolar na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais”*.

Por outro lado, cabe observar que a participação da comunidade na escola, mesmo através da nova forma de concepção administrativa, que tem como *slogan* a “gestão democrática”, encontra, ainda, vários obstáculos para concretizar-se, motivo

pelo qual “(...) um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades” (PARO, 1998, p. 16).

Esse fato é marcado pela posição da sociedade frente à escola pública que não possui ainda uma participação definitiva no âmbito administrativo escolar, ficando relegada a participar apenas de forma figurada, sem possuir poderes definidores que exerçam algum efeito significativo frente aos gestores escolares. Entretanto, deve-se ter em vista que embora a necessidade dessa participação tenha se transformado em uma corrente, quase lugar comum, é preciso aprofundar a reflexão, pois a questão envolve maior grau de complexidade do que apresenta, sobretudo, quando está em jogo sua autonomia. A este propósito cabe também reflectir que a questão de “ganhar” poderes deve ter sempre presente também a capacidade efectiva de assumir responsabilidades.

Sobre o assunto, cabe salientar que historicamente a forma de organização da escola tem sido definida pela necessidade premente de uma ordenação que traga implícitas regras de silêncio, de ordem, imobilidade, além do cumprimento de padrões de comportamento e de horários. Essa forma de gestão tem como marco definidor a dominação dos meios administrativos tornando a administração uma espécie de verticalização e centralização distante mesmo dos participantes do contexto educacional.

Esse tipo de administração conservadora procura, ao contrário de uma autonomia sadia, promissora e despretensiosa:

(...) a homogeneização, a docilidade, a submissão à ordem e à autoridade. Essa é a visão conservadora de escola. Felizmente essas práticas têm se alterado com outras formas de organização da escola, marcadas pelo exercício da capacidade de pensar, pelo estímulo às atividades pedagógicas que permitem a dúvida e o erro construtivo, a experimentação e o reconhecimento das diferenças (SILVA, 2001, p. 2).

A gestão democrática, por sua vez, abre espaço para a comunidade participar da administração da escola. Por outro lado, cabe ver que nos vários atores envolvidos no

contexto educacional subsistem valores ligados a interesses mais restritos; assim, é que, professores ligados aos processos tradicionais de educação criticam a nova concepção de gestão no âmbito educacional, existindo, ainda, a prática do clientelismo que alguns políticos deixaram de praticar em virtude das novas mudanças administrativas, nomeadamente a nomeação de professores para a direcção da escola sem a devida eleição.

Diante dessa realidade, a autonomia na gestão democrática no ensino educacional passa a ser um entrave para os interesses particulares de alguns atores que possam estar inseridos na escola. Como respostas a esses entraves, às vezes, o gestor fica impossibilitado de garantir a autonomia da sua gestão, uma vez que conflitos internos sempre permeiam a administração, como no caso da garantia de fazer com que todos os envolvidos no trabalho escolar entendam como funciona a escola e, desse modo, passem a dar sua contribuição no sentido de dar melhor definição a seu rumo. Sendo que essa problemática diz muito mais respeito à educação pública, onde:

Os serviços públicos carregam consigo, sobretudo na área da educação os traços arraigados de clientelismo. A subordinação dos interesses privatistas – entendidos em sentido mais amplo do que a iniciativa particular, pois compreendem a concepção e a realização de políticas sob a égide de interesses privados ou particulares, os favores pessoais, o interesse de pequenos ou particularistas, o interesse de pequenos grupos, as vantagens ou ganhos imediatos em detrimento de propostas mais amplas (SPOSITO, 2005, p. 48-49).

Um dos aspectos que envolvem a característica da gestão democrática e sua autonomia está ligado aos métodos que caracterizam a participação da comunidade que, por sua vez, não consegue aceitar os limites existentes para a sua atuação, pois não conseguem entender seus papéis de representantes do mecanismo administrativo, que tem como eixo o gestor da escola, que democratiza as várias atuações e dinamiza o contexto escolar procurando dar voz aos sujeitos da comunidade (SPOSITO, 2005).

Assim, a lei que fundamenta a gestão democrática no ensino público tende a ser mal compreendida, já que, ao conceder autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, tem, por outro lado, professores, funcionários, alunos e pais de alunos que desconhecem o processo e o significado político da autonomia que a lei da

gestão democrática do ensino pretende para a escola pública. Dessa forma, uma das características que podem ser percebidas no setor educacional com relação à gestão democrática e à autonomia da gestão do ensino público é a que diz respeito à participação democrática da comunidade, que fica abstraída na concepção de uma forma democrática que resolva todos os problemas por si mesmos.

Esse conhecimento da dinâmica do concurso da democracia, que deve ser causado e não somente pensado, e que a participação da comunidade não se dá de modo espontâneo (pois sendo antes um processo histórico de construção coletiva) coloca a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Essa observação remete ao entendimento da necessidade de mecanismos que comportem uma forma de viabilização do conhecimento dos processos possíveis de actuação. Sendo tanto mais necessário quanto mais se considerar a sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

Assim, conforme se pode observar o caminho que a escola deve seguir como modelo para a participação da comunidade, sem ferir sua autonomia, deve ser o que recomenda o art. 14 que diz que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes preceitos: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (...) (LDB, 2001, p. 11).

Isso porque, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina que os sistemas e a escola definam suas normas de gestão cabendo aos seus colaboradores elaborar e executar propostas pedagógicas e administrativas que assegurem uma gestão autônoma dos recursos financeiros, através de um processo de descentralização que coloque a comunidade a par dos acontecimentos administrativos da escola.

Outra característica da gestão democrática, quanto a sua autonomia, fundamenta-se na sua flexibilização, na qual as escolas podem estabelecer em seus regimentos escolares, uma forma própria de organização e de funcionamento, abrangendo desde a matrícula do aluno até a emissão de documentação escolar. Essa flexibilização permite, ainda, atuar no manuseio devido dos recursos financeiros que chegam à escola através de programas do Governo Federal como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A esse respeito, deve-se dizer que os recursos financeiros públicos destinados à escola são de diferentes tipos. Respeitando essa diversidade, o Programa do Dinheiro Direto na Escola – PDDE surge como um dos definidores da gestão democrática da escola. Essa afirmação se fundamenta na autonomia que a escola passa a ter diante desse programa, que tem como base a otimização da aplicação dos recursos da escola em interação constante com os diversos segmentos que dela fazem parte como, por exemplo, o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Professores que passam a participar de forma democrática da gerência dos recursos expedidos por esse programa.

O PDDE consiste na transferência de recursos às escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipal, bem como do Distrito Federal, com mais de 20 alunos e às escolas de educação especial mantidas por organizações não-governamentais. Os recursos podem ser usados para aquisição de material permanente e de consumo, para manutenção e conservação do prédio escolar, para capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, para avaliação de aprendizagem, para a implementação de projetos pedagógicos e para desenvolvimento de atividades educacionais diversas, que visem colaborar com a melhoria do atendimento das necessidades básicas de funcionamento das escolas (LIBÂNEO, 2003, p. 184-185).

A existência do PDDE tornou a escola mais livre no que respeita a sua escolha de atender as demandas mais imediatas existentes no contexto administrativo que envolve recursos financeiros, pois a participação dos gestores na discussão da aplicação dos recursos públicos pode ser a maneira mais democrática e saudável de definir as prioridades existentes no contexto escolar.

Por outro lado, e dando segmento a essa liberdade de escolha de suas ações a escola é incentivada a trazer para o seu âmbito administrativo sujeitos tidos

anteriormente como passivos, como no caso da comunidade escolar e do próprio conselho e associações a ela integradas. Desse modo, a escola tende a ser autônoma ao tempo que é fiscalizada e incentivada pelos seus integrantes, sendo que essa organização administrativa, com vistas a uma gestão democrática, tem a participação direta do governo, através do sistema de educação nacional, como seu principal vetor.

Nesse caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9393, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo, 15 do Título IV, que trata da organização da educação nacional diz 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, 2001, p.11).

Dado o exposto, a administração democrática escolar, um anseio nacional e direito constitucional da população, conta, agora, com a implementação do governo nesse sentido, e por ele é orientado, uma vez que lhe dá as disposições legais que lhe fundamentam, além de primar pela observação e cumprimento dessas leis. Dessa forma é que a Constituição Federal de 1998 avançou na direção da descentralização administrativa da escola pública brasileira. Processo esse que possibilitou uma relativa autonomia da escola diante de suas práticas administrativas.

Tanto no que respeita ao uso discriminado dos recursos provindos do governo, quanto na prática pedagógica na institucionalização do ensino, a gestão democrática, novo processo administrativo escolar, faz ver que a amplitude que a democratização da gestão escolar chegou conjuntamente com a população brasileira através de seus dispositivos representativos, como o Conselho Escolar.

Sobre esse aspecto, deve-se salientar que, conforme se tem verificado, a aproximação da comunidade no âmbito da escola não é um ato repentino, ela faz parte de um processo que requer certa dose de incentivo e chamamento por parte dos gestores da escola pública, que passam a introduzir meios de atrair os membros da comunidade e inseri-los no rol dos acontecimentos que nela vão acontecendo. Uma das mudanças que

pode ser entendida como um acontecimento bastante satisfatório para a comunidade é o seu encaminhamento de forma organizada e representativa, colocando interessados, além de pais de alunos nas decisões e questões educacionais, através de órgãos coletivos como o Conselho Escolar. A este, como define Gadotti (1992), resulta “*deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive sobre a escolha do director*”.

Cabe dizer, que esses encaminhamentos democráticos vêm gerando propostas político-pedagógicas de mais alta qualidade técnico-científica no campo da educação pública. Contudo, nem sempre o Conselho Escolar tende a ser um gerador de propostas saudáveis para a escola, pois há conselhos escolares que não conseguem entender seu papel como representante dos segmentos sociais que envolvem a escola, já que não buscam, muitas vezes, o envolvimento dos pais e dos alunos, deixando-os de fora da gestão. Assim, existem momentos em que o Conselho Escolar tende a ser um entrave para a administração dos gestores, pois tendem a apresentar sugestões que não se enquadram na realidade econômica da escola e suas necessidades, como é o caso de Conselhos que propõem a compra de Microônibus Escolares para a escola e debatem o tema exaustivamente sem querer abrir mão desse propósito para o qual a escola não possui recursos. Todavia, casos dessa natureza não são corriqueiros, subsistindo os Conselhos com tendências a ajudar e incentivar administração dos gestores, apontando-lhes pontos negativos, ou ainda, atraindo novos participantes para o seio da escola. Tal fato deixa clara a necessidade de contingente participativo para que a escola possua uma característica de administração democrática.

Assim, tem-se que o Conselho Escolar faz parte da emergente política de democratização do gerenciamento escolar com vista à democratização da educação no Brasil. Nesse sentido, o Conselho Escolar tem desempenhado “(...) *a função de deliberação e de fiscalização do exercício do poder do director no âmbito escolar, aglutinando a representação das diversas forças sociais e políticas que transitam nesse espaço institucional*” (SILVA, 1998, p. 108). Desse modo, os Conselhos Escolares se caracterizam através da representação e da presença permanente e organizada dos seus

diversos segmentos, nos quais estão incluídos, além da Associação de Pais<sup>3</sup>, Clube de Mães<sup>4</sup> e Grêmio Livre<sup>5</sup>, a representação dos trabalhadores em educação, na busca efetiva da construção de uma escola pública democrática.

Porém, deve-se dizer que se tem percebido que as iniciativas se multiplicam muito mais quando os conselhos escolares são atuantes, quando os direitos e os deveres passam a fazer parte do cotidiano da escola, através de seus representantes que lhes dão a conotação coletiva. Entretanto, não resulta dizer que da organização dos conselhos escolares haja uma aceitação pronta por parte dos vários directores, pois existem algumas resistências existentes nesse contexto, uma vez que nem sempre o Conselho Escolar percebe as necessidades da escola motivo que coloca o gestor um tanto indignado quanto às medidas que deseja tomar e aquelas que lhe são apresentadas, contrárias à realidade da escola. Muito embora, em um número significativo das unidades escolares, os conselhos sejam formados a partir dos diversos segmentos da comunidade, ainda assim, eles tendem a subestimar a forma de gestão do director e sua atuação, trazendo um conflito para o interior da escola que, no geral, é um desestabilizador da instituição escolar (BASTOS, 2005). Essa observação se sustenta ainda mais pelo fato de alguns Conselhos serem formados:

(...) apenas para o cumprimento de um dispositivo legal, assumindo uma conotação eminentemente burocrática. A sua efetiva participação nos rumos pedagógicos e administrativos da escola quase inexistente, resumindo-se a uma atuação eventual, a partir da realização de apenas um ou dois encontros anuais, como forma de legitimação das decisões previamente tomadas pela direção da escola, no que se refere à aplicação dos recursos financeiros, à construção de muros, a um concerto numa sala de aula, a uma pintura da escola (SILVA, 1998, p. 109-110).

---

<sup>3</sup> Instituição Civil independente do Estado, dos partidos políticos, das organizações religiosas e de quaisquer outras instituições ou interesses, formada pelos pais e mães de alunos para atuar junto à escola de acordo com os princípios de liberdade e de associação (CONFAP, 2006).

<sup>4</sup> Instituição civil independente do Estado e demais instituições públicas e religiosas, tendo como membro mulheres, mães de alunos, que dentre suas atuações sociais reivindicam junto aos órgãos públicos seus direitos e de suas famílias (AMBV, 2009).

<sup>5</sup> Instituição formada por alunos (a partir de 12 anos) matriculados na escola visando defender os interesses individuais e coletivos dos estudantes. São sócios do grêmio livre todos os estudantes matriculados na unidade escolar (ESTATUTO DO GRÊMIO LIVRE, 2010).

Nessa perspectiva, o Conselho Escolar tende a ser mera figura representativa de seus direitos, pois que não o exerce na sua efetividade, dando ênfase aos ditames de gestores que não desejam intromissão na sua administração vertical.

Por outro lado, os conselhos escolares e a comunidade trouxeram para o cotidiano escolar vozes diferentes e discordantes que, muito embora assustem a direção, o corpo docente e os técnicos das secretarias de educação, são importantes no conjunto das relações democráticas, porque fazem refletir, e provam que a realidade não é homogênea e está sempre em movimento (BASTOS, 2005, p. 27). Outro aspecto que envolve a gestão democrática e a participação popular diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um dos projetos do âmbito da escola que visa descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares.

Previsto pela LDB/96 como proposta pedagógica (art. 12 e 13) ou como projeto pedagógico (art. 14, inciso I) o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. Vale dizer que o projeto político pedagógico de uma escola é seu instrumento oficial de planejamento; nele a gestão dos recursos do setor público vão sendo gerenciados de acordo com os prazos e condições que vão se apresentando.

Nesse caso, *“Deve-se cuidar que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões”* (LIBÂNEO, 2003, p. 178). Dessa forma, o projeto político pedagógico reporta-se às ações estratégicas que afetam diretamente a escola. Tais estratégias vão desde construções, obras, implantação de novos projetos, contratação de serviços diversos, até a manutenção diferenciada.

Diante disso cabe dizer que o projeto político pedagógico é a proposta fundamental da escola e nele devem estar incluídos seus princípios e finalidades políticas e pedagógicas, como resultado da vontade da coletividade que nela está envolvida: a comunidade escolar. Por outro lado, não é possível entender o projeto

pedagógico como o planejamento administrativo e financeiro da escola, mas apenas como seu principal norteador, aquele que aponta o estabelecimento de metas e estratégias de levantamento de recursos para a sua organizada utilização.

(...) administrar os recursos de uma escola é fazer escolhas, ou seja, é tomar decisões coletivamente. Na ausência de projeto comum, uma coletividade utiliza os recursos que tem, esforçando-se, sobretudo, para preservar certa equidade na repartição dos recursos. Por essa razão, se não for posta a serviço de um projeto que proponha prioridades, a administração descentralizada dos recursos pode, sem benefício visível, criar tensões difíceis de vivenciar, com sentimentos de arbitrariedade ou de injustiça pouco propícios a cooperação (PERRENOUD *in* MOREIRA; RIZOTTI, 2001, p. 29).

Assim, esse projeto visa estabelecer critério para a utilização do orçamento financeiro que tem em vista, sendo que a comunidade pode participar de forma integral apontando as necessidades mais imediatas que percebem existirem na escola. Desse modo, o projeto político pedagógico é uma peça fundamental na administração de uma escola pública, pois permite programar seus objetivos, visando a garantia de seu cumprimento, e ao mesmo tempo de seu orçamento, que deverá estar constando do projeto.

O projeto político-pedagógico tem ampla importância porque nele o conselho escolar pode estudar quais demandas materiais prefere resolver primeiro e quando isso vai ser. Nele os pais e alunos podem encontrar, inclusive, propostas da compra de materiais que eles há muito tempo desejavam que fossem obtidos pela escola. Diante dessas observações, não é possível deixar de lado que a gestão democrática e a participação popular só ganham legitimidade se o gestor for de fato eleito mediante eleição direta, que seria compreendido como um processo democrático. Sobre esse tema e sua relação com a gestão democrática da escola pública pode ser posto que há muito tempo a prática da gestão escolar no Brasil cumpre um curso que não é o da gestão democrática.

Vários fatores ligados a esses aspectos lhes deram o verniz que detiveram durante todo esse tempo. Com a percepção de que a democratização da gestão escolar tende a ser um princípio inovador que possibilita a qualificação do ensino, a escolha

para director escolar tomou um novo rumo. Nesse sentido, essa escolha não é mais de forma direta e através do clientelismo, mas passa pela eleição de seus gestores, processo democrático pelo qual os diversos sujeitos do âmbito escolar escolhem, de forma voluntária, seu próximo administrador.

Esse processo traz em si uma forma inovada do contexto administrativo escolar, que agora recebe uma participação efetiva do governo, através de leis que lhe fundamenta. Assim, o processo de escolha do director de uma escola, que passa pela eleição democrática, tem em vista a legalidade de sua administração, fato que significa que o gestor está diretamente ligado ao governo e deve se submeter aos desígnios constitucionais por ele estabelecidos. Pois quando ele não observa o que determina a lei, além de praticar atos sem validade, expõe-se à responsabilidade disciplinar, civil ou criminal, conforme for o caso.

Entretanto, a escolha de novos gestores não se limita ao processo eletivo; ele traz uma etapa precedente que é o reconhecimento do candidato que se coloca como possível gestor. Essa observação deve ser feita para despertar o entendimento de que não basta ser educador para ser um gestor de uma escola. Assim, faz-se necessário que o educador compreenda a dimensão política da escola desde o seu processo administrativo conhecendo as várias instâncias por ela envolvidas; nesse sentido, uma das exigências para ser um administrador democrático é conhecer o processo administrativo respaldado na participação recíproca da comunidade e, além disso:

(...) conhecer as diferentes técnicas e ferramentas disponíveis para a gestão e administração dos serviços educativos e possuir critérios para seleccionar as adequadas para enriquecer os processos de tomada de decisões, avaliar o sistema, suas instituições e agentes e projetar os impactos orçamentários, sociais e políticos das decisões que se tomam (MOREIRA; RIZOTTI, 2001, p. 24).

Conforme se nota, o director é aquele que está na liderança e conhece a dimensão política da sua escola. Através do conjunto administrativo da escola e dos sujeitos da comunidade, ele põe em andamento os interesses e objectivos da escola colocando-os a seu alcance. Nesse caso, o individualismo, a desconfiança, a

acomodação e o egoísmo devem dar lugar ao sentido coletivo da crítica e autocrítica, do direito e do dever.

Desse modo, o comando, por ser sensível às necessidades e aos interesses do diversos grupos, agiliza o confronto dos mesmos, resultando em ações criadoras. Entretanto, nem sempre o gestor será capaz de ter êxito em suas ações administrativas dado às adversidades e variáveis existente. Este como afirma Luck (2005), são vistos como:

Os gestores escolares atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objectivos e metas coletivas. (LUCK, 2005, p. 33).

Muito embora essa afirmação deixe implícito determinado pessimismo, cabe dizer que o sucesso nunca está assegurado, sendo necessário, por outro lado, aceitar uma fração importante de pequenos fracassos ou mesmo grandes fracassos. Tal fato se apresenta porque existem diversas dimensões da gestão escolar.

## **2.5 Dimensões da Gestão Escolar**

Uma gestão democrática não se realiza sozinha. Ela conta com a participação da comunidade escolar, que por sua vez é constituída por alunos, professores, funcionários da escola, directores, pais de alunos, além de instituições como o Conselho Escolar e/ou a Associação de Moradores formada pela própria comunidade local em que se encontra a escola.

Além disso, demonstra-se participativa e disposta a realizar as propostas implementadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola construído coletivamente. Entretanto: *“A ação do director escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na*

*liderança e organização da escola*” (LUCK, 2009, p. 15). Isso porque gerir uma escola, não significa tão-somente ter sido eleito pela comunidade escolar e se mostrar participativo, também é preciso que o gestor escolhido mediante eleição democrática demonstre competências para o seu novo cargo.

Nesse caso, é preciso ressaltar que o conceito de competência ao qual se alude é aquele que denota um conjunto característico de habilidades mínimas necessárias para o bom desempenho das funções a serem realizadas profissionalmente, o qual não poderá prescindir o educador que se habilitar ao cargo de gestor de uma escola.

Até porque a pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores de eficácia escolar (senão o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso, pois que fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão (UNESCO, 1998, p. 163).

Por outro lado, deve-se ter em mente que ainda que o gestor possua habilidades voltadas para a gestão da escola, pouco ou nenhum valor será adicionado à instituição se os resultados da aprendizagem dos alunos não denotarem indicadores satisfatórios, norteados pelo Índice de Educação Básica (IDEB) que de modo específico podem ser caracterizados: “*a) pela pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica; e b) a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente à etapa de ensino*” (FERNANDES; GREMAUD, 2010, p. 14).

Essa observação revela o fato de que a gestão escolar não é estanque e não está voltada apenas ao gerenciamento dos recursos da escola, mas que ela é motivada pela busca dos resultados no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, verifica-se que a gestão democrática necessita desdobrar-se em várias dimensões para esse fim. Nesse sentido, é que existem as seguintes dimensões da gestão escolar:

- A gestão de resultados educacionais,
- A gestão participativa;

- A gestão pedagógica,
- A gestão de pessoas;
- A gestão de serviços de apoio,
- A gestão de recursos físicos e financeiros.

Atento a essa realidade o Governo Federal, seguindo orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), e em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Roberto Marinho (FRM), sancionou em 1998 o Prêmio Nacional de Referências em Gestão Escolar, que:

(...) foi criado para atingir objectivos como estimular o desenvolvimento da gestão democrática na escola, tendo como foco o compromisso com uma aprendizagem de qualidade; valorizar as escolas públicas de educação básica que se destaquem por iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas de gestão escolar; apoiar o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar; e incentivar o processo de melhoria contínua na escola, pela elaboração de planos de ação, tendo como base a auto-avaliação (LÜCK, FREITAS, KALOUSTIAN, 2004, p. 6).

Vale ressaltar, que o Prêmio Nacional de Referências em Gestão Escolar visando os objectivos supramencionados, incentiva as escolas e seus directores (as) com os seguintes prêmios:

- São concedidos diplomas de Escola Referência Nacional em Gestão e de Liderança em Gestão Escolar, em âmbito estadual e nacional;
- É concedido diploma Liderança em Gestão Escolar ao director(a) de escola indicada pelo comitê de avaliação de cada estado;
- É concedido o diploma Liderança Nacional em Gestão Escolar Destaque Brasil à escola selecionada pelo Comitê Nacional de Avaliação do Prêmio, bem como o seu director (a);
- São concedidos prêmios em dinheiro nos valores de R\$ 10.000,00 (dez mil reais) para a escola Destaque Brasil e R\$ 2.000,00 (dois mil reais),

mais um *kit* educativo para a escola indicada como a melhor classificada de cada estado, ofertados pela Fundação Roberto Marinho.

- É concedida uma viagem para intercâmbio de experiências no Brasil e/ou no Exterior ao director (a) da escola melhor classificada pelos estados (LÜCK, FREITAS, KALOUSTIAN, 2004).

Podem participar do Prêmio todas as escolas do ensino regular das redes públicas estaduais, municipais e/ou conveniada que realizem o processo de auto-avaliação, respeitando as orientações de seu regulamento que tem em vista os indicadores<sup>6</sup> das dimensões de gestão referenciadas no Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão - Ano Base 2006 que são: gestão de resultados educacionais, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de serviços e recursos, considerando os seguintes níveis de atendimentos: inferior (até 20%), abaixo da média (21% a 49%), médio (50% a 69%), acima da média (70% a 89%), superior (90% a 100%) (CONSED, 2007).

Sendo que as únicas restrições giram em torno do número de alunos que deve ser acima de 100 (cem) devidamente matriculados na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio básico). De acordo com o exposto, verifica-se que o objectivo intrínseco do Governo Federal é o de melhorar o ensino no país, avaliando a gestão da escola pública e incentivando-a através de premiação. Para tanto, buscando contemplar suas dimensões de gestões (gestão de resultados educacionais, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de serviços e recursos) com o fito da melhoria da aprendizagem dos alunos brasileiros, que podem trazer soluções para problemas históricos existentes no interior da escola como são os casos da repetência e da evasão (abandono) escolar.

Sobre o tema, não é descabido reconhecer os esforços do Governo Federal ao enfrentar esse desafio, uma vez que através dos incentivos visando à gestão escolar de qualidade torna-se possível melhorar a educação no país, um fato que está relacionado

---

<sup>6</sup> Por indicadores, compreende-se os elementos mensuráveis que permitem concluir que ocorreu um determinado resultado, ou ainda como um instrumento que permite mensurar as modificações nas características de um sistema (DEPONTI et al, 2002).

diretamente à gestão democrática, que por sua vez deve estar preocupada em gerir com qualidade as suas várias dimensões, como o caso da gestão de resultados educacionais.

### **2.5.1 Gestão de resultados educacionais**

Tendo em vista que a gestão democrática não é uma atividade estanque e que possui dimensões interligadas, é possível conceber que ela também está voltada para a gestão dos resultados educacionais. Tal motivo se fundamenta no fato de que o gestor deve ter em constante percepção os resultados da aprendizagem dos alunos tendo como foco uma aprendizagem de qualidade.

Desse modo, a gestão de resultados educacionais tem como objectivo abranger os processos e práticas de gestão voltadas para assegurar a melhoria dos resultados de desempenho da escola, tais como: rendimentos, frequência e proficiência dos alunos. Nesse sentido, são destacados como indicadores de gestão de resultados:

- A avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola;
- A análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados;
- A identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão e transparência de resultados (CONSED, 2007).

Conforme se pode notar, a gestão de resultados educacionais visa o monitoramento e avaliação dos resultados expressos pela escola no que toca à aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, procura acompanhar e fomentar a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, refazendo, sempre que necessário, o projeto pedagógico com vistas a um melhor desempenho da função da escola.

Além disso, a gestão de resultados educacionais tem na sua pauta a divulgação dos resultados alcançados como estímulo à melhoria do desempenho da escola e o sucesso da aprendizagem dos alunos. Nesse pé, é possível realizar questionamentos com base no processo de gestão de resultados visando melhorá-los ainda mais. Esses questionamentos podem buscar saber, por exemplo:

(...) que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender em cada unidade de ensino, em cada segmento de aprendizagem, em cada turma, com cada professor, em cada turno escolar, na escola como um todo? Há diferença de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos, como por exemplo, meninos e meninas, nível socioeconômico das famílias, repetentes ou não, etc.? Há diferença de resultados, numa mesma série, entre alunos com professores diferentes? Há diferença de resultados entre alunos de turnos diferentes e o que explicaria essas possíveis diferenças? A escola tem superado ou acirrado as diferenças de desempenho associadas às classificações sociodemográficas dos alunos? Quão longe de um desempenho ideal estão diferentes grupos de alunos? Como se poderia superar essas diferenças; como a escola acompanha e avalia esses resultados e utiliza esses dados sobre o desempenho escolar para orientar o processo contínuo de melhoria do ensino; tem havido variação desses resultados mês a mês, bimestre a bimestre, semestre a semestre, ano a ano, como decorrência de um esforço sistemático? (LUCK, 2009, p. 56-57).

Além disso, pode-se questionar ao gestor quais formas de gestão dos resultados educacionais apontam para melhores resultados e se alguma das formas ou modalidades já instituídas requerem uma implementação para se tornarem mais eficaz.

Sobre essa temática, cabe dizer que a gestão de resultados educacionais requer amplo acompanhamento das autoridades do setor da educação merecendo, inclusive, incentivos que dinamizem sua atuação através de sério acompanhamento da rotina da escola e do processo de aprendizagem dos alunos o que, por sua vez, pode detectar se o processo de gestão de resultados educacionais vem sendo eficiente e eficaz ou não.

### **2.5.2 Gestão participativa**

Uma das características da gestão democrática é sua dimensão participativa. Nesse contexto, deve-se destacar que por dimensão participativa compreende-se a abertura proporcionada pela gestão da escola permitindo que a comunidade escolar participe ativamente no processo do planejamento do ensino através da construção do projeto político-pedagógico, da eleição do director e da supervisão dos gastos dos programas federais como o Programa do Dinheiro na Escola (PDDE). Entretanto, a gestão participativa não pára por aí, ela abrange processos e práticas que respondam ao

princípio de gestão democrática do ensino público. Nesse sentido, é possível destacar como indicadores de qualidade da gestão participativa o:

(...) planejamento e avaliação do projeto político-pedagógico e dos planos de ação da escola, de forma participativa; a atuação de órgãos colegiados – conselhos escolares, APMs, grêmios estudantis e outros; estabelecimentos de articulação e parcerias e utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar (CONSED, 2007, p. 11).

Conforme se pode notar, a dimensão da gestão participativa preocupa-se com a gestão democrática do ensino público. Sua vertente fundamenta-se na participação da comunidade escolar e das instituições que lhe estão relacionadas.

Vale dizer que essa dimensão se encontra em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII) e a Constituição Federal (Art. 206, inciso VI), cujos pressupostos assentam no modelo o qual a comunidade participa ativamente. Sobre o assunto, deve-se dizer que a participação por parte da sociedade é um avanço na forma de gestão escolar do país, entretanto uma participação aleatória sem conhecimento daquilo que se está fazendo, não pode trazer benefícios para o êxito da escola promovendo o aprendizado de seus alunos (PARO, 2005).

Desse modo, compreende-se que as instituições ligadas à escola, como no caso dos grêmios estudantis, do conselho escolar e da associação de pais de alunos, que participam efetivamente de sua gestão carecem de capacitação ou ainda orientações através de palestras e seminários, ofertados pelo Governo Federal, em prol de uma intervenção mais consciente por parte dessas instituições. Pois através dessa capacitação e/ou orientação podem tornar o processo do ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz, uma vez que podem contribuir de modo positivo com a gestão da escola, coibindo inclusive, uma gestão avessa aos princípios democráticos e legais.

### **2.5.3 Gestão pedagógica**

A gestão democrática na escola visa à participação recíproca de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem através de uma relação orgânica que

prime, inclusive, pela sua gestão pedagógica, a qual deve abranger processos e práticas de gestão pedagógicas orientadas para assegurar a aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

Nesse contexto, compreende-se como gestão pedagógica a “(...) *organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação*” (LÜCK, 2009, p. 96). Tendo em vista essa proposição é que o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar tendo como ano Base, 2007, aponta como indicadores de qualidade da gestão pedagógica:

- Atualização periódica da proposta curricular;
- Monitoramento da aprendizagem dos alunos;
- Inovação pedagógica;
- Políticas de inclusão com equidade;
- Planejamento da prática pedagógica;
- Organização de espaço e tempo escolares (CONSED, 2007).

Sobre a dimensão da gestão pedagógica na escola, é possível esclarecer que ela estabelece objectivos para o ensino, gerais e específicos, sobretudo, traçando metas a serem atingidas no processo de ensino aprendizagem dos alunos. De modo mais direto, tem-se que a gestão pedagógica tem como objectivo acompanhar e avaliar o rendimento das propostas pedagógicas, dos objectivos e o cumprimento de metas traçadas; além disso, ela avalia o desempenho dos alunos, dos professores, bem como da equipe escolar como um todo. Colocado desse modo, não restam dúvidas que ao Director cabe o papel de ser o principal articulador da Gestão Pedagógica, bem como o primeiro responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

#### **2.5.4 Gestão de pessoas**

A gestão de pessoas é bastante discutida no âmbito da administração. Até porque ela tem que ver com conjunto de políticas e práticas definidas de uma organização para orientar o comportamento humano e as relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Desse modo a gestão de pessoas está relacionada à gestão de habilidades, competências, aprendizagem, negociação, visão estratégica, liderança, conhecimentos específicos, proatividade, trabalho em equipe, capacidade de análise e comunicação, sendo que na gestão da escola essa forma de gestão não é diferente.

Tendo como base essa percepção o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano Base 2007, propõe como proposta para avaliação da educação no Brasil que a gestão de pessoas na escola deva abranger processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso de professores e demais profissionais, pais e alunos com o projeto político pedagógico da escola (CONSED, 2007), considerados como indicadores de qualidade:

- A integração entre os profissionais da escola e os pais de alunos;
- O desenvolvimento profissional contínuo;
- O clima organizacional;
- A avaliação de desempenho;
- A observância dos direitos e deveres;
- Valorização e reconhecimento do trabalho escolar.

Conforme se verifica a gestão de pessoas no âmbito escolar está relacionada à gestão das ações dos funcionários, professores, e a sinergia positiva existente nessas relações. Nesse sentido, a gestão de pessoas deve contar com a atuação coletiva e organizada dos demais atores da escola, constituindo-se no coração do trabalho de gestão escolar.

Indo mais longe é dizer que a gestão de pessoas no contexto escolar se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2007). Nessa perspectiva, tem-se que ao director cabe estar atento com a qualidade do desempenho dos professores e demais funcionários da escola a fim de que possam desempenhar bem seus papéis e com isso contribuir para o objectivo principal da escola que é o de proporcionar o aprendizado dos alunos.

### 2.5.5 Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros

A gestão de recursos físicos e financeiros exige do gestor competências múltiplas para gerir de forma democrática a escola gerando bons resultados educacionais, pois o director, ou ainda o gestor é responsável por um sistema complexo, com vários subsistemas, que por último constituem a escola. Diante dessa realidade O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano Base 2007, propõe como indicadores de qualidade:

- Organização dos registros escolares;
- Utilização das instalações e equipamentos;
- Preservação do patrimônio escolar;
- Interação escola/comunidade;
- Captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros (CONSED, 2007).

Diante do exposto, observa-se que a gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros tem como eixo gerir a escola preservando e cuidando, além de articulando a interação entre a comunidade e a escola visando o bom aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, “(...) *situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica*” (LÜCK, 2009, p. 106).

Sobre o assunto, deve-se ressaltar que o gestor qualificado para a gestão democrática precisa estar atento à dimensão da gestão de recursos físicos e financeiros, observando sempre que a organização dos registros e documentação escolar contém em si a vida escolar do aluno. Além disso, que o espaço físico da escola e seus materiais e equipamentos são patrimônios escolares e que os serviços prestados pela escola devem

ser de qualidade a fim de produzir eficiência e eficácia no processo de aprendizagem dos alunos.

Como adicional, deve ainda o gestor estar atento à autonomia de que goza a escola atualmente no que se refere à questão financeira, devendo ser contemplada com responsabilidade, onde recursos repassados, como por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) devem ser geridos de forma honesta e eficaz, procurando destiná-lo às necessidades essenciais que surgem no cotidiano da escola. Dessa forma, torna-se possível uma gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros com características de uma gestão democrática de qualidade.

Nesse caso, as licitações e as planilhas de tomadas de preços dos materiais e equipamentos a serem comprados para a escola, tendem a ser um mecanismo de controle da Secretaria da Educação do Estado, do Governo Federal e da própria escola, que gerencia todos esses movimentos administrativos, como forma de gestão democrática.

## **2.6 A Gestão Democrática na Escola Pública Estadual do Piauí**

O Estado do Piauí conta com 562 (quinhentas e sessenta e duas) escolas de Ensino Fundamental e 439 (quatrocentas e trinta e nove) escolas de Ensino Médio. Das 562 escolas de Ensino Fundamental existentes em todo o Estado do Piauí, 108 escolas estão localizadas em Teresina, constituindo um percentual total de 19,2%. Das 439 escolas de Ensino Médio existentes em todo o Estado, 94 escolas estão localizadas em Teresina, constituindo um percentual total de 21,4% (MEC/INEP/SEDUC-PI, 2007).

Essa observação torna-se importante na medida em que se tem em vista que o Estado do Piauí é o quinto estado mais pobre da federação e que sua renda *percapita* é de apenas R\$ 4.662,00 mil, considerada a menor do Brasil. Dito isto, destaca-se que a gestão democrática na escola pública estadual do Piauí assume como missão:

(...) garantir o acesso à educação básica para todos os piauienses. Do ponto de vista da democratização do acesso à educação básica, a

expansão do ensino fundamental consolidou-se em torno de 95% de atendimento quantitativo, permanece o desafio da qualidade. A educação de jovens e adultos e o ensino médio são as novas fronteiras da democratização – e aqui a rede estadual desempenha papel central (SEDUC, 2003, p. 11).

Nesse caso, salienta-se que a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) tem como pressuposto para uma gestão democrática na escola pública estadual o Plano Anual de Trabalho que contempla compromissos e diretrizes firmados, sendo eles:

- **Adoção das metas do Movimento Todos Pela Educação.**

Meta 1 - Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado á sua série.

Meta 4 - Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos

Meta 5 - Investimento em educação ampliado e bem gerido

- **Adoção das metas do plano Compromisso Todos Pela Educação: Metas de Atendimento**

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima de sua residência;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de adultos;

XXIII - elaborar Plano de Educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes.

Dado o exposto, verifica-se que a gestão democrática na escola pública estadual do Piauí resulta do plano de Governo do Estado, que através de sua Secretaria de Educação e Cultura norteia a modalidade de gestão a ser adotada e pela qual seus directores devem pautar-se.

Nesse contexto, deve-se esclarecer que a modalidade de gestão da escola pública estadual do Piauí cumpre as exigências da CF/98 e da LDB/96 que trazem em seus textos a proposição da gestão democrática nas escolas públicas, municipais estaduais e federais do país. Vale dizer que, embora essa seja uma proposta inovadora e esteja em consonância com a realidade pela qual passa a educação no século XXI, ainda assim a forma de gestão da escola pública estadual piauiense não denota características de gestão democrática. Isso porque, nenhuma das escolas públicas da rede estadual de ensino tenha sido contemplada com o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, ano Base 2007, muito embora uma delas tenha concorrido a esse prêmio.



## **2ª PARTE: APLICAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

### **CAPÍTULO III - MODELO DE GESTÃO ESCOLAR: APLICAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO PIAUÍ**

Nos capítulos anteriores, buscou-se traçar o contexto histórico da educação no Brasil tendo em perspectiva a qualidade do ensino no país, a eficiência e eficácia da gestão escolar, bem como a gestão da qualidade total nesse âmbito. Como forma de dar maior visibilidade ao estudo, tratou-se ainda da gestão democrática na escola pública estadual sem perder de vista a relação entre essa modalidade de gestão e a participação popular, evidenciando, por fim, a temática da gestão democrática na Escola Pública Estadual do Piauí onde compromissos e diretrizes firmadas pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI) desse Estado são realizados através de seu Plano Anual de Trabalho.

Quanto ao presente capítulo, pretende ser uma aplicação empírica dos conceitos relacionados com a gestão escolar sustentados nos capítulos anteriores às Escolas Públicas Estaduais do Piauí, onde se pretende analisar as formas de gestão desenvolvidas pelos diversos directores das referidas escolas (e percebida por outros públicos internos e externos), no sentido de identificar aquela que se aproxima do modelo de gestão escolar mais apropriado ao sistema de ensino público no Estado do Piauí, como forma de retificar e/ou solucionar eventuais equívocos nesse processo.

Nesse sentido, começa-se por destacar a metodologia de análise (3.1.) distribuída em três elementos: técnica utilizada (3.1.1.), problemática levantada no estudo (3.1.2.) e ferramentas informáticas (3.1.3.); seguindo-se a caracterização do universo e a amostra do estudo (3.2.). Posteriormente, descreve-se as variáveis utilizadas e questionários implementados (3.3.). Em (3.4.) avança-se para a análise descritiva dos dados de forma a aferir a percepção quanto às técnicas de qualidade implementadas nas escolas públicas estaduais avaliadas. Na fase seguinte (3.5.) tenta-se aferir o grau de eficácia e eficiência e do modelo de gestão escolar dos indicadores enunciados no Manual de Orientação do

Premio Nacional de Referência em Gestão. Em (3.6.) expõem-se os principais resultados. Enunciam-se ao final do capítulo (3.7.) as principais conclusões.

### **3.1. Metodologia de Análise**

A metodologia de análise foi distribuída em três elementos: técnica utilizada (3.1.1.), problemática levantada no estudo (3.1.2.) e ferramentas informáticas (3.1.3.), tendo em vista entendermos ser essencial destacar tais elementos que permitiram melhor discussão dos dados colectados. A metodologia de análise seguiu a linha descritiva aliada ao embasamento teórico a partir de autores de base sobre o tema proposto neste estudo. Trata-se de um estudo de caso, tendo como universo o estado do Piauí, no qual foram escolhidas 20 (vinte) escolas tendo como características semelhantes o fato de terem sido servido como modelos de gestão que as tornaram referência no Estado, participando, inclusive, da concorrência do Prêmio de Gestão de Qualidade Total, por terem apresentado modelos inovadores em âmbito estadual.

#### **3.1.1. Técnica Utilizada**

Para a elaboração da parte empírica, pensámos desde o início utilizar a técnica de inquérito, através da aplicação de questionários ou por meio da realização de entrevistas. Contudo, pesando as vantagens e os inconvenientes, de uns e de outros, os primeiros, ou seja, os questionários adaptam-se melhor ao nosso estudo, considerando-se o número de inquiridos. Desse modo, apresentamos, nos dois quadros que se seguem, as vantagens e os inconvenientes da entrevista e do questionário.

O questionário foi o principal instrumento adoptado, o qual apresentava várias dimensões com questões abertas e fechadas, negativas e positivas, adequando-se aos objetivos geral e específicos do estudo, propiciando o estabelecimento de porcentagens que viabilizaram a análise do conteúdo das respostas abertas, distribuída nas seguintes categorias: 3.4.1. Questionário aplicado aos directores; 3.4.2. Questionário aplicado aos supervisores; 3.4.3. Questionário aplicado aos professores; 3.4.4 Questionário aplicado aos pais de alunos; 3.4.5. Questionário aplicado aos alunos.

### Quadro 3. Inquérito por entrevista

Vantagens	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"><li>○ É flexível, pois permite explorar linhas de interrogatório que não estavam previstas.</li><li>○ Pode ser marcada de acordo com a conveniência do entrevistado, o que facilita o acesso aos informantes.</li><li>○ Possibilita o aprofundamento dos assuntos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Consome muito tempo.</li><li>○ Está sujeita à influência do entrevistador que consciente ou inconscientemente pode induzir as respostas do entrevistado.</li><li>○ As pessoas poderão dar respostas socialmente correctas em vez de exprimirem as suas próprias ideias ou comportamentos.</li></ul>

Fonte: ALAIZ *et al.* (2003).

Apesar de não termos escolhido esta técnica: Inquérito por Entrevista – reconhecemos que tem várias potencialidades, pois pela sua flexibilidade, permite fazer perguntas que não estavam previstas no guião, mas que surgem pelas respostas dos entrevistados e que, por isso, podem introduzir dimensões relevantes para a avaliação que, inicialmente, não tínhamos contemplado. Esta técnica: Inquérito por Entrevista, permite, assim, aprofundar um assunto junto de um número reduzido de informantes – chave.

### Quadro 4. Inquérito por questionário

Vantagens	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Contempla várias dimensões da avaliação num só instrumento.</li><li>○ As perguntas são iguais para todos os respondentes.</li><li>○ O tratamento pode ser facilitado se forem escolhidos itens de resposta fechada (escolha múltipla) ou de resposta curta.</li><li>○ Os respondentes têm tempo para pensar antes de responder.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ É menos flexível do que a entrevista.</li><li>○ Geralmente, as pessoas exprimem-se melhor oralmente do que por escrito.</li><li>○ Responder a um questionário pode ser maçador e por vezes as pessoas não os devolvem respondidos.</li><li>○ As pessoas poderão dar respostas socialmente correctas em vez de exprimirem as suas próprias ideias ou comportamentos.</li><li>○ Requer literacia</li><li>○ A profundidade da informação é, por vezes, sacrificada em função da extensão.</li><li>○ As respostas podem não corresponder à verdade por falta de clareza da pergunta / má interpretação do inquirido.</li></ul>

Fonte ALAIZ, V. *et al.* (2003).

Esta técnica poderá dar informação sobre as várias áreas em avaliação ao mesmo tempo e possibilita a comparação entre as respostas de vários actores.

Ao longo deste capítulo, como já referimos, faremos uma análise dos resultados dos Questionários que permitiram maior compreensão quanto às formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí que culminou com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006.

Considerando o objectivo do nosso estudo, a metodologia adoptada é do tipo bibliográfica, exploratória e descritiva, no que diz respeito à sustentação teórica dos conceitos introduzidos, desenvolvidos e aplicados na análise.

O estudo bibliográfico “consiste na coleta de dados diretamente da fonte pesquisada, seja esta em livros ou artigos com publicação científica” (MINAYO, 2004, p. 16).

É, assim, uma etapa fundamental em todo trabalho científico e que influenciará toda etapa da pesquisa, consiste no levantamento e seleção da informação.

Quanto à pesquisa exploratória, segundo Ludke; André (2001) forma-se de uma situação natural, enriquecida em tópicos descritivos, possui uma estratégia de pesquisa aberta e flexível, focalizando a realidade de forma contextualizada e complexa. Conforme Minayo (2004), a pesquisa exploratória abrange de forma concentrada vários aspectos sociais incorporados nos aspectos individuais de cada amostra.

A pesquisa exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para elaboração de uma pesquisa, visando obter informações sobre o objecto da pesquisa (estudo).

Na visão de Gil (2006), o estudo descritivo exige do pesquisador uma série de informações sobre o que ele busca pesquisar, cuja descrição se dá por meio de dados obtidos pela pesquisa que, posteriormente, serão interpretados e apoiados em reflexões, experiências e referencial teórico sobre a temática estudada, desenvolvendo argumentos no sentido de se compreender o fenômeno pesquisado. Com a pesquisa descritiva realizam-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos sem a interferência do pesquisador.

Para análise dos dados buscou-se embasamento teórico à luz de outros autores, contrapondo os dados de outras pesquisas realizadas com foco na gestão escolar aos dados colhidos neste estudo, a partir de uma discussão acerca dos resultados observados, consagrando-se o carácter científico da pesquisa realizada.

### 3.1.2. Problemática Levantada no Estudo

Como referimos na introdução, pretendemos com este estudo responder à problemática levantada, ou seja: quais foram as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí que culminou com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006?

### 3.1.3. Ferramentas Informáticas

Realizou-se abordagem empírica de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo-se ao aporte teórico de autores como Chiavenato (2004), Sposito (2005), Lück (2004), dentre outros, utilizando-se também o programa estatístico (Microsoft Excel/ 2007), que permite o tratamento dos dados da melhor forma possível, colhidos por meio de questionários aplicados ao público interno (directores, supervisores, professores e alunos) e externo (pais) de três escolas públicas estaduais da Capital que enviaram dossiês ao Comitê Estadual de Avaliação do Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar (2006); e dezessete escolas estaduais da Capital que também

representam uma referência na gestão escolar no Estado, cuja seleção decorreu de modo aleatório, tendo em vista suas expressões sociais durante os anos.

### **3.2. Caracterização do Universo e da Amostra em Análise**

O estudo foi realizado em Teresina, Capital do Estado do Piauí, tendo como universo as escolas públicas estaduais. Participaram da pesquisa 03 (três) escolas públicas estaduais da Capital que enviaram dossiês ao Comitê Estadual de Avaliação do Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar – 2006; e 17 (dezesete) escolas estaduais da Capital que também representam uma referência na gestão escolar no Estado, em virtude de sua expressão social durante os anos, escolhidas, aleatoriamente.

Foram abordadas as escolas aqui apresentadas com suas respectivas localizações conforme o senso escolar desenvolvido pela Secretaria de Educação o Estado:

- Colégio Estadual Zacarias de Góis – Liceu Piauiense - Ensino Médio  
Situado na Praça Landri Sales, 1125 - Centro - Teresina-PI<sup>7</sup>
- Unidade Escolar João Clímaco D’Almeida - Ensino Médio  
Situada na Rua 13 de Maio, 884 - Centro – Teresina-PI
- Unidade Escolar Lourival Parente - Ensino Médio  
Situada na BR316, s/n., Km 0 - Lourival Parente – Teresina-PI
- Unidade Escolar Didácio Silva – Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries  
Situada na Rua 80, 2976 - Cj. Dirceu Arcoverde II - Teresina-PI
- Unidade Escolar Sigefredo Pacheco – Ensino Médio  
Situada na Rua Décio de Oliveira, s/n., Bela Vista I - Teresina-PI
- Unidade Escolar Estado de São Paulo - Ensino Médio  
Situada na Av. Transversal, s/n., Parque Piauí - Teresina-PI
- Unidade Escolar Joel Mendes – Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries  
Situada na Rua Simplício Mendes, 991, Centro - Teresina-PI
- Unidade Escolar Benjamin Baptista - Ensino Médio  
Situada na Rua Jônatas Batista, 791, Centro - Teresina-PI
- Unidade Escolar Júlia Nunes Alves - Ensino fundamental de 5ª a 8ª séries

---

<sup>7</sup> PI - Piauí

- Situada na Avenida Itararé, s/n. Dirceu Arcoverde I – Teresina-PI
- Unidade Escolar Júlia Nunes Alves – Ensino Médio  
Situada na Avenida Itararé, s/n. Dirceu Arcoverde I – Teresina-PI
  - Unidade Escolar Odylo de Brito Ramos – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situada na Avenida Itararé, s/n, Cj. Dirceu Arcoverde I, Teresina-PI
  - Unidade Escolar Padre Joaquim Nonato Gomes – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situada no Cj. Bela Vista I, s/n – Teresina-PI
  - Unidade Escolar de Ensino Médio Vila Maria - Ensino Médio  
Situada na Rua Dom Bosco, 4125, Vila Bandeirantes II – Teresina-PI
  - Unidade Escolar Maria Dina Soares – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situada na Rua treze de maio, 3060, Pio XII – Teresina-PI
  - Unidade Escolar Lucídio Portella – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situado na Av. Barão de Castelo Branco s/n, Cristo Rei - Teresina-PI
  - Unidade Escolar Anísio de Abreu - Ensino Médio  
Situada na Av. Campo Sales, 2329, Centro - Teresina-PI
  - Unidade Escolar Helvídio Nunes - Ensino Médio  
Situada na Rua Magalhães Filho, 2020, Marquês de Paranaguá – Teresina-PI
  - Unidade Escolar Pinheiro Machado – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situada na Rua Anchieta, 2515, Cj. Dirceu Arcoverde I - Teresina-PI
  - Unidade Escolar Gabriel Ferreira – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situada na Av. Barão de Gurguéia, 1489, Vermelha - Teresina-PI
  - Unidade Escolar Deputado Tertuliano Milton Brandão – Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries  
Situada na Rua Anchieta, 2401, Cj. Dirceu Arcoverde I – Teresina-PI

O espaço amostral representativo apresentado por esses colégios colocam em situação favorável para os termos comparativos entre os grandes sistemas de ensino tais com o sistema norte-americano, o sistema britânico e o sistema japonês. Para esse último cai o fardo de ter sofrido o maior processo de reestruturação, sobretudo após a Segunda Grande Guerra. Essas mudanças foram capitaneadas pelos Estados Unidos. (JAPAN-GUIDE.com, 2011 in <http://www.japan-guide.com/e/e2150.html>, [consultado em 03/04/2011]).

### **3.3 Análise dos Questionários Aplicados e das Variáveis Associadas**

A análise dos questionários aplicados e das variáveis associadas diz respeito às formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais na Capital do Piauí que culminou com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006. Assim, foram implementados 1.200 (um mil e duzentos) questionários objectivando atingir esse fim.

Cabe relacionar que 20 (vinte) questionários foram implementados juntos aos directores (01 de cada escola), supervisores (20 questionários, 01 de cada escola) e professores (200 questionários, sendo 10 de cada escola), tendo como objectivo específico identificar através de suas percepções as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da qual fazem parte, as proporções que essas formas seguem ao Sistema de Gestão estruturado pelas leis e normas vigentes no país, bem como avaliar as atenções com relação aos Modelos de Gestão, compreendendo essas diretrizes teóricas dos autores renomados, os quais serviam de base para o referencial teórico do estudo.

Já 800 (oitocentos) questionários foram implementados junto aos alunos (40 em cada escola) e junto aos pais desses alunos (160 questionários, 08 de cada escola) e tiveram como objectivos específicos descrever através de suas percepções o grau de eficiência e eficácia das gestões implementadas pelas escolas públicas estaduais da qual fazem parte. Vale destacar, que todos os questionários implementados foram distribuídos conforme a receptividade de cada grupo nas diferentes escolas e em igual número para cada grupo avaliado.

No essencial os questionários aplicados tiveram como objectivo a percepção da qualidade da gestão dessas escolas públicas através da óptica do público interno (directores, supervisores, professores e alunos) e o público externo (pais de alunos), buscando responder à problemática levantada no estudo em questão, ou seja: quais as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais na Capital do Piauí

que culminou com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006. No tocante à estrutura dos questionários implementados ressalta-se que é composto, cada um deles, de 10 (dez) perguntas.

O questionário aplicado aos directores (Apêndice 1) é composto de 10 perguntas: as 05 (cinco) primeiras perguntas são fechadas e relacionadas ao programa de gestão adotado pelas escolas e as 05 (cinco) perguntas seguintes são abertas e relacionadas ao grau de eficiência e eficácia da escola. Desse modo, o referido questionário tem como objectivo averiguar o grau de eficiência e eficácia da gestão implementada.

Assim, a primeira pergunta objectiva averiguar se as escolas públicas estaduais participam da elaboração do Plano Director da Secretaria de Educação do Estado; a segunda pergunta busca averiguar qual o programa de gestão adotado pelos directores das escolas pesquisadas; a terceira pergunta busca averiguar como os directores das escolas pesquisadas avaliam o grau de integração/articulação entre Secretaria de Educação Estadual e as escolas; a quarta pergunta indaga qual o conceito dos directores das escolas pesquisadas para o serviço que é prestado pelas suas escolas aos alunos; a quinta pergunta busca identificar as dificuldades e/ou deficiências da escola para alcançar melhor qualidade no ensino.

Já a sexta pergunta questiona se as escolas possuem quadro administrativo capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado; a sétima pergunta se preocupa em saber qual a taxa de abandono escolar por parte dos alunos e por quê; a oitava pergunta tenta compreender qual a forma de gestão implementada pelas direcções das escolas pesquisadas; a nona pergunta procura saber a opinião dos directores acerca do grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pelas escolas públicas; a décima pergunta do questionário indaga se a escola possui uma gestão participativa e como.

Quanto ao questionário aplicado aos supervisores (Apêndice 2) é composto de 10 (dez) perguntas: as 03 (três) primeiras perguntas são fechadas e relacionadas à gestão

da escola; as 07 (sete) seguintes são abertas e relacionadas à dimensão participativa da escola e tem como objectivo identificar as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí.

Desse modo, a primeira tem por finalidade descobrir como os supervisores das escolas públicas estaduais, que participaram da pesquisa, definem a gestão das suas escolas; a segunda pergunta objectiva saber se na opinião dos supervisores as gestões das escolas pesquisadas são feitas de modo participativo; a terceira pergunta tenta descobrir se na escola ocorre demora no processo: aplicação de provas/ correção/ entrega de notas à Secretaria Escolar; a quarta pergunta busca averiguar se os supervisores pesquisados já participaram de alguma atividade de aprimoramento, capacitação ou de incentivo pedagógico desenvolvida pelas escolas; a quinta pergunta tem o intuito de compreender se os supervisores trabalham em parceria com a administração das escolas.

Já a sexta pergunta busca averiguar qual a forma de gestão implementada pela direcção da escola na opinião dos supervisores pesquisados; a sétima pergunta busca averiguar qual a relação entre professores, directores, supervisores e alunos; a oitava pergunta questiona se os supervisores acham que as deficiências das escolas pesquisadas estão em função dos salários baixos; a nona pergunta interroga se os supervisores notam que os pais de alunos participam da gestão da escola e de que modo; a décima pergunta se ocupa em determinar qual a taxa de abandono escolar por parte dos alunos e por quê.

Quanto ao questionário implementado junto aos professores (Apêndice 3) é composto de 10 perguntas: 06 (seis) perguntas fechadas relacionadas à dimensão participativa das escolas; e 04 (quatro) perguntas abertas relacionadas à gestão implementada pelas escolas e tem como objectivo averiguar o grau participativo das escolas públicas estaduais da qual os pesquisados fazem parte.

Assim, a primeira pergunta do questionário tem em vista averiguar se na visão dos professores as direcções das escolas pesquisadas conseguem informar à comunidade

sobre os principais acontecimentos das escolas; a segunda pergunta do questionário tem em vista indagar se o Conselho Escolar das escolas pesquisadas é formado por representantes de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores em composição paritária; a terceira pergunta do questionário tem em vista questionar se os professores conhecem as normas de funcionamento definidas e usadas pelos Conselhos Escolares das escolas pesquisadas; a quarta pergunta do questionário se motiva descobrir se do ponto de vista dos professores pesquisados os Conselhos participam das definições orçamentárias das escolas; a quinta pergunta do questionário tenta compreender como os professores pesquisados definem o grau de eficiência da gestão de suas escolas.

Já a sexta pergunta do questionário indaga se as escolas públicas estaduais que participaram da pesquisa apresentam espaços específicos onde professores, alunos, funcionários, pais e mães de alunos possam discutir e negociarem encaminhamentos das escolas; a sétima pergunta do questionário tenta descobrir como as escolas pesquisadas desenvolvem atividades com os demais serviços públicos; a oitava pergunta do questionário tem em vista averiguar através dos professores quais as formas de gestões implementadas pelas direcções das escolas pesquisadas; a nona pergunta do questionário objetiva compreender se as direcções das escolas pesquisadas permitem a participação dos professores na construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas e como; a décima pergunta do questionário se preocupa em saber se na opinião dos professores as escolas pesquisadas cumprem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O questionário aplicado aos pais de alunos (Apêndice 04) é composto de 10 (dez) perguntas: 05 (cinco) perguntas fechadas relacionadas ao grau de eficácia e eficiência das escolas e 05 (cinco) perguntas abertas relacionadas à qualidade da administração das escolas e tem como objectivo avaliar a percepção da qualidade da gestão dessas escolas públicas através da óptica desse público externo.

Assim, a primeira pergunta do questionário tem o intuito de saber qual o conceito dos pais a respeito de seus relacionamentos com as escolas que pesquisadas. A segunda pergunta do questionário busca averiguar se os pais têm conhecimento das ações do Conselho Escolar; a terceira pergunta do questionário questiona sobre o

conceito dos pais para a atuação do Conselho Escolar; a quarta pergunta do questionário indaga se o conceito dos pais acerca dos serviços que as escolas prestas aos seus filhos; a quinta pergunta procura compreender através da percepção dos pais se a escola está preparando bem seus filhos para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro.

Já a sexta pergunta tenta descobrir, na opinião dos pais, qual é o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola; a sétima pergunta busca identificar através da percepção dos pais em que aspecto a escola deveria melhorar; a oitava pergunta busca saber se os pais concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão da escola; a décima pergunta se preocupa em entender se na opinião dos pais, as escolas pesquisadas possuem uma administração de qualidade; a décima pergunta questiona se os pais participam da administração da escola em que seu(s) filhos(as) estudam e de que modo.

Por último, o questionário aplicado aos alunos (Apêndice 5) é composto de 10 (dez) perguntas: 05 (cinco) perguntas fechadas relacionadas à dimensão participativa das escolas e 05 (cinco) perguntas abertas relacionadas ao grau de eficiência das escolas. Sendo que este questionário tem como objectivo averiguar, através da percepção dos alunos, o grau de eficiência e eficácia das gestões implementadas pelas escolas públicas estaduais das quais fazem parte.

Tendo em vista melhor distribuição dos Gráficos adotou-se a respectiva ordem dos questionários implementados: questionário aplicado aos directores (Apêndice 1); questionário aplicado aos supervisores (Apêndice 2); questionário aplicado aos professores (Apêndice 3); questionário aplicado aos pais de alunos (Apêndice 4); questionário aplicado aos alunos (Apêndice 5).

Os contextos referentes às representatividades de todos esses dados amostrais respaldam-se na metodologia seguida. Os critérios como: padrão das escolas públicas; a abrangência na aplicação dos questionários e a expressão numérica foram os balizadores.

### **3.4. Análise Descritiva dos Dados**

Compreendendo que o objectivo da análise dos dados é “(...) resumir, classificar e codificar as observações feitas e os dados obtidos” (MARTINS, 2006, p. 86), vale dizer que a análise descritiva dos dados se deu mediante o estudo das variáveis encontradas nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Todos os questionários foram devidamente prevalidados mediante subamostra e verificação das dúvidas e das dificuldades no preenchimento pelos sujeitos do estudo, onde se sentiu necessidade da reformulação de algumas perguntas. Além disso, sente-se a necessidade de salientar que todos os questionários foram, devidamente, preenchidos e não constam perguntas sem respostas e, por isso, são todos válidos.

Para melhor descrição dos dados, procedeu-se à verificação da média, do desvio padrão e da variância, buscando-se evidenciar a validade do estudo realizado nas escolas públicas estaduais do Piauí.

A análise dos dados será efectuada tendo em conta as respostas obtidas no conjunto dos questionários aplicados e descritos no subcapítulo anterior (3.2) e que serão avaliados pela ordem assumida na sua caracterização respeitando a classificação das categorias levantadas que levaram às seguintes variáveis:

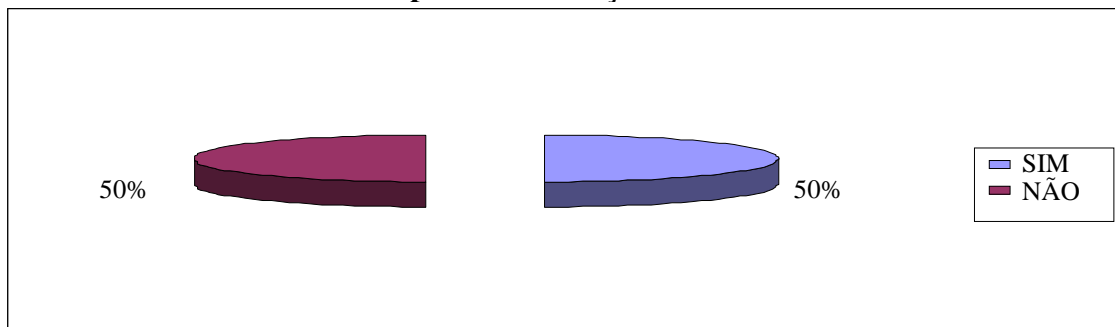
#### **3.4.1. Questionário aplicado aos directores**

Para tentar cumprir o objectivo de identificar através das percepções dos directores quais as formas de gestão implementadas por eles nas escolas públicas estaduais da qual fazem parte implementaram-se as perguntas do questionário demonstradas a seguir.

A primeira pergunta teve em vista saber dos directores se as escolas participam da elaboração do Plano Director da Secretaria de Educação (Apêndice 1). Para essa

questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas obtidas encontram-se representadas no gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1. Se a Escola Participa da Elaboração do Plano Director.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 1, 50% dos directores responderam que sim, participam da elaboração do Plano Director da Secretaria de Educação; e 50% responderam que não participam desse plano. Deve-se observar que há um impasse quanto à participação dos directores no Plano Director da Secretaria de Educação, isso porque embora 50% dos directores tenham respondido que participam desse plano ainda assim é um percentual relativamente baixo, considerando que se verificou também a existência de 50% de directores que afirmam que não participam do plano.

Em face dos anteriores resultados deve-se dizer que a gestão dessas escolas com resposta negativa à questão colocada não está em consonância com a Secretaria de Educação do Estado que preconiza em seu Plano Director, através do Eixo Estratégico II, que um de seus objectivos é:

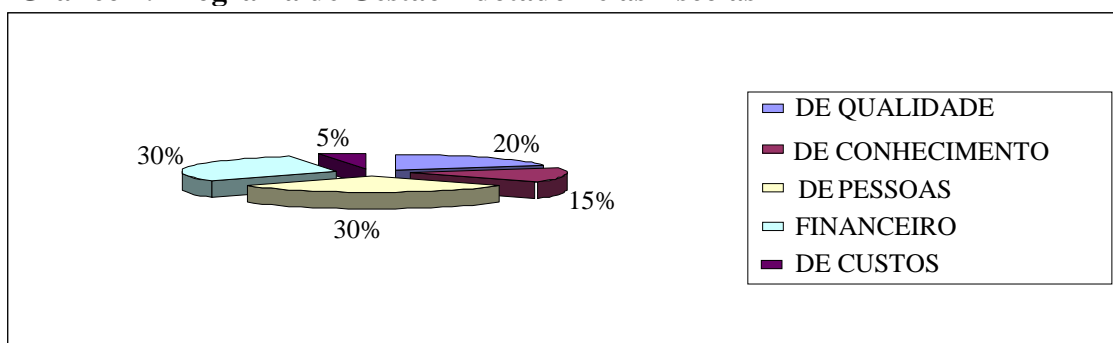
Garantir a consolidação nas escolas da rede pública estadual do processo coletivo de construção e implementação de uma proposta pedagógica curricular contextualizada e interdisciplinar que dê aos alunos oportunidades de uma aprendizagem significativa (SEDUC, 2005, p. 22).

Por outro lado, deve-se salientar que o Plano Director da Secretaria de Educação do Estado também mantém estrutura linear, cujas ações são implementadas a partir da cúpula administrativa procurando atender às exigências reais do setor da educação, o

que impede, por vezes, a participação de gestores que não apresentam sugestões pertinentes no modelo atual de gestão em educação.

Quanto à segunda pergunta do questionário visou saber qual programa de gestão os directores das escolas públicas estaduais pesquisadas adotam em sua escola (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta: de qualidade. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 2, a seguir:

**Gráfico 2. Programa de Gestão Adotado Pelas Escolas**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 2, verificou-se que 20% dos directores responderam que o programa de gestão adotado por eles é de qualidade; 15% responderam que é de conhecimento; 30% responderam que é de pessoas; 30% responderam que é financeiro; e 5% responderam que de custos.

Chama-se atenção para o fato de que 30% é um percentual que se repete nas respostas dos directores, sobressaindo-se aos demais percentuais que indicando uma presença maior da gestão de pessoas e de financeiro no programa de gestão desses directores.

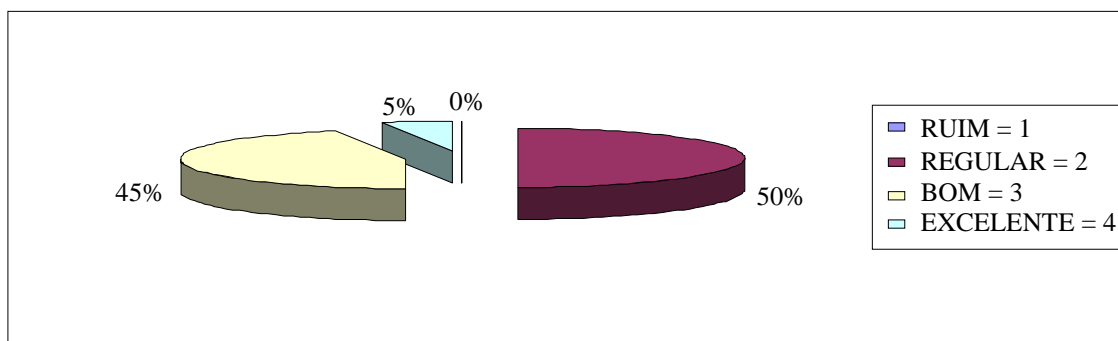
Por outro lado, deve-se observar que apenas 20% dos gestores adotam um programa de gestão de qualidade, o que denota que os demais gestores trabalham apenas uma dimensão da gestão da qualidade no âmbito da escola, esquecendo-se que o programa de gestão de qualidade traduz-se em “(...) *um conjunto de atividades coordenadas, usadas para dirigir e controlar uma organização com base nas políticas e*

*diretrizes estabelecidas para alcançar os objectivos determinados no planejamento estratégico” (COLOMBO, 2004, p. 51).*

Tendo como base os demais percentuais, verificou-se que existem directores preocupados com a adoção de programas individuais que, por si só, não caracterizam uma gestão de qualidade, uma vez que representam apenas uma parcela dessa dimensão. Em outras palavras, não se compreende que programas de gestão, como o de pessoas ou financeiro possa corresponder a uma gestão de qualidade, como quis os 30% de directores, respectivamente.

Nesse sentido, a terceira pergunta buscou saber como os directores avaliam o grau de integração/articulação entre Secretaria de Educação e a escola (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta a categoria 4. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 3, a seguir:

**Gráfico 3. Grau de integração/articulação entre secretaria de educação e a escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 3, verificou-se que 0% ou nenhum dos directores avaliaram como 1 o nível de integração/articulação entre Secretaria de Educação e a escola; 50% avaliaram como 2; 45% avaliaram como 3; enquanto apenas 5% avaliaram como 4. Deve-se destacar o fato de que 50% é percentual elevado indicando que a integração/articulação entre Secretaria de Educação não vai muito bem, sobretudo quando se observa que apenas 5% apontaram como 4, ou seja, excelente essa integração. Sobre o assunto deve-se realçar que a integração/articulação entre Secretaria de Educação e a escola necessita ser vista como uma diretriz no planejamento estratégico.

A variável relacionada ao Grau de integração/articulação entre secretaria de educação e a escola apresentou média padrão de 25 e desvio padrão de 22,63, com variância de 512,5. Desse modo, esta variável pode permutar entre 3 e 47 pontos, sendo que o nível 1 variou menos e o nível 4 variou mais. Desse modo, verifica-se que o desvio padrão ficou entre os graus de variação, reafirmando-se, portanto, a validade deste estudo.

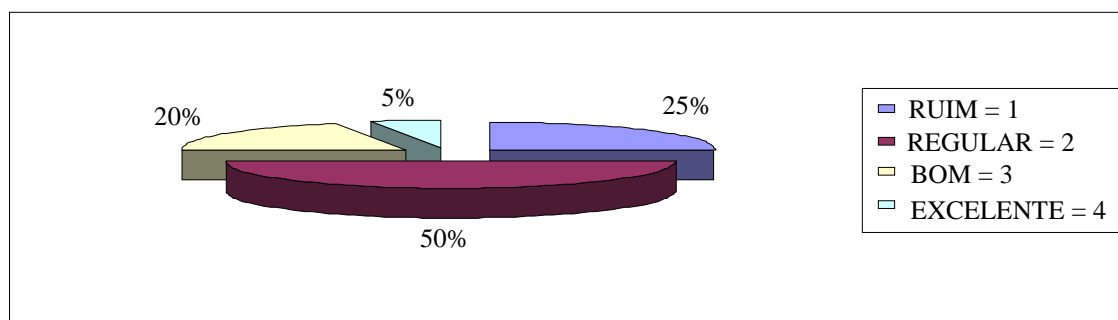
Isso porque através dessa integração/articulação surge a possibilidade de maior aproximação e comunicação entre as partes proporcionando resoluções de aspectos negativos no processo da melhoria do ensino no Estado, além de sugestões positivas para esse fim. Essa observação vai de encontro com o Plano Anual de Trabalho da Secretaria de Educação do Estado, posto para 2009, onde se verifica em sua introdução que as diretrizes e metas passaram por um consentimento dos órgãos gestores, requerendo para sua eficácia o compromisso por parte dos gestores (PIAUI, 2009), dando a entender que integração e articulação, entre secretaria e escola, gira em torno apenas de uma relação aparente de integração/articulação como mostra o Gráfico 1, onde 50% dos directores responderam que não participam desse plano.

No tocante aos 45% de gestores que avaliaram como 3 o grau de integração/articulação entre Secretaria de Educação e a escola, esse fato pode estar relacionado à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) o qual possibilita à escola referenciar o tipo de escola “que tem” e que “pretende ter”, traçando metas a serem executadas e atingidas, visando atingir sua missão e visão acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Tal observação fundamenta-se, sobretudo, porque através do PPP os gestores evidenciam a realidade da escola, bem como suas intenções administrativas em conjunto com os demais atores, buscando relacionar-se com a Secretaria de Educação, uma vez que o PPP rompe com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2003). Como adicional, aponta-se que na óptica dos directores não há mais escolas com níveis ruins de interação/integração.

Desse modo, a quarta pergunta teve como objectivo obter dos directores um conceito para o serviço escolar que é prestado ao aluno (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta: excelente. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 4, a seguir:

**Gráfico 4. Qual o conceito dos directores aos serviços escolares prestados aos alunos.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 4, 25% dos directores conceituaram como categoria 1 o serviço que é prestado ao aluno na sua escola; 50% conceituaram como 2 esse serviço prestado; 20% conceituaram como 3; e somente 5% dos directores conceituaram como 4 o serviço prestado aos alunos pelas suas escolas. Vale chamar atenção para o fato de que 50% é percentual elevado indicando que metade dos directores entrevistados entendem que os serviços prestados por suas escolas é de grau 2, ou seja, regular.

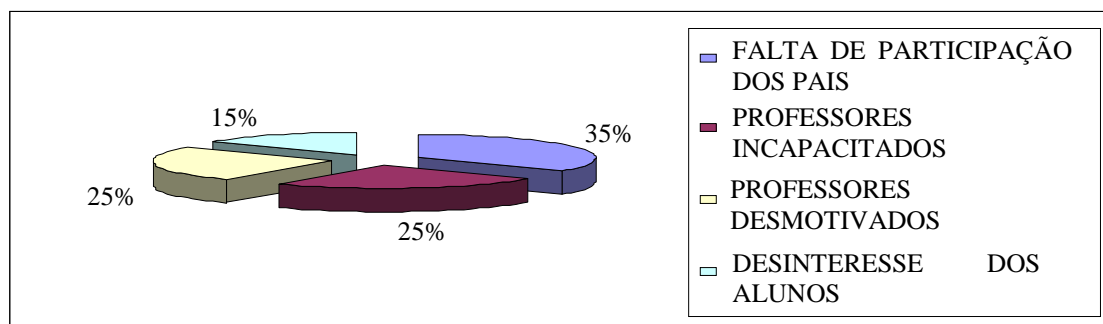
Esta variável que se refere ao conceito dos directores aos serviços escolares prestados aos alunos teve como média 25, variância 418,75 e desvio padrão de 20,45 pontos, variando entre 5 pontos e 45 pontos. A categoria ruim variou menos, ou seja, 5 pontos, enquanto a categoria excelente variou mais 45 pontos, o que é variação aceitável, tendo em vista a amostra deste estudo.

Esse percentual denota o quanto as escolas estaduais do Piauí estão distantes da prestação de um atendimento qualificado para seus alunos, ferindo, por isso, os preceitos da LDB – 9.394/96, que preconiza em seu Art. 3º, Inciso IX, a garantia da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Sobre o assunto, deve-se ressaltar que a prestação de serviços aos alunos não redonda apenas na apresentação dos conteúdos por parte dos professores, mas segue um processo dinâmico desde a matrícula, a socialização dos educadores e demais profissionais da escola com os alunos, até o atendimento humanizado e solidário com o foco nas dificuldades dos alunos no contexto escolar e mesmo extra-escolar visando sua integração e participação como forma de melhoria da qualidade do ensino, pois como informa Durkheim (1987), o papel da ação educativa é desenvolver no educando, estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política em seu conjunto.

Seguindo este pensamento, a quinta pergunta teve em vista saber dos directores quais as dificuldades e/ou deficiências das suas escolas para alcançar melhor qualidade no ensino (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta: o desinteresse dos alunos. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 5, a seguir:

**Gráfico 5. Dificuldades e/ou deficiências das escolas no ensino.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Pelo que se verificou no Gráfico 5, 35% dos directores apontaram como dificuldades e/ou deficiências das suas escola para alcançar melhor qualidade no ensino a falta de participação dos pais; 25% apontaram professores incapacitados; 25% também apontaram os professores desmotivados; e 15% referiram como dificuldades e/ou deficiências da escola para alcançar melhor qualidade no ensino o desinteresse dos alunos.

Vale dizer que 35% representa um percentual elevado quando se trata de dificuldades e/ou deficiências da escola para alcançar melhor qualidade no ensino, sobretudo quando se sabe que uma das dimensões da gestão escolar é gestão

participativa, que tem por objectivo a integração e participação de todos os atores da escola, bem como a comunidade através de agremiações, associações e o Conselhos Escolares visando promover a produção de um ensino de qualidade. Dito em outras palavras é gestão participativa aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos (LÜCK, 2009, p. 69).

Nesse aspecto, não seria demais salientar que a abertura de ações desenvolvidas no contexto da escola à participação dos pais poderia solucionar ou reduzir essas dificuldades, embora se considere que a falta de participação dos pais também se dá em devido a fatores como o trabalho e afazeres domésticos, ainda que tenha em conta que os Gráficos 43 e 45, respectivamente, onde se verificou que 45% dos pais responderam que simplesmente não participam da administração da escola, sem sequer apresentar um motivo e que 45% dos supervisores disseram que os pais não participam da gestão da escola e mesmo solicitados se recusam. Até porque, concebe-se com Castro (1981, p. 13) que:

Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras.

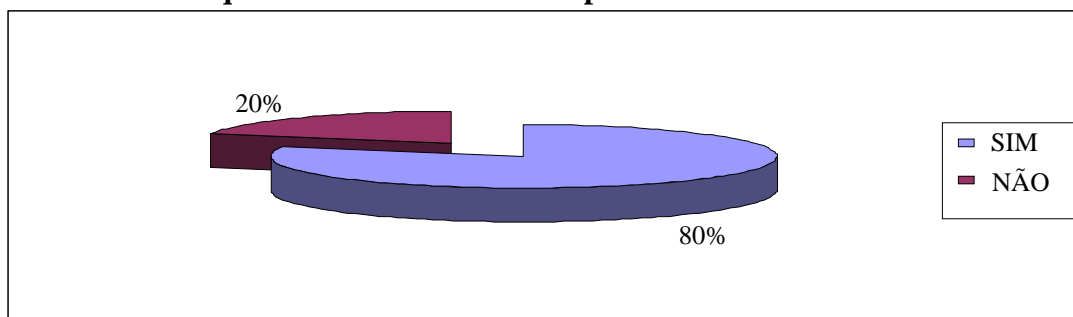
Cabe dizer ainda que a falta de participação dos pais como uma das dificuldades e/ou deficiências da escola para alcançar melhor qualidade no ensino denota ainda que os gestores necessitam avaliar a conscientização dos pais de alunos acerca da importância do acompanhamento de seus filhos no processo da educação, uma fato que requer estratégia visando solucionar essa problemática, podendo os gestores se fazer utilizar de palestras, oficina e demais recursos visando esse fim.

De modo mais aprofundado, salienta-se que a questão da participação popular, sobretudo dos pais de alunos na gestão da escola tem a ver, em grande medida, com as iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público (PARO, 2005).

Outros percentuais que devem ser considerados são aqueles que apontam para essas dificuldades e/ou deficiências tendo como motivos professores incapacitados (25%) e professores desmotivados (25%), fatores que podem incidir em vários aspectos como salários baixos, estresse profissional e acúmulo de serviços levado para casa (PCN's, 1987), contrariando a LDB 9394/96, em seu Título I Art. 3º, Inciso VII que preconiza a valorização do profissional da educação escolar, como forma do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996).

Assim, a sexta pergunta objectivou saber dos directores se suas escolas possuem quadro administrativo capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado e que explicasse suas respostas (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 6, a seguir:

**Gráfico 6. Se o quadro administrativo é capacitado.**



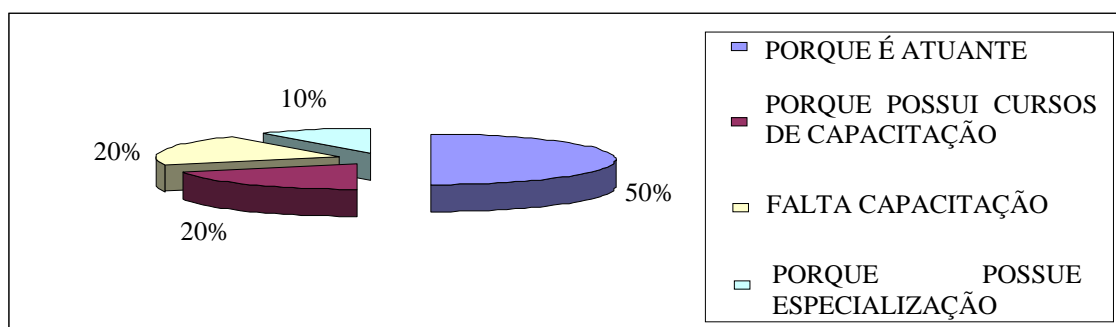
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 6, 80% dos directores responderam que o quadro administrativo é capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado; enquanto 20% deles responderam que não era.

Cabe destacar, que 80%, representa um percentual elevado, indicando que os quadros administrativos das escolas pesquisadas são, do ponto de vista dos directores, capacitados para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado, no que se subentende que possuem cursos de capacitação específicos em suas áreas.

Já nas explicações dadas pelos directores frente à questão referente à capacitação do quadro administrativo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado (Apêndice 1) esperava-se que eles respondessem: porque é atuante. As respostas obtidas encontram-se traduzidas pelo Gráfico 7, a seguir:

**Gráfico 7. Justificativa dos directores sobre a capacitação do quadro administrativo.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 7, 50% dos directores explicaram que o quadro administrativo é capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado por que ele é atuante; 20% dos directores explicaram que o quadro administrativo é capacitado porque possui cursos de capacitação; 20% dos directores explicaram que o quadro administrativo não é capacitado porque falta capacitação para esses profissionais; e 10% dos directores explicaram que o quadro administrativo é capacitado porque possui especialização.

Deve-se ressaltar que 50% é um percentual elevado indicando que os directores entendem que o quadro administrativo é capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado, sobretudo porque é atuante, deixando transparecer que não sabem, de fato, o que é um quadro administrativo capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado.

Sobre o assunto deve-se dizer que se entende por quadro administrativo o “(...) corpo de funcionários de uma instituição, uma pluralidade de agentes, eleitos ou

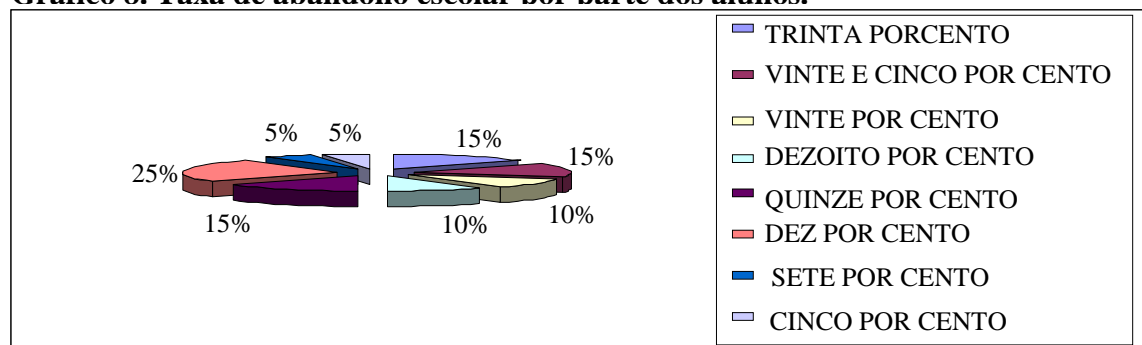
selecionados cujas ações são orientadas por uma direção comum” (NASSUNO, 2008, p. 2).

Cabe dizer, que por quadro administrativo capacitado compreende-se o corpo de funcionários que possui cursos técnicos profissionalizantes e/ou específicos que lhe possibilite realizar suas atividades com maior eficiência e eficácia em um menor tempo possível denotando uma visão sistêmica da organização e administração em que se encontra inserido, um entendimento que vai corroborar com os 20% de directores que explicaram que o quadro administrativo é capacitado porque possui curso de capacitação.

Assim, constata-se que o quadro administrativo das escolas pesquisadas possui um percentual baixo (20%) de pessoas capacitadas em relação às necessidades administrativas das escolas, prejudicando, por isso, a qualidade da gestão e, por conseguinte, do ensino. Embora se saiba que a despeito da capacitação de todo o quadro administrativo “(...) poderão surgir: falha de pessoas, processos, equipamentos ou métodos” (COLOMBO, 2004, p. 59).

Prosseguimos, então, com a sétima pergunta que teve em vista saber qual a taxa de abandono escolar por parte dos alunos e o porquê dessas taxas (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta: cinco por cento. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 8, a seguir:

**Gráfico 8. Taxa de abandono escolar por parte dos alunos.**

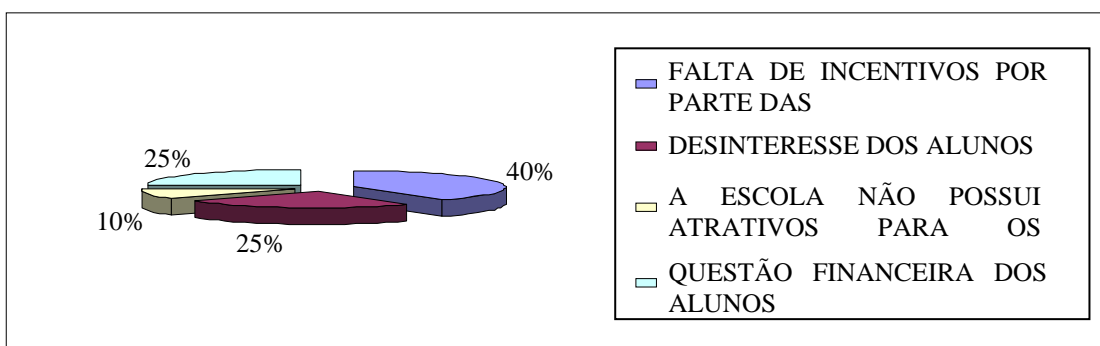


**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 8, verificou-se efetivamente que 15% dos directores envolvidos na pesquisa responderam que a taxa de abandono escolar de suas escolas é de 30%; que 15% dos directores responderam que a taxa de abandono escolar de sua escola é de 25%; que 10% dos directores responderam que a taxa de abandono escolar é de 20%; que 10% dos directores responderam que essa taxa de abandono escolar é de 18%; que 15% dos directores responderam que a taxa de abandono escolar é de 15% ; que 25% dos directores disseram que a taxa de abandono escolar é de 10%; que 5% dos directores disseram que essa taxa é de 7%; e que 5% dos directores disseram que a taxa de abandono escolar é de 5%. Nesse caso, chama-se atenção para o percentual de 30% de abandono escolar.

Observa-se que a taxa de abandono escolar relatada pelos sujeitos da pesquisa denota uma grande variação, o que não permite concluir prontamente o percentual exato da taxa de abandono escolar das escolas públicas estaduais através das respostas dos pesquisados. Sobre o assunto, cabe destacar que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC, 2009) aponta uma taxa de 15% de abandono escolar no ano de 2009. Considerando-se o nível percentual de 15% das respostas e sua persistência acredita-se que o motivo dessa taxa pode estar relacionado à falta de incentivos por parte das famílias dos alunos, como aponta o Gráfico 9.

**Gráfico 9. O porquê das taxas de abandono escolar.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 9, verificou-se que 40% dos directores responderam que o porquê (motivo) das taxas de abandono escolar se dá pela falta de incentivos das famílias dos alunos; 25% responderam que se dá pelo desinteresse dos alunos; 10% responderam que se dá pela questão financeira dos alunos;

responderam que se dá porque a escola não possui atrativos para os alunos; 25% responderam que se dá devido à questão financeira do aluno.

Cabe dizer que 40% é um percentual elevado, indicando que o motivo que se sobressai em razão das taxas de abandono escolar se dá devido a falta de incentivos por parte das famílias de alunos. Comparando os Gráficos 8 e 9, respectivamente, tem-se que 15% dos directores responderam que a taxa de abandono é de 30%, enquanto 40% dos directores deram como motivo (por que) a falta de incentivo dos alunos por parte das famílias. Esses percentuais denotam que a taxa de abandono nas escolas pesquisadas é alta em virtude da falta de incentivos das famílias.

Todavia, verificou-se também que 25% dos directores deram como motivo (por que) das taxas de abandono o desinteresse dos alunos que pode estar associado à falta de incentivos dos pais, à questão financeira, bem como a falta de atrativos da escola. Frente ao exposto, destaca-se que o abandono escolar tem sido um dos grandes vilões do contexto escolar. No que se refere às suas causas, são variadas conforme se verifica na opinião dada pelos directores inquiridos no estudo. Sobre o assunto, é possível destacar o descompromisso dos pais frente à importância da educação de seus filhos, ou mesmo o desconhecimento dessa importância.

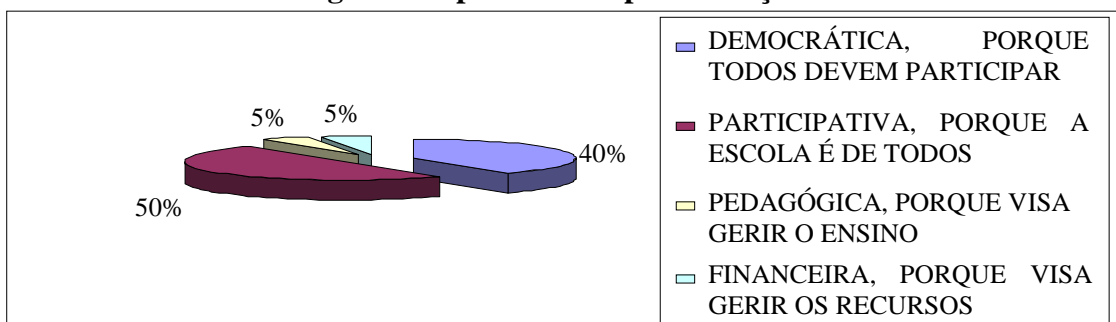
Isso porque, o modelo econômico impõe uma situação imediatista, cujos resultados têm que ser imediatos, onde estudar torna-se uma conquista a longo prazo, não interessando, no mais das vezes, aos pais dos alunos, o que pode concorrer para a falta de incentivo aos filhos. Como suporte a essa colocação tem-se em vista os 25% dos directores que respondem que o motivo da taxa de abandono escolar é a questão financeira, um fato que se confirma quando se tem em vista o Gráfico 39, onde é notável que 38% dos pais responderam que o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola é a falta de acompanhamento dos pais porque precisam trabalhar.

Nesse contexto, não é possível deixar de lado os 10% de directores que responderam que a taxa de abandono se dá porque a escola não possui atrativos para os

alunos. Embora seja um percentual baixo em relação aos demais, ainda assim, não pode ser descartado, já que compromete diretamente a gestão da escola, pois uma escola que possui uma gestão de qualidade deve contar com uma proposta pedagógica que valorize a cultura do sucesso no ensino e aprendizagem e na vida profissional, social e familiar do aluno (SANTOS, 2002, p. 6). Além disso, prima pela atração do aluno através de uma proposta pedagógica que insira em seu currículo atividades de classe e extraclasse que suscitem a curiosidade e o interesse dos alunos promovendo sua participação e integração.

Nessa ótica, a oitava pergunta teve como objectivo saber dos directores qual a forma de gestão implementada pela direcção da escola, e que eles explicassem sua resposta (Apêndice 1). Para essa questão esperava-se como resposta: democrática, porque todos participam. As respostas obtidas encontram-se representadas no Gráfico 10, a seguir:

**Gráfico 10. A forma de gestão implementada pela direcção da escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

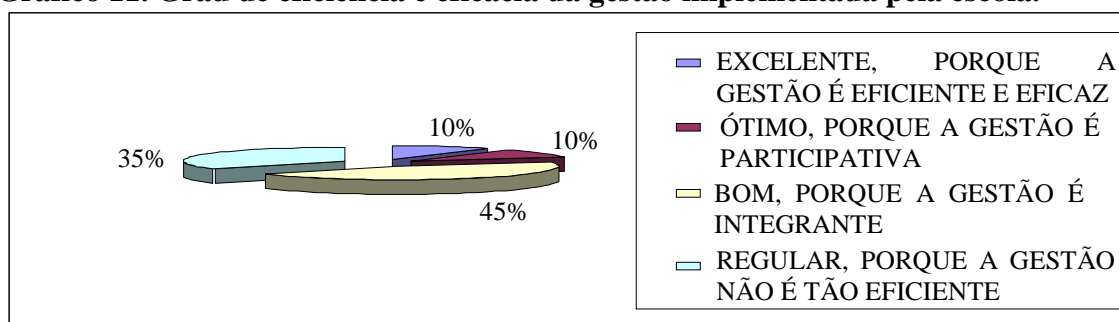
Pelo que se verificou no Gráfico 10, 40% dos directores responderam que a forma de gestão implementada pela direcção da escola é democrática porque todos devem participar; 50% é participativa porque a escola é de todos; 5% é pedagógica porque visa gerir o ensino; e 5% é financeira porque visa gerir os recursos.

Vale realçar o fato de que 50% é um percentual elevado indicando que a forma de gestão implementada pelas escolas do Estado do Piauí, na Capital é a gestão participativa. Entretanto, não se devem desconsiderar os 40% que apontam que a forma de gestão é democrática, um fato que leva a entender que os gestores das escolas pesquisadas estão conscientes de que: "A consolidação de uma gestão escolar de cunho

democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos" (FREITAS, 2010, p. 1).

Nesse contexto, a nona pergunta teve como objectivo saber a opinião dos directores a respeito do grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola e que ele justificasse sua resposta (Apêndice 1). Para essa questão esperava-se como resposta: ótimo porque a gestão é participativa. As respostas dadas encontram-se a seguir no Gráfico 11:

**Gráfico 11. Grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

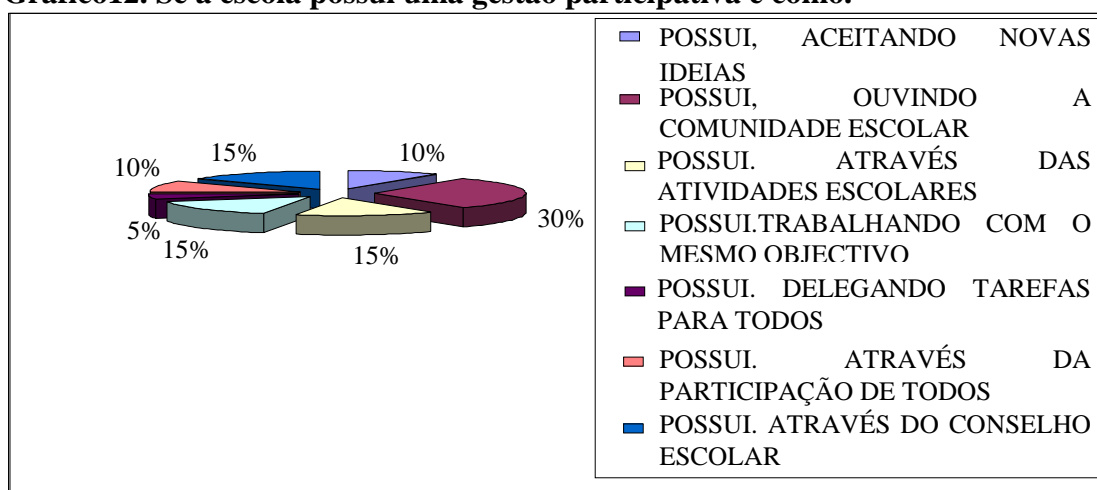
De acordo com o Gráfico 11, notou-se que 10% dos directores responderam que o grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola é excelente porque a gestão é eficiente e eficaz; 10% responderam que é ótimo porque a gestão é participativa; 45% responderam que é bom porque a gestão é integrante; e 35% responderam que é regular porque a gestão não é tão eficiente. Vale dizer que 45% é um percentual considerável indicando que os directores possuem a opinião de que a eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola é boa. Por outro lado, devem-se considerar os 35% de directores que consideravam o grau de eficiência e eficácia da gestão apenas regular.

Nesse caso, deve-se dizer que os gestores das escolas pesquisadas requerem maior aprimoramento nas suas ações administrativas, compreendendo que essas ações devem ser respaldadas na dimensão participativa, rompendo com o mando rotineiro e impessoal racionalizado burocrático, objetivando assumir a postura do gestor educador,

que assume a liderança do processo educativo desenvolvendo uma direção integrante, participativa e, por conseguinte, eficiente e eficaz.

Ainda sobre os gestores das escolas, a décima pergunta teve como objectivo saber dos directores se a escola possui uma gestão participativa e como esta acontece (Apêndice 1). Para essa questão, esperava-se como resposta que os directores respondessem que possui através da participação de todos. As respostas dadas seguem no Gráfico 12:

**Gráfico12. Se a escola possui uma gestão participativa e como.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 12, 10% dos directores responderam que a sua escola possui uma gestão participativa aceitando novas ideias, 30% responderam que sua escola possui uma gestão participativa ouvindo a comunidade escolar; 15% responderam que possui através das atividades escolares; 15% responderam que possui trabalhando com o mesmo objectivo; 5% responderam que possui delegando tarefas para todos; 10% responderam que possui através da participação de todos; 15% responderam que possui através do Conselho Escolar.

Cabe destacar que 30% é um percentual alto em relação aos demais percentuais encontrados, indicando que as escolas pesquisadas possuem uma gestão participativa porque estão ouvindo a comunidade escolar, um fato que denota sua dimensão participativa.

Por outro lado, deve-se salientar que ainda falta muito a fazer para que todas as escolas possuam uma gestão participativa, conforme mostra o presente gráfico. Nessa perspectiva, deve ser dito que para a instauração de uma gestão participativa deve-se contar com gestores mais dinâmicos, criativos e capazes de interpretar as exigências de cada momento e de instaurar condições mais adequadas de trabalho (SANTOS, 2002), onde os atores da escola, bem como a comunidade escolar (Conselho e demais instituições) possam integrar-se a partir da troca de ideias, do questionamento de determinadas ações, e através de sugestões que visem contribuir positivamente com o processo de ensino-aprendizagem.

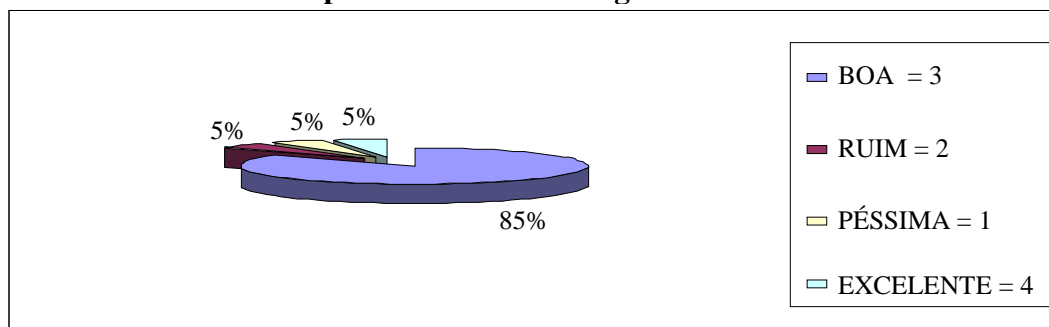
A partir de tais considerações, daremos destaque a seguir ao questionário aplicado aos supervisores das escolas públicas estaduais, permitindo-se uma melhor visão acerca do tipo de gestão mais condizente com a realidade do estado do Piauí.

#### **3.4.2. Questionário aplicado aos supervisores**

Tratando do segundo ao questionário implementado, que diz respeito aos supervisores das escolas públicas estaduais que concorreram ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, Ano Base/2006, bem como das escolas que representam uma referência na gestão escolar no estado, em virtude de sua expressão social durante os anos, as respostas encontradas no estudo seguem logo abaixo:

A primeira pergunta do questionário aplicado aos supervisores objectivou-se saber como eles definem a gestão da sua Escola (Apêndice 2). Para essa questão esperava-se como resposta: excelente. As respostas dadas são expressas no Gráfico 13:

**Gráfico 13. Como os supervisores definem a gestão de suas escolas.**



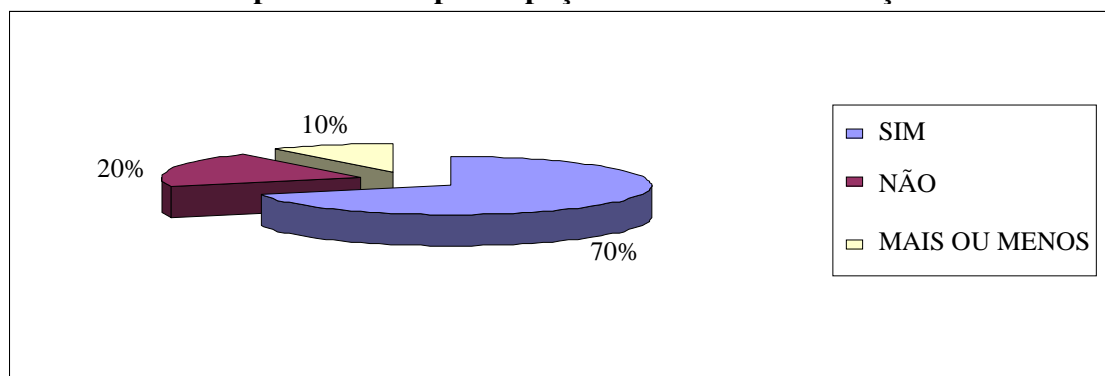
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 13 verificou-se que 85% dos supervisores definiram a gestão da sua escola como boa, ou seja, na categoria 3; 5% definiram como ruim, isto é, na categoria 2; 5% definiram na categoria 1, péssima; e só 5% definiram como 4, excelente. Nesse caso, deve-se dizer que 85% é um percentual elevado indicando que as gestões das escolas pesquisadas são boas na ótica de seus supervisores, mantendo-se no nível 3, um fato que pode denotar que a gestão possui dimensão democrática, onde o gestor está na liderança, mas compreende que a participação dos supervisores é de suma importância para o fazer escolar, pois sabem, também, que os supervisores são possuidores de conhecimentos específicos em sua área que são capazes para contribuir na melhoria do ensino.

Na variável como os supervisores definem a gestão de suas escolas, houve uma média padrão de 25, com variância de 4.800 e desvio padrão de 69,28, variando entre 44 e 94 pontos. Dessa vez, o nível 3 foi o que variou para mais e o nível 1, 2 e 4 variaram para menos, ou seja, 44 pontos, não interferindo, no entanto, nos resultados do trabalho, tendo em vista o corpo total da amostra ser de 1.200 pessoas.

No que se refere à segunda pergunta teve em vista saber se, na opinião dos supervisores, a gestão de suas escolas é feita de modo participativo (Apêndice 2). Para essa questão, esperava-se como resposta que os supervisores opinassem que sim. As respostas dadas são expressas no Gráfico 14:

**Gráfico 14. Se o supervisor tem participação ativa na administração da escola.**



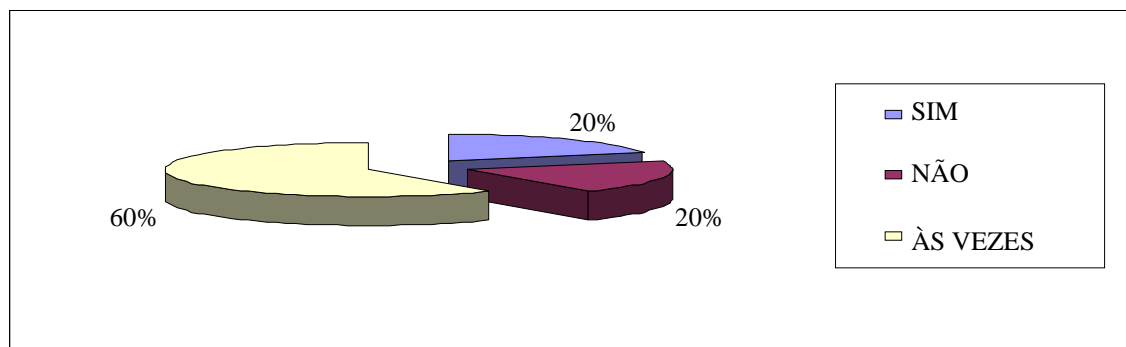
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com Gráfico 14, verificou-se que 70% dos supervisores opinaram que sim, a gestão de suas escolas é feita de modo participativo; 20% opinaram que não é feita de modo participativo; enquanto 10% dos supervisores opinaram que a gestão é feita mais ou menos, de modo participativo, ou seja, deixa a desejar. Cabe realçar que 70% é um percentual bastante elevado e indica que a gestão das escolas pesquisadas é feita de modo participativo, fato que de alguma forma confirma a relação avançada atrás com a boa avaliação de gestão escolar por parte deste público alvo num percentual significativo – 85% (Gráfico 13).

Diante desses percentuais, transparece a relação existente entre a gestão e a supervisão das escolas pesquisadas, que indica que essa relação é participativa. Desse modo, torna-se possível a instauração e permanência de uma gestão de qualidade, tendo em vista que a integração gestão escolar/supervisão é importante para a melhoria do ensino na escola. Nesse pé, deve-se reforçar essa integração visando fortalecer ainda mais sua dimensão participativa dizendo que uma gestão participativa valoriza seu quadro administrativo e docente permitindo sua manifestação e colaboração no processo do ensino, visando à superação dos conflitos e dialéticas existentes no contexto escolar socializando o saber.

Ao se mencionar a terceira pergunta, procuramos saber dos supervisores se na escola ocorre demora no processo: aplicação de provas/correção/entrega de notas à Secretaria Escolar (Apêndice 2). Para essa questão, esperava-se como resposta: não. As respostas dadas seguem no Gráfico 15:

**Gráfico 15. Demora no processo: aplicação de provas/correção/entrega de notas à Secretaria Escolar.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

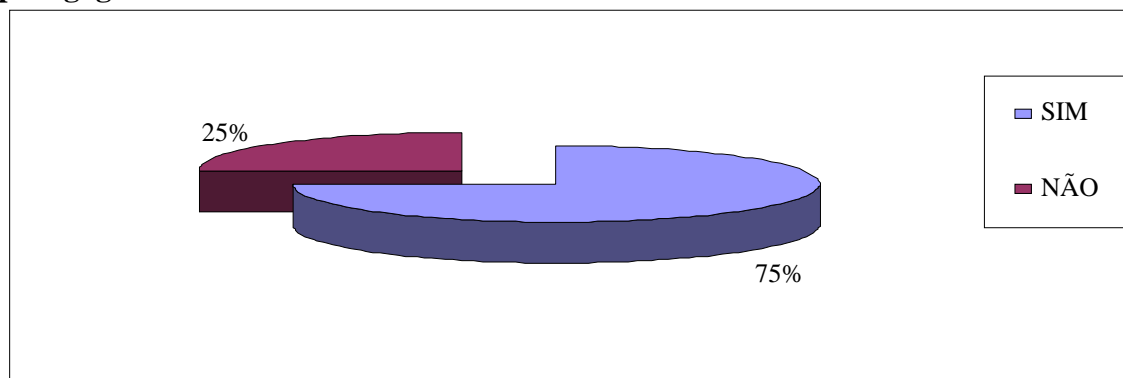
Pelo que se verificou no Gráfico 15, 20% dos supervisores responderam que sim, que ocorre demora no processo: aplicação de provas/correção/entrega de notas à Secretaria Escolar; 20% responderam que não ocorre; enquanto 60% responderam às vezes ocorre demora nesse processo. Cabe ressaltar que 60% é um percentual considerável e indica que ocorre demora no processo: aplicação de provas/correção/entre de notas à Secretaria Escolar.

Frente a esses dados, destaca-se que essa demora compromete a credibilidade da gestão escolar, bem como do supervisor e dos professores. Além disso, compromete a evolução positiva do processo de ensino, porque emperra o processo, através da demora das correções e das anotações nas cadernetas escolares, inviabilizando-o. Vale dizer que a integração da gestão, supervisores, professores e secretaria escolar deve ser inalienável. Aos professores cabe aplicar as provas corrigi-las e entregá-las em tempo hábil à secretaria escolar, e esta última tem a obrigação de cobrar dos professores às notas dos alunos e recebê-las repassando-as para anotá-las no histórico escolar. Essa ação conjunta permite uma gestão participativa, pedagógica e comprometida com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desse modo, concretiza-se o processo de aplicação de provas/correção/entrega de notas à Secretaria Escolar.

Buscando-se identificar aspectos relacionados à capacitação dos supervisores, a quarta pergunta teve como objectivo saber dos supervisores se eles já participaram de alguma atividade de aprimoramento, capacitação ou de incentivo pedagógico

desenvolvida pela escola (Apêndice 2). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem conforme o Gráfico 16:

**Gráfico 16. Capacitação em atividade de aprimoramento ou de incentivo pedagógico.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

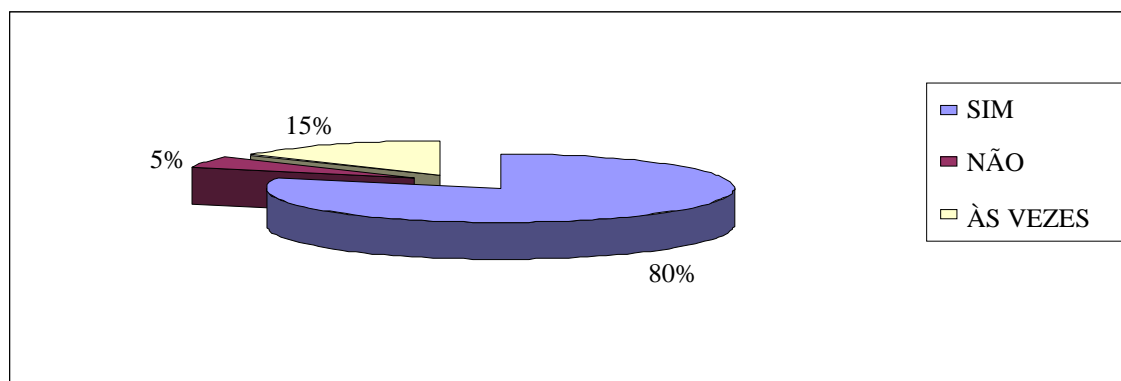
De acordo com o Gráfico 16, verificou-se que 75% dos supervisores já participaram de alguma atividade de aprimoramento, capacitação ou de incentivo pedagógico desenvolvida pela escola, enquanto 25% não participaram.

Cabe dizer que 75% é um percentual bastante elevado indicando que as escolas pesquisadas incentivam a capacitação continuada de seus supervisores valorizando a promoção do ensino, que prima pela transmissão/assimilação, pela avaliativa/reavaliação crítica dos conhecimentos que se traduzem em um saber sistematizado.

Destaca-se, nesse contexto, que as atividades de aprimoramento vão desde cursos de capacitação em supervisão escolar (especialização) até, curso de Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), de gestão escolar (Técnico-administrativo) a fim de incentivar e qualificar os supervisores a atender as demandas no interior da escola.

Quanto à quinta pergunta objectivou saber dos supervisores se a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola e de que forma (Apêndice 2). Para essa questão esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem conforme o Gráfico 17:

**Gráfico 17. A supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola.**

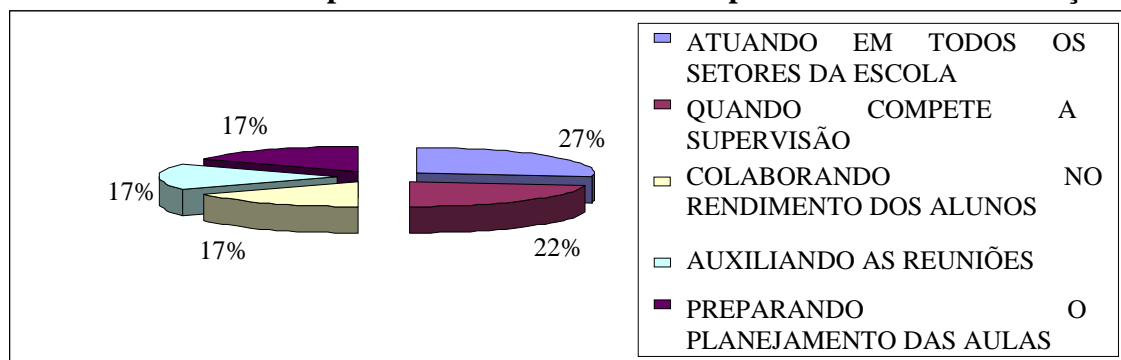


**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Pelo que se verificou no Gráfico 17, 80% dos supervisores responderam que a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola; 5% responderam que não trabalha; e 15% responderam que só às vezes é que trabalha. Vale chamar atenção para o fato de 80% é percentual bastante elevado indicando que a supervisão escolar está trabalhando em parceria com a administração da escola, denotando nesse aspecto uma dimensão participativa.

Quanto à forma como a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola (Apêndice 2) esperava-se como resposta para essa questão, que os supervisores respondessem: colaborando no rendimento dos alunos. As respostas dadas seguem conforme o Gráfico 18:

**Gráfico 18. Como a supervisão escolar trabalha em parceria com administração.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

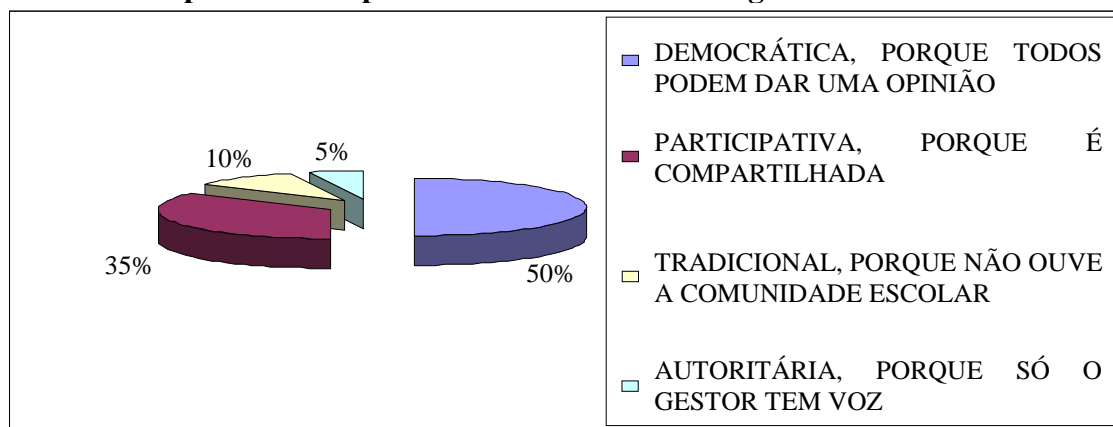
Conforme se verificou no Gráfico 18, 27% dos supervisores responderam que a forma como a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola é atuando em todos os setores da escola; 22% responderam que é quando compete a supervisão; 17% responderam que é colaborando no rendimento dos alunos; 17% responderam que é auxiliando nas reuniões; e também 17% afirmaram que é preparando o planejamento escolar.

Frente a essas variáveis, deve-se dizer que 27% é um percentual que se destaca dos demais indicando que a forma recorrente de trabalho de parceria da supervisão com a administração da escola se dá quando a atuação compete à supervisão que é reclamada à fazer seu papel.

Sobre o assunto, deve-se dizer que a integração e participação dos supervisores são importantes em todo o processo de ensino-aprendizagem da escola, devendo a gestão saber articular essa participação através de entrosamento com o supervisor dando-lhe motivos e espaço para coordenar em conjunto a escola sem ferir a liderança do gestor ao tempo que proporciona maior proximidade com a supervisão escolar.

A sexta pergunta teve em vista saber quais as formas de gestão implementadas pela direção da escola na opinião dos supervisores e que eles explicassem (Apêndice 2). Para essa questão, esperava-se como resposta: democrática, por que todos podem dar opinião. As respostas dadas seguem conforme o Gráfico 19:

**Gráfico 19. Opinião dos supervisores sobre a forma de gestão da escola.**



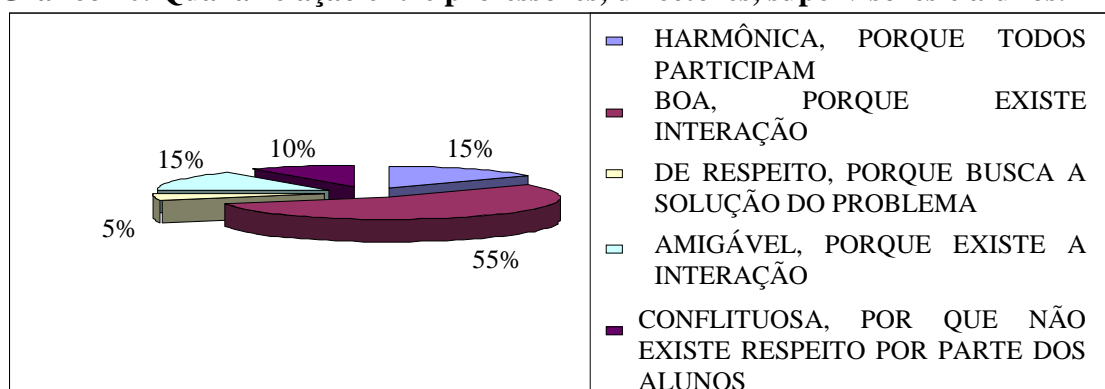
Fonte: Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 19, verificou-se que na opinião de 50% dos supervisores as formas de gestão implementadas pela direcção da escola são democráticas porque todos podem dar uma opinião; que na opinião de 35% dos supervisores as formas de gestão implementadas são participativas porque são compartilhadas; que na opinião de 10% dos supervisores as formas de gestão implementadas são tradicionais porque a direcção não ouve a comunidade escolar; e que na opinião de 5% dos supervisores as formas de gestão implementadas pelas direcções das escolas são autoritárias porque só o gestor tem voz.

Cabe dizer que 50% é um percentual elevado indicando que as formas de gestão implementadas pela direcção da escola são democráticas porque todos podem dar uma opinião. Esse percentual está concordante com a informação sintetizada no Gráfico 10, que mostra que 40% dos directores responderam que a forma de gestão implementada pela direcção da escola é democrática porque todos devem participar.

Quanto ao que diz respeito ao relacionamento no ambiente escolar, a sétima pergunta buscou saber dos supervisores qual a relação entre professores, directores, supervisores e alunos e que eles explicassem esse fato (Apêndice 2). Para essa questão esperava-se como resposta: harmônica, porque todos participam. As respostas dadas seguem no Gráfico 20:

**Gráfico 20. Qual a relação entre professores, directores, supervisores e alunos.**

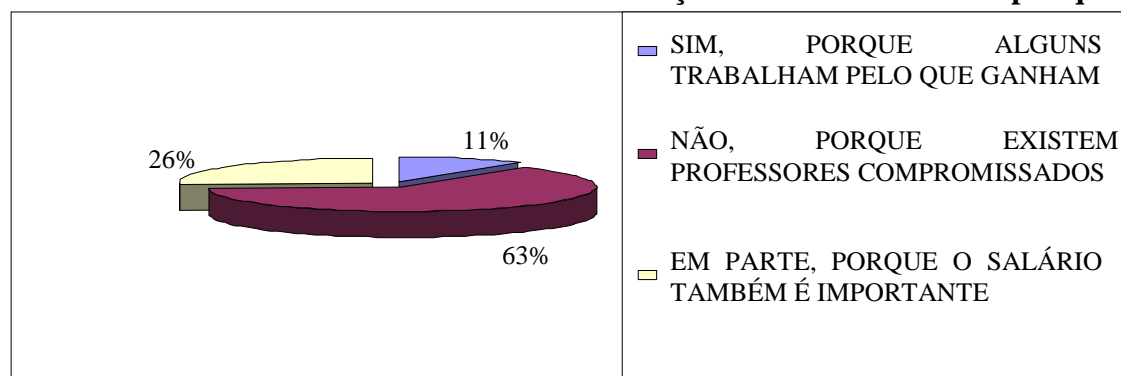


**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 20, observou-se que 15% dos supervisores responderam que a relação entre professores, directores, supervisores e alunos é harmônica porque todos participam; 55% responderam que é boa porque existe interação; 5% responderam que é de respeito porque busca a solução do problema; 15% que é amigável porque existe a interação; e 10% afirmaram que é conflituosa porque não existe respeito por parte dos alunos. Destaca-se que 55% é um percentual elevado indicando que existe interação entre directores, supervisores e alunos, denotando que a relação entre essas parte pode ser de integração, cooperando para a melhoria, cada vez mais, do processo de ensino-aprendizagem da escola.

Nessa perspectiva, a oitava pergunta procurou saber dos supervisores se eles acham que as deficiências da escola estão em função dos salários baixos e por que (Apêndice 2). Para essa questão esperava-se como resposta: não porque existem professores comprometidos. As respostas dadas seguem no Gráfico 21:

**Gráfico 21. As deficiências da escola estão em função dos salários baixos e por quê.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

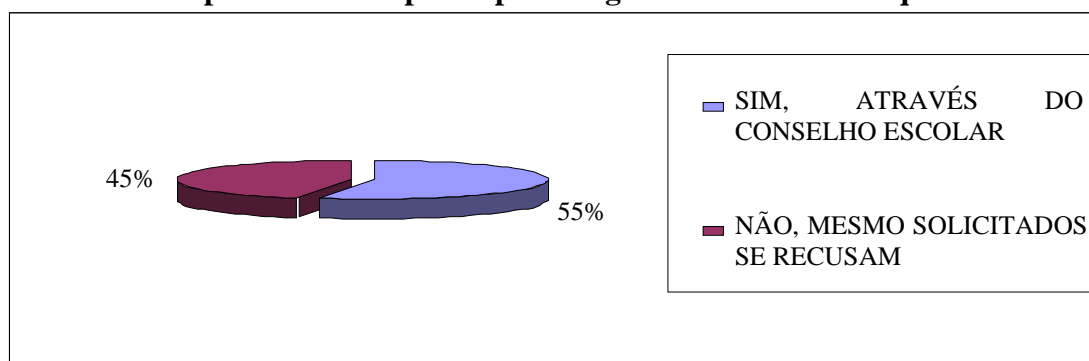
Conforme se verificou no Gráfico 21, 11% dos supervisores responderam que sim, que acham que as deficiências da escola estão em função dos salários baixos por que alguns trabalham pelo que ganham; 63% responderam que não acham porque existem professores descompromissados; 26% responderam que acham em parte porque o salário também é importante.

Cabe ressaltar que 63% é um percentual bastante elevado indicando que os supervisores acham que existem professores sem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Esse percentual é flagrante quando se tem em vista que a

melhoria do processo de ensino-aprendizagem também depende do compromisso dos educadores, que devem estar conscientes de suas responsabilidades.

Em relação à nona pergunta teve em vista saber dos supervisores se os pais de alunos participam da gestão da escola e de que modo (Apêndice 2). Para essa questão esperava-se como resposta: sim, através do Conselho Escolar. As respostas dadas seguem no Gráfico 22:

**Gráfico 22: Os pais de alunos participam da gestão da escola e de que modo.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

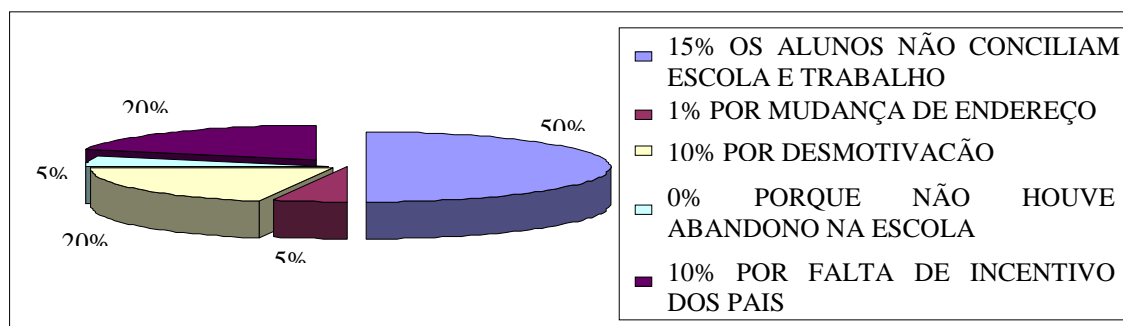
Pelo que se observou no Gráfico 22, 55% dos supervisores responderam que sim, que os pais de alunos participam da gestão da escola através do Conselho Escolar; e 45% responderam os pais não participam da gestão da escola e mesmo solicitados se recusam. Deve-se dizer que 55% é um percentual elevado indicando que a gestão das escolas pesquisadas é participativa e permite a participação dos pais de alunos.

Nesse contexto, o que contraria essa dimensão em termos participativos reflete-se na participação dos pais que se dá somente através do Conselho Escolar e dando sugestões à direção da escola (Gráfico 43 – 28%). Além disso, deve-se considerar o percentual de 45% dos supervisores que responderam que os pais não participam da gestão da escola e mesmo solicitados se recusam, evidenciando o quanto os pais encontram-se distante da escola e o quanto precisam participar de sua gestão contribuindo para melhoria do ensino-aprendizagem de seus filhos.

Em relação à evasão escolar, a décima pergunta buscou saber dos supervisores qual a taxa de abandono escolar por parte dos alunos e por que (Apêndice 2). Para essa

questão, esperava-se como resposta: 10%, por falta de incentivo dos pais. As respostas dadas seguem no Gráfico 23:

**Gráfico 23. Taxa de abandono escolar por parte dos alunos conforme os supervisores.**



Fonte: Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 23, 50% dos supervisores responderam que a taxa de abandono escolar é de 15% porque os alunos não conciliam escola e trabalho; 5% responderam que taxa de abandono escolar é de 1% por causa da mudança de endereço dos alunos; 20% responderam que a taxa de abandono escolar é de 10% por desmotivação dos alunos; 5% afirmaram que a taxa de abandono escolar é de 0% porque não houve abandono escolar; 20% relataram que essa taxa é de 10% por falta de incentivos dos pais de alunos. Vale ressaltar que a 50% é um percentual elevado, indicando que há uma taxa elevada de evasão escolar por conta do trabalho exercido pelos alunos que não conseguem conciliar trabalho e escola, sendo prejudicados por isso.

Sobre esse aspecto, destaca-se que o percentual encontrado evidencia-se, sobretudo, nas escolas que têm ensino Fundamental e Médio, no turno da noite e que grande número de seus alunos trabalham, confirmando os resultados do Gráfico 9, onde 25% dos directores responderam que a taxa de abandono escolar se dá devido à questão financeira do aluno, o que os leva a trabalhar e, portanto, influência na evasão escola.

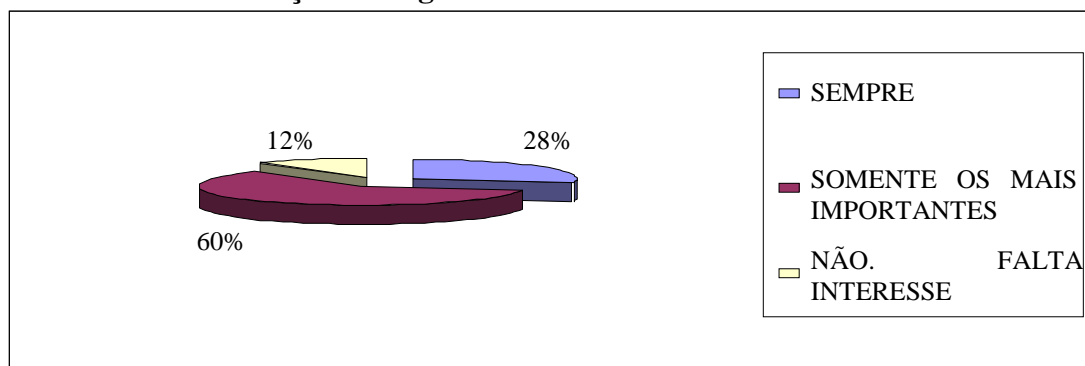
Seguindo este pensamento, a seguir será destacado o questionário aplicado aos professores, bem como as respostas advindas deste, no sentido de evidenciar a visão dos docentes em relação à qualidade da gestão das escolas públicas estaduais do Piauí.

### 3.4.3. Questionário aplicado aos professores

Tendo como objectivo avaliar a percepção dos professores acerca da qualidade da gestão das escolas públicas, foram implementados questionários cujas respostas dadas pelos professores encontram-se traduzida nos gráficos logo abaixo.

A primeira pergunta teve como objectivo saber se na visão dos professores a direcção da escola consegue informar à comunidade sobre os principais acontecimentos da escola (Apêndice 3). Para essa questão, esperava-se como resposta: sempre. As respostas dadas seguem no Gráfico 24:

**Gráfico 24. Se a direcção consegue informar à comunidade.**



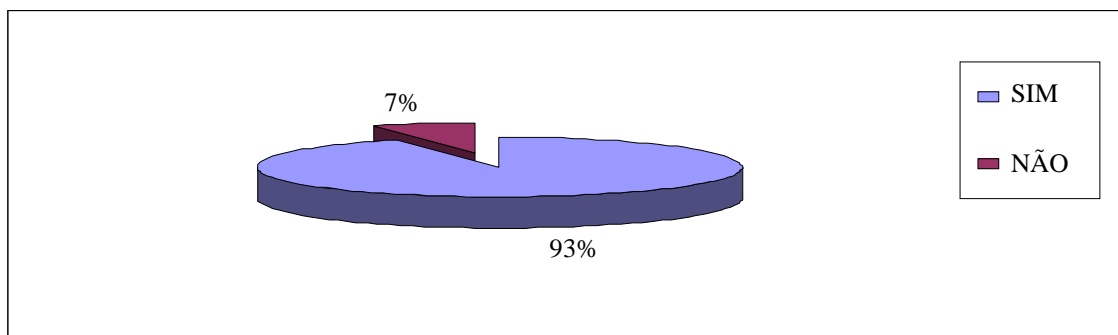
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 24, 28% dos professores responderam que na sua visão a direcção sempre consegue informar à comunidade sobre os principais acontecimentos da escola; 60% responderam que na sua visão a direcção da escola só conseguem informar os mais importantes; 12% responderam que na sua visão a direcção não consegue informar a comunidade por falta de interesse que a comunidade participe nas suas decisões.

Vale ressaltar que 60% é um percentual elevado, indicando que na visão dos professores existe a falta de mecanismos de comunicação por parte da gestão para entrar em contato com a comunidade e divulgar alguns dos acontecimentos da escola, um fato que pode representar para esses professores, que os gestores não são qualificados para seus cargos, uma vez que não conseguem realizar bem esse tipo de comunicação.

Desse modo, a segunda pergunta teve em vista saber dos professores se o Conselho Escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar incluindo alunos, professores em composição paritária (Apêndice 3). Para essa questão, esperava-se como resposta que os professores respondessem que sim. As respostas dadas seguem no Gráfico 25:

**Gráfico 25. O Conselho é formado por representantes de toda a comunidade.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

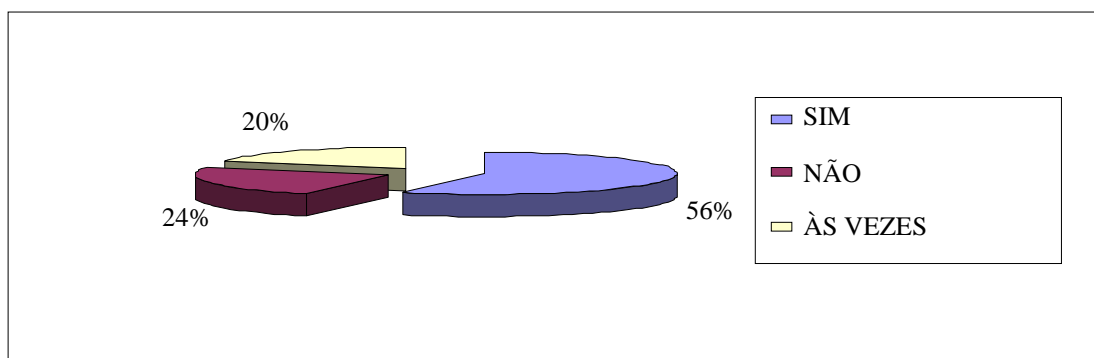
De acordo com o Gráfico 25, verificou-se que 93% dos professores responderam que o Conselho Escolar é sim formado por representantes de toda a comunidade escolar; enquanto 7% responderam que não é.

Cabe adiantar que 93% é um percentual muito elevado indicando que Conselho Escolar das escolas pesquisadas é formado por representantes de toda a comunidade escolar, possuindo uma dimensão participativa e democrática, respeitando a orientação da Constituição Federal Brasileira (1988), Capítulo III, Art. 206, VI, que trata da gestão democrática do ensino público, e também a Lei 9.394 de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDN, cujo Art. 3º declara que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (SEDUC, 2009).

Quanto à terceira pergunta, teve como objectivo saber se do ponto de vista dos professores o Conselho participa das definições orçamentárias da escola (Apêndice 3).

Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas são expressas no Gráfico 26:

**Gráfico 26. Se o Conselho participa das definições orçamentárias da escola.**



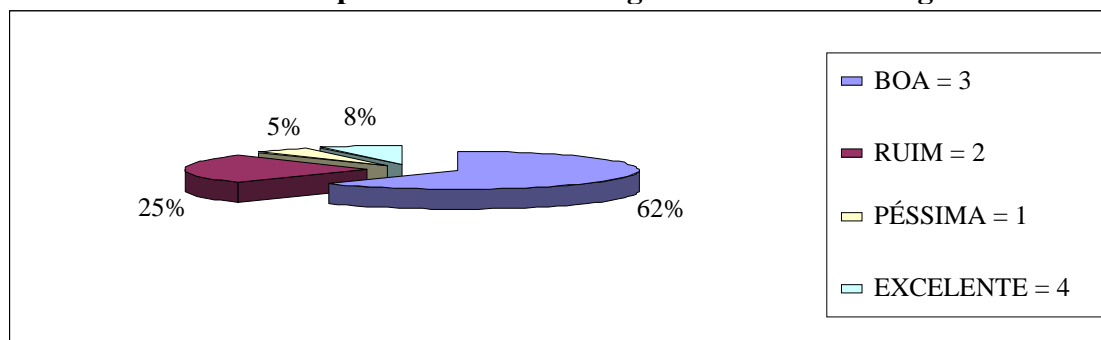
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 26, verificou-se que 56% dos professores responderam que do seu ponto de vista o Conselho participa, sim, das definições orçamentárias da escola; 24% dos professores responderam que não participam; e 20% dos professores consideram que às vezes participam. Deve-se ressaltar que 56% é um percentual elevado indicando que do ponto de vista dos professores o Conselho participa das definições orçamentárias da escola.

Esse percentual denota uma forma adicional de escola participativa, uma vez que permite a participação do Conselho Escolar nas definições orçamentárias da escola. Por outra parte, 24% também não é pouco significativo e que denota que alguns professores entendem que o Conselho não participa das definições orçamentárias da escola, o que revela a falta de sintonia entre a direção da escola e do Conselho, bem como a falta de voz dos professores que assistem esses acontecimentos.

No que diz respeito à quarta pergunta, teve em vista saber como os professores definem o grau de eficiência da gestão de sua escola (Apêndice 3). Para essa questão, esperava-se como resposta: excelente. As respostas dadas são expressas no Gráfico 27:

**Gráfico 27. Como os supervisores definem o grau de eficiência da gestão.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

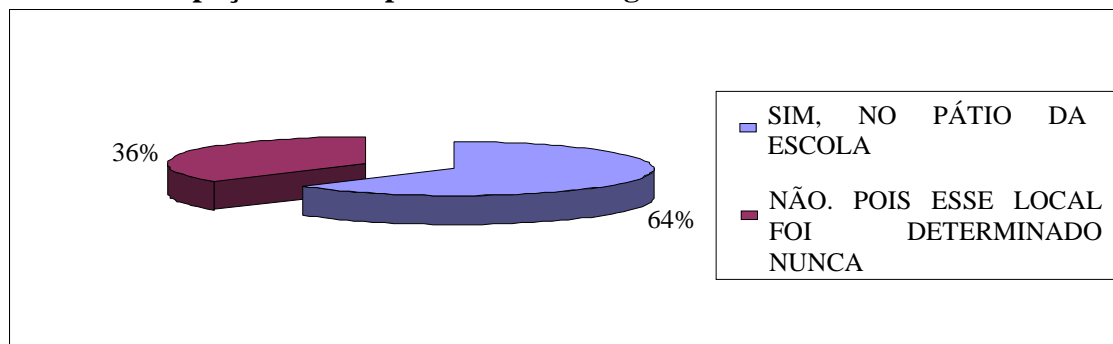
Conforme se verificou no Gráfico 27, 62% dos professores definem o grau de eficiência da gestão de sua escola como nível 3, ou seja, boa; 25% definem como ruim, categoria 2; 5% definem como péssima, categoria 1; 8% definem como excelente, ou seja, nível 4. Vale ressaltar que 62% é um percentual elevado indicando que para os professores das escolas pesquisadas sua gestão está em nível 3, isto é, é boa, um dado que encontra concordância com os dados do Gráfico 13, onde 85% dos supervisores também definiram a gestão da sua escola como boa. Esse percentual acena para o fato de que o gestor da escola compreende a necessidade de despir-se da postura de chefe para criar um clima em que todos dêem ideias, façam e recebam críticas e aceitem consensos (LIBÂNEO, 2003).

A variável que expõe como os supervisores definem o grau de eficiência da gestão apresentou desvio padrão de 67,06, variando entre 42 e 92 pontos, tendo sofrido variação maior o nível 3 e variação menor o nível 4, o que pode ser explicado frente a grande percentagem de professores que definiram o grau de eficiência da gestão de sua escola como bom, ou seja, nível 3.

Quanto à quinta pergunta, buscamos saber dos professores se a escola apresenta espaço específico onde professores, alunos, funcionários, pais e mães de alunos possam discutir e negociarem encaminhamentos da escola e que eles explicassem (Apêndice 3).

Para essa questão, esperava-se como resposta: sim, no pátio da escola. As respostas dadas são expressas no Gráfico 28:

**Gráfico 28. Espaço definido para discutir e negociar encaminhamentos da escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

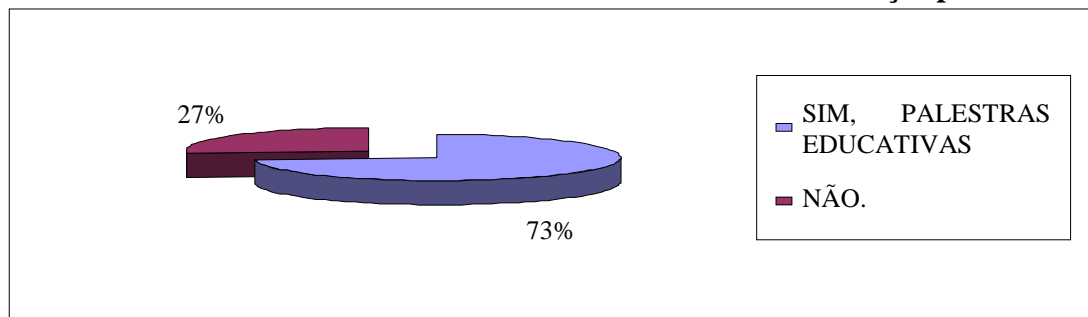
De acordo com o Gráfico 28 verificou-se que 64% dos professores responderam que sim, que a escola apresenta espaço específico onde professores, alunos, funcionários, pais e mães de alunos possam discutir e negociarem encaminhamentos da escola, sendo esse local o pátio da escola; 36% responderam que não, pois esse local nunca foi determinado. Cabe salientar que 64% é um percentual elevado indicando que a escola utiliza como local definido o pátio da escola, que em nenhum momento representa ser um local adequado para esse tipo de discussão.

Por outro lado, salienta-se que 36% também é percentual relevante, indicando que os espaços para discussão e encaminhamentos da escola necessitam ser definidos de vez. Nesse caso, deve-se destacar efetivamente que a justificção para esses percentuais tem como base a inexistência de prédios escolares com infra-estrutura adequada, incluindo local específico para discussão sobre o cotidiano escolar com sua comunidade, isso porque a presença de escolas com auditórios, que seriam locais adequados, é quase inexistente, o que compromete, por vezes, a qualidade da gestão da escola e o processo de melhoria do ensino, já que a partir das discussões e negociações chegasse a um consenso de como vai ser direccionada a escola.

Nesse sentido, a sexta pergunta buscou saber dos professores se a escola desenvolve atividades com os demais serviços públicos e quais (Apêndice 3). Para essa

questão, esperava-se como resposta: sim, palestras educativas. As respostas dadas seguem no Gráfico 29:

**Gráfico 29. Se a escola desenvolve atividades com os demais serviços públicos.**



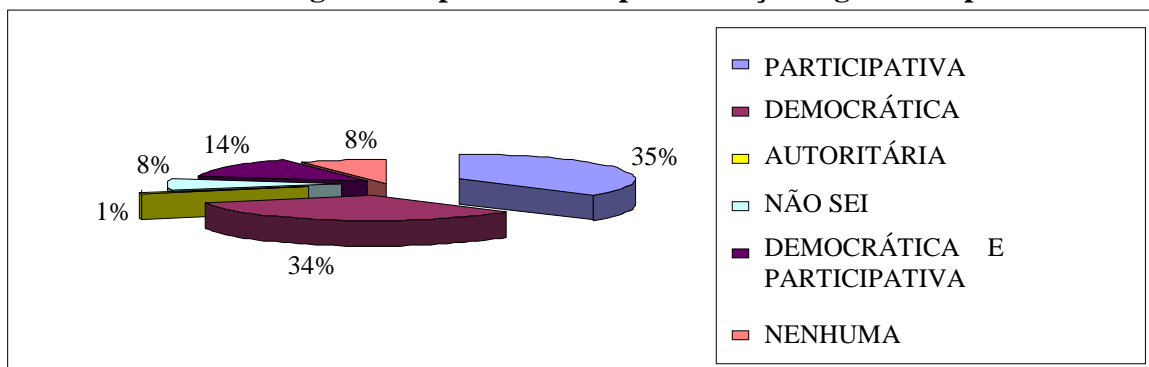
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 29, 73% dos professores responderam que a escola desenvolve palestras educativas como atividades com os demais serviços públicos; 27% responderam que a escola não desenvolve qualquer atividade com os demais serviços públicos. Vale dizer que 73% é um percentual bastante elevado, indicando que as escolas pesquisadas desenvolvem atividades com os demais serviços públicos, ainda que seja somente através de palestras educativas.

Sobre o assunto, deve-se dizer que a realidade sócio-econômica do país, e de modo direto do Estado do Piauí, remete à escola a possibilidade de desenvolver atividades com os demais serviços públicos viabilizando cursos de geração de renda, assistência social e psicológica para a comunidade em torno da escola, através de órgãos públicos como a Secretaria de Saúde, e da Educação, cabendo ao gestor saber buscar e articular essa parceria. Nesse sentido, a escola passa a “(...) tornar-se um centro de referência, um elemento de construção da identidade local” (SILVA, 2001, p. 57).

Quanto à sétima pergunta, objectivou saber dos professores quais as formas de gestão implementadas pela direcção da escola (Apêndice 3). Para essa questão esperava-se como resposta: democrática. As respostas dadas seguem no Gráfico 30:

**Gráfico 30. Formas de gestão implementadas pela direcção segundo os professores.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

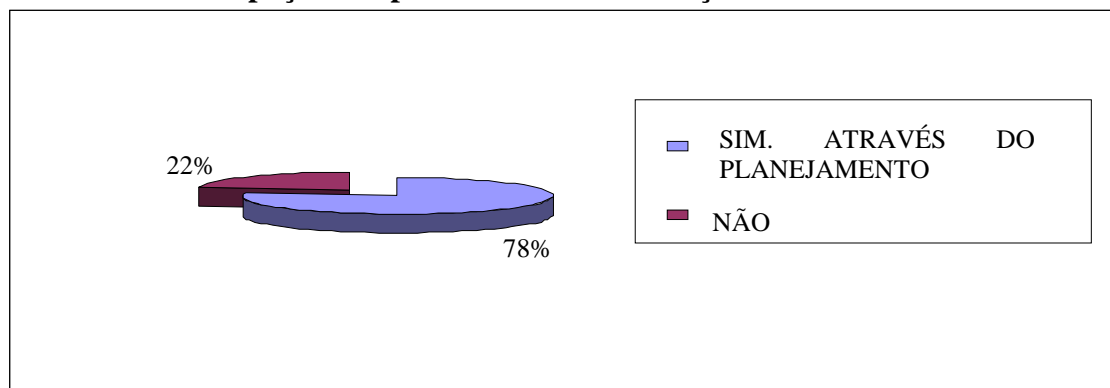
De acordo com Gráfico 30, verificou-se que 35% dos professores possuem a percepção de que a forma de gestão implementada pela direcção da escola é participativa; 34% possuem a percepção de que é democrática; 1% de que é autoritária; 8% não sabem identificar quais as formas de gestão implementadas; 14% dos professores possuem a percepção de que as formas de gestão adotadas são a democrática e participativa; 8% disseram que nenhuma forma de gestão foi implementada pela direcção da escola.

Frente aos dados desponta o percentual de 35% dos professores que percebem a forma de gestão implementada pela direcção das escolas pesquisadas como participativa. Esse percentual se harmoniza com os Gráficos 10 e 14 (ainda que em menor grau), respectivamente, onde se verificou que 50% dos directores responderam o programa de gestão adotado na escola é participativa porque a escola é de todos e que 70% dos supervisores opinaram que sim, a gestão de suas escolas é feita de modo participativo.

Desse modo, a oitava pergunta teve como objectivo saber dos professores se a direcção da escola permite sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e como (Apêndice 3). Para essa questão, esperava-se como

resposta: sim, através do planeamento. As respostas dadas são expressas pelo Gráfico 31:

**Gráfico 31. Participação dos professores na construção do PPP.**

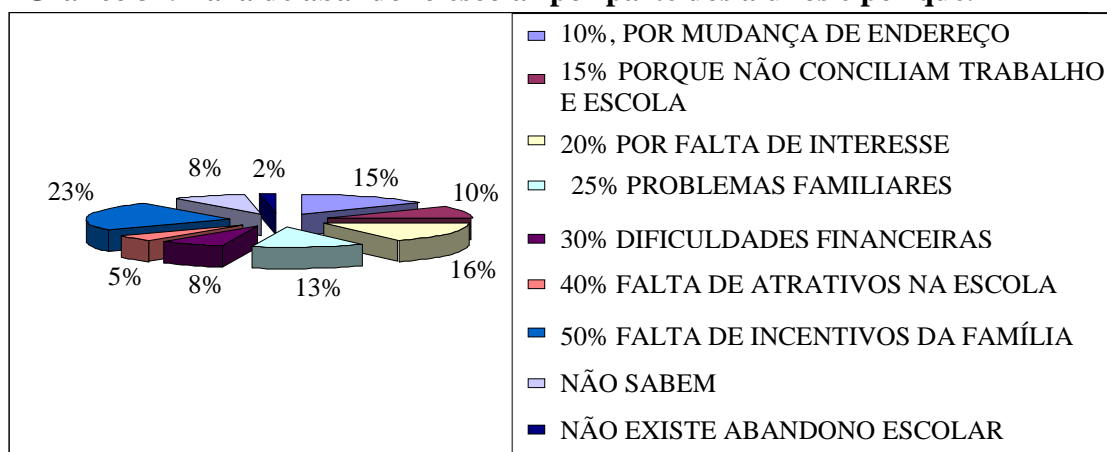


**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme o Gráfico 31 verificou-se que 78% dos professores responderam que sim, que a direcção da escola permite sim sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico através do planeamento; 22% dos professores responderam que a direcção não permite. Cabe ressaltar que 78% é um percentual elevado indicando que a gestão das escolas pesquisadas permite a participação dos professores na construção do Projeto Político-Pedagógico através do planeamento. Sobre o assunto, tem-se que a modalidade de gestão adotada pelo Governo Federal é democrática, o que implica na participação direta dos professores na construção do PPP, consolidando o entendimento de que os gestores compreendem que o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, procurando preservar sua visão de totalidade (VEIGA, 2003), daí que a participação dos educadores torna-se imprescindível.

Nessa ótica, a nona pergunta objectivou saber dos professores qual a taxa de abandono escolar por parte dos alunos e por que (Apêndice 3). Para essa questão, esperava-se como resposta: 10%, por mudança de endereço. As respostas dadas são expressas pelo Gráfico 32:

**Gráfico 32. Taxa de abandono escolar por parte dos alunos e por quê.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

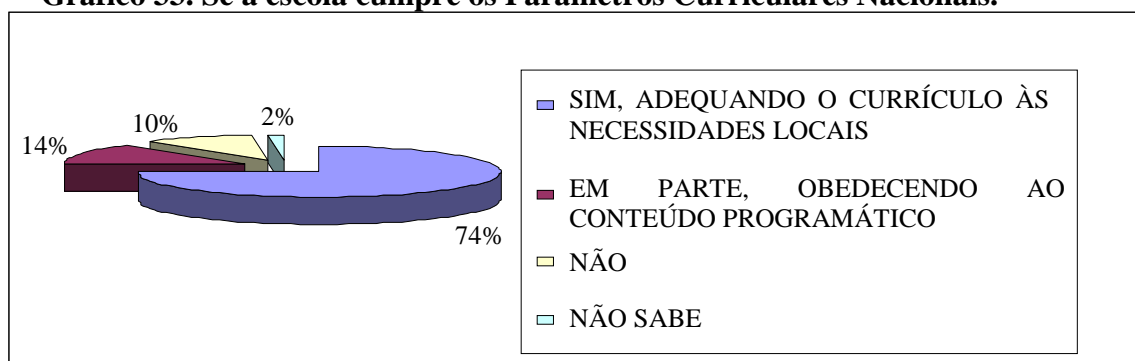
De acordo com o Gráfico 32, verificou-se que 15% dos professores responderam que a taxa de abandono escolar por parte dos alunos é de 10% devido à mudança de endereço dos alunos; 10% dos professores responderam que a taxa é de 15% por que os alunos não conciliam trabalho e escola; 16% dos professores responderam que a taxa é de 20% por falta de interesse dos alunos; 13% dos professores responderam que a taxa de abandono dos alunos é de 25% por conta de problemas familiares; 8% dos professores responderam que a taxa é de 30% por dificuldades financeiras dos alunos; 5% dos professores responderam que a taxa é de 40% por falta de atrativos na escola; 23% dos professores responderam que a taxa é de 50% por falta de incentivos da família; 8% dos professores não sabem qual é a taxa de abandono; e 2% dos professores responderam que não existe abandono em suas escolas.

Cabe salientar, que 50% é um percentual que desponta dentre o restante de percentuais indicando que, na opinião de 23% dos professores entrevistados, há mais abandono escolar por parte dos alunos devido a falta de incentivos da família. Esse percentual impõe um contraste diante das respostas dos supervisores, onde 50% deles responderam que a taxa de abandono escolar é de 15% porque os alunos não conciliam escola e trabalho. Vale observar, contudo, que a falta de incentivos da família e a não conciliação entre escola e trabalho por parte dos alunos têm sido dois grandes vilões no processo de ensino-aprendizagem nas escolas pesquisadas.

Observa-se que a diferença de opinião entre professores e supervisores no que tange a essa questão encontra-se no fato de que os professores das escolas públicas manterem-se mais próximos dos alunos, enquanto a supervisão escolar situa-se muito mais no âmbito administrativo dos planos e métodos pedagógicos, ainda que a supervisora dê atenção aos alunos quando solicitada (Gráfico 48).

Assim, a décima pergunta objectivou saber se na opinião dos professores sua escola cumpre os Parâmetros Curriculares Nacionais e de que modo (Apêndice 3). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim, adequando o currículo às necessidades locais. As respostas dadas são expressas no Gráfico 33:

**Gráfico 33. Se a escola cumpre os Parâmetros Curriculares Nacionais.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o que se registra no Gráfico 33, 74% do professores opinaram que sim, que suas escolas cumprem os Parâmetros Curriculares Nacionais, adequando os currículos às necessidades locais; 14% responderam que sua escola cumpre em parte obedecendo ao conteúdo programático; 10% responderam que não cumprem; e 2% não sabem responder se cumprem ou não.

Vale salientar que 74% é um percentual bastante elevado indicando que os gestores das escolas pesquisadas cumprem os Parâmetros Curriculares Nacionais, parecendo compreender que o propósito dos PCN's é: apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres respeitando a concepção pedagógica das modalidades de ensino, bem como a pluralidade cultural brasileira (BRASIL, 1977).

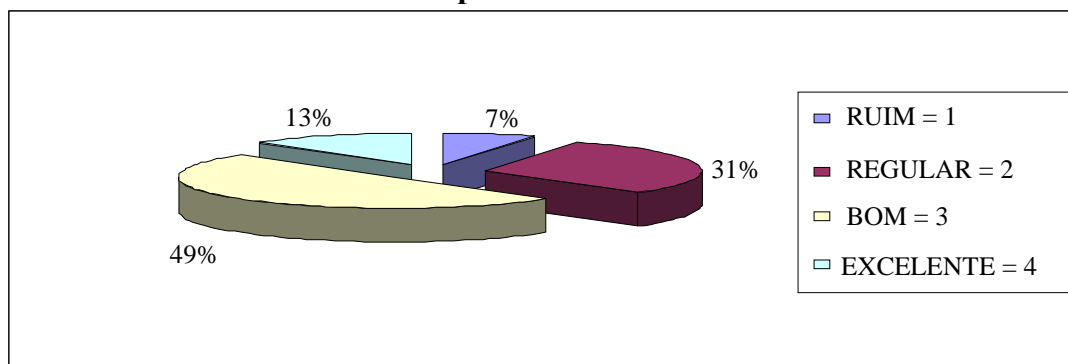
Nessa ótica, a seguir destacaremos o questionário aplicado aos pais de alunos, observando suas respostas acerca da gestão efetivada nas escolas públicas estaduais do Piauí.

### 3.4.4 Questionário aplicado aos pais de alunos

O presente questionário aplicado aos pais de alunos das escolas públicas estaduais teve como objectivo descrever através de suas percepções o grau de eficiência e eficácia das gestões implementadas pelas escolas públicas estaduais da qual fazem parte, sendo que suas respostas seguem traduzidas através de Gráficos, logo abaixo.

A primeira pergunta objectivou saber dos pais de alunos qual seu conceito acerca de seu relacionamento com a escola (Apêndice 4). Para essa questão, esperava-se como resposta: excelente. As respostas dadas são expressas no Gráfico 34:

**Gráfico 34. Relacionamento dos pais de alunos com a escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Pelo que se verificou no Gráfico 34, 7% dos pais de alunos conceituaram no nível 1 o seu relacionamento com a escola; 31% dos pais conceituaram como 2; 49% conceituaram como 3; 13% conceituaram 4. Vale ressaltar, que 49% é um percentual alto indicando que os relacionamentos dos pais com a escola está no nível 3, ou seja, é bom, o que revela que a escola tem proporcionado uma relação de integração com os pais de alunos visando sua participação na melhoria do processo de ensino, denotando que a participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas

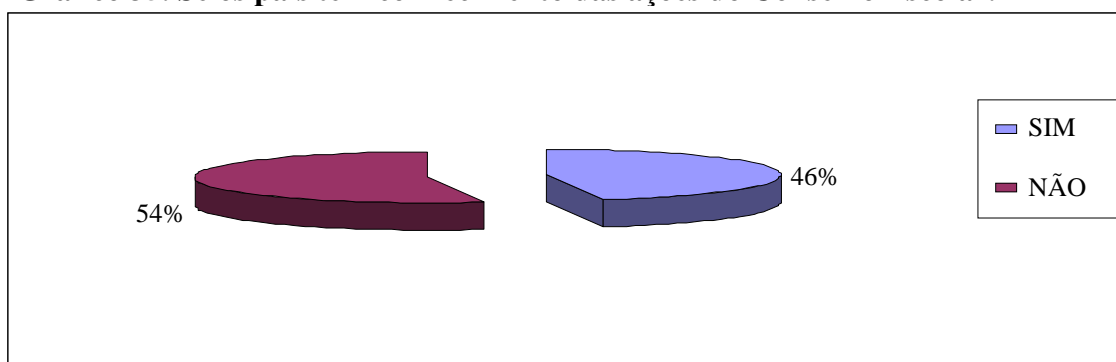
devem buscar alianças com a comunidade externa, a que a escola pertence efetivamente, promovendo a cooperação integral” (BORDIGNON *et al*, 2001, p. 171).

A variável relacionamento dos pais de alunos com a escola revelou desvio padrão de 76,23, variando entre 51 e 100, sendo que o nível 3 variou mais e o nível 1 variou menos, mostrando o grau de confiabilidade da pesquisa, já que a média ficou entre o grau de variação.

Nesse contexto, torna-se razoável destacar que a boa relação com a escola por parte dos pais se dá porque na opinião de 55% dos supervisores porque os pais de alunos participam da gestão da escola através do Conselho Escolar (Gráfico 22), ainda que se encontre como negativa que 35% dos directores apontem como dificuldades e/ou deficiências das suas escolas para alcançar melhor qualidade no ensino à falta de participação dos pais (Gráfico 5) e 45% dos próprios supervisores reconhecerem que os pais não participam da gestão da escola e mesmo solicitados se recusam.

Quanto à segunda pergunta, teve como objectivo saber dos pais de alunos se eles têm conhecimento das ações do Conselho Escolar (Apêndice 4). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem logo a seguir no Gráfico 35:

**Gráfico 35. Se os pais têm conhecimento das ações do Conselho Escolar.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

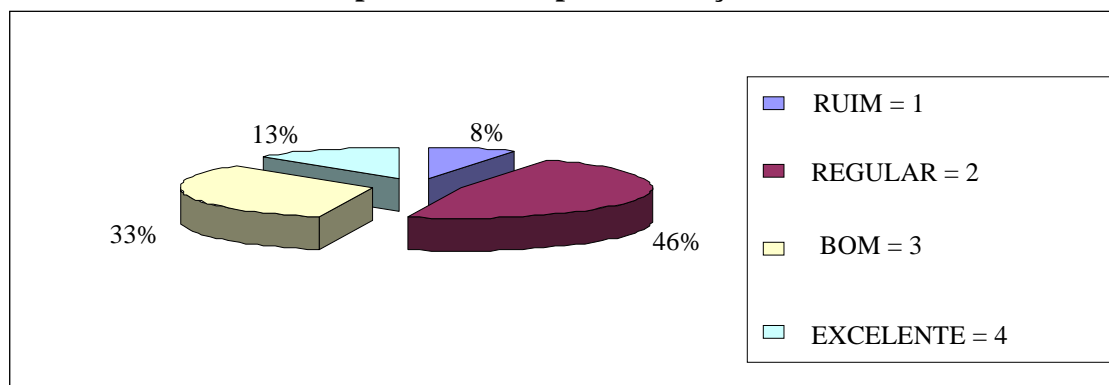
Conforme se verificou no Gráfico 35, 46% dos pais de alunos responderam que têm conhecimento das ações do Conselho Escolar; 54% responderam que não tem

conhecimento. Cabe ressaltar que 54% é um percentual elevado indicando que os pais dos alunos estão distantes do contexto escolar e não se preocupam ou desconhecem a importância das ações do Conselho Escolar que deve ser visto como um mecanismo de gestão democrática da escola, sobretudo porque tem amparo legal no Decreto Estadual 12.928 de 10 de dezembro de 200, Art. 1º que diz que: “Fica constituído o Conselho Escolar junto a cada estabelecimento de ensino da rede pública estadual” (PIAUI, 2007, p. 1).

Por outro lado, este percentual pode estar associado às dificuldades de informação que tem as escolas públicas pesquisadas em informar à comunidade sobre seus principais acontecimentos (Gráfico 24), já que na opinião de 60% dos professores as escolas pesquisadas só conseguem informar os acontecimentos mais importantes. Esse resultado denota haver um distanciamento da gestão no que se refere à pessoa dos pais de alunos, que podem ser comunicados através de cartazes, bilhetes, ofícios, ou chamadas em rádio comunitárias ou outros tipos de mídia acessíveis à escola e também aos pais de alunos.

Nesse pensamento, a terceira pergunta objectivou obter dos pais de alunos um conceito para a atuação do Conselho Escolar (Apêndice 4). Para essa questão esperava-se como resposta: excelente. As respostas dadas são expressas no Gráfico 36:

**Gráfico 36. Conceito dos pais de alunos para a atuação do Conselho Escolar.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme o Gráfico 36 verificou-se que 8% dos pais conceituaram como ruim a atuação do Conselho Escolar de suas escolas; 46% conceituaram como regular; 33% conceituaram como bom; 13% conceituaram como excelente. Destaca-se que 46% é um

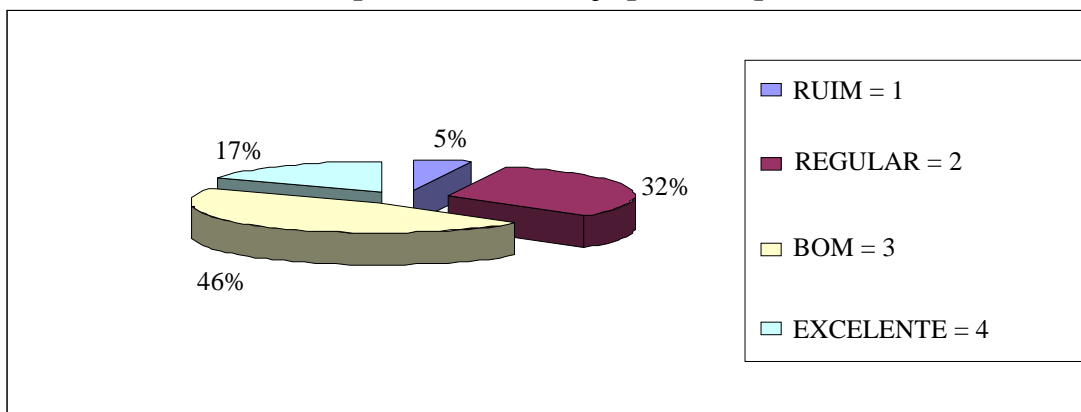
percentual elevado em relação aos demais percentuais, indicando que no conceito dos pais o Conselho Escolar é regular, o que pode denotar que em suas opiniões o Conselho careça de maior eficiência e eficácia, uma vez que em algumas escolas assumem uma conotação meramente burocrática, apenas para assinar documentos e preencher as exigências administrativas impostas pelo Governo Federal, ficando a cargo dos directores todas as decisões.

A variável que se refere ao conceito dos pais de alunos para a atuação do Conselho Escolar apresentou desvio padrão de 58,63, com média 25 e variação entre 33 e 83 pontos, sendo, portanto, a confiabilidade do estudo evidenciada, tendo em vista que a média ficou no intervalo de variação exigido. O nível 1 variou menos e o nível 2 variou mais.

Por outro lado, não é possível desconsiderar os 35% de pais de alunos que conceituam como boa sua atuação, reconhecendo que existem Conselhos Escolares que são atuantes no âmbito da escola e representam os demais membros da comunidade, daí a sua importância no processo de ensino da escola.

Nessa ótica, a quarta pergunta, objectivou obter dos pais de alunos um conceito acerca do serviço escolar (ministração de aulas, atendimento na secretaria, distribuição de merenda, atenção da supervisão, etc.) que a escola presta ao seu filho (Apêndice 4). Para essa questão esperava-se como resposta: excelente. As respostas dadas são expressas no Gráfico 37:

**Gráfico 37. Conceito dos pais sobre o serviço prestado pela escola aos seus filhos.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

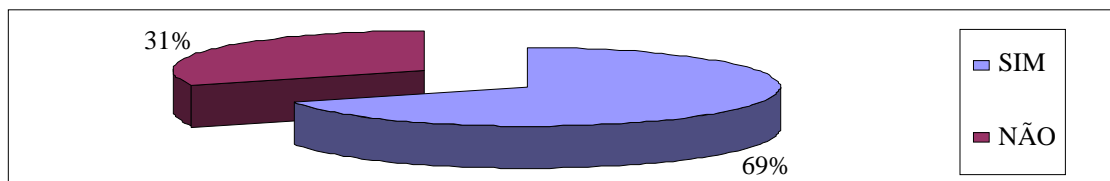
Conforme se verificou no Gráfico 37, 5% dos pais conceituaram como nível 1, ou seja, ruim o serviço que a escola presta ao seu filho; 32% conceituaram no nível 2, regular; 46% conceituaram como bom, ou seja, 3; 17% conceituaram como 4, isto é, como excelente os serviços prestados. Deve-se salientar que 46% é um percentual alto indicando que as escolas parecem atender às necessidades escolares dos alunos.

Quanto ao conceito dos pais sobre o serviço prestado pela escola aos seus filhos, o desvio padrão ficou em 58,77, com variação entre 33 e 83 pontos, sendo que o nível que mais sofreu variação foi o nível 3 e o nível 1 foi o que menos variou.

Entretanto, deve-se ter em vista que 32% dos pais conceituaram como regular os serviços prestados aos seus filhos, o que denota determinada insatisfação desses pais quanto aos serviços prestados, ao tempo que reforça os resultados anteriormente salientados no Gráfico 4, onde 50% dos directores conceituaram como regular esse serviço prestado. Sobre esse assunto, salienta-se que os gestores precisam estar cientes de que a necessidade de promover uma oferta de serviços de qualidade à comunidade a que serve, onde os alunos e pais de alunos são suas principais clientelas.

Em relação à quinta pergunta, objectivou saber dos pais de alunos se a escola está preparando bem seu filho para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro (Apêndice 4). Para essa questão esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas são expressas no Gráfico 38:

**Gráfico 38. Se a escola está preparando bem para competir em pé de igualdade no mercado.**



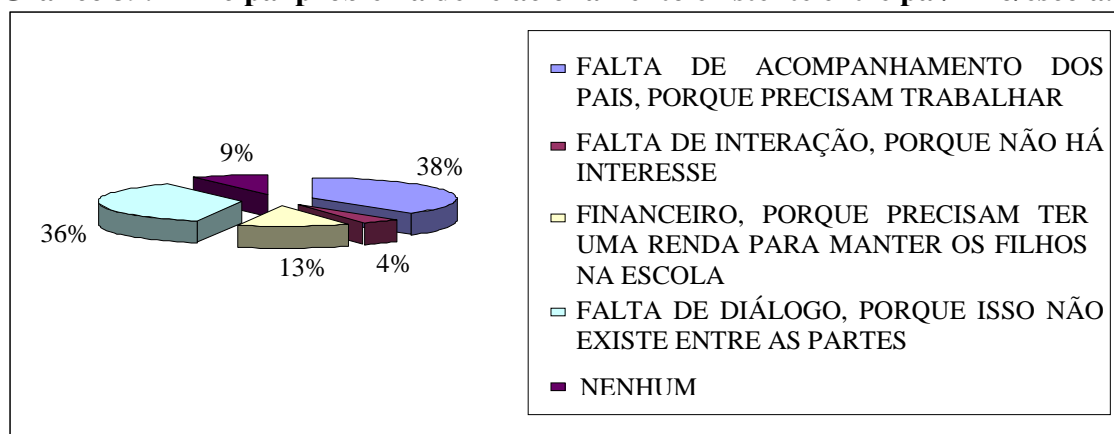
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 38, verificou-se que na percepção de 69% dos pais de alunos a escola está preparando bem seus filhos para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro; que na percepção de 31% dos pais a escola não está preparando bem. Destaca-se que 69% é um percentual elevado indicando que os pais dos alunos das escolas pesquisadas acreditam que a escola está preparando bem seu filho para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro.

Essa percepção, talvez se dê devido os pais dos alunos das escolas pesquisadas não estarem de posse do conhecimento de que as escolas públicas brasileiras ainda não cumprem seu papel como preparadoras de pessoas capazes de competir no mercado de trabalho de forma competitiva, onde prevalecem os desníveis sociais e o recrudescimento competitivo das escolas particulares que inserem, cada vez mais, em seus currículos disciplinas que as escolas públicas não contam em sua grade curricular de ensino (LEITE, 1988).

Seguindo este pensamento, a sexta pergunta buscou saber dos pais de alunos qual é o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola e que eles explicassem (Apêndice 4). Para essa questão, esperava-se como resposta: a falta de diálogo, porque isso não existe entre as partes. As respostas dadas são expressas no Gráfico 39:

**Gráfico 39. Principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 39, 38% dos pais responderam que o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola é a falta de

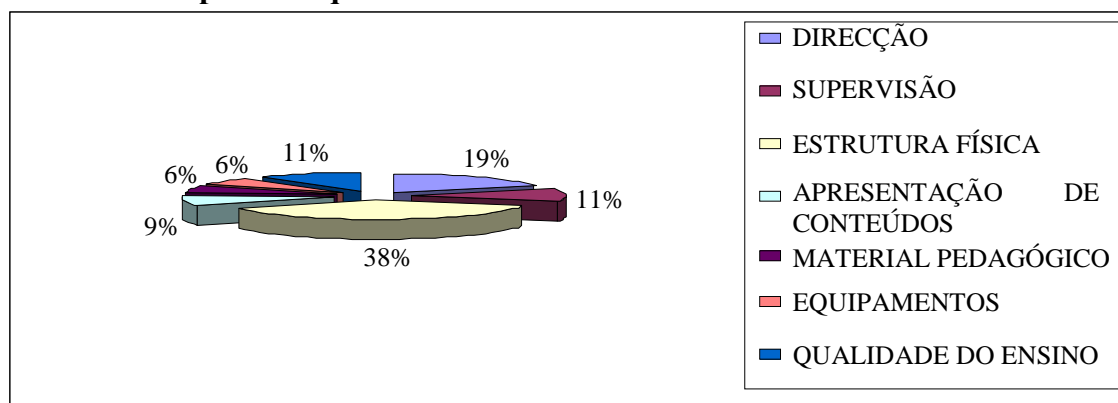
acompanhamento dos pais porque precisam trabalhar; 4% responderam que o principal problema é a falta de interação porque não há interesse; 13% responderam que é a questão financeira porque precisam ter uma renda para manter os filhos na escola; 36% responderam que é a falta de diálogo por que isso não existe entre as partes; 9% responderam que não existe nenhum problema.

Cabe ressaltar que 38% (+13% = 51%) é um percentual elevado indicando que o problema da relação existente entre pai/filho/escola se dá devido à necessidade dos pais trabalharem. Esse percentual denota que o afastamento dos pais, do contexto escolar, cria situações relacionais negativas entre pai/filho/escola, o que culmina com uma qualidade de ensino nem sempre de qualidade satisfatória, pois o acompanhamento dos filhos por parte dos pais, e a presença destes no interior da escola sempre que possível, torna-se imprescindível para a melhoria do ensino, devendo os gestores estar sempre atentos a esse fato.

Outro percentual que deve ser considerado diz respeito aos 36% dos pais que disseram que um dos problemas se deve à falta de diálogo entre as partes, que deveria ser uma cultura social, até porque a família compreende o espaço da criação de estratégias educativas que impulsionam o aluno, seja através da transmissão do capital cultural, seja pelo fomento aos hábitos de estudo através do estímulo e da manutenção de expectativas educacionais (BRANDÃO *et. al.*, 2010). Mas que não sendo, carece ser fomentada pelos gestores no interior e fora da escola.

Quanto à sétima pergunta teve como objectivo saber dos pais de alunos em que aspecto a escola deveria melhorar (Apêndice 4). Para essa questão esperava-se como resposta: qualidade do ensino. As respostas dadas seguem no Gráfico 40:

**Gráfico 40. Aspecto no qual a escola deveria melhorar.**



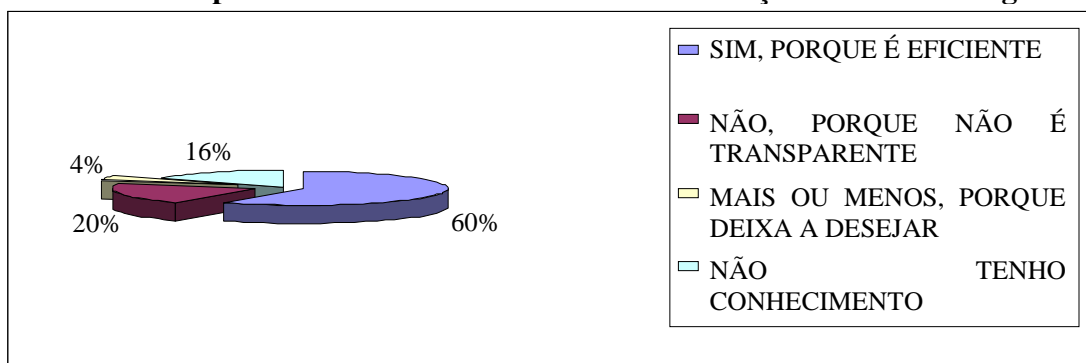
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 40, verificou-se que 19% dos pais responderam que a escola deveria mudar no aspecto direcção; 11% responderam que a escola deveria mudar no aspecto supervisão; 38% responderam que deveria muda nos aspecto estrutura física; 9% responderam que deveria mudar no aspecto apresentação de conteúdos; 6% responderam que deveria mudar no aspecto material pedagógico; 6% responderam que deveria mudar no aspecto equipamentos; 11% responderam que deveria mudar no aspecto qualidade que envolve a gestão da escola como dimensão participativa e democrática do ensino.

Salienta-se que 38% é um percentual elevado indicando que os pais de alunos das escolas pesquisadas não gostam da estrutura física de suas escolas. Torna-se flagrante que os demais aspectos tenham sido praticamente relevados em detrimento do aspecto físico da escola, denotando que esses pais têm a percepção de que estando a escola bem estruturada fisicamente, ela pode dar respostas positivas no processo de ensino-aprendizagem, o que não corresponde à verdade, já que além de uma boa estrutura física a escola deve contar com os demais aspectos supramencionados.

Nesse sentido, a oitava pergunta objectivou saber dos pais de alunos se eles concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão da escola e por que (Apêndice 4). Para essa questão, esperava-se como resposta que os pais de alunos respondessem: sim, porque é eficiente. As respostas dadas seguem no Gráfico 41:

**Gráfico 41. Os pais concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão.**



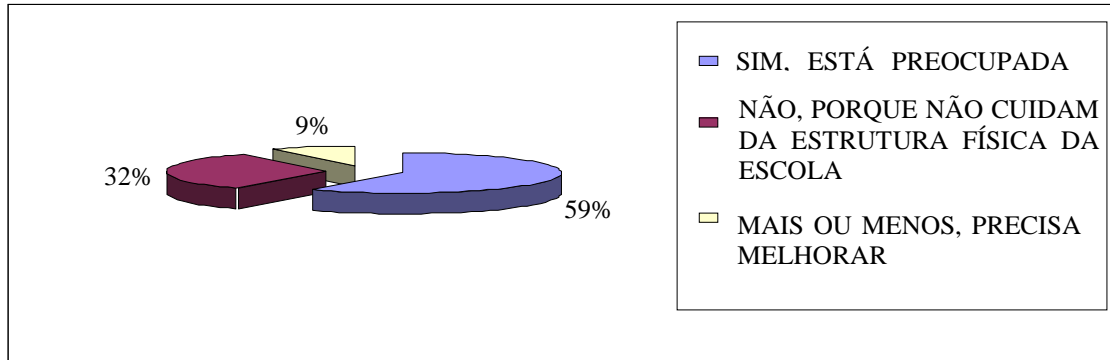
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 41, 60% dos pais responderam que concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão da escola porque é eficiente; 20% dos pais responderam que não concordam porque não é transparente; 4% responderam que concordam mais ou menos porque deixa a desejar; 16% dos pais responderam que não têm conhecimento do sistema de avaliação do sistema de gestão da escola, um fato que pode estar associado à falta de informação por parte da gestão da escola (Gráfico 24).

Vale salientar que 60% é um percentual elevado indicando que para os pais dos alunos das escolas pesquisadas o sistema de avaliação do sistema de gestão das escolas é eficiente. Sobre o assunto, ressalta-se que o sistema de avaliação da gestão das escolas piauienses é o mesmo do restante do país que se encontra norteado pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão promovido pelo CONSED em parceria com a UNDIME, a UNESCO e a FRM, cujas dimensões são: a gestão de resultados educacionais, a gestão participativa; a gestão pedagógica, a gestão de pessoas; a gestão de serviços de apoio; a gestão de recursos físicos e financeiros (CONSED, 2006).

Outra questão importante é a destacada na nona pergunta que teve como objectivo saber se na opinião dos pais de alunos, a escola possui uma administração de qualidade e que eles justificassem suas respostas (Apêndice 4). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim, porque está preocupada em servir bem. As respostas dadas seguem no Gráfico 42:

**Gráfico 42. Se existe administração de qualidade na escola.**



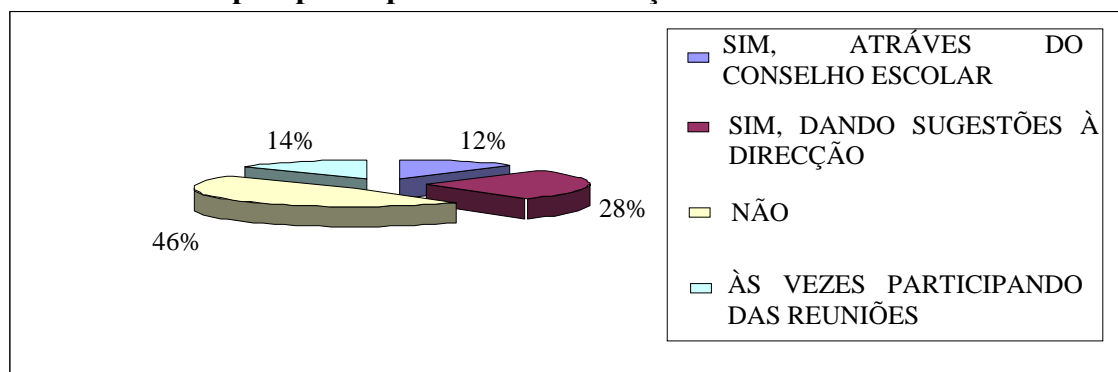
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme o Gráfico 42, 59% dos pais opinaram que as escolas possuem uma administração de qualidade, sim, porque estão preocupadas em servir bem; 32% dos pais opinaram que as escolas não possuem administração de qualidade, pois não cuidam da estrutura física; 9% dos pais responderam que as escolas possuem mais ou menos uma gestão de qualidade, mas precisam melhorar.

Cabe chamar atenção para o fato de que 59% é um percentual elevado indicando que na opinião dos pais dos alunos que as escolas pesquisadas possuem uma administração de qualidade e que estão preocupadas em servir bem, reforçando os resultados expostos no Gráfico 37, onde 46% dos pais conceituaram como bom o serviço que a escola presta a seu filho.

Quanto à décima pergunta teve em vista saber dos pais de alunos se eles participam da administração da escola em que seu filho (a) estuda e de que modo participam (Apêndice 4). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim, através do conselho. As respostas dadas seguem no Gráfico 43:

**Gráfico 43. Se os pais participam da administração escolar.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 43, verificou-se que 12% dos pais participam da administração da escola através do Conselho Escolar; 28% dos pais participam dando sugestões à direcção da escola; 46% não participam da administração; 14% dos pais participam da administração da escola participando das reuniões. Deve-se salientar que 46% é um percentual elevado indicando que os pais das escolas pesquisadas necessitam participar da administração da escola, pondo em prática sua dimensão democrática e, portanto, participativa.

Realça-se o fato de que esse resultado contraria a opinião de 55% dos supervisores (Gráfico 22) que entendem que os pais de alunos participam da gestão da escola através do Conselho Escolar, concordando com a opinião dos 45% de supervisores que afirmaram que os pais não participam da gestão da escola e mesmo solicitados se recusam (Gráfico 22).

Sendo assim, chama-se a atenção para a importância da participação dos pais na administração da escola, que não pode prescindir dela. Isso porque através da participação dos pais na gestão da escola, surgem novas opiniões e sugestões pautadas na realidade dos alunos, sua cotidianidade, momento em que o gestor deverá saber reorientar suas ações, tendo em conta esses fatores, os quais são essenciais para a realidade da escola, ainda que se atenha ao “(...) conjunto de normas e procedimentos provenientes do sistema de administração pública da educação ao qual está vinculada” (MOREIRA; RIZOTTI, 2001, p. 15).

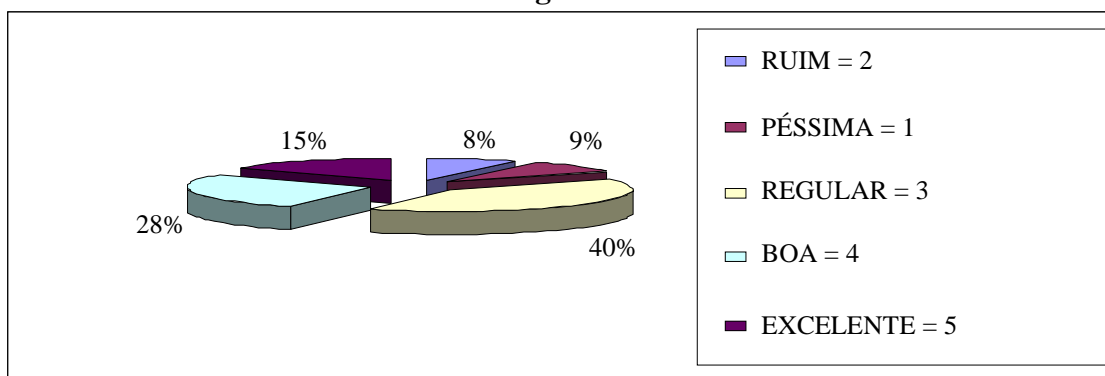
Neste pensamento, daremos ênfase a seguir ao questionário aplicado aos alunos, objectivando compreender os entendimentos destes sobre o grau de eficiência e eficácia das gestões das escolas públicas estaduais do Piauí.

### 3.4.5. Questionário aplicado aos alunos

Na intenção de descrever as percepções dos alunos das escolas públicas estaduais que participaram da pesquisa sobre o grau de eficiência e eficácia das gestões implementadas pelas escolas da qual fazem parte, implementou-se um questionário, cujo as respostas encontradas são traduzidas mediante gráficos logo a seguir.

A primeira pergunta buscou saber dos alunos como eles definem a gestão de sua escola (Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta que os alunos definissem a escola como: excelente. As respostas dadas seguem no Gráfico 44:

**Gráfico 44. Como os alunos definem a gestão de sua escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

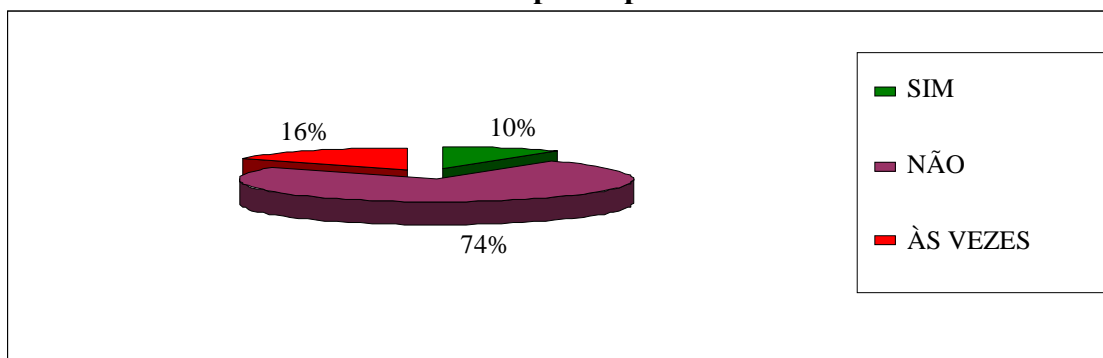
De acordo com o Gráfico 44, verificou-se que 8% dos alunos definiram como 2, ou seja, ruim a gestão de sua escola; 9% dos alunos definiram no nível 1, isto é, péssima; 40% dos alunos definiram como regular, nível 3; 28% dos alunos definiram como 4, ou seja, boa e 15% dos alunos definiram como excelente, ficando no nível 5. Realça-se o fato de que 40% é um percentual elevado, indicando que na definição dos alunos a gestão das escolas pesquisadas é regular, com nível 3, discordando com os 85% dos supervisores (Gráfico 16) que definiram a gestão da sua escola como boa.

Nesta variável, o desvio padrão se apresentou em 64,25, variando entre 39 e 89 pontos, sendo que sofreu menos variação o nível 2 e o nível 3 foi o que mais variou. Esses dados estão dentro do previsto, haja vista que o desvio padrão ficou entre os graus de variação.

Esse percentual denota a insatisfação dos alunos das escolas pesquisadas frente aos gestores de suas escolas que tem por obrigação ouvir as reivindicações dos alunos, denotando uma gestão democrática e participativa. Até porque o director da escola tem um papel altamente significativo para propiciar as condições que favorecem uma escola onde todos se sintam parte do processo tanto educacional quanto administrativo (GOMES, 2002).

Em relação à segunda pergunta teve como objectivo saber dos alunos se eles são chamados (as) para participar das decisões administrativas da escola (Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem no Gráfico 45:

**Gráfico 45. Os alunos são chamados a participar das decisões administrativas.**



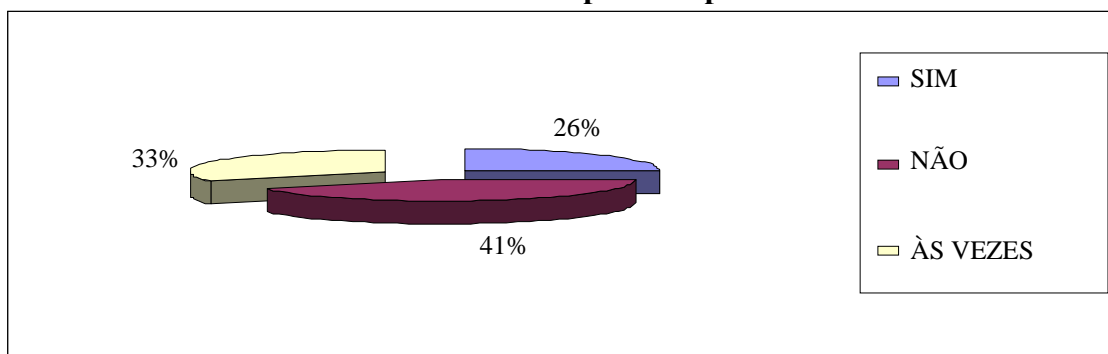
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme se verificou no Gráfico 45, 10% dos alunos responderam que sim, que chamados (as) para participar das decisões administrativas da escola; 74% dos alunos responderam que não são chamados a participar; 16% dos alunos responderam que só às vezes são chamados (as) para participar das decisões administrativas da escola.

Cabe dizer que 74% é um percentual bastante elevado indicando que os alunos não participam das decisões administrativas das escolas pesquisadas, o que fere um dos princípios da gestão democrática que é aquele que prima pela liberdade dos sujeitos da comunidade escolar em dar opiniões e sugestões à direção da escola sem sofrer retaliações ou influências da mesma, caracterizando uma gestão participativa.

Quanto à terceira pergunta procurou saber dos alunos se os professores lhe dão a chance de expor seu ponto de vista sobre a escola, sua forma de administração, o sistema de ensino, e avaliação (Apêndice 5). Para essa questão esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas são interpretadas no Gráfico 46:

**Gráfico 46. Se os alunos têm chance de expor seus pontos de vista sobre a escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

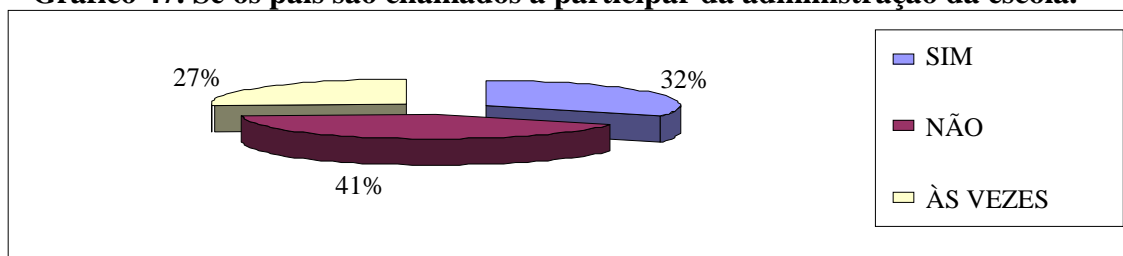
De acordo com o Gráfico 46, verificou-se que 26% dos alunos responderam que os professores lhe dão a chance sim de expor seu ponto de vista sobre a escola, sua forma de administração, o sistema de ensino, e avaliação; 41% dos alunos responderam que os professores não dão essa oportunidade e 33% que às vezes os professores dão essa chance ao aluno. Cabe ressaltar que 41% é um percentual elevado indicando que os alunos não têm chance de exporem para seus professores seus pontos de vista sobre a escola, sua forma de administração, o sistema de ensino e avaliação.

Esse fato pode estar relacionado ao próprio método de ensino do educador que não abre discussão a esse respeito ou mesmo não aceita esses pontos de vistas. Fato que denota que os alunos não possuem canal de comunicação entre eles e a direção da escola, pois também cabe aos professores o papel de mediadores nessas questões

orientando seus alunos a terem uma visão crítica e consciente dos mecanismos curriculares e administrativos da escola.

No que se refere à quarta pergunta objectivou saber dos alunos se seus pais são chamados a participar da administração da escola (Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem no Gráfico 47:

**Gráfico 47. Se os pais são chamados a participar da administração da escola.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 47, verificou-se que 32% dos alunos responderam que os seus pais são chamados, sim, a participar da administração da escola; 41% dos alunos responderam que seus pais não são chamados; 27% que às vezes seus pais são chamados. Cabe ressaltar, que 41% é um percentual elevado dentre os demais, indicando que os alunos entendem que seus pais não são chamados a participar da administração da escola.

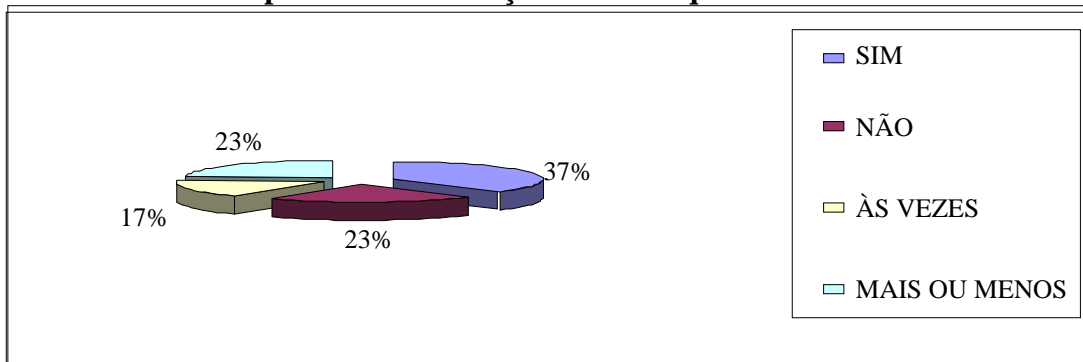
Esse percentual concorda com os Gráficos 43 e 45, respectivamente, onde se verificou que 46% dos pais responderam que simplesmente não participam da administração da escola, sem sequer apresentar um motivo e que 45% dos supervisores disseram que os pais não participam da gestão da escola e mesmo solicitados se recusam.

Esse resultado aponta para o fato de que as relações entre a escola e os pais requerem um canal de comunicação a fim de poder atraí-los para a participação da administração da escola. Além disso, que os pais necessitam ater-se à importância que tem suas participações nas discussões e rumos da escola atendendo o seu chamado para reuniões e discussões que se relacionem com a qualidade do ensino de seus filhos.

Nesse contexto, é flagrante o fato de que os alunos desconhecem a realidade que envolve a participação de seus pais na administração da escola, talvez por que não haja diálogos entre pais e filhos, conforme informação obtida no Gráfico 39, onde se verificou que 36% dos pais responderam que o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola é a falta de diálogo por que isso não existe entre as partes. Porém a gestão da escola não pode se curvar a esses fatores, pois uma gestão democrática visa à busca da integração da comunidade escolar, nas suas várias dimensões: aluno, professores, pais de alunos, supervisão, quadro administrativo, Conselho Escolar e demais instituições que se encontram afinadas com a escola (GOMES, 2002).

Nessa ótica, a quinta pergunta teve em vista saber dos alunos se a supervisora escolar lhes dá atenção quando solicitada (Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem no Gráfico 48:

**Gráfico 48. Se a supervisora dá atenção ao aluno quando solicitada.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

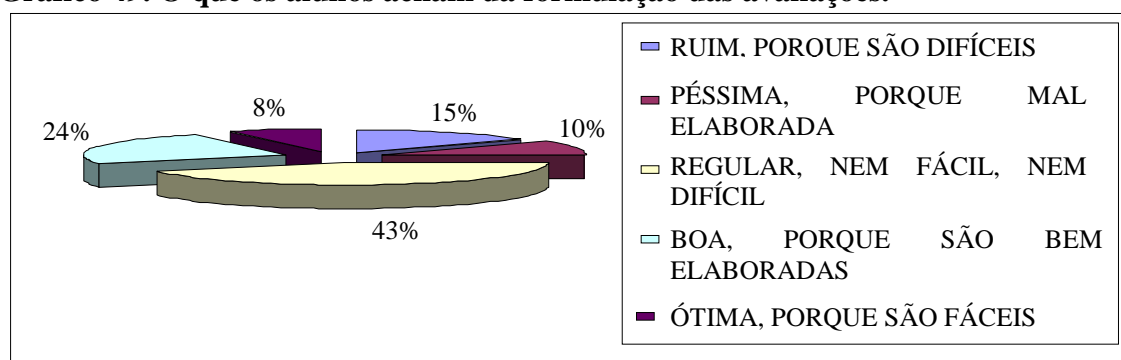
Conforme se verificou no Gráfico 48, 37% dos alunos responderam que a supervisora escolar lhes dá atenção quando solicitada; 23% dos alunos responderam que a supervisora não lhes dá atenção quando solicitada; 17% dos alunos responderam que às vezes a supervisora lhes dá atenção; 23% dos alunos responderam que a supervisora lhes dá mais ou menos atenção quando solicitada.

Vale ressaltar, que 37% é um percentual elevado dentre os demais, indicando que os alunos entendem que a supervisora escolar não lhes dá atenção quando

solicitados, o que caracteriza a possível falta de integração dos supervisores, fato que não pode acontecer no interior de uma escola, sobretudo, quando norteada pelo princípio democrático. E que vai de encontro com os 55% dos supervisores (Gráfico 20) que responderam que a relação entre professores, directores, supervisores e alunos é boa porque existe interação.

Seguindo este mesmo pensamento, a sexta pergunta teve como objectivo, saber dos alunos o que eles acham da formulação das avaliações e que explicassem (Apêndice 5). Para essa questão esperava-se como resposta: boa, porque são bem elaboradas. As respostas dadas seguem no Gráfico 49:

**Gráfico 49. O que os alunos acham da formulação das avaliações.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 49, verificou-se que 15% dos alunos responderam que acham ruim a formulação das avaliações porque que elas são difíceis, ficando no nível 2; 10% dos alunos responderam que acham péssima a formulação das avaliações porque são mal elaboradas ou seja, predominando o nível 1; 43% responderam que acham regular a formulação das avaliações porque não são fáceis nem difíceis, nível 3; 24% dos alunos responderam que acham boas porque são bem elaboradas, nível 4; 8% dos alunos responderam que acham ótima a formulação porque são fáceis, alcançando o nível 5.

O percentual de 43% dos alunos que acham regular a formulação das avaliações aponta para o fato de que eles não acham as avaliações nem fáceis nem difíceis, fato que denota que a avaliação escolar vem cumprindo suas funções, pois ela não visa demonstrar a incapacidade dos alunos apresentando perguntas impossíveis de serem respondidas, nem visam apresentar perguntas fáceis demais onde o aluno nada adquira

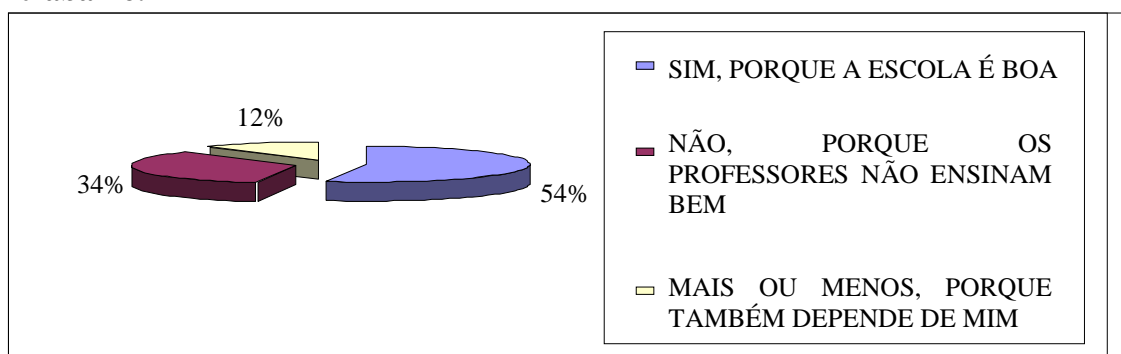
de conhecimento. Embora a avaliação possua função somativa, ela também visa à formação do aluno através de um diagnóstico de seus desempenhos, onde são aplicadas outras das suas funções como a diagnóstica e a formativa (HAYDIT, 2007).

Nesse contexto, torna-se razoável dizer que os resultados encontrados podem apontar para o fato de que as avaliações embora nem difíceis nem fáceis, entendidas como regulares, sejam antipatizadas pelos alunos, devido o rigor científico imposto, sem levar em conta a dimensão existencial do aluno, que não é explorada com insistência e pertinência, fazendo com que eles se apliquem aos conteúdos didáticos, sem uma relação mais direta com suas realidades socioeconômicas que requerem respostas mais imediatas, embora 54% deles achem que estão sendo preparados para o mercado de trabalho (Gráfico 50) e 69% dos pais (Gráfico 38) acreditem que a escola esteja preparando bem seus filhos para competir em pé de igualdade nesse mercado, no futuro.

Essa observação é pertinente na medida em que denota que a qualidade da educação passa pelo sistema de gestão da escola que pode dar respostas ou mesmo provocar as mudanças no contexto da escola com relação à qualidade do ensino, nesse caso, o redirecionamento das avaliações para uma perspectiva mais voltada para a questão socioeconômica do aluno, e sua inserção e permanência no contexto escolar, sem perder de vista as exigências da Secretaria de Educação do Estado, no que tange à modalidade de ensino e seus currículos.

Assim, a sétima pergunta procurou saber dos alunos se eles acham que estão sendo preparados para o mercado de trabalho de forma positiva e que justificassem suas respostas (Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim, porque a escola é boa. As respostas dadas seguem no Gráfico 50:

**Gráfico 50. Se os alunos acham que estão sendo preparados para o mercado de trabalho.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 50, verificou-se que, 54% dos alunos acham que estão sendo preparados para o mercado de trabalho de forma positiva porque a escola é boa; 34% acham que não porque os professores não ensinam bem e 12% acham que estão sendo preparados mais ou menos para o mercado de trabalho porque compreendem que também depende deles, já que a aplicação no estudo faz perceber a qualidade do ensino.

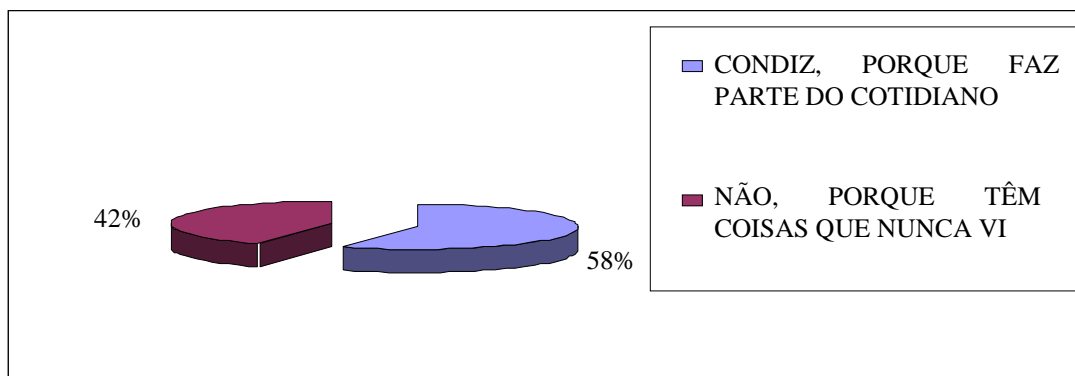
Cabe dizer que 54% é um percentual elevado, indicando que os alunos entendem que estão sendo preparados para o mercado de trabalho de forma positiva porque a escola é boa. Esse dado se harmoniza, apesar de em maior magnitude, com os 69% dos pais (Gráfico 38) que acreditam que a escola está preparando bem seus filhos para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro.

Sobre esse assunto, deve-se alertar para o fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que na discussão sobre a relação entre escola e trabalho o que se afirma é que, garantir aos alunos sólida formação cultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça, contribui significativamente tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho (BRASIL, 1997, p. 344).

Quanto à oitava pergunta teve como objectivo saber dos alunos se a educação que lhes está sendo ofertada condiz com suas realidades sociais e econômicas e por que

(Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta: condiz, por fazer parte do cotidiano. As respostas dadas seguem no Gráfico 51:

**Gráfico 51. A educação ofertada condiz com a realidade sócio-econômica dos alunos.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

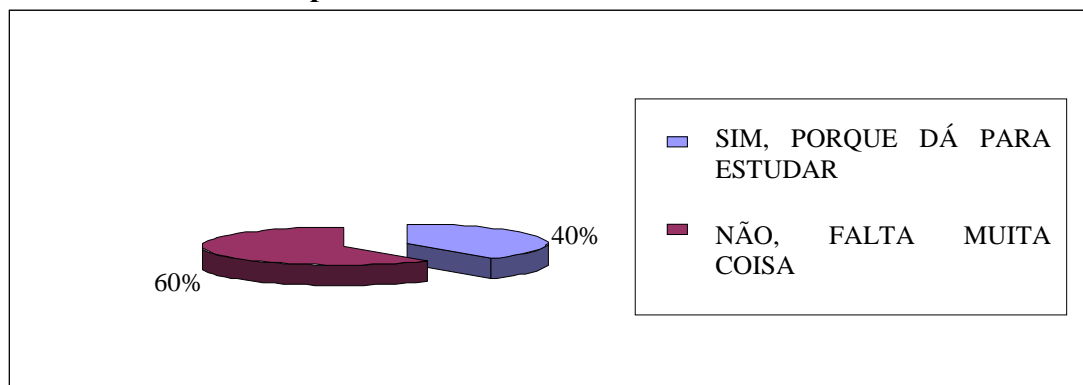
De acordo com o Gráfico 51, verificou-se que 58% dos alunos responderam que a educação que lhes está sendo ofertada condiz com suas realidades sociais e econômicas porque faz parte de seus cotidianos; 42% dos alunos responderam que não condiz porque têm coisas que nunca viram. Deve-se dizer que 58% é um percentual elevado, indicando que os alunos entendem a educação ofertada como condizente com suas realidades sócio-econômicas, o que denota que através de suas visões as escolas pesquisadas possuem modalidades de ensino voltadas para a realidade sócio-econômica de seu público, tendo em conta a diversidade e pluralidade regional.

Por outro lado, não é possível desconsiderar os 42% dos alunos que responderam que a educação que lhes está sendo ofertada não condiz porque têm coisas que nunca viram, demonstrando, por isto, que através de suas percepções, existe distância da grade curricular e da articulação dos conteúdos por parte dos educadores, com o seu contexto sócio-econômico, o que caracteriza verdadeira dialética no âmbito da escola, pois estar de posse de conteúdos é uma coisa e saber articulá-los no contexto da sala de aula, frente a vários alunos cada qual com suas peculiaridades psicossociais e socioeconômicas, é outra bem diferente.

Desse modo, a nona pergunta teve em vista saber se na opinião dos alunos a escola possui uma estrutura condizente com suas necessidades e por que (Apêndice 5).

Para essa questão, esperava-se como resposta: sim, porque dá para estudar. As respostas dadas seguem no Gráfico 52:

**Gráfico 52. Se a escola possui estrutura condizente com as necessidades dos alunos.**



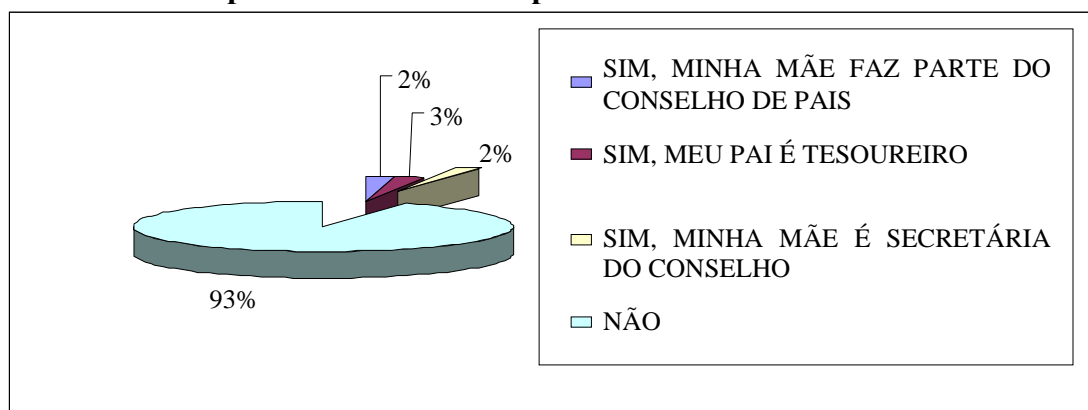
**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

Conforme o Gráfico 52 verificou-se que, 40% dos alunos responderam que a escola possui sim, uma estrutura condizente com suas necessidades porque dá para estudar; 60% dos alunos responderam que não possui porque falta muita coisa. Cabe ressaltar, que 60% é um percentual elevado indicando que no entendimento dos alunos a escola não possui uma estrutura condizente com suas necessidades, um dado que é reforçado pelo exposto no Gráfico 40, onde se verificou que 38% dos pais responderam que o aspecto no qual a escola deveria mudar seria no da estrutura física.

Sobre o assunto, destaca-se que esses resultados indicam que na visão dos alunos a estrutura física de uma escola deve contar com espaços amplos e específicos para a realização de suas atividades pedagógicas, administrativas, de lazer e desportivas. Além disso, deve contar em seu interior com equipamentos novos, conservados, como computadores com Internet, DVD, televisão e demais recursos tecnológicos que atendam às necessidades dos alunos pondo-os em estreita relação com o processo de ensino-aprendizagem, o que por sua vez denota uma gestão de qualidade.

Finalmente, a décima pergunta objectivou saber dos alunos se seus pais fazem parte do Conselho Escolar e que eles justificassem sua resposta (Apêndice 5). Para essa questão, esperava-se como resposta: sim. As respostas dadas seguem no Gráfico 53:

**Gráfico 53. Se os pais dos alunos fazem parte do Conselho Escolar.**



**Fonte:** Pesquisa realizada no mês de março (2009).

De acordo com o Gráfico 53 verificou-se que, 2% dos alunos responderam que suas mães fazem parte do Conselho Escolar; 3% dos alunos responderam que seus pais são tesoureiros do Conselho Escolar; enquanto 93% dos alunos responderam que seus pais não fazem parte do Conselho Escolar.

Cabe salientar, que 93% é um percentual elevado, indicando que um grande número de pais de alunos das escolas pesquisadas não fazem parte do Conselho Escolar, o que não está de acordo com os 55% dos supervisores que responderam que os pais de alunos participam da gestão da escola através do Conselho Escolar (Gráfico 22).

Esse resultado pode estar associado ao fato de que muitos desses pais interpretam essa importante instituição como mero processo burocrático, sem utilidade no desempenho da melhoria do ensino, o que pode ser apontado como um erro grave, pois a qualidade da educação pública depende, sobretudo, do grau de participação, exigência e controle democrático que a sociedade civil, vier a exercer sobre a escola (CARVALHO; TURRA, 2008).

Pensando, destaca-se que o Conselho Escolar é uma instituição de caráter jurídico, com “(...) significado próprio, inerente à natureza da escola. É um instrumento de tomada de decisões coletivas, que proporciona melhorias para a escola através de uma gestão democrática, onde todos participam ajudando a promover um ensino educacional com qualidade social” (SEMEC, 2009, p. 4).

### **3.5. Aferição do Grau de Eficácia e Eficiência do Modelo de Gestão Escolar**

Atendendo à análise descritiva dos dados anteriormente efetuada, é possível apresentar as respostas que permitem aferir do grau de eficiência e eficácia do modelo de gestão escolar adotado pelas Escolas Públicas Estaduais do Piauí, nos quadros 5, 6, 7 e 8, respectivamente. Para tanto, deve-se estar atento ao fato de que essa aferição baseia-se nos indicadores do Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão - Ano Base 2006 que são:

- Gestão de Resultados Educacionais, que abrangem os processos e práticas voltadas para o gerenciamento das taxas de abandono escolar, níveis de satisfação dos pais; proficiência do aluno (se está sendo preparado para o mercado de trabalho de forma positiva).
- Gestão Participativa, que abrange processos e práticas que respondam ao princípio de gestão democrática do ensino público, promovendo abertura à participação da escola no plano director da Secretaria de Educação; a regularidade de avaliação do grau de integração/articulação; a capacidade do quadro administrativo na liderança do processo ensino/aprendizagem administrado, participação da comunidade escolar no planejamento político pedagógico;
- Gestão Pedagógica, que abrange processos e práticas de gestões pedagógicas assegurando espaços físicos para seus diversos sujeitos discutirem e negociarem encaminhamentos da escola; estrutura condizente com as necessidades escolares dos alunos; aplicação de provas/ correção/ entrega de notas à Secretaria Escolar.
- Gestão de Pessoas, que está relacionada à gestão de habilidades, competências, aprendizagem, negociação, visão estratégica, liderança, conhecimentos específicos, proatividade, trabalho em equipe, capacidade de análise e comunicação, proporcionando a integração entre os profissionais da escola e os pais de alunos; a capacitação contínua dos supervisores, e quadro administrativo.
- Gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros, que abrange os processos e práticas de interação escola/comunidade.

Tendo em conta os critérios anteriores de avaliação a utilizar, considerar-se-ão os seguintes níveis de atendimentos: Inferior (até 20%), Abaixo da Média (21% a 49%),

Médio (50% a 69%), Acima da Média (70% a 89%), Superior (90% a 100%) (CONSED, 2007).

Assim, deve-se dizer que se encontrou como variáveis possíveis de aferir o grau de eficiência e eficácia: do Modelo de Gestão Escolar aplicado nas Escolas Públicas Estaduais do Piauí; do Sistema de Gestão e da Forma de Gestão, que seguem nos quadros demonstrativos 5, 6, 7 e 8:

**Quadro 5. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos directores.**

<b>Gestão de Resultados Educacionais</b>	- 15% dos directores responderam que a taxa de abandono escolar é de 30% em relação aos demais percentuais;
<b>Gestão Participativa</b>	- 50% dos directores responderam que participam do Plano Director da Secretaria de Educação, - 50% dos directores responderam que não participam do Plano Director da Secretaria de Educação; - 50% dos directores avaliaram como regular o grau de integração/articulação entre Secretaria de Educação; - 35% dos directores apontaram como dificuldades e/ou deficiências das suas escolas para alcançar melhor qualidade no ensino ou a falta de participação; - 80% dos directores responderam que o quadro administrativo é capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado; - 50% dos directores responderam que a forma de gestão implementada é a participativa porque a escola é de todos; 30% dos directores responderam que sua escola possui uma gestão participativa ouvindo a comunidade escolar.
<b>Gestão de Pessoas</b>	- 80% dos directores responderam que o quadro administrativo é capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado; 45% responderam que é bom porque a gestão é integrante. - 45% dos directores responderam que em sua opinião o grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola é bom.
<b>Gestão de Serviços e Recursos</b>	- 50% dos directores conceituaram como regular os serviços escolares (atendimento na secretaria, ministração de aulas, distribuição de merendas, atenção dos supervisores, etc.) prestados por suas escolas aos alunos.

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Quadro 5, verificou-se que nas respostas dos directores das Escolas Públicas Estaduais da Capital do Estado do Piauí, que participaram da pesquisa, predominam os indicadores de avaliação da gestão participativa situando-se no nível médio de atendimento (50% a 69%). Isso porque se constatou que 50% dos directores responderam que participam Plano Director da Secretaria de Educação; que 50% avaliaram como regular o grau de integração/articulação entre Secretaria de Educação; que 50% responderam que a forma de gestão implementada é a participativa porque a escola é de todos. Muito embora, 80% dos directores tenham respondido que o quadro administrativo é capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem

administrado, onde as variáveis situam-se no nível de atendimento acima da média (70% a 89%).

**Quadro 6. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos supervisores.**

<b>Gestão de Resultados Educacionais</b>	- 50% dos supervisores responderam que a taxa de abandono escolar é de 15% porque os alunos não conciliam escola e trabalho.
<b>Gestão Participativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 85% dos supervisores definiram a gestão da sua escola como boa;</li> <li>- 70% dos supervisores opinaram que a gestão de suas escolas é feita de modo participativo;</li> <li>- 60% dos supervisores responderam que às vezes ocorre demora no processo: aplicação de provas/correção/entrega de notas à Secretaria Escolar;</li> <li>- 50% dos supervisores responderam que a formas de gestão implementada pela direcção da escola é democrática porque todos podem dar uma opinião;</li> <li>- 55% dos supervisores responderam que os pais de alunos participam da gestão da escola através do Conselho Escolar.</li> </ul>
<b>Gestão de Pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 75% dos supervisores já participaram de alguma atividade de aprimoramento, capacitação ou de incentivo pedagógico desenvolvida pela escola,</li> <li>- 80% dos supervisores responderam que a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola;</li> <li>- 27% dos supervisores responderam que a forma como a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola é atuando em todos os setores da escola;</li> <li>- 55% responderam que a relação entre professores, directores, supervisores e alunos é boa porque existe interação.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.<sup>8</sup>

De acordo com o Quadro demonstrativo 6, verificou-se que nas variáveis encontradas nas respostas dos supervisores das Escolas Públicas Estaduais da Capital do Estado do Piauí, que participaram da pesquisa, predominam os indicadores de avaliação da gestão participativa e da gestão de pessoas, situando-se, respectivamente, nos níveis de atendimento médio (50% a 69%) e acima da média (70% a 89%). Isso porque nos indicadores de avaliação da gestão participativa constatou-se que 50% dos supervisores responderam que a formas de gestão implementada pela direcção da escola é democrática porque todos podem dar uma opinião; que 55% dos supervisores responderam que os pais de alunos participam da gestão da escola através do Conselho Escolar (Médio 50% a 69%).

<sup>8</sup> Pesquisa feita em 20 Escolas Públicas da Capital do Estado do Piauí no período de fev, mar., abr. (2009). Elaboração própria.

No que se refere à avaliação da gestão de pessoas, verificou-se que 75% dos supervisores já participaram de alguma atividade de aprimoramento, capacitação ou de incentivo pedagógico desenvolvida pela escola; 80% dos supervisores responderam que a supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola (Acima da Média 70% a 89%).

**Quadro 7. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos professores.**

<b>Gestão Participativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 60% responderam que na sua visão a direcção da escola só conseguem informar os acontecimentos mais importantes da escola;</li> <li>- 62% dos professores definem o grau de eficiência da gestão de sua escola como boa;</li> <li>- 73% dos professores responderam que a escola desenvolve palestras educativas como atividades com os demais serviços públicos;</li> <li>- 35% dos professores possuem a percepção de que a forma de gestão implementada pelas direcções das escolas é participativa;</li> <li>- 78% dos professores responderam que a direcção da escola permite sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico através do planejamento;</li> <li>- 16% dos professores responderam que a taxa de abandono escolar por parte dos alunos é de 20% por falta de interesse.</li> </ul>
<b>Gestão de Pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 93% dos professores responderam que o Conselho Escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar.</li> </ul>
<b>Gestão de Serviços e Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>56% dos professores responderam que do seu ponto de vista o Conselho participa das definições orçamentárias da escola;</li> <li>- 64% dos professores responderam que a escola apresenta espaço específico onde professores, alunos, funcionários, pais e mães de alunos podem discutir e negociarem encaminhamentos da escola.</li> </ul>
<b>Gestão Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 74% do professores opinaram que sim, que suas escolas cumprem os Parâmetros Curriculares Nacionais, adequando os currículos às necessidades locais.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.<sup>9</sup>

De acordo com o Quadro 7, verificou-se que nas variáveis encontradas nas respostas dos professores das Escolas Públicas Estaduais da Capital do Estado do Piauí, que participaram da pesquisa, predominam os indicadores de avaliação da gestão participativa, situando-se no nível acima da média de atendimento (70% a 89%). Isso porque, constatou-se que, 73% dos professores responderam que a escola desenvolve palestras educativas como atividades com os demais serviços públicos; e 78% responderam que a direcção da escola permite sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico através do planejamento.

<sup>9</sup> Pesquisa feita em 20 Escolas Públicas da Capital do Estado do Piauí no período de fev/mar/abr/ (2009).

**Quadro 8. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos pais de alunos.**

<b>Gestão De Resultados Educacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 60% dos pais responderam que concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão da escola porque é eficiente;</li> <li>- 59% dos pais opinaram que as escolas possuem uma administração de qualidade porque estão preocupadas em servir bem.</li> </ul>
<b>Gestão Participativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 49% dos pais de alunos conceituaram como bom o seu relacionamento com a escola;</li> <li>- 54% dos pais de alunos responderam que não têm conhecimento das ações do Conselho Escolar.</li> <li>- 46% dos pais conceituaram como regular a atuação do Conselho Escolar de suas escolas;</li> <li>- 46% dos pais de alunos não participam da administração escolar.</li> </ul>
<b>Gestão de Pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 46% dos pais de alunos conceituaram como regular a atuação do Conselho Escolar de suas escolas.</li> </ul>
<b>Gestão de Serviços e Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 46% dos pais de alunos conceituaram como bom o serviço que a escola presta ao seu filho;</li> <li>- 38% dos pais responderam que a escola deveria mudar no aspecto estrutura física.</li> </ul>
<b>Gestão Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 69% dos pais de alunos a escola está preparando bem seus filhos para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro;</li> <li>- 38% dos pais responderam que o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola é a falta de acompanhamento dos pais porque precisam trabalhar.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria<sup>10</sup>

De acordo com o Quadro demonstrativo 8, verificou-se que nas variáveis encontradas nas respostas dos pais de alunos das Escolas Públicas Estaduais da Capital do Estado do Piauí, que participaram da pesquisa, predominam os indicadores de avaliação da gestão de resultados educacionais situando-se no nível de atendimento médio (50% a 69%). Isso porque, constatou-se que 60% dos pais responderam que concordam com o sistema de avaliação do sistema de gestão da escola porque é eficiente; 59% dos pais opinaram que as escolas possuem uma administração de qualidade porque estão preocupadas em servir bem.

<sup>10</sup>Pesquisa feita em 20 Esc. Públicas da Capital do Estado do Piauí no período de fev/mar/abr/ (2009)

### **Quadro 9. Demonstrativo das variáveis encontradas nas respostas dos alunos.**

<b>Gestão De Resultados Educacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 41% dos alunos responderam que os professores não dão chance de expor seu ponto de vista sobre a escola, sua forma de administração, o sistema de ensino, e avaliação;</li><li>- 43% dos alunos responderam que acham regular a formulação das avaliações porque não são fáceis nem difíceis;</li><li>- 54% dos alunos acham que sendo preparados para o mercado de trabalho de forma positiva porque a escola é boa;</li><li>58% dos alunos responderam que educação que lhes está sendo ofertada condiz com suas realidades sociais e econômicas porque faz parte de seus cotidianos.</li></ul>
<b>Gestão Participativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 40% dos alunos definiram como regular a gestão de sua escola;</li><li>- 74% dos alunos responderam que não são chamados (as) para participar das decisões administrativas da escola;</li><li>41% dos alunos responderam que seus pais não são chamados a participar da administração da escola;</li><li>37% dos alunos responderam que a supervisora escolar lhes dá atenção quando solicitada;</li><li>- 93% dos alunos responderam que seus pais não fazem parte do Conselho Escolar.</li></ul>
<b>Gestão de Serviços e Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>41% dos alunos responderam que seus pais não são chamados a participar da administração da escola;</li><li>60% dos alunos responderam que a escola não possui uma estrutura condizente com suas necessidades porque falta muita coisa.</li></ul>

**Fonte:** Elaboração própria.<sup>11</sup>

De acordo com o Quadro demonstrativo 9, verificou-se que nas variáveis encontradas nas respostas dos alunos das Escolas Públicas Estaduais da Capital do Estado do Piauí, que participaram da pesquisa, predominam os indicadores de avaliação da gestão de resultados educacionais situando-se no nível de atendimento médio (50% a 69%). Isso porque, constatou-se que 54% dos alunos acham que estão sendo preparados para o mercado de trabalho de forma positiva porque a escola é boa; e 58% dos alunos responderam que educação que lhes está sendo ofertada condiz com suas realidades sociais e econômicas porque faz parte de seus cotidianos.

A análise estatística dos resultados obtidos em um determinado estudo é uma ferramenta essencial na validação dos dados, assim como para a adequada extrapolação dos resultados obtidos em relação à população estudada, nesse caso: directores,

---

<sup>11</sup> Pesquisa feita em 20 Esc. Públicas da Capital do Estado do Piauí no período de fev/mar/abr/ (2009)

supervisores, professores, alunos e pais de alunos (NORMANDO; TJÄDERHANE; QUINTÃO, 2010).

Estas variáveis são qualitativas ou categóricas, tendo em vista que serem interpretáveis e possibilitarem a descrição avaliativa do sistema de gestão das escolas públicas estaduais que fazem parte da amostra, a partir das quais foi possível realizarmos análise estatística que se refere à média, o desvio padrão e a variância, no sentido de melhor abordagem deste estudo. A seleção de métodos apropriados para a análise estatística pode parecer complexa, principalmente, quanto à escolha do teste mais apropriado para executar comparações entre grupos, examinar correlações e regressões ou analisar o erro do método (NORMANDO; TJÄDERHANE; QUINTÃO, 2010). Desse modo, o Quadro 10, a seguir, possibilita a verificação dos valores, da média e do desvio, tendo em vista a necessidade de quantificação destes para aquisição do desvio padrão e da variância.

**Quadro 10. Demonstrativo dos valores, da média e do desvio.**

<b>Categorias</b>	<b>Valores</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio</b>
<b>Directores</b>	20	60	-40
<b>Supervisores</b>	20	60	-40
<b>Professores</b>	200	6	194
<b>Alunos</b>	800	1,5	798,5
<b>Pais de Alunos</b>	160	7,5	152,5

**Fonte:** Elaboração direta (2012)<sup>12</sup>.

A variância cujo total ficou em 140.338,9, é valor essencial para se descobrir o desvio padrão, conforme Quadro 11, exposto a seguir.

---

<sup>12</sup> Elaboração própria.

**Quadro 11. Demonstrativo da variância e do desvio padrão.**

Variância	Desvio Padrão
140.338,9	374,618339

Fonte: Elaboração direta (2012)<sup>13</sup>.

No que se refere ao desvio padrão objectiva investigar o quanto varia um resultado em relação a sua média, sendo fundamental já que todas as medições possuem erros associados, relacionados a operador, método e equipamento. Nesse sentido, calcular o desvio padrão serve para indicar se a variação está ou não dentro do padrão (NORMANDO; TJÄDERHANE; QUINTÃO, 2010).

O desvio padrão apresenta vantagem sobre a variância por permitir uma interpretação direta da variação do conjunto de dados, pois o desvio padrão é expresso na mesma unidade que a variável. Nesse estudo, o desvio padrão apresentou a seguinte variação de pontos, para as categorias: directores, supervisores, professores, alunos e pais de alunos.

**Quadro 12. Demonstrativo da variação do desvio padrão.**

Categorias	Varição
Directores	120 pontos
Supervisores	120 pontos
Professores	12 pontos
Alunos	3 pontos
Pais de Alunos	15 pontos

Fonte: Elaboração direta (2012)<sup>14</sup>.

Observamos pelo exposto no Quadro 12 que as categorias directores e supervisores foram as que apresentaram maiores variações, de 120 pontos cada uma, o que pode ser explicado pelo número da amostra ser inferior às demais, somando-se 20 de uma dessas categorias. Isso ocorre porque quanto maior é a amostragem, menor será

<sup>13</sup> Elaboração própria.

<sup>14</sup> Elaboração própria.

o desvio padrão, ou seja, reduz-se com a ampliação da amostragem a probabilidade de erros da pesquisa.

A categoria que se refere aos professores variou 12 pontos, um número aceitável ao se considerar a média 6, variando, desse modo, 6 pontos a mais e 6 pontos a menos em relação ao desvio padrão, considerando-se o número de professores.

Quanto à categoria de alunos, sofreu variação de apenas 3 pontos para mais ou para menos, considera irrisória para efeito deste estudo que contou com a participação de 800 alunos.

Enfim, a categoria de pais de alunos variou 15 pontos, 7,5 para mais e para menos, também considerado satisfatório, tendo em vista a amostra de pais de alunos ser de 160 indivíduos.

Esses dados estatísticos permitem inferir que os resultados estão condizentes com a realidade da amostra, uma vez que as variações decorrentes do estudo são consideradas irrisórias, levando-se em consideração o número de participantes que é de 1.200 pessoas.

## **CAPÍTULO IV – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

No sentido de compreender se o grande aparato das escolas públicas estaduais no Piauí contribui de forma secundária para o real processo de gestão da educação piauiense, descreveu-se no capítulo três o modelo de gestão escolar, com aplicação na Escola Pública Estadual do Piauí, a partir das variáveis encontradas nas respostas de directores, supervisores, professores, alunos e pais de alunos, conforme exposto, anteriormente.

Nesse sentido, este capítulo destaca a discussão dos resultados deste estudo à luz de outros autores, visando identificar outras pesquisas que seguiram percursos semelhantes, estabelecendo-se, desse modo, relações entre padrões de semelhanças e diferenças.

### **4.1. Discussão dos resultados à luz de outros autores**

Outros autores também realizaram estudos voltados à gestão da qualidade total em outros estados, tomando-se como parâmetros os índices de atendimento do CONSED (2007): Inferior (até 20%), Abaixo da Média (21% a 49%), Médio (50% a 69%), Acima da Média (70% a 89%), Superior (90% a 100%).

Em nosso estudo, a Gestão Participativa nas Escolas Públicas Estaduais do Piauí se revelou no nível médio de atendimento segundo directores e supervisores e acima da média na opinião de professores. Sobre isso, dispõem Castro; Costa (2005, p. 23) ao expor sobre pesquisa realizada em escolas públicas do interior de São Paulo, na qual se verificou que 65% dos directores avaliaram a Gestão destas escolas como participativa, mantendo o nível de atendimento médio; já para os professores, este nível foi avaliado em 75%, constatando-se que, como nas escolas do estado do Piauí, este nível também ficou acima da média.

Além disso, o modelo pedagógico implantado pelo Centro de Ensino Experimental Pernambuco (CEEP), no estado do Pernambuco, em que família, escola e aluno participam da gestão, permitiu que a qualidade do ensino nesta escola melhorasse, consideravelmente (<http://aprendiz.uol.com.br/content/crocikiwes.mmp>. Acesso em 22/4/2012).

Assim, nas pesquisas descritas acima, em que se verificaram resultados satisfatórios em relação à gestão participativa, constata-se que há nestas uma predisposição da equipe a dividir responsabilidades e compartilhar ações com o objectivo de contribuir para o sucesso do ensino, a partir de uma sistemática de trabalho conjunta entre equipe escolar, família e comunidade no gerenciamento das atividades pedagógicas da escola.

Por outro lado, Probst; Romhardt (2002) concluíram em pesquisa realizada na capital do estado de Alagoas, Maceió, que as escolas públicas estaduais não tiveram uma boa avaliação no que se refere à Gestão Participativa, haja vista que na visão dos directores, observou-se uma média de 43%, ao passo que os professores demonstraram um percentual de 45% no que se refere à Gestão Participativa das escolas públicas desta capital, não confirmando os dados do estudo realizado no Piauí.

Percebe-se que essa avaliação se altera de um estado para outro, uma vez que a realidade educacional das escolas públicas brasileiras depende de um trabalho conjunto de investimento, nas mais diversas esferas, englobando-se todos os sujeitos envolvidos: directores, supervisores, professores, alunos e pais de alunos, devendo-se considerar também a participação efetiva de cada Estado, o que definirá os resultados conforme os índices do CONSED (2007).

Desse modo, o que está sendo verificado é que o cenário social das realidades das escolas públicas brasileiras, de modo geral, está propondo que as formas de gestão tenham uma vertente participativa, que refletirá, diretamente, no real processo de gestão da educação.

Em relação à Gestão de Pessoas, Fleury; Oliveira (2001) corroboram com os resultados verificados em Teresina/PI quando apresentaram dados relacionados à gestão de pessoas na cidade de Porto Alegre/RS<sup>15</sup>, situando-se os níveis de pesquisa acima da média, que circundam em torno de 71%, na opinião de supervisores de escolas públicas que foram premiadas no ano de 2000, aproximando-se do nível de gestão de pessoas observados em Teresina/PI na opinião dos supervisores, mantendo-se também acima da média.

Esses dados não foram confirmados por Moresi (2001) em pesquisa realizada no estado de Pernambuco, na cidade de Garanhuns, cuja avaliação da Gestão de Pessoas em escolas públicas deste município demonstra valores abaixo da média, na visão dos supervisores, apresentada em 52%.

No que se refere à Gestão de Resultados Educacionais, que em Teresina/PI se revelou no nível de atendimento médio (50% a 69%) na opinião dos pais de alunos e alunos das escolas pesquisadas, os índices também foram satisfatórios na cidade de Uberlândia/MG<sup>16</sup>, cujos dados apresentados por Grogan (2001) permitem inferir que a avaliação ficou em torno de 57%, compartilhando com os resultados da capital do estado piauiense.

No entanto, Linguanotto; Grandi; Sampaio (2001) afirmaram que a Gestão dos Resultados Educacionais tomando-se por base os índices do CONSED (2007) ficou abaixo da média, com 26%, na cidade de São Luís/MA<sup>17</sup>, considerando-se a opinião de pais de alunos e alunos de escolas públicas da capital maranhense, não confirmando os dados colhidos neste estudo.

Deve-se destacar que, a visão dos pais de alunos e alunos na gestão escolar surge como um conceito novo, no sentido de atender à dinâmica da perspectiva de uma gestão que mais do que liderar ações e funções, seja capaz de descentralizar o poder para construção da Gestão de Resultados Educacionais, utilizando-se um trabalho

---

<sup>15</sup> Rio Grande do Sul

<sup>16</sup> Minas Gerais

<sup>17</sup> Maranhão

partilhado como condição básica e fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação nas escolas brasileiras (PARO, 1998).

Nesse sentido, o Quadro 13 expõe os Padrões de Semelhanças e Padrões de Diferenças dos estudos discutidos, anteriormente, considerando-se os seguintes indicadores de resultados de avaliação: Gestão Participativa; Gestão De Pessoas e Gestão de Resultados Educacionais, verificando-se como a realidade da gestão escolar das Escolas Públicas Estaduais do Piauí compartilha com a realidade de outros estados brasileiros, permitindo-se uma visão macro da problemática deste estudo.

**Quadro 13. Comparativo dos padrões de semelhanças e padrões de diferenças.**

<b>Gestão Participativa</b>	Teresina/Piauí	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível Médio de Atendimento (Directores/Supervisores)</li> <li>▪ Acima da Média (Professores)</li> </ul>
	São Paulo/São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível Médio de Atendimento (Directores/Supervisores)</li> <li>▪ Acima da Média (Professores)</li> </ul>
	Maceió/Alagoas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abaixo da Média (Directores)</li> <li>▪ Abaixo da Média (Professores)</li> </ul>
<b>Gestão De Pessoas</b>	Teresina/Piauí	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acima da Média (Supervisores)</li> </ul>
	Porto Alegre/Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acima da Média (Supervisores)</li> </ul>
	Garanhuns/Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abaixo da Média (Supervisores)</li> </ul>
<b>Gestão De Resultados Educacionais</b>	Teresina/Piauí	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível de Atendimento Médio (Pais de alunos e alunos)</li> </ul>
	Uberlândia/Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível de Atendimento Médio (Pais de alunos e alunos)</li> </ul>
	São Luís/Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível de Atendimento Abaixo da Média (Pais de alunos e alunos)</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Pesquisa feita a partir de outros estudos considerando-se os parâmetros do CONSED (2012).

Observa-se que em relação aos demais estados, as Escolas Públicas Estaduais de Teresina/PI têm se mantido em níveis satisfatórios, encontrando-se entre os níveis médio e acima da média a partir dos parâmetros estabelecidos pelo CONSED/2007, embora estes dados positivos estejam relacionados a um mascaramento que não podem conduzir exatamente à realidade de uma gestão participativa, conforme se observa em discussão anterior.

Assim, em relação à Gestão Participativa, quando comparado aos estudos realizados nos estados de São Paulo e Alagoas, o Piauí manteve-se com nível acima da média, enquanto somente Alagoas se revelou abaixo da média estabelecida pelo CONSED/2007.

Ao se comparar os níveis de Gestão de Pessoas, o Piauí e o Rio Grande do Sul apresentaram níveis acima da média na visão dos supervisores, enquanto Pernambuco demonstrou resultados abaixo da média.

No que se refere à Gestão de Resultados Educacionais, na visão de pais de alunos e alunos, o Piauí apresentou nível de atendimento médio, assim como Minas Gerais, ficando, portanto, à frente do estado do Maranhão, que revelou nível de atendimento abaixo da média.

Desse modo, os dados permitem inferir que as Escolas Públicas Estaduais do Piauí apresentaram índices positivos em relação a outros estados brasileiros, conforme os estudos envolvidos no quadro comparativo.

Dos 6 (seis) estudos que serviram de base para as comparações relacionadas aos níveis de gestão, 3 (três) apresentaram resultados semelhantes aos do estado do Piauí; por outro lado, 3 (três) revelaram resultados distintos, no entanto, abaixo da média do estado piauiense. Ou seja, o Piauí manteve-se com níveis semelhantes a 50% dos estudos que serviram de base e aqueles que se apresentaram com resultados diferenciados ficaram aquém do esperado pelo CONSED/2007.

## 4.2. Principais Resultados

Frente à análise dos dados e sua aferição a partir dos indicadores de avaliação (Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços e Recursos) e considerando os seguintes níveis de atendimentos: Inferior (até 20%), Abaixo da Média (21% a 49%), Médio (50% a 69%), Acima da Média (70% a 89%), Superior (90% a 100%) (CONSED, 2007), encontrou-se como principais resultados as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí que apresentam singularidades quanto ao processo de gestão, como:

- A Gestão Participativa, situando-se no nível médio de atendimento (50% a 69%) na opinião dos directores e dos supervisores e no nível acima da média de atendimento (70% a 89%) na opinião dos professores;
- A Gestão de Pessoas, situando-se no nível acima da média (70% a 89%) na opinião dos supervisores;
- A Gestão de Resultados Educacionais, situando-se no nível de atendimento médio (50% a 69%) na opinião dos pais de alunos e alunos das escolas pesquisadas.

Diante desses dados, é possível dizer que a forma de Gestão Participativa é do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa (directores, supervisores, professores, pais de alunos e alunos das escolas que participaram da pesquisa), a forma mais implementada pelas Escolas Públicas Estaduais do Piauí, um resultado que leva a entender que essas escolas trabalham a dimensão da gestão democrática.

Contudo, cabe dizer que há, ainda, muito que fazer para elevar os níveis de atendimento das escolas, posto que nenhuma delas atingiu o nível de atendimento superior (90% a 100%), demonstrando que estas ainda não trabalham todas as dimensões da gestão, sobretudo, no que se relaciona à participação dos pais de alunos

na administração da escola e no Conselho Escolar, instituição que tem competência para ajudar na administração da escola, proporcionando uma oferta de qualidade no ensino.

Diante desses resultados, torna-se razoável destacar que a gestão de qualidade requer uma participação geral de seus sujeitos dentro e fora da escola. Até porque os sistemas educacionais e as instituições de ensino são complexos, diferenciados demais para que se exija uma única definição de qualidade. Isso posto, observa-se que a avaliação escolar, a interação dos sujeitos no âmbito da escola e a participação dos pais na administração escolar são fatores que uma gestão não pode prescindir se quiser atingir o grau de qualidade e atender os indicadores de qualidade, preconizados no Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão - Ano Base 2006.

#### **4.3. Conclusões do Estudo**

As análises gráficas, associadas às tabulações que tiveram como enfoque as informações advindas dos questionários, demonstram as seguintes conclusões que podemos fechar para o Processo de Avaliação do Sistema de Gestão das Escolas Públicas Estaduais do Piauí, a partir dos modelos de gestão das escolas públicas da Capital do Estado:

- No contexto de Gestão direccionado ao aluno, a taxa de abandono escolar durante o ano, reflete uma proporção social elevada, girando em torno de 30%;
- Os processos de gestão participativa não seguem padrões técnicos desejáveis, em virtude das faltas de participação dos atores, fato que leva a 35% dos directores reconhecerem este evento como forte entrave;
- O processo de capacitação dos recursos humanos é reconhecidamente bom, o que permite uma gestão de integração expressiva;
- Os serviços prestados pelas escolas, no aspecto da gestão de serviços, são regulares, evento que expõe a falta de disposição de abraçar ao trabalho por parte dos funcionários;
- O entrave fatal da deficiência da gestão consiste no tripé: falta de estrutura; baixos salários e o do mascaramento das gestões autoritárias por uma maquilagem de gestão democrática;

- A necessidade demonstrativa do sistema de educação assumir um contexto de gestão democrática e participativa de facto. O que só virá a acontecer, com a participação efectiva das comunidades as quais as escolas estejam vinculadas.

Portanto, é possível concluir que o grande aparato das escolas públicas estaduais no Piauí contribui de forma secundária para o real processo de gestão da educação piauiense, tornando, assim, deficiente a gestão no estado, tendo em vista que deveria haver maior comprometimento, não a nível secundário, mas de carácter essencialista, para que, desse modo, pudéssemos verificar uma gestão, efetivamente, democrática e não somente a observação de uma falsa gestão voltada ao contexto democrático.

Em síntese, a nossa pergunta de partida, ou seja, a problemática levantada obtém a seguinte resposta: a forma de Gestão Participativa é do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa (directores, supervisores, professores, pais de alunos e alunos das escolas que participaram da pesquisa), a forma mais implementada pelas Escolas Públicas Estaduais do Piauí, cujo resultado leva a uma perspectiva de gestão democrática, culminando com a concorrência de uma delas ao Prêmio Estadual de Referência em Gestão Escolar, no ano base de 2006.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A gestão democrática da escola pública tem sido uma conquista árdua ao longo do tempo. Essa conquista tem permitido que escolas passem a possuir uma nova realidade, diferente daquela com que conviviam antes dessa nova política de administração no setor da educação pública.

Uma das vantagens da gestão democrática da escola pública é que a comunidade passa a intervir nas ações da escola de modo participativo e aceite. Outra vantagem está na participação compartilhada dos educadores e membros da escola na construção de propostas que vão nortear suas ações futuras na construção do ensino do aluno.

Assim, com a aproximação da comunidade escolar no âmbito administrativo pode ser rompida a ideia de que os problemas da escola dizem respeito somente aos gestores e à Secretaria de Educação do Estado. Nesse sentido, seus problemas passam a ser resolvidos nos próprios limites da escola com a ajuda do corpo escolar, atores e dos pais e responsáveis de alunos, contando com o apoio imprescindível do Governo com a distribuição de recursos financeiros para se chegar a esse fim.

Tendo em vista essa observação, cabe concluir, com base na análise dos dados e sua aferição a partir dos indicadores de avaliação (Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços e Recursos) e considerando os seguintes níveis de atendimentos: inferior (até 20%), abaixo da média (21% a 49%), médio (50% a 69%), acima da média (70% a 89%), superior (90% a 100%) (CONSED, 2007) que se encontraram como principais resultados, que as formas de gestão implementadas pelas escolas públicas estaduais da Capital do Piauí apresentam diversas formas de gestão, sendo elas: a gestão participativa, situando-se no nível médio de atendimento (50% a 69%) na opinião dos directores e dos supervisores e no nível acima da média de atendimento (70% a 89%) na

opinião dos professores; a gestão de pessoas, situando-se no nível acima da média (70% a 89%), na opinião dos supervisores; e a gestão de resultados educacionais, situando-se no nível de atendimento médio (50% a 69%) na opinião dos pais de alunos e alunos das escolas pesquisadas.

Todavia, a forma de Gestão Participativa foi a que demonstrou ser a mais implementada pelas Escolas Públicas Estaduais do Piauí que participaram da pesquisa, denotando que as escolas pesquisadas procuram trabalhar a dimensão da gestão democrática. Entretanto, deve-se dizer que as escolas pesquisadas não atingiram o nível de atendimento superior (90% a 100%), demonstrando que ainda não possuem uma dimensão que possa ser considerada como democrática, pois seus gestores não procuram trabalhar as demais dimensões dessa forma de gestão, o que compromete o seu nível de atendimento e, por conseguinte, da qualidade da gestão, um fato que deve ser repensado pelos gestores a fim de ofertar uma gestão de qualidade total voltada para a melhoria do ensino no Estado do Piauí, no que se refere às Escolas Públicas Estaduais, sendo esta a sugestão apresentada neste estudo.

As limitações deste estudo se voltam para as peculiaridades sociais do estado do Piauí, uma vez que esta pode interferir na realidade dos dados, já que a educação pode ser um reflexo do contexto social ao qual se está inserido, envolvendo-se em diversos fatores de ordem social e econômica que condicionam sua qualidade o que, no entanto, não impede que este estudo sirva de parâmetro para outras pesquisas com base na gestão da qualidade total.

Não intentamos responder a todos os questionamentos acerca da gestão de qualidade total, mesmo porque isto é inviável frente às dificuldades que se têm na execução de uma pesquisa tão aprimorada. Contudo, acredita-se que este estudo poderá servir como evidência para ações que realmente visem o alcance de resultados plenos nas escolas públicas estaduais do Piauí, envolvendo-se todos os sujeitos partícipes do processo de uma gestão verdadeiramente democrática, podendo, por isso, ser usado como parâmetro, com a consciência de que não se consegue encerrar de modo pleno um estudo tão importante para educação nos dias atuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na constituição federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. *et al* (Orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da ldb à luz da constituição federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

ALAIZ, V. *et al*, *Auto-Avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Edições Asa. Porto, 2003.

ALBUQUERQUE, R. C. *Educação e modernidade no Brasil*. In: 5º FÓRUM NACIONAL. *As bases do desenvolvimento moderno*. São Paulo: Anais/Nobel, 1993. ISBN 81-302-0315-x.

ALVES, M. *Como escrever teses e monografias*. Campus, 2005.

ALVES, G. L. *O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. 254 p.

ALONSO, R. S. H. *Formación básica de un gerente educacional*. Editora Magisterial. Servicios Gráficos. Lima, Perú, 2002.

AMBV. Associação de Moradores do Bairro Vermelha. Cartilha do sócio. Teresina: 2009.

ANDRADE, R. C. de. *Gestão na escola pública*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ANTUNES, A. *Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar*. In: Guia da Escola Cidadã, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

APRENDIZ. <http://aprendiz.uol.com.br/content/crocikiwes.mmp>. Acesso em 22/04/2012.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2005. ISBN 85-16-01477-0.

ARAÚJO, A. V. *Política Educacional e Participação Popular: um estudo sobre esta relação no município de Camaragibe-PE*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003 (Dissertação de Mestrado)

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 803 p. esp. Parte Terceira: A transmissão da cultura.

\_\_\_\_\_. *O sentido da educação colonial*. In: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A cultura brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 1953. p. 289-320.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: \_\_\_\_\_. *Gestão democrática*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPA& A, 2005.

BORDIGNON, G. *et al.* *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BORGES, P. F. Gestão escolar: director em dez lições. In: ANDRADE, R. C. de (Org.). *A gestão da escola*. Belo Horizonte: Artemed, 2004.

BRANDÃO, H. P. *et al.* Gestão de desempenho por competências: integrando a avaliação 360 graus, o balanced scorecard e a gestão por competências. *Revista de Administração Pública*, 42(5), p. 875-98. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, MEC, 2001.

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

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 24 de fevereiro de 1891). Brasília: Presidência da República/Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 de setembro de 2009.

BRUNO, L.. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: DALILA, A. O. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

BUENO, H. L. *Gestão democrática da escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, R. *História do Brasil*. 4. ed. Ri de Janeiro: Atual, 2004.

CARVALHO, M. M.C. *A Escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, D. F. C.; TURRA, N. C. *Estratégias de gestão*. São Paulo: EDURC, 2008.

CASTRO, J. A. Formação e desenvolvimento da língua nacional brasileira. In: COUTINHO, A. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1986. Vol.1, p.324.

CASTRO, A. A. *O professor e a didática*. Revista Educação. Brasília, 1981.

CASTRO, G. de; COSTA, M. D. Proposta de um instrumento para diagnóstico de gestão do conhecimento em bibliotecas universitárias. In: *Km Brasil*. São Paulo: KM BRASIL, 2005. v. 1.

CATARSI, E. *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci, 2008.

CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria Geral da Administração*. v, 2. 6. ed. Rev. e Atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

CHIAVENATO, J. J. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 2004.

COLARES, A. A. y COLARES, M. I. L. S. *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. Biblioteca ANPAE, 2003.

COLOMBO, P. H. Gestão da qualidade no sistema instituição de ensino. In: COLOMBO, S. S. (Org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONFAP. Confederação Nacional das Associações de Pais. Lei das associações de pais - Decreto- Lei Nº 372/90, 27 de nov. (c/alt.por Dec – Lei 80/99, 16 de mar. e Lei 29/2006, 4 de jul.) Disponível em: [http://www.confap.pt/desenv\\_noticias.php?ntid=124](http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=124). Acesso em: 10 mar. 2010.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. *Manual de orientações do prêmio nacional de referência básica em gestão escolar ano base 2007*. Brasília/DF: CONSED, 2007.

\_\_\_\_\_. *Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares*. Brasília: 2001. Módulos de I a IX

COSTA, C. *Gestão escolar democrática: um projeto em construção*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, v. 9, p. 69-79, jul./set. 1998.

COSTA, T. O. D. Avaliação institucional: uma ferramenta para o sucesso da instituição educacional. In: COLOMBO, S. S. (Org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, L. *A organização do campo educacional: as Conferências de educação e pública*. Revista Educação e Sociedade. Rio de Janeiro, v. 2, 1981.

CUNHA, L. A. R. Educação e desenvolvimento social no Brasil. In: RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço*. Revista da Educação – AEC, Brasília, v, 12, p. 100-115, nov./dez. 1998.

DEPONTI, C. M. *et al. Estratégia para construção de indicadores para avaliação da sustentabilidade e monitoramento de sistemas*. Agroecol. e Desenvolv. Rur. Sustent, v. 3, n.4, out./dez, p. 44 - 52, 2002.

DEMO, P. *Educação e Qualidade*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DURKHEIM. É. *Regras do método sociológico*. Tradução de Maximiliano Augusto. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ESTATUTO DO GRÊMIO LIVRE. 2010. Disponível em: [http://www.une.org.br/home3/ubeson\\_online/download/modeloestatutogremiolivredoc.doc](http://www.une.org.br/home3/ubeson_online/download/modeloestatutogremiolivredoc.doc). Acesso em 05 mar. 2010.

FARENZENA, N. Estudo do custo aluno/ano em escolas de educação básica: In: FARENZENA, N; VIEIRA, S. L. *et al* (Org.). *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília: INEP/MEC, 2005. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/pdf\\_](http://www.publicacoes.inep.gov.br/pdf_) Acesso em: 05 jan. 2010.

FARIAS, J. C. *Administração: teorias e aplicações*. São Paulo: Pioneira Thomason, 2002.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* 4. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* 4. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. *Qualidade da educação: avaliação indicadores e metas*. Disponível em: [http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf). Acesso em: 04 mar. 2010.

FERNANDES, M. E. A. Formação do educador: quais os seus rumos? In: FONSECA, D. M. da. *Administração educacional: um compromisso educacional*. Campinas (SP): Papirus, 1994.

FERREIRA, A. de H. B. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA Jr., M. de M. (Org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, D. M. e outros. *Administração educacional: Um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FONSECA, L. de A. Qualidade e produtividade no sistema educacional. In: ACÚRCIO, M. R. B.; ANDRADE, R. C. de. (Org.). *A gestão da escola*. Belo Horizonte: Artemed, 2004.

FONSECA, S. M. *et al.* *Hegemonia jesuítica*. 1986. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>. Acesso em: 20 de nov. 2009.

FREITAS, K. S. de. *Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação de equipe escolar*. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=002). Acesso em 01 mar. 2010.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 140.

GARCIA, W. E. *Notas sobre a crise da gestão educacional*. 1987. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR. P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, C. A. *Gestão participativa nas escolas: resultados e incógnitas*. São Paulo: Vozes, 2002.

GOHN, M. da G. *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

GROGAN, D. J. *A prática do serviço de referência*. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HELOISA. COM ,\_In: [heloisacom.c.sites.uol.com.br](http://heloisacom.c.sites.uol.com.br) Acesso em 12/03/2011.

HOLANDA, S. B. de. *História geral da civilização brasileira*. V. 1. Difusão Européia do Livro: São Paulo, 1960.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: *Cadernos Cedes*, São Paulo. Ano XXI nº 55, nov. 2001. p.30-41.

HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. São Paulo: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). ISBN 85-308-0287-x.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em: 01 abr. 2010.

JAPAN-GUIDE.COM, In: <http://www.japan-guide.com/e/e2150.html>. Acesso em 13 de abril. 2011.

LEITE, S. A. S. O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF. v. 69, n. 163, p. 510-540, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LINGUANOTTO, A. R. J.; GRANDI, M. E. G. de; SAMPAIO, M. I. C. *Indicadores de qualidade para o serviço de referência: uma proposta de aplicação às bibliotecas do SIBI/USP*. São Paulo: USP, 2001.

LONGO, R. M. J. *A revolução da qualidade total: histórico e modelo*. Brasília: IPEA, 1994.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. Gestão Democrática da e na Educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

LÜCK, H. *A evolução da Gestão Educacional a partir de mudança paradigmática*. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/grandestemas/gestaoescolar>. acesso em: 12.abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. In: ACÚRCIO, M. R. B.; ANDRADE, R. C. de. (Org.). *A gestão da escola*. Belo Horizonte: Artemed, 2004.

\_\_\_\_\_. *et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S. de.; KALOUSTIAN, S. *Lançado o prêmio da gestão 2004: sua escola faz escola!*. Revista Gestão em Rede, Brasília, n. 55, p. 7, ago. 2004.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo. Cortez, 1993.

LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MAGALHÃES, L. D. R. *A educação na primeira república*. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_057.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_057.html). Acesso em: 12 de jul. 2009.

MARTINS, J. S. *O trabalho com projeto de pesquisas*. São Paulo: Papirus, 2006.

MARQUES, M. O. *Educação popular, democracia e qualidade de ensino*. Disponível em: <http://www.fealegria.org.br>. Acesso: 03 jan. 2009.

MATTOS, L. de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

MERQUIOR, J. G. *O liberalismo antigo e moderno*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

MENDONÇA, E. F. 2000. *A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira*. Campinas, FE/UNICAMP, p.475.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, A. M. de A.; RIZOTTI, J. R. *Progestão: como gerenciar recursos financeiros?* Brasília: CONSED, 2001. (Módulo VI).

MORESI, E. A. D. Gestão da informação e do conhecimento. In: TARAPANOFF, K. (Org.). *Inteligência organizacional e competitiva*. Brasília: UNB, 2001.

MONVELADE, J. *Educação pública no Brasil: contos e descontos*. Distrito Federal: Ideia Editora, 1997.

NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1974, 400 p. In: RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2003.

NAKAGAWA, M. *Estudo de alguns aspectos de controladoria que contribuem para a eficácia gerencial*. 1987. 148f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

NASSUNO, M. *O quadro administrativo na experiência do orçamento participativo de Porto Alegre*. XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina, 4 - 7 nov. 2008. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br.pdf>. Acesso em 05 jun. 2010.

NORMANDO, D.; TJÄDERHANE, L.; QUINTÃO, C. C. A. *A escolha do teste estatístico: um tutorial em forma de apresentação em PowerPoint*. Revista Dental Press J. Orthod. v. 15, no. 1, p. 101-106, Jan./Feb. 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. *As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio. Rio de Janeiro, v. 12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 04 de set. 2009.

PAIM, A. *História das ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1967.

PARO, V. H. *Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?* In: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPA& A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PELLEGRINI, M. Z. Administração participativa: Teoria e prática. In: *Revista Brasileira de Administração de Educação*, p. 4 (2), Porto Alegre, jul / dez. 1986.

PENSADOR. *Biografia de Paulo Freire*. In: [http://pensador.uol.com.br/autor/paulo\\_freire/biografia/](http://pensador.uol.com.br/autor/paulo_freire/biografia/). Acesso em: 22/4/2012.

PEREZ JUNIOR, J. H.; OLIVEIRA, L. M. de; COSTA, R. G. *Gestão estratégica de custos*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN: 852244417X.

PIAUÍ. Secretaria Estadual da Educação e Cultura – SEDUC. *Plano de ação da seduc 2009*. Teresina: SEDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual da Educação e Cultura – SEDUC. *Plano de trabalho da seduc 2005*. Teresina: SEDUC, 2005.

PIAUÍ. Decreto-Lei nº 12.928, de 10 de dezembro de 2007. Constitui o Conselho Escolar junto a cada estabelecimento de ensino da rede pública estadual. *Diário Oficial* [do Governo do Estado do Piauí], Teresina. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2010.

PRAIS, M. L. M. *Administração colegiada da escola pública*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 1994.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2003. ISBN 85-8571-10-2.

RICHARDSON, B.; RICHARDSON, R. *A gestão estratégica*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. 4.ª ed. São Paulo: Cortez. 2003.

RODRIGUES, L. *História da administração educacional no Brasil: da colônia à república velha*. Artigo. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles>. Acesso em: 05 jan. 2010.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Contrapontos da educação brasileira*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na educação brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza; UFC, 1982.

SANTOS, C. R. dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, B.S. e AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: B. de S. SANTOS (org). *Para Democratizar a Democracia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002, p. 15-45.

SAVIANI, D. *Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p.121-130.

\_\_\_\_\_. Sentido da Pedagogia e o Papel do Pedagogo. In. *Revista Ande*, São Paulo, nº 9, 1985, p. 23.

SCHMITZ, A. *Inquérito sobre a riqueza e as causas da riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1994.

SCHNECKENBERG, M. *A implantação do Proem como política educacional no cotidiano da gestão escolar*. Curitiba. Dissertação (Mestrado). PUC. 1999.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Capacitação de conselheiros escolares da rede pública municipal: cartilha*. Teresina, SEMEC, 2009.

SILVA, M. C. da. *Progestão: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola*. Brasília: Conselho Nacional de Secretaria de Educação, 2001 (Módulo V).

SILVA, I. *Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço*. Revista de Educação, Brasília, v. 2, n. 3, p. 101-114, maio, 1998.

SODRÉ, N. W. *Síntese de história da cultura brasileira*. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. ISBN 94-206-0159-x.

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J.

B. (Org.). *Gestão democrática*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPA& A, 2005.

SCHWARTZMAN, S. *Dez proposições controversas sobre a qualidade da educação básica no Brasil*. Rio de Janeiro. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, n. 4, ago. de 2002. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br>. Acesso em 05 de jan. 2010.

THEOBALDO, C. E. *A contribuição jesuítica na implantação do português do Brasil*. Revista Espaço Acadêmico, Nº 87, Ano VIII, ago. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em; 10 ago. 2009.

TORINO. Regolamento Scuole Comunali Dell'Infanzia. Torino. It.: *Servizio Centrale Consiglio Comunale*, 2001. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes>. Acessado em: 28.06.11.

UNESCO. Organização das nações unidas para a criança e o adolescente. Brasília/ DF: Editora dos Ministérios, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 16 ed. São Paulo: Papirus, 2003. ISBN 87-305-0325-x.

VERHINE, R. E.; ANUNCIACÃO, M. P. P. da. *A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar*. 2006. Disponível em: <http://www4.uninove.br>. Acesso em: 06 de jan. 2010.

VILLALTA, L. C. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. ISBN 72-102-0425-x.

VIAN, E. *Gestão Democrática Escolar: Um mecanismo na perspectiva da emancipação humana*. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. 2003.

VIANNA, I. O. A. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986. ISBN 32-108-0321-x.

WEBER, M. *Economia y Sociedad*. Fondo de cultura Econômica. México, 1974, vol 2.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRECTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE FORAM SELECIONADAS, ALEATORIAMENTE, E REPRESENTAM UMA REFERÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO, EM VIRTUDE DE SUA EXPRESSÃO SOCIAL DURANTE OS ANOS

Escola \_\_\_\_\_

Ensino: \_\_\_\_\_

PERGUNTAS:

1. A escola participa da elaboração do Plano Director da Secretaria de Educação?

R. ( ) Sim ( ) Não

2. Qual programa de gestão você adota em sua escola?

R. De pessoas ( ) De custos ( ) Financeiro ( ) De qualidade ( ) Do conhecimento ( )

3. Como você avalia o grau de integração/articulação entre Secretaria de Educação e a escola?

R. Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente ( )

4. Dê um conceito para o serviço que é prestado ao aluno:

R. Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente ( )

5. Quais as dificuldades e/ou deficiências da escola para alcançar melhor qualidade no ensino?

R. \_\_\_\_\_

6. A escola possui quadro administrativo capacitado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem administrado? Explique.

R. \_\_\_\_\_

7. Qual a taxa de abandono escolar por parte dos alunos? Por quê?

R. \_\_\_\_\_

8. Qual a forma de gestão implementada pela direcção da escola? Explique.

R. \_\_\_\_\_

9. Em sua opinião qual o grau de eficiência e eficácia da gestão implementada pela escola? Justifique.

R. \_\_\_\_\_

10. A escola possui uma gestão participativa? Como?

R. \_\_\_\_\_

**Obrigado!**

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUPERVISORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE FORAM SELECIONADAS, ALEATORIAMENTE, E REPRESENTAM UMA REFERÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO, EM VIRTUDE DE SUA EXPRESSÃO SOCIAL DURANTE OS ANOS

Escola \_\_\_\_\_

Ensino: \_\_\_\_\_

PERGUNTAS

1. Como você define a gestão da sua Escola?

R. Boa ( ) Ruim ( ) Péssima ( ) Excelente ( ).

2. Em sua opinião a gestão da escola é feita de modo participativo?

R. Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos ( )

3. Na escola ocorre demora no processo: aplicação de provas/ correção/ entrega de notas à Secretaria Escolar?

R. Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )

4. Você já participou de alguma atividade de aprimoramento, capacitação ou de incentivo pedagógico desenvolvida pela escola?

R. \_\_\_\_\_

5. A supervisão escolar trabalha em parceria com administração da escola? De que forma?

R. \_\_\_\_\_

6. Qual a forma de gestão implementada pela direção da escola em sua opinião? Explique.

R. \_\_\_\_\_

7. Qual a relação entre professores, directores, supervisores e alunos? Explique.

R. \_\_\_\_\_

8. Você acha que as deficiências da escola estão em função dos salários baixos? Por quê?

R. \_\_\_\_\_

9. Pelo que pode notar os pais de alunos participam da gestão da escola? De que modo?

R. \_\_\_\_\_

10. Qual a taxa de abandono escola por parte dos alunos? Por quê?

R. \_\_\_\_\_

**Obrigado!**

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE FORAM SELECIONADAS, ALEATORIAMENTE, E REPRESENTAM UMA REFERÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO, EM VIRTUDE DE SUA EXPRESSÃO SOCIAL DURANTE OS ANOS

Escola \_\_\_\_\_  
Série \_\_\_\_\_  
Disciplina \_\_\_\_\_  
Ensino: \_\_\_\_\_

1. Na sua visão a direcção da escola consegue informar à comunidade sobre os principais acontecimentos da escola?

R. Sempre ( )      Somente os mais importantes ( )      Não, falta interesse ( )

2. O Conselho Escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar incluindo alunos, professores em composição paritária?

R. Sim ( )      Não ( )

3. Você conhece as normas de funcionamento definidas e usadas pelo Conselho Escolar?

R. Sim ( )      Não ( )      Mais ou menos ( )

4. Do seu ponto de vista o Conselho participa das definições orçamentárias da escola?

R. Sim ( )      Não ( )      Às vezes ( )

5. Como define o grau de eficiência da gestão de sua escola?

R. Boa ( )      Ruim ( )      Péssima ( )      Excelente ( )

6. A escola apresenta espaço específico onde professores, alunos, funcionários, pais e mães de alunos possam discutir e negociarem encaminhamentos da escola? Explique.

R. Sim ( )      Não ( )

7. A escola desenvolve atividades com os demais serviços públicos? Quais?

R. \_\_\_\_\_

8. Conforme você pode notar quais as formas de gestão implementadas pelas direcção da escola?

R. \_\_\_\_\_

9. A Direcção da escola permite sua participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola? Como?

R. \_\_\_\_\_

10. Em sua opinião a escola cumpre os Parâmetros Curriculares Nacionais? De que modo?

R. \_\_\_\_\_

APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS DE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE FORAM SELECIONADAS, ALEATORIAMENTE, E REPRESENTAM UMA REFERÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO, EM VIRTUDE DE SUA EXPRESSÃO SOCIAL DURANTE OS ANOS

Pai/Mãe: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Ensino: \_\_\_\_\_

1. Conceitue seu relacionamento com a escola.

R. Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente ( )

2. Você tem conhecimento das ações do Conselho Escolar?

R. Sim ( ) Não ( )

3. Dê um conceito para a atuação do Conselho Escolar:

R. Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente ( )

4. Conceitue o serviço que a escola presta ao seu filho.

R. Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente ( )

5. Ao seu vê, a escola está preparando bem seu filho para competir em pé de igualdade no mercado de trabalho no futuro?

R. Sim ( ) Não ( )

6. Em sua opinião qual é o principal problema de relacionamento existente entre pai/filho/escola? Explique.

R. \_\_\_\_\_

7. Em que aspecto a escola deveria melhorar?

R. Direção ( ) Supervisão ( ) Estrutura física ( ) Apresentação de conteúdos ( )

Material pedagógico ( ) Equipamentos ( ) A qualidade do ensino ( )

8. Você concorda com o sistema de avaliação do sistema de gestão da escola? Por quê?

R. \_\_\_\_\_

9. Em sua opinião a escola possui uma administração de qualidade? Justifique.

R. \_\_\_\_\_

10. Você participa da administração da escola em que seu filho (a) estuda? De que modo?

R. \_\_\_\_\_

APÊNDICE V - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS QUE FORAM SELECIONADAS, ALEATORIAMENTE, E REPRESENTAM UMA REFERÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR NO ESTADO, EM VIRTUDE DE SUA EXPRESSÃO SOCIAL DURANTE OS ANOS

Escola: \_\_\_\_\_  
Ensino: \_\_\_\_\_

PERGUNTAS

1. Como você define a gestão de sua escola?  
R. Ruim ( ) Péssima ( ) Regular ( ) Boa ( ) Excelente ( )
2. Você é chamado(a) para participar das decisões administrativas da escola?  
R. Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )
3. Os professores lhe dão a chance de expor seu ponto de vista sobre a escola, sua forma de administração, o sistema de ensino, e avaliação, por exemplo?  
R. Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )
4. Pelo que você pode observar seus pais são chamados a participar da administração da escola?  
R. Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( )
5. A supervisora escolar lhe dá atenção quando solicitada?  
R. Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Mais ou menos ( )
6. O que você acha da formulação das avaliações? Explique.  
R. \_\_\_\_\_
7. Você acha que está sendo preparado para o mercado de trabalho de forma positiva? Justifique.  
R. \_\_\_\_\_
8. A educação que lhe está sendo ofertada condiz com sua realidade social e econômica? Por quê?  
R. \_\_\_\_\_
9. Em sua opinião a escola possui uma estrutura condizente com suas necessidades? Por quê?  
R. \_\_\_\_\_
10. Seu pai ou sua mãe faz parte do Conselho Escolar? Justifique.  
R. \_\_\_\_\_