

Patrícia do Carmo Carneiro

**O (NÃO) PAPEL DA COMUNIDADE NA GESTÃO
ESCOLAR: O CASO DE UMA ESCOLA RURAL DO
ESTADO DO MARANHÃO**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA



MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Escolar e
Administração Educacional

Porto, 2018

Patrícia do Carmo Carneiro

O (não) papel da Comunidade na Gestão Escolar: o caso de uma escola rural do Estado do Maranhão

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Docência e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Sofia Nora Gaio.

Porto, 2018

Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, sabendo que sem a sua concessão nada seria possível.

Ao meu esposo, António Carlos (Derlan), pela força que me deu, pela paciência e pela compreensão que teve ao longo desta caminhada, por ter sido incansável e pelos sonhos de que abdicou para me ajudar nessa conquista.

Aos meus filhos Wellison, Pedro Lucas e Emille Vitória, por me motivarem com as suas existências e por terem suportando a minha ausência.

À minha mãe, pelas orações e cuidado constante que tem para com os meus filhos.

Às minhas irmãs, pela força e substituição durante o tempo em que estive 'longe' do Wellison, do Pedro Lucas e da Emille Vitória.

Às minhas incansáveis colegas de turma e de luta, Leila, Suzana, Romina, Andréia e Elessandra, por tudo o que fizeram por mim.

À minha colega Márcia, por me ter encorajado nos momentos em que mais precisava de ajuda.

À Comunidade a que pertenço, pelo carinho que me dedica e por me fazer sentir considerada.

À Escola, que me recebeu, e a cada um dos participantes do estudo, por toda a colaboração que recebi.

À minha amiga Carmélia, pelo carinho demonstrado e pelo apoio que me deu.

E por último, mas não em último, à minha orientadora, a professora Doutora Sofia Gaio, pela preciosa orientação e pela sua compreensão.

Obrigada a todos por terem acreditado em mim e pela força, cuidado e carinho que recebi de cada um!

O silêncio nas aulas é absoluto e, fora delas, contido. Os movimentos corporais por sua vez, são completamente esquadrihados: sentados em sala, e em fila fora dela.

Aquino (1999, p. 43).

Resumo

O aporte teórico disponível tem vindo a mostrar que a gestão democrática não é ainda uma realidade na generalidade dos estabelecimentos de ensino, no Brasil (Cruz, 2016; Marinho, 2016; Elias, 2017; Santana & Schmitz, 2012; Santana et al., 2017). A presente dissertação, centrando-se neste campo de investigação, foi desenhada com o propósito de investigar a compreensão da comunidade (local e escolar) de uma escola rural do Estado do Maranhão, acerca da forma como o processo de gestão escolar é desenvolvido. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, no formato de estudo de caso. Os dados foram obtidos através de observação feita no local do estudo durante 13 meses, que se traduziu no registo de notas de campo, e da realização de entrevistas semiestruturadas ao gestor da escola investigada, a 3 professores, a 3 pais/responsáveis dos alunos e a 4 membros da comunidade local. Para a análise de conteúdo das entrevistas e das notas de campo recorreremos a uma grelha de codificação e durante a fase de interpretação e validação dos dados recorreremos às técnicas de triangulação e de comparação sistemática desses dados. Os principais resultados mostram que a comunidade percebe o trabalho desenvolvido pela gestão escolar como um trabalho isolado, onde a democracia está pouco presente: os professores têm normalmente uma participação passiva, as famílias parecem conhecer pouco do processo de gestão escolar e os membros da comunidade local assumem não ter nenhuma participação no processo de gestão. As famílias e a comunidade local sentem-se sentem do 'lado de fora' da escola, sentem-se consumidores de um 'prato feito' e sobre o qual desconhecem os propósitos.

Palavras-chave: Administração escolar; Gestão Escolar; Autonomia escolar; Gestão democrática escolar

Abstract

The theoretical contribution available has shown that democratic management is not yet a reality in most educational institutions in Brazil (Cruz, 2016; Marinho, 2016; Elias, 2017; Santana & Schmitz, 2012; Santana et al. 2017). The present dissertation, focusing on this field of research, was designed with the purpose of investigating the understanding of the community (local and school community) of a rural school in the State of Maranhão, about the way the school management process is developed. The methodology used is qualitative, in the form of a case study. The data was obtained through observation at the study site for 13 months, which resulted in the recording of field notes and semi-structured interviews with the Director of the investigated school, 3 teachers, 3 student's parents and 4 members of the local community. For the content analysis of interviews and field notes we used a coding grid and during the interpretation and validation of the data we used the techniques of triangulation and systematic comparison of this data. The main results show that the community perceives the work developed by school management as an isolated work, where democracy is barely present: teachers usually have a passive participation, families seem to know little of the school management process and the members of the local community assume no participation in the management process. Families and the local community feel they are left outside the school, feeling like consumers of a "made dish" to which they are unaware of the purposes.

Keywords: School administration; School management; School autonomy; School democratic management

Índice

Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice de figuras	ix
Índice de quadros e tabelas	ix
Siglas	x
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1. Administração e Gestão.....	11
1.1. Gestão Escolar	13
1.2. Autonomia escolar	15
2. Gestão Escolar Democrática Participativa	20
2.1. O Gestor Escolar	24
2.2. Participação através de órgãos colegiados.....	28
2.2.1. Conselho de Classe e Conselho de Professor	29
2.2.2. Conselhos Escolares / Colegiado escolar	30
2.3. Elaboração do Projeto Político-Pedagógico: um processo que convida à reflexão	35
3. Práticas de Gestão Escolar em Escolas Maranhenses ... e não só	39
3.1. Escolas do Estado do Maranhão.....	40
3.2. Escolas de outros Estados	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	45
1. PROBLEMA E JUSTIFICATIVA.....	46
2. OBJETIVOS	47
2.1. Objetivo Geral	47
2.2. Objetivos Específicos.....	48
3. MÉTODOS E TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO	49
3.1. Enquadramento metodológico.....	49
3.2. O local da pesquisa.....	51
3.2.1. Memorial da escola investigada	51
3.3. Os participantes	54
3.4. Instrumentos de recolha de dados.....	56
3.5. Instrumentos de análise de dados.....	58
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS.....	61
4.1. O modelo de gestão e o trabalho desenvolvido ao longo de um ano escolar.....	61
4.2. A pessoa do Gestor e as suas preocupações.....	66

4.3. Acerca dos processos de gestão	70
4.3.1. Como o Gestor envolve as pessoas	70
4.3.2. O que os participantes dizem do seu próprio envolvimento	72
4.4. As diferentes formas de perceber um mesmo trabalho	74
4.5. As dificuldades da gestão escolar neste estabelecimento de ensino.....	79
4.5.1. O diagnóstico	79
4.5.2. Possíveis caminhos para a superação das dificuldades	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
APÊNDICES	94
Apêndice 1 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COMUNIDADE.....	94
Apêndice 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PAIS.....	95
Apêndice 3 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES.....	96
Apêndice 4 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DIRETOR ESCOLAR..	97

Índice de figuras

Figura 1 - Comunidade Escolar - os stakeholders que afetam e são afetados pelo processo educacional (Fonte: Brito e Síveres, 2015).....	26
---	----

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1 - Atribuições dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Adapatado de Ministério da Educação, 2004a).....	33
--	----

Tabela 1 - Profissionais da educação participantes no estudo.....	55
---	----

Tabela 2 - Pais/representantes dos alunos participantes no estudo.	55
---	----

Siglas

- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico

INTRODUÇÃO

Contextualização e Pressupostos da Investigação

A gestão escolar tem uma ação primordial nos processos de transformação e desenvolvimento educacional dos jovens, devendo, por isso, ser discutida e participada pelos diversos intervenientes.

Olhando para a legislação atual, é possível reconhecer que tem havido um grande esforço para tornar a gestão escolar numa Gestão Democrática. Trata-se de um esforço nacional que se dirige à democratização do ensino público, que normaliza as ações educacionais no Brasil e que se está reafirmado nos projetos educativos das unidades escolares, nos diferentes contextos do território nacional, pelo menos formalmente, através da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) escolares. Da diversidade de situações e das diferentes formas de compreender o processo têm resultado abordagens distintas, que se situam num *continuum* entre situações em que a Legislação é o referencial, e em outras situações onde a gestão é centralizada no Gestor Escolar e onde as práticas autoritárias (assumidas como democráticas) são uma realidade.

Tem vindo a ser percebido, através de estudos realizados em estabelecimentos de ensino públicos, que a legislação nem sempre é integralmente cumprida, resultando daí uma participação menos ativa da comunidade local e escolar. Na instituição que se pretende conhecer em profundidade, apesar de parecer haver algum envolvimento da comunidade na vida escolar, pouco se sabe realmente sobre a qualidade e a extensão dessa participação, e mesmo, da imagem que a comunidade tem desta escola. A informação que circula tem diferentes origens e resulta de pessoas com níveis de participação diferentes. Há informação que vai sendo transmitida de boca em boca e isso gera uma certa inquietação: afinal que conhecimento é este e em que fatos se baseia realmente? Até que ponto o que é percebido corresponde à realidade, até que ponto o que vai sendo dito corresponde à versão de quem falou pela primeira vez, até que ponto é que a gestão escolar está de acordo com a legislação em vigor?

Face à legislação em vigor referente ao sistema educativo, importa, pois, conhecer a forma como a gestão escolar está a ser implementada e, sobretudo, como os diretamente envolvidos no sistema educativo (os gestores escolares, os professores, os pais e alunos, representantes das comunidades locais e os municípios) entendem o modo de organização das escolas, no que diz respeito à gestão escolar.

Assim, e de acordo com o que temos vindo a referir, a presente investigação ganha relevância na medida em que vai contribuir para aprofundar o conhecimento disponível sobre a forma como é sentida e percebida a gestão escolar, a partir de diferentes ângulos.

Problema, Questões de Investigação e Objetivos

Face aos pressupostos apresentados, o presente estudo parte do seguinte problema de investigação: **a escola não conhece com profundidade a opinião que a comunidade tem sobre a forma como é conduzido o processo de Gestão Escolar.**

A partir do problema identificado resultaram duas questões de partida: Como o processo de gestão escolar é compreendido pelos pais, pelos professores e comunidade? Como os professores consideram o seu papel nesse processo?

Assim, surgiu o interesse em dar voz à comunidade, na tentativa de conhecer a forma como percebe o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e até que ponto se reconhecem como atores desse processo. Foi este o caminho que escolhido, e daqui definimos o objetivo geral e três objetivos específicos. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral:

- investigar a compreensão da comunidade acerca do trabalho desenvolvido pela Gestão Escolar

Os objetivos específicos a que recorreremos para orientar todo o processo investigativo, e que foram deduzidos do objetivo geral, são os a seguir elencados:

- Estudar o modo como os professores entendem o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e como sentem o seu papel dentro desse processo.
- Investigar a participação dos membros da comunidade no desenvolvimento da gestão escolar e a forma como veem o processo de gestão escolar.
- Procurar compreender como os pais veem o processo de gestão escolar.

No sentido de se procurar chegar a um entendimento sobre a forma como a comunidade escolar e a comunidade local percebem o trabalho desenvolvido pela Gestão Escolar, foram escutados representantes de diferentes setores (professores, alunos, pais/responsáveis e representantes da comunidade) e o Gestor, que viriam a contribuir para a resposta aos objetivos enunciados.

Relevância e Contribuições da Investigação

Apesar da legislação em vigor, e nomeadamente a Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro, determinar que o “*ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”, tem vindo a ser verificado que a gestão democrática não é ainda uma realidade em todos os estabelecimentos de ensino, como tem vindo a ser posto a público por vários trabalhos académicos (Cruz, 2016; Marinho, 2016; Elias, 2017; Santana & Schmitz, 2012; Santana et al., 2017), e por isso nos parece ser um tema que importa continuar a investigar.

O presente estudo tem, assim, um duplo propósito: por um lado, devolver à escola investigada a percepção que as comunidades escolar e local têm acerca dos processos de gestão escolar que lá são desenvolvidos; e por outro lado, contribuir para o aporte teórico disponível e, possivelmente, para que outros trabalhos venham a ser desenvolvidos nesta temática. Consideramos importante, e urgente, que seja feita uma radiografia do que se passa realmente no terreno, pois torna-se necessário intervir, torna-se necessário que

a Lei não seja uma Lei morta, que a Lei tenha a força que é suposto ter, que seja cumprida por todos sem exceção.

Conceitos Principais

A presente investigação centra-se nos processos de gestão escolar, pelo que importa, desde já, fazer referência aos principais conceitos abordados no quadro teórico, a partir do qual foi desenhada a metodologia de investigação que viríamos a utilizar.

Partindo dos significados encontrados no dicionário de língua portuguesa para a palavra Administração, é feita uma abordagem a este termo, tendo recorrido a Paro (2000), a Chiavenato (2014), a Lima (s/d) e a Dourado (2008). Este termo é percebido, por exemplo, por Paro (2000) como a utilização racional de recursos, que se configura em uma atividade necessária à vida humana e que se encontra nos diferentes tipos de organização social. Chiavenato (2014) refere que Administração envolve uma complexidade de decisões e de ações aplicadas a situações e em organizações diversas, e que é simultaneamente ciência, tecnologia e arte. Para Lima (s/d), o termo Administração remete para práticas de administração, gestão, governo ou direção de sistemas, ou redes escolares e de escolas.

A par do termo Administração, surge na literatura um outro termo que é utilizado com o mesmo significado, quando aplicado à Educação: é o termo Gestão. Assim, enquanto Administração escolar é mais usada na América do Norte, na Austrália e em Portugal, a Gestão escolar surge com maior frequência no Brasil. Encontra-se em Santos e Sales (2012) a ideia que o termo Gestão engloba e amplia a perspetiva da Administração e em Luck (2006) a referência a que Gestão surge de uma nova forma de entender a condução das organizações e é compreendido como *“superação das limitações do conceito de administração (...) como resultado de uma mudança de paradigma...”* (p.34). Assim, Gestão escolar, segundo Lück (2017), ganha importância no contexto educativo, e isso começa a acontecer na década de 1990.

Um outro termo abordado no quadro teórico, e que se prende com a referência à gestão democrática, a que alude a alínea VII do artigo 3º, da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Senado Federal, 2017), é o termo Autonomia escolar, que engloba a administração pedagógica, administrativa e financeira. Para Lück (2000), a autonomia, no contexto escolar, é sinónimo de ampliação do espaço de decisão, que se conquista com trabalho, responsabilidade e determinação, e que por isso decorre de um processo coletivo, participativo e responsável, marcado pelo empreendedorismo e proatividade, pela assunção de responsabilidades pelos profissionais da educação e pela comunidade, e orientado para as demandas da sociedade, numa perspectiva de gestão democrática participativa.

A gestão democrática da escola decorre do fato da autonomia acontecer através de processos construídos coletivamente e com responsabilidade partilhada (Lück, 2000), por isso, a gestão escolar deve ser entendida como uma gestão participativa (Lück, 2017), em que tenha como parceiros os membros da comunidade escolar e local (Dourado, 2008). Assim, a Gestão escolar democrática participativa implica a participação ativa da comunidade na construção do projeto político-pedagógico (Keller et al., sd), por forma a que o processo de democratização da escola, a que se refere a Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Senado Federal, 2017), decorra de um compromisso coletivo (Torres; Oliveira; David, 2017) e seja uma realidade (Bavaresco & Roque, 2012; Brito & Síveres, 2015). Chamamos ao diálogo Wenger (2008) para falar do processo de democratização da escola como um processo de aprendizagem situada, que precisa de ser participada e debatida (Roldão, 2004) pelas pessoas que trabalham, estudam, compartilham ações, atividades e momentos culturais e políticos na (e com) a escola (Dourado, 2008). Está implícita nesta noção de construção participada e debatida a noção de Comunidade de prática (Wenger, 2008) e a ideia de que esta participação, revestida de inúmeras formas e nuances, seja promovida pelos líderes escolares, através do desenvolvimento de uma cultura participativa e de um ambiente estimulador para essa participação, como nos diz Lück (2017).

Não se pode falar de Gestão escolar democrática participativa, sem se falar do Gestor escolar e de Órgãos colegiados. A este respeito, recorreremos ao Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (Secretaria de Estado da Educação, 2016) para falar sobre quem pode exercer o cargo de Gestor escolar e quais são as suas atribuições, e para fazer referência aos quatro órgãos colegiados previstos na legislação. Recorreremos a Brito e Síveres (2015), que nos alertam para o fato de o gestor ter que saber trabalhar com todos os *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional, pois os processos de gestão marcados pelos autoritarismo, centralização, fragmentação e conservadorismo, para além de estarem verdadeiramente ultrapassados, levam ao imobilismo, à desresponsabilização pelo próprio trabalho, levam à inércia, à paralisação, ao fracasso (Lück, 2000). Relativamente ao Colegiado Escolar, recorreremos a Brito e Síveres (2015) e a Ministério da Educação (2004b) para falar sobre os propósitos deste Órgão e a sua constituição, e a Ministério da Educação (2004a) para mostrar a diversidade de tarefas atribuídas a este Órgão nos vários estados, tendo, a título de exemplo, sido feita referência aos estados de Bahia (BA), Maranhão (MA) e São Paulo (SP).

Na parte final do quadro teórico são resgatadas investigações realizadas no âmbito deste estudo, tendo sido feita referência aos objetivos e às principais conclusões a que chegaram os respetivos autores (Cruz, 2016; Marinho, 2016; Elias, 2017; Santana & Schmitz, 2012; Santana et al., 2017).

Orientação Metodológica

A presente investigação concentra-se na perceção que os professores, os pais, os representantes da comunidade e o próprio gestor têm das práticas de gestão escolar que acontecem no estabelecimento de ensino investigado.

O desenho e a organização da metodologia decorreram do problema identificado, das questões de partida levantadas, das leituras realizadas, que resultaram no quadro teórico presente neste trabalho, e dos objetivos que viemos a definir.

Recorremos a uma investigação de natureza qualitativa, no formato de estudo de caso, que nos permitisse conhecer em profundidade os processos de gestão que acontecem na unidade de ensino estudada. Para o efeito foi realizada uma observação direta nas instalações daquela unidade de ensino, durante o período de tempo que decorreu entre os meses novembro de 2016 e novembro de 2017, e foram aplicadas entrevistas a 11 indivíduos: o gestor da escola investigada, 3 professores, 3 pais/responsáveis dos alunos e 4 membros da comunidade local, sendo um da Secretaria de Educação.

Para o tratamento dos dados recorremos à análise de conteúdo dos registos efetuados durante o período de observação, que tomaram a forma de notas de campo, e das respostas obtidas nas 11 entrevistas realizadas. Para a organização dos dados recorremos a uma grelha de codificação criada à priori, que foi sendo modificada conforme fomos percebendo a pertinência do material e o fomos rearranjando e reduzindo, para dar maior sentido ao estudo.

Durante a fase de interpretação e validação dos dados foi feita a sua triangulação e recorremos à comparação sistemática destes dados, com o propósito de garantir a validade do estudo.

Estrutura do Trabalho

A presente investigação está estruturada em duas partes (I e II), que se dividem por 7 pontos.

A parte I respeita ao enquadramento teórico da pesquisa e é composta por 3 pontos.

No ponto 1, começamos por abordar os conceitos de ‘administração’ e ‘gestão’ e continuamos fazendo referência ao fato de estes dois termos serem utilizados com o mesmo significado, quando aplicados à educação, e de o seu uso variar em função do país: no caso do Brasil, o termo que surge com maior frequência é ‘gestão escolar’. Prosseguimos, depois, para o conceito de ‘autonomia escolar’, que se prende com a referência à noção de ‘gestão democrática’, que encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. A 'autonomia' no contexto escolar, decorrente de um processo coletivo, participativo e responsável, que pressupõe a participação ativa da comunidade escolar e da comunidade local, é aqui abordada no sentido de introduzir o conceito seguinte: a 'gestão democrática participativa'.

No ponto 2 é, então, abordado o conceito de 'gestão democrática participativa' e feita referência ao fato de decorrer de um compromisso coletivo, participado e debatido. A propósito do tipo de participação, recorreremos a Lück (2017) para alertar que a participação dos diferentes intervenientes pode ser revestida de inúmeras formas e nuances, pelo que os líderes escolares devem ter o especial cuidado em promover uma cultura participativa e um ambiente que estimule a uma participação de qualidade. Este segundo ponto continua recorrendo ao Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão e outras fontes, como Brito e Síveres (2015), (Lück, 2000), Ministério da Educação (2004b) e Ministério da Educação (2004a), para se falar sobre o cargo de 'gestor escolar' e sobre os quatro órgãos colegiados previstos na legislação.

No ponto 3 do quadro teórico, que intitulamos 'Práticas de Gestão Escolar', são resgatadas investigações realizadas no âmbito deste estudo, tendo sido feita referência aos objetivos destes trabalhos e às principais conclusões a que chegaram os respetivos autores (Cruz, 2016; Marinho, 2016; Elias, 2017; Santana & Schmitz, 2012; Santana et al., 2017).

A parte II respeita ao estudo empírico, que é composto por 4 pontos.

No ponto 1 são apresentados o problema, as questões de partida e a justificação para o estudo.

No ponto 2 apresentamos o objetivo geral e os 3 objetivos específicos que foram deduzidos através do objetivo geral.

No ponto 3 começamos por fazer o enquadramento metodológico e posteriormente fazemos a caracterização do local da pesquisa e da escola investigada. Seguem-se a caracterização dos participantes e os instrumentos

utilizados para a recolha de dados: observação direta entre novembro de 2016 a novembro de 2017, de que resultaram notas de campo, e a realização de entrevistas semiestruturadas aos 11 participantes no estudo. Este ponto termina com a explicação referente à forma como foram analisados os dados e o cuidado que tivemos durante a fase de interpretação e validação dos resultados.

No ponto 4 fazemos a apresentação dos dados encontrados, começando por falar das expectativas e do trabalho desenvolvido pela comunidade para que a gestão democrática fosse uma realidade na escola investigado, e depois continuamos referindo-nos: ao Gestor e às suas preocupações; à forma como o gestor envolve as pessoas e como elas veem o seu próprio envolvimento no processo de gestão; à forma como os participantes percebem o trabalho do gestor; às dificuldades que são percebidas na gestão escolar e aos possíveis caminhos para as superar.

Com o ponto 5 terminamos o presente trabalho. Parte-se de uma (muito) breve referência ao quadro teórico e são lembrados os principais autores a que recorreremos, para em seguida se lembrarem os aspetos essenciais da metodologia e os objetivos do estudo. Este último ponto continua com a resposta aos objetivos específicos do estudo e termina com a conclusão final desta investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Administração e Gestão

Conforme o dicionário de Língua Portuguesa, a palavra ‘Administração’, para além de outros significados, pode ser entendida como a ação ou efeito de administrar, gestão de negócios públicos ou privados e gerência ou direção de empresa.

De acordo com Paro, (2000), o termo ‘Administração’ refere-se à utilização racional de recursos para a realização de determinados fins, configurando-se em uma atividade necessária à vida humana, que está presente em todos os tipos de organização social. A propósito do Conceito de ‘Administração’, Chiavenato (2014) diz-nos que não se trata apenas de planejar, organizar, dirigir e controlar, como refere a maioria dos autores, mais que é mais do que isso. A ‘Administração’ envolve uma complexidade de decisões e de ações aplicadas a situações e em organizações diversas, pelo que ela admite várias interpretações, como: articulação e aplicação de diferentes conjuntos de recursos (humanos, financeiros, materiais, tecnológicos e de informação) e competências organizacionais; implementação de ações dirigidas para a excelência, através do alcance de determinados objetivos, (individuais, grupais e organizacionais) por ação conjunta e integrada de diferentes pessoas e órgãos; pressupõe liderança e direcionamento de atividades intencionalmente estruturadas com o propósito de alcançar os objetivos comuns. Pela sua complexidade, diz-nos ainda Chiavenato (2014), a ‘Administração’ é simultaneamente ciência (suporta-se em conhecimentos científicos, metodologias e teorias), tecnologia (recorre a técnicas modelos, práticas) e arte (exige leitura abrangente, intuitiva, crítica e inovadora dos problemas e situações identificadas).

Quando aplicada ao sistema escolar, a Administração, para além de remeter para um campo de estudos e de disciplinas, ele remete também para “um campo de práticas de administração, gestão, governo ou direção de sistemas, ou redes escolares e de escolas, ou outras unidades de ensino” (Lima, sd).

Retomando o dicionário de Língua Portuguesa, os termos Administração e Gestão surgem como sinónimos, embora haja autores que sustentam a sua distinção. No entanto, estes dois termos surgem aplicados à Educação, com o mesmo significado: 'Administração Escolar' é mais usada na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), na Austrália e em Portugal, e 'Gestão Escolar' surge com maior frequência em países europeus, assim como no Brasil, onde os termos 'Gestão Escolar' e 'Gestão Educacional' têm tido uma conotação *"menos próxima da administração empresarial, recusando a tradicional subordinação do campo da Administração Escolar às teorias e práticas de origem industrial"* (Lima, sd, p. 2). Ainda segundo este mesmo autor (Lima, sd), em Portugal há autores que percebem uma maior proximidade do termo 'Administração' às instituições públicas e políticas nacionais. E por aqui se percebem diferenças nas *"conotações dos dois vocábulos nas diversas línguas, e mesmo dos usos distintos da língua portuguesa, bem como de diferentes épocas históricas e contextos políticos"* (p. 2).

Um outro autor que fala da utilização dos termos 'Gestão' e 'Administração' associados à Educação é Dourado (2008). Este autor diz-nos estes dois termos são utilizados ora como sinónimos, ora como termos distintos: por vezes, a *"gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes apresenta-se como sinónimo de gerência numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão aparece como uma 'nova' alternativa para o processo político-administrativo da educação"* (p. 21).

Segundo Santos e Sales (2012, p. 172), a gestão *"engloba e amplia a perspectiva da administração, uma vez que propõe relações mais dinâmicas, dialógicas e humanas no interior das instituições, além disso, preocupa-se mais com o processo do que com o produto, e o foco é a qualidade, não apenas a quantidade"*. Também para Lück (2006) o termo 'Gestão' surge de uma nova

forma de entender a condução das organizações¹ e é compreendido como “*superação das limitações do conceito de administração (...) como resultado de uma mudança de paradigma...*” (p. 34). Para esta autora, a ‘Administração’ é entendida como um “*processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro (...) bem como do emprego de pessoas e de recursos de forma mecanicista, para que os objetivos institucionais sejam realizados*” (pp.57-58). Assim, e ainda segundo Lück (2006), ‘Administrar’ seria comandar, controlar e atuar sobre a realidade, de uma forma objetiva e distanciada. A autora considera que a mudança do enfoque de ‘Administração’ para ‘Gestão’, no que diz respeito à Escola, está diretamente relacionada com a necessidade de se reorganizar o trabalho coletivo no sentido de se promover uma sinergia coletiva que leve à promoção de uma melhoria sustenta do ensino, uma vez que o trabalho na escola pressupõe que se lide com a complexidade que decorre das interações pessoais e processuais, de motivações e interesses e de necessidades e valores.

A mudança de paradigma que estabelece uma mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (Lück, 2006, p. 35)

1.1.Gestão Escolar

A partir da década de 90, do século passado, o vocábulo ‘Gestão Escolar’ foi ganhando importância no contexto educativo e tem vindo a constituir-se como um conceito muito utilizado no sistema educativo, constituindo-se uma área estrutural de ação par o desenvolvimento de dinâmicas e da qualidade do

¹ Entendidas como sistemas abertos, em que importa considerar a relação do todo com as partes e as interações das diferentes partes entre si.

trabalho que é desenvolvido com os alunos, pois é através da gestão que se consegue “*unidade estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto*” (Lück, 2017, locais 133-134 da versão eletrônica). Como refere Dourado (2008), ‘Gestão Escolar’ relaciona-se com a organização do trabalho pedagógico, implica gestão colegiada de recursos materiais e humanos, planeamento e partilha de poder e diz respeito à gestão colegiada e participativa de escola.

Gestão Escolar: forma de organizar o trabalho pedagógico, que implica visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição; implica gestão colegiada de recursos materiais e humanos, planejamento de suas atividades, distribuição de funções e atribuições, na relação interpessoal de trabalho, e partilha do poder; diz respeito a todos os aspectos da gestão colegiada e participativa da escola e na democratização da tomada de decisões” (Dourado, 2008, p. 51)

Heloísa Lück considera que a palavra ‘Gestão’ tem sido utilizada erradamente como simples substituição do termo ‘Administração’, pois a noção de gestão, associada à instituição escolar, está associada à dimensão política e social das escolas, e à sua dimensão humanista, pois os “sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tal devem ser entendidos” (Lück, sd, p. 2). A autora diz ainda que a rede de relações que se estabelecem entre as pessoas aconselha a um novo paradigma, um paradigma que procure “estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo” (p.3). A posição de Brito e Síveres (2015) vai no mesmo sentido, quando refere, que “*gerir uma instituição escolar não pode ser visto como uma função meramente técnica; gerir reflete, impreterivelmente, concepções de homem, de mundo, de sociedade e de cidadãos, o que exige a interação de todos esses elementos dentro do ambiente escolar*” (p. 13).

De acordo com Dourado (2008), para que se verifique uma participação coletiva nas tomadas de decisão, é necessário que se verifiquem mudanças nas dinâmicas de organização e gestão das escolas, é preciso que se verifique uma “participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local” (p. 51), pois o termo gestão escolar pressupõe uma participação ativa de todos os que fazem parte do processo educacional (Lück, 2017). A participação é,

nas palavras de Libêneo (citado por Santana et al., 2017) é a forma através da qual se concretiza a gestão democrática escolar, uma vez que é através dela que acontece o envolvimento das pessoas que é suposto intervirem non processos de tomada de decisões e funcionamento da organização escolar. Para além disso, refere ainda aquele autor, o processo de participação favorece uma maior aproximação entre as pessoas e um maior conhecimento dos propósitos (objetivos e metas) e dinâmicas da escola e da sua estrutura organizacional. Em linhas gerais, considera Lück (sd) a gestão é caracterizada pelo “reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planeamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização (...) à participação responsável de todos nas decisões (...) e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo...” (p.1). Por isso, Lück (sd, citando Kosik, 1976)) considera que o conceito de gestão abrange concepções que não se enquadram no conceito de administração, que pressupõe a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada a partir de dentro, através de uma participação ativa e consciente.

Esse conceito pressupõe, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre - e somente na medida que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho - e na medida que ajam de acordo com essa consciência (...) O significado de praxis, embutido nesse pensamento, estabelece a importância de se dirigir a instituição não impositivamente, mas, sim, a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que deve servir (...) Essa consciência sobre gestão, superando à de administração - resultado do movimento social, associado à democratização das organizações - demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planeamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações (p. 3).

1.2. Autonomia escolar

A Lei de diretrizes e bases de educação brasileira, promulgada pela Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, refere no seu artigo 1º que a educação escolar “*se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias [e que] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”. A referência à gestão democrática surge na

alínea VII do artigo 3º (“*Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”), a referência à autonomia pedagógica e administrativa das escolas (pessoal, recursos materiais e financeiros) e a obrigatoriedade de articulação com a comunidade e a criação de processos de integração da comunidade surgem no artigo 12º, e os princípios norteadores da gestão democrática do sistema público de ensino surgem no artigo 14º, sendo feita referência à participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, que a caracterize nas suas singularidades, e da participação das comunidades nos conselhos escolares ou equivalentes.

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Senado Federal, 2017)

No artigo 15º, esta mesma Lei (Senado Federal, 2017) complementa 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*”. É feita, assim, referência à autonomia que as escolas precisam de assumir para poderem desenvolver uma gestão participada.

Tendo por referência o que está determinado na Lei de diretrizes e bases da educação nacional, o Projeto Político Pedagógico e a constituição de conselhos escolares são instrumentos fundamentais, ou mesmo essenciais, para que a gestão democrática se materialize nos estabelecimentos de ensino público. O Projeto Político Pedagógico e a constituição de conselhos escolares, tornam-se assim “*instituintes da gestão democrática*” (Ministério da Educação, 2004a, p. 42), ao mesmo tempo que os profissionais da educação e a comunidade se tornam imprescindíveis para que a gestão democrática aconteça nas escolas. A este propósito, Dourado (2008) considera ser preciso que a gestão que acontece na escola supere a gestão adotada em outras administrações do setor público, onde a autonomia administrativa se cinge à “*administração dos recursos financeiros com eficiência e produtividade*” (p. 36). Acentua-se, assim, a importância de se definirem objetivos comuns e de uma “*busca coletiva na tomada de decisões*” (Bavaresco e Roque, 2012, p. 146).

Na opinião de Lück (2000), a autonomia, no contexto escolar, é sinónimo de ampliação do espaço de decisão, que tem o propósito de promover a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagens significativas realizadas pelos alunos. A autonomia decorre de um processo coletivo, participativo e responsável, marcado pelo empreendedorismo e proatividade, pela assunção de responsabilidades pelos profissionais da educação e pela comunidade, e orientado para as demandas da sociedade, numa perspetiva de gestão democrática participativa. A autora salienta que a autonomia não se cinge “à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, (...) no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos (...) desafios educacionais, assumindo a (...) sua autoria” (p. 21).

Lück (2000) vai ainda mais longe, ao considerar que é necessária vontade política para se assumir, nas escolas, o desejo, o trabalho e a responsabilidade necessária para praticar a autonomia. Dá-nos o exemplo de muitas escolas que assumem não terem espaço, ou vontade, para atuarem autonomamente na resolução dos problemas com que se deparam, mas, simultaneamente, procuram refúgio em normas e regulamentos emanados das instâncias superiores. A autora assume que “autonomia não se constrói com normas e regulamentos e sim com princípios e estratégias, que estabelecem uma concepção e uma direção que delimitam e qualificam as ações, ficando as operações e procedimentos abertos às circunstâncias específicas do momento e do contexto” (p. 23). A autonomia conquista-se com trabalho, com responsabilidade e determinação, pois quando as tomadas de decisão se fundam no que está regulado superiormente, está a rejeitar-se a oportunidade de desenvolver um trabalho com criatividade, um trabalho aberto “ao novo, ao inesperado, até mesmo ao risco” (ibidem). Assim, a autonomia acontece através de um processo de “autocriação, da autorização, no sentido de autorizar-se a fazer algo, ou seja: instituir a própria norma de ação” (Ministério da Educação, 2004a, p. 42).

Para Dourado (2008), a Escola deve optar claramente por uma autonomia que se materialize em uma *“gestão democrática construída por meio do conselho escolar, do Projeto Político-Pedagógico como expressão da cultura e da comunidade escolar. Tal mudança só será possível se todos os segmentos da escola buscarem a efetiva participação”* (p.36), pois a participação na vida da escola é o *“principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”* (Libâneo et al., 2007, citados por Bavaresco & Roque, 2012, p. 149). Para a prática da autonomia, Lück (2000) refere: a existência de estrutura de gestão colegiada, a Unidade Executora, que tem o propósito de criar condições para a gestão compartilhada; a eleição de diretores, que tem passado por formas diferentes de provimento do cargo de diretor da escola; a ação em torno de um projeto político-pedagógico. A este propósito, encontramos em Keller, Couto, Santana, Arruda e Pereira (sd) a opinião de que, para alcançar a sua autonomia, a escola precisa que a comunidade escolar *“participe ativamente das ações e decisões que acontecem na instituição”* (p. 3). Mas para isso, referem Santana et al. (2017), torna-se necessário que a comunidade compreenda a sua responsabilidade em se envolver nos processos de gestão. E nesta lógica, assumem as autoras, *“é essencial o desenvolvimento de ações pedagógicas pautadas nos princípios de autonomia, interculturalismo e de cooperação”* (p. 8).

Recorremos ainda a Lück (2000) para sublinhar que a prática da autonomia requer um processo de aprendizagem que vá sendo construído e alicerçado em confiança recíproca, em valores éticos e na observação de interesses com significado para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios (p.24).

Concluindo, recorremos ainda a Lück (2000) para referir que, o processo de construção da autonomia escolar implica que se verifique “uma série de

características, umas ocorrendo como desdobramento de outras, tal como num mosaico que só faz sentido visto pelo conjunto”. A autora assinala como significativas neste processo: 1] a autonomia como um processo que se constrói; 2] o poder de decisão amplia-se para lá dos ‘muros’ da escola, tornando-se mais amplo e complexo por articular diversos grupos de interesse; 3] o entendimento recíproco entre os dirigentes do sistema e da escola e entre a escola e comunidade, através de um processo que desdobra, amplia e reparte responsabilidades; 4] a observação das determinações externas (equilíbrio dinâmico entre autonomia da escola e heteronomia); 5] a existência de processos de mediação; 6] o envolvimento de grupos com posições e interesses divergentes, que importa valorizar e potenciar; 7] a responsabilização pelas ações, pelos compromissos e comprometimentos e implica uma atitude crítica e reflexiva dos intervenientes; 8] implica transparência , pelo que envolve processos de monitorização, avaliação e comunicação dos processos e resultados; 9] o processo de desenvolvimento e de expressão de cidadania, na medida em que se desenvolve a consciência de direitos justificados pelos deveres assumidos; 10] a articulação entre os âmbitos macro e micro, pois falar de autonomia não é falar de um processo interno à escola, mas antes, um processo que envolve o sistema educativo, a escola e a sociedade; 11] a gestão democrática da escola, pelo fato da autonomia decorrer de processos construídos coletivamente e com responsabilidade partilhada, em nome da sociedade. No entanto, para que tudo isto possa acontecer, será necessário que não se verifique uma regulação exagerada por parte da tutela, pois, como refere Ministério da Educação (2004a), *“toda a excessiva regulação corre o risco de negar o que pretende garantir, afirmar: o exercício da autonomia e democracia”* (p. 54). Por esse motivo, entende-se que as leis e normas complementares não devem ser *“engessadoras do instituinte social é preciso que sejam flexíveis, sucintas e definam somente as questões centrais, essenciais”* (ibidem).

2. **Gestão Escolar Democrática Participativa**

A gestão escolar é definida por Lück (2017) como gestão participativa. Esta autora explica que a gestão participativa assenta na compreensão de que o alcance dos objetivos educacionais assumidos dependerá da realização de trabalho conjunto.

“A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais em seu sentido mais amplo depende da canalização e do emprego adequado das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas em torno de objetivos educacionais concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização” (Lück, 2017, locais 179-182 da versão eletrônica).

Dourado (2008) considera que a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local, a que já tivemos oportunidade de nos referir, apresenta-se como necessária para que a Escola cumpra as demandas sociais e para que a democratização da escola e da sua gestão sejam uma realidade. A este respeito, Keller, et al. (sd) referem que a escola precisa que a comunidade escolar participe “ativamente das ações que acontecem na instituição, na construção e execução do Projeto Político Pedagógico, observando sua realidade e fazendo um diagnóstico da mesma para que possam assim, expor em seu Projeto, objetivos, metas e ações que possam ser, efetivamente, operacionalizadas” (p. 3). Também Bavaresco e Roque (2012) consideram que a gestão democrática pressupõe a participação ativa da comunidade “desde a concepção de escola que se deseja, dos diagnósticos, dos limites, das possibilidades e da busca de soluções compartilhadas para que os objetivos propostos sejam alcançados, assim, contribuindo para uma nova concepção de escola” (p. 141). A posição de Brito e Síveres (2015) vai no mesmo sentido, quando referem que a gestão participativa está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico.

O conceito de gestão participativa está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a partir do momento em que todos aqueles que são afetados pelo processo educacional passam a ser reconhecidos como partes legítimas para interferir no processo de construção do projeto educacional que alcance resultados positivos na escola. O modelo de gestão participativa requer mudança de uma abordagem técnico-científica da gestão escolar para uma abordagem sociocrítica (Brito & Síveres, 2015, p. 12).

E é nesta perspectiva, na perspectiva da gestão democrática que, também Torres, Oliveira e David (2017) consideram que o conceito de gestão se associa ao conceito de democratização do processo pedagógico, à participação de todos nas decisões consideradas necessárias e no compromisso coletivo com os resultados que a escola entende perseguir. Por isso, a gestão democrática se constrói no *“cotidiano escolar, no espaço do exercício da autonomia, instituída pela vontade e segundo os valores e objetivos coletivos. Para que a gestão da escola pública seja efetivamente democrática É fundamental que ela tenha seu espaço de autonomia, inclusive para decidir que tipo de exercício democrático deseja praticar”* (Ministério da Educação, 2004a, pp. 54-55).

Como referem Brito e Silveres (2015), o modelo de gestão participativa na escola deve ser percebido como um processo *“permanente de estabelecimento de um equilíbrio dinâmico entre os dirigentes educacionais, as competências profissionais dos professores (...) e de outros trabalhadores não docentes, os direitos dos alunos enquanto autores do seu próprio crescimento e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos”* (p. 14).

Como tudo, também este processo de democratização da escola exige aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem situada, que precisa de ser feita conjuntamente, com o contributo de cada participante, através de um processo de construção coletiva realizada em comunidade: desejavelmente numa comunidade de prática (Wenger, 2008), uma comunidade que tem um empreendimento conjunto, um reportório partilhado e um comprometimento mútuo. No presente contexto, deve entender-se como: (1) empreendimento conjunto, o propósito de, a partir da *“construção participada e debatida”* (Roldão, 2004, p. 193) do Projeto Político Pedagógico, levar a que escola cumpra cada vez melhor as demandas que recebe da sociedade; (2) reportório partilhado, o conhecimento sobre a realidade do sistema de ensino e de cada escola, em particular, e das pessoas que *“nela trabalham, estudam, compartilham ações, atividades e momentos culturais e políticos”* (Dourado, 2008, p. 52); (3) como comprometimento mútuo, o sentido de pertença à comunidade escolar, que resulta das aprendizagens que são realizadas em conjunto e das relações que se estabelecem e que dão coerência à comunidade. A este propósito, Wenger (2008) diz-nos que a continuidade do comprometimento mútuo requer um trabalho de manutenção da comunidade (*“community maintenance”* (p. 74), pois ele não acontece por magia. Lück

(2017) fala-nos da necessidade de os responsáveis pela gestão escolar criarem as condições que levem a uma participação plena da comunidade no processo social escolar, uma participação que “desenvolva a rede de relações em vários âmbitos, que reforça o trabalho educacional e promove a vivência democrática” (locais 785-786 da versão eletrônica), que crie uma cultura de compartilhamento de responsabilidades, de compromisso, de envolvimento. O gestor escolar terá, aqui, portanto, um importante papel. Precisar-se-á de ser um líder, precisar-se-á de permitir, e levar a, que as pessoas desenvolvam um sentido de participação autêntica em atividades que entendem como significativas para si e para os restantes elementos do grupo (Kirk & Macdonald, 1998), uma vez que a participação em contexto escolar tem vindo a ser exercida sob “*inúmeras formas e nuances (...), desde a participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos*” (Lück, 2017, locais 309-312 da versão eletrônica). Esta autora fala, ainda, de participação como presença, participação como expressão verbal e discussão, participação como representação política, participação como tomada de decisão e participação como engajamento. E a este respeito, será de referir que nas comunidades de prática, o envolvimento dos diferentes membros nem sempre é homogêneo, uma vez que eles participam por razões nem sempre coincidentes e, também, com diferentes níveis de interesse (Wenger et al., 2002). Para além disso, a qualidade das relações estabelecidas na comunidade pode situar-se num continuum entre a harmonia e a conflitualidade porque, como assume Wenger (2008), na vida real as relações entre as pessoas caracterizam-se por relações de poder e dependência, aliança e competição, autoridade e colegialidade, confiança e suspeita e amizade e ódio. Assim, a competição, os desacordos e os desafios que possam existir serão resultado da normal participação na vida da comunidade, podendo ser, inclusivamente, sinal de um verdadeiro envolvimento. A este propósito, recorreremos a Lück (2000) para lembrar que pelo exercício da prática de autonomia, vivida nas escolas, é necessário, por vezes, resolver “os conflitos, as contradições e as tensões decorrentes do próprio processo de aprender a trabalhar de forma compartilhada” (p. 26). Wenger (2008) diz-nos, ainda, que as comunidades de prática não garantem, por si só, a união entre os seus membros e, para mais, são lugares sujeitos a problemas que possam vir de outras comunidades a que os seus membros

também pertençam. E neste sentido, Lück (2017) fala-nos da necessidade de os gestores estarem atentos a comportamentos de resistência, tensões e conflitos.

“...cabe-lhes estar atentos a resistências e saber trabalhar com elas. Daí por que uma importante dimensão da gestão participativa seja o trabalho com comportamento de resistência, tensões e conflitos, que demandam do dirigente o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes específicos (locais 740-743 da versão eletrônica).

Com vista à promoção de uma participação efetiva dos membros do grupo, a mesma autora (Lück, 2017) considera necessário que os Líderes escolares promovam a criação de uma cultura participativa e de um ambiente estimulador para essa participação através da criação de uma visão de conjunto, da promoção de um clima de confiança e reciprocidade, da valorização dos participantes, da associação e integração de esforços, estabelecimento de trabalho centrado nas ideias e na assunção de responsabilidade conjunta.

“Dentre elas, destacam-se: a criação de uma visão de conjunto associada a uma ação cooperativa; a promoção de um clima de confiança e reciprocidade; a valorização da capacidade e aptidões dos participantes; a associação e integração de esforços, quebra de arestas e eliminação de divisões; o estabelecimento de demanda de trabalho centrado nas ideias e não em indivíduos; o desenvolvimento da prática da assunção de responsabilidades em conjunto” (Lück, 2017, locais 856-859 da versão eletrônica).

Ainda a propósito da participação, que se funda no princípio da autonomia, Libâneo (2004, citado por Santana, Silva, Rocha & Teixeira, 2017, e Marinho, 2016) considera que ela é o principal caminho para se chegar a uma gestão democrática da escola, para um real envolvimento dos intervenientes nos processos de funcionamento da organização escolar e para uma maior aproximação das pessoas.

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais (Libâneo, 2004, citado por Santana, et. al., 2017, p. 2184; Marinho, 2016, p. 29).

O processo de gestão escolar precisa de progredir de um “*modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma única pessoa, o diretor, para*

formas de gestão coletiva que propiciem o compartilhamento da autoridade e do poder” (Brito & Sílveres, 2015, p. 14). A implementação da gestão democrática, implica, pois, a capacidade de “motivar, possibilitar e fomentar não somente a participação dos segmentos que compõem a comunidade escolar, mas especialmente motivar, possibilitar e fomentar a consciência política destes segmentos, qualificando suas práticas” (Bavaresco & Roque, 2012, p. 142). Sabe-se, no entanto, e como referem ainda estas mesmas autoras (Bavaresco & Roque, 2012), que o processo de gestão democrática participativa é um processo que exige trabalho e determinação. Exige que se desenvolva confiança recíproca entre os diferentes intervenientes do processo, alicerçada em comportamentos éticos, “transparência de vontades e interesses direcionados, em nome do valor maior, a educação de qualidade para todos os educandos” (p. 145). É através do caminho que leva à gestão democrática participativa que a escola desenvolve a sua autonomia, se assume como autora do seu próprio projeto de atuação, conquista credibilidade e desenvolve as competências pedagógicas e sociais necessárias à concretização das demandas da sociedade. Mas para que isso aconteça, torna-se necessário que seja criado um ambiente propício ao desenvolvimento de um modelo de gestão participativa, que precisa da participação ativa da comunidade local na rotina da escola, para que possa ser considerado completo, porque é dessa forma que se irão “motivar todos os envolvidos no processo, principalmente alunos e professores, a se comprometerem mais com a escola e suas atividades.” (Brito e Sílveres, 2015, p. 16).

2.1.O Gestor Escolar

Conforme o que está estipulado no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (Secretaria de Estado da Educação, 2016), o cargo de gestor escolar é exercido por professores que integram as Carreiras de Docência em Educação Básica e de Suporte Pedagógico, com a exceção dos gestores que ocupam estas funções nas escolas indígenas, quilombolas e de áreas de assentamento, a quem é exigida, apenas, a formação mínima de magistério de nível médio na modalidade normal (artigo 117º). Este mesmo diploma legal

assegura o princípio da democratização, através do “*processo de escolha para os ocupantes da função de Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ...*” (artigo 118º). As funções atribuídas ao gestor encontram-se descritas no artigo 119º, que se desdobra ao longo de cinquenta e sete pontos. Entre os verbos que podem ser encontrados nesta longa lista de tarefas, destacamos: acompanhar; apoiar; articular; assegurar (o processo participativo); convocar (e presidir); coordenar; elaborar (em parceria); garantir; mobilizar; organizar; promover; propor; realizar (reuniões); supervisionar; viabilizar. Todos estes verbos se referem a trabalho conjunto, todos estes verbos apontam para um conjunto de atividades que ‘lembram’ a existência de outras pessoas na organização escolar, todos estes verbos nos fazem lembrar que o gestor escolar precisa de ser um maestro de uma orquestra que precisa de se manter afinada, porque os ‘clientes’ finais, a razão de a escola existir, os **alunos**, necessitam, claramente, que assim seja.

Acabamos de referir que a longa lista de tarefas, que é reportada ao gestor escolar, aponta para a existência de outras pessoas na organização escolar, mas em boa verdade não é só isso, pois a escola não está só. Ela situa-se num contexto que precisa de ser tido em consideração. E escola lida com outras entidades, com outros contextos que têm conexões entre si e que se situam a diferentes níveis. E o gestor tem que saber trabalhar com todos os *stakeholders* que afetam e são afetados pelo processo educacional (Brito e Síveres, 2015), ao mesmo tempo que precisa de estar consciente de possíveis interferências que possam surgir do exterior.

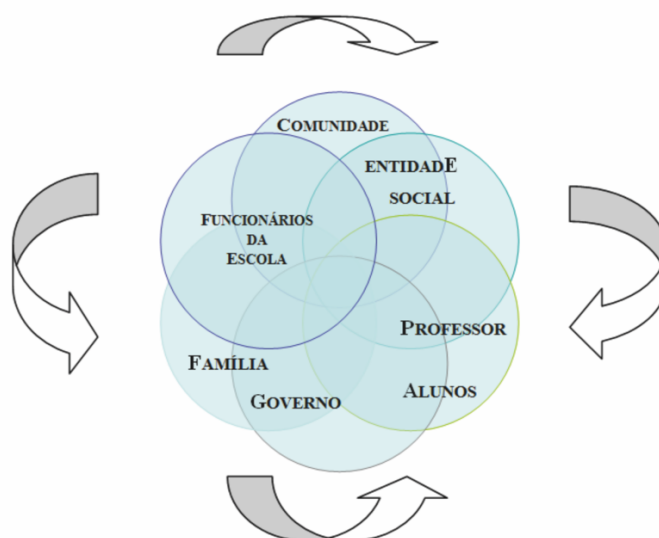


Figura 1 - Comunidade Escolar - os stakeholders que afetam e são afetados pelo processo educacional (Fonte: Brito e Síveres, 2015)

Como nos refere Lück (2000) tem-se vindo a observar a consciência de que processos de gestão marcados pelos autoritarismo, centralização, fragmentação e conservadorismo, para além de estarem verdadeiramente ultrapassados, levam ao imobilismo, à desresponsabilização pelo próprio trabalho, levam à inércia, à paralisação, ao fracasso, porque quando as pessoas não se sentem parte de uma organização, não há lugar à manifestação da sua individualidade, e isso nem acrescenta valor pessoal nem valor à organização Peters, Cunha e Tizzei (2006). E nesse sentido, considera Lück (2000), a nova visão sobre o fazer e viver a escola impõe (porque precisa) de práticas interativas, participativas e democráticas, na busca de soluções para o cumprimento das demandas da sociedade e para o crescimento da própria organização.

...em toda a sociedade, observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconseqüente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições.

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e

□clientes□ ou □usuários□, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes” (Lück, 2000, p.12).

Assim, o gestor precisa (e deve querer) trabalhar em equipa. Precisa de saber ouvir e saber valorizar ideias e dar valor às pessoas que trabalham na escola (e para a escola), aos alunos e às famílias, para que a escola cumpra a sua função: o pleno desenvolvimento dos alunos e a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, conforme artigo 2º da Lei nº 9.394/96 (Senado, 2017).

A organização-escola possui interfaces através das quais ela interage com todo o meio, que é composto por diversos atores sociais (stakeholders). Por meio do relacionamento com esses agentes, surge a sinergia Escola-Estado-Comunidade, a qual resulta em importantes parcerias público-privadas. Dentro desta perspectiva, comunidade e empresas privadas se unem para interferir positivamente no processo decisório educacional. Ressalta-se, entretanto, que é importante ter um projeto pedagógico consistente que não permita que as parcerias público-privadas não interfiram nos fins da educação (Brito e Síveres, 2015, p. 15).

Retomamos Brito e Síveres (2015), que, citando Santos (2004), afirmam que, para a escola poder alcançar resultados organizacionais positivos, no processo de participação dos atores sociais, deve considerar os princípios de legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

os atores sociais - diretores, coordenadores, professores, pais e alunos, entre outros - são considerados como sujeitos com voz ativa no planejamento e implementação do processo administrativo-pedagógico da escola, mas para que resultados organizacionais positivos sejam alcançados é necessário que a participação ocorra de forma clara e com responsabilidade, o que demanda a aplicação dos princípios de legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade (Brito e Síveres, 2015, p. 15).

Neste sentido, importa salientar que mudança de uma gestão marcada por autoritarismo e centralização exige amadurecimento, conhecimento e capacidade para confiar e delegar funções nos outros. É provável que o gestor precise, em alguns casos de incentivar à participação tendo em conta que ela nem sempre surge de forma espontânea. Por este motivo, consideram Brito e Síveres (2015), o gestor precisa de desenvolver *“mecanismos que motivem e convidem os diversos integrantes da comunidade escolar a contribuir, a se*

comprometerem e (...) assumirem responsabilidades no processo administrativo-pedagógico educacional (p. 12). Ao assumir esta postura, o gestor está naturalmente a assumir a coordenação das ações dos atores envolvidos, como referem Brito e Síveres (2015) e a assumir a responsabilidade pela delegação de tarefas, que é necessária quando se pretende assumir o processo de autonomia da escola e se está interessado realizar uma gestão democrática, que leve a escola a patamares de excelência.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios. E as escolas e os sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social” (Lück, 2000, p. 24).

2.2. Participação através de órgãos colegiados

O modelo de gestão democrática participativa decorre, como vimos, da participação ativa da comunidade escolar e local em Órgãos de gestão colegiados. O Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino do Estado do Maranhão (Secretaria de Estado da Educação, 2016) estabelece que são quatro e que se destinam a “*prestar assessoramento técnico-pedagógico, administrativo e financeiro às atividades do estabelecimento*” (p. 36) de ensino: Colegiado Escolar, Conselho de Classe, Conselho de Professor e Caixa Escolar. No âmbito do presente estudo, começaremos por abordar o Conselho de Classe e o Conselho de Professor de uma forma muito breve, para depois prosseguirmos com a referência ao Conselho Escolar/Colegiado Escolar, Órgãos em que participam pessoas que não fazem do trabalho da escola a sua profissão.

2.2.1. CONSELHO DE CLASSE E CONSELHO DE PROFESSOR

Os Conselhos de Classe têm o objetivo contribuir para a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem, e têm na sua constituição professores e alunos. São presididos por um especialista em educação (Secretaria de Estado da Educação, 2016). Com o propósito de “acompanhar e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos, conseqüentemente, a prática docente (Brito & Síveres, 2015, p. 13), compete ao Conselho de Classe, entre outras tarefas: [1] analisar os processos de ensino e de aprendizagem e os processos avaliativos; [2] propor medidas com vista à melhoria destes processos; [3] contribuir para a promoção e manutenção de um clima adequado ao desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, que se caracterize por relações de respeito mútuo e de amizade; [4] fazer o acompanhamento das necessidades e interesses assumidos pelos alunos (Secretaria de Estado da Educação, 2016).

Por sua vez, ao Conselho de Professor compete “deliberar sobre procedimentos de ensino-aprendizagem que venham a resolver problemas e elevar, qualitativamente, resultados de aprendizagem” (Secretaria de Estado da Educação, 2016, p. 39), a partir de pareceres emitidos pelos Conselhos de Classe, em relação às aprendizagens dos alunos. Do trabalho desenvolvido em reuniões do Conselho de Professor, que deve reunir quatro vezes no ano, é esperado que resultem propostas de melhoria com vista a mudanças qualitativas no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como em ações que dele decorram, conforme referido no artigo 141º do diploma legal acima mencionado.

É, portanto, através do Conselho de Professor, a partir de algum trabalho realizado nos Conselhos de Classe, que os professores e alunos, sem acento nos Conselhos Escolares / Colegiado Escolar, podem contribuir para a melhoria do Projeto Político Pedagógico, e assim exercerem o seu direito de participação numa gestão que se pretende democrática e participativa.

2.2.2. CONSELHOS ESCOLARES / COLEGIADO ESCOLAR

De acordo com Ministério da Educação (2004b), os Conselhos Escolares são Órgão colegiados que têm na sua constituição representantes das comunidades escolar e local. A este propósito, Brito e Síveres (2015) vão um pouco mais longe quando se referem à constituição deste Órgão de gestão, pois indicam que os Conselhos Escolares integram alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e pais.

Relativamente às funções, os Conselhos Escolares, segundo Brito e Síveres (2015), têm poder para deliberar sobre questões diversas, como as referentes ao Projeto Político-Pedagógico e outras questões de ordem pedagógica.

Este importante órgão delibera, entre outras questões: definição de objetivos a serem alcançados em consonância com as intenções definidas, pelo coletivo da escola, no Projeto Político-Pedagógico; definição de metodologias e estratégias, adequadas aos objetivos propostos; indicação de critérios de seleção de conteúdos curriculares significativos, interdisciplinares e contextualizados; definição de temas de interesse da comunidade interna e externa em relação à escola e seleção de eixos temáticos significativos e sistema de avaliação e recuperação dos alunos (Brito & Síveres, 2015, p. 13)

No entanto, Ministério da Educação (2004b) esclarece que os Conselhos Escolares têm competências para deliberar sobre assuntos político-pedagógicos, e questões administrativas e financeiras, referentes à própria escola. A partir destas atribuições, que são exercidas durante as sessões de trabalho (reuniões) depreende-se que os Conselhos Escolares são um *“lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática (...) substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã”* (Ministério da Educação, 2004b, p. 35).

De acordo com Ministério da Educação (2004b) devem fazer parte dos conselhos Escolares, a direção das escolas, representantes dos alunos, dos pais ou responsáveis pelos jovens, os professores e servidores da escola não

docentes e elementos da comunidade local, e adverte que este Órgão “*só existe enquanto está reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do Colegiado só porque faz parte dele*” (p. 44). No entanto, e apesar do Diretor da Escola integrar este Órgão, ele “*atua como coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como o articulador das ações de todos os segmentos, visando a efetivação do projeto pedagógico na construção do trabalho educativo*” (ibidem).

Relativamente à sua natureza, composição e funcionamento, no estado do Maranhão, o Conselho Escolar é uma estrutura da escola, presidida pelo Diretor (Ministério da Educação, 2004a). Tem regimento próprio, aprovado em assembleia, e que tem na sua constituição professores, pais e alunos, na seguinte proporção: 50% são professores, 25% são pais ou responsáveis e os restantes 25% são alunos. A eleição dos membros do conselho geral é feita pelos pares, em assembleia geral. Contrariamente a outros estados, percebe-se, assim, que no estado do Maranhão os servidores não docentes não se encontravam representados neste órgão de gestão.

Atualmente, no estado do Maranhão, esta estrutura (o Conselho Escolar) assume a designação Colegiado Escolar (Secretaria de Estado da Educação, 2016) e é constituída pelo gestor da escola, como membro nato, e por representantes dos professores e estudantes (por etapa e modalidade de ensino) e por especialistas, administrativos e pais, mães e responsáveis de estudantes, por turno, sendo a escolha destes membros realizada através de eleição direta, entre os pares, por um período de dois anos.

No Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino do Estado do Maranhão (Secretaria de Estado da Educação, 2016), o presidente do Colegiado já não é o Diretor da escola, como encontramos em (Ministério da Educação, 2004a), mas sim um dos membros do Colegiado Escolar, que é eleito entre os pares. Neste Regimento o Colegiado Escolar é assumido como o sustentáculo do Projeto Político Pedagógico da escola, uma vez que ele é responsável por acompanhar e coordenar o processo de elaboração deste documento estruturante. Conforme o artigo 131º do diploma legal a que nos temos vindo a referir, cabe ao Colegiado Escolar “*decidir e/ou opinar sobre*

todos os aspectos relevantes no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro da escola com base nas normas legais do sistema de ensino, bem como nas normas explícitas em seu Regimento próprio". As funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, que cabem a este Órgão, só podem ser tomadas quando o Colegiado estiverem reunidos, como havíamos já encontrado em Ministério da Educação (2004b). No entanto, e apesar das funções que cabem ao Colegiado Escolar só poderem ser tomadas quando estiver reunido, a sua "atuação deve ser contínua, mediante o cumprimento das ações que forem definidas nas reuniões", conforme refere o artigo 131º (Secretaria de Estado da Educação, 2016).

Conforme assumido por Ministério da Educação (2004b), é a partir de uma compreensão da natureza essencialmente político-educativa, e orientada para a construção de processos que levem a uma educação de qualidade, que os Conselhos Escolares ou equivalentes devem organizar o seu trabalho, que passa, obrigatoriamente por deliberar sobre assuntos referentes à gestão administrativo-financeira das respetivas escolas. Para o exercício dessas atividades, os Conselhos têm que desenvolver funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, que Ministério da Educação (2004b) define da seguinte forma:

A] Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.

B] Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

C] Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.

D] Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (p. 41)

Os vários sistemas educativos estaduais têm encontrado diferentes respostas para a participação das comunidades escolar e local no processo de gestão colegiada das escolas. Embora alguns tenham optado pelo Conselho Escolar, com poder deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador, como fazendo parte integrante da estrutura de gestão da escola, outros Estados “preferiu a criação de entidades civis, como associações de pais e mestres, ou outras similares, com institucionalidade independente da escola (...) Essa figura tem como principal objetivo atender à questão jurídica da gestão de recursos, especialmente como unidades executoras do Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE)” (Ministério da Educação, 2004a, p. 43).

De acordo com Ministério da Educação (2004a) as competências atribuídas aos Conselhos Escolares, instituídos como mecanismos de gestão democrática em estabelecimentos de ensino público, não são exatamente os mesmo nos vários sistemas estaduais, conforme pode ser observado no próximo quadro, em que colocamos, lado a lado, os casos dos estados de Bahia (BA), Maranhão (MA) e São Paulo (SP).

Quadro 1 - Atribuições dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Adaptado de Ministério da Educação, 2004a)

COMPETÊNCIAS RELATIVAS A:	Estado		
	BA	MA	SP
Planeamento da escola			
Plano de ação (anual)	D	D	
Diretrizes, metas e prioridades		C	D
Calendário escolar		C	D
Avaliação desempenho/escola	C	D	
Projeto Pedagógico			
Regimento escolar			D
Recursos físicos e financeiros			
Plano de aplicação de recursos	C	D	D
Prestação de contas	M	M	
Contratação de serviços		M	
Aceitação de doações		D	
Captação de recursos		F	
Realização de obras		M	
Relações Escola/Comunidade			
Programas de interação E/C	F		D
Parcerias e convênios	F		

Realização de eventos culturais	F	F	
Criação de instituições auxiliares da escola			D
Fortalecimento da escola	F		
Questões administrativas e disciplinares			
Penalidades disciplinares			D
Designação/dispensa Vice-Diretor			D
Matérias diversas			
Matérias de interesse escolar		D	
Questões Administrativas pedagógicas			D
Proj. de atendimento ao estudante			D
Projetos de melhoria da escola	C		
Utilização da merenda/materiais		M	
Relatórios anuais			D
Conselho Escolar			
Elaborar regimento/estatuto		D	
Eleger seu presidente			D
Desligamento membros CE		C	
Ação mobilizadora			
Fortalecimento da escola	F		
Participação comunitária	F		
Questões omissas		D	

Legenda: D – deliberativas; C – consultivas; F – fiscais; M - mobilizadora

Como pode ser observado através de uma breve análise ao quadro referente às atribuições dos conselhos Escolares ou equivalentes, acima apresentado, no estado do Maranhão, local de realização do presente estudo, estão atribuídas as seguintes competências ao Conselho Escolar:

- **Deliberativas**, referentes: ao plano de ação anual da escola; ao plano de aplicação de recursos e aceitação de doações; a matérias de interesse escolar; à elaboração do regimento/estatuto do conselho escolar; a questões omissas;
- **Consultivas**, referentes: às diretrizes, metas e prioridades do planejamento da escola e calendário escolar; desligamento de membros do conselho Escolar;
- **Fiscais**, em relação: a captações de recursos; realização de eventos culturais;
- **Mobilizadoras**, em relação: à avaliação de desempenho da escola; à prestação de contas, contratação de serviços e realização de obras; utilização de merenda/materiais.

2.3. Elaboração do Projeto Político-Pedagógico: um processo que convida à reflexão

O projeto político-pedagógico é um documento essencial para a vida das escolas, uma vez que nele têm que estar vertidas, e priorizadas, as finalidades culturais, políticas, sociais, profissionais e humanistas que a Escola se propõe alcançar (Dourado, 2008). Trata-se de um documento que, na opinião deste autor deve envolver “*professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade*” (p. 52). Se o projeto político-pedagógico fosse elaborado apenas por especialistas, conforme encontramos em Ministério da Educação (2004b) não se conseguiria que ele representasse os anseios da comunidade escolar, pelo que “*deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da coresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar*” (p. 35).

O projeto político-pedagógico é, pois, e antes de mais, uma intenção de traçar para o futuro um caminho diferente do que está a ser seguido no presente. É “*antever um futuro diferente do presente*” (Veiga, 2008, p. 14), é romper com o presente e criar promessas para o futuro, como nos diz Gadotti (1994, citado por Veiga, 2008, p.14):

Todo o projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O projeto político-pedagógico da escola é um “*panejamento que apresenta todas as estratégias e metas que serão seguidas por ela para alcançar, da melhor forma possível, a sua missão de educar e formar cidadãos*” (Brito & Siveres, 2015, p. 17), pelo que, neste documento devem estar vertidas todas as diretrizes pedagógicas da escola. Encontramos em Silva (2003) uma definição mais completa sobre este documento estruturante das escolas. A

autora considera que se trata de um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade, que é elaborado coletivamente, que considera na sua construção os fundamentos políticos e filosóficos, a definição de valores humanitários, princípios e comportamentos, que sinaliza indicadores referentes à formação e que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer pedagógico da escola.

É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Que elementos o integram? É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico (pp. 296-297).

Também Veiga (2008) nos fala do projeto político-pedagógico como um documento que no seu processo de construção apela à reflexão sobre as finalidades da escola, sobre os caminhos a percorrer e sobre as formas de atuar, na procura de alternativas que se percebam como viáveis para a efetivação das intencionalidades do projeto. O projeto político-pedagógico implica um compromisso político e pedagógico, a partir das diferenças que existem entre os diferentes elementos que participam no processo.

“O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas peracionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus atores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local (p. 35)”

No decorrer deste processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola, compete ao Conselho Escolar ou Órgão equivalente definir os objetivos e os valores a assumir, estabelecer prioridades, e “contribuir para a organização do currículo escolar (...) e para a criação de um cotidiano de

reuniões de estudo e reflexão contínuas (...). Por meio desse processo, combate-se a improvisação e as práticas cotidianas que se mostram incompatíveis com os objetivos e as prioridades definidos e com a qualidade social da educação que se pretende alcançar” (Ministério da Educação, 2004b, p. 38).

A relevância do projeto político-pedagógico decorre do processo próprio participativo da comunidade escolar e local, aquando da construção deste instrumento de trabalho. É sabido que a “escola e a comunidade são realidades complexas, cada uma dentro da sua especificidade. Nesse sentido, o processo de construção do projeto político-pedagógico não é algo que se realiza com facilidade e rapidez” (Ministério da Educação, 2004b, p. 40). Intervir na elaboração do projeto político-pedagógico impele à reflexão sobre os principais problemas com que a escola se depara, no seu dia a dia, e conseqüentemente, promove a reflexão sobre as formas como essas dificuldades poderão vir a ser superadas.

Neste processo de co construção, Silva (2003) aconselha a que se considere a história da comunidade escolar, que se afirmem os valores e os fundamentos políticos e filosóficos, que se assegure uma adequada vivência democrática e se fomente a participação ativa de todos, por forma a potenciar processos criativos.

A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar dos conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada (Silva, 2003, p. 297).

Encontramos em Dourado (2008) a opinião de que o projeto político-pedagógico deve ser entendido como “*um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica*” (p. 54). E é neste sentido que o autor entende que precisa de ser construído coletivamente, considerando

prioridades, por forma a que possa ficar de acordo com as necessidades da própria escola e da comunidade onde esta está inserida.

A escola, portanto, precisa definir coletivamente se priorizará todas estas finalidades [finalidade política e social, de formação profissional e humanística] ou se algumas serão mais enfatizadas que outras. Compete aos participantes da unidade escolar esta definição. A atuação comprometida dos trabalhadores em educação, nessa caminhada, é fundamental. (Dourado, 2008, p. 54)

Concluimos esta breve abordagem ao projeto político-pedagógico, que assumimos ser um documento estruturante da escola e, simultaneamente, um processo que convida à reflexão e exige a participação ativa da comunidade escolar e local, referindo que o compromisso dos gestores escolares é imprescindível em todo os processos referentes ao projeto político-pedagógico pois ele exige espaço e tempo para análise, discussão e reelaboração permanente, como referido em Ministério da Educação (2004b, p. 40):

O incentivo do poder público e o compromisso dos gestores educacionais com esse processo são importantes, pois o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto político-pedagógico exigem espaço e tempo para análise, discussão e reelaboração permanentes, assim como um ambiente institucional favorável, que assegure condições objetivas para a sua concretização.

Silva (2003) percebe o projeto político-pedagógico da escola pública como o eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Esta autora assume que nem sempre as escolas assumem o projeto político-pedagógico como uma ferramenta de trabalho que precisa de estar presente no dia a dia, pois elas se 'perdem' com outros projetos, programas e planos. Silva assume que este panorama precisa de ser revertido, pois o projeto político-pedagógico precisa de ser concebido como um instrumento singular para o processo de construção da gestão democrática.

O projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas

participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática (Silva, 2003, pp. 298-299).

Por último, fazemos uma muito breve referência ao que se encontra definido no Estado do Maranhão para o projeto político-pedagógico. É percebido pela Secretaria de Estado da Educação (2016) como um instrumento de planejamento que “*deverá envolver a comunidade escolar na elaboração do PPP, para que se sinta integrada, responsável e compreenda que a unidade é um bem coletivo a serviço da comunidade*” (artigo 181º). Deve ser, por isso, um instrumento norteador do trabalho da escola, de conhecimento público, que integra uma parte pedagógica, uma administrativa e outra financeira e que visa a melhoria da educação. É revisto anualmente por toda a comunidade escolar mediante avaliação dos “*resultados das ações realizadas, suas contribuições (...) bem como [dos] obstáculos ou dificuldades em realizar ações programadas*” (artigo 180º). Neste instrumento de planejamento devem estar incluídas “*medidas de prevenção e enfrentamento a violência previstas em Lei*” (artigo 179º) e deve seguir as orientações do Setor de Gestão Educacional/SEDUC.

3.Práticas de Gestão Escolar em Escolas Maranhenses ... e não só

Utilizamos este título, ‘A Gestão Escolar em Escolas Maranhenses ... e não só’ para apresentar de forma muito resumida cinco estudos realizados nos últimos anos (dois em 2017, dois em 2016 e um em 2012) em escolas brasileiras sobre a Gestão Escolar, e mais concretamente, sobre a forma como as escolas operacionalizam o que definido nos diplomas legais: a

implementação de processos de organização e atuação que permitam considerar a gestão escolar como uma gestão democrática.

Os três primeiros estudos são referentes a escolas situadas no Estado onde é realizado o presente estudo, o estado do Maranhão, e os dois últimos estudos são referentes a escolas localizadas nos Estados de Sergipe (SE) e da Bahia (BA).

3.1. Escolas do Estado do Maranhão

Cruz (2016) estudou a participação da comunidade na gestão de uma escola da rede particular, situada em Grajaú (MA). Participaram no estudo 1 gestor, 1 coordenador, 1 funcionário, 1 psicólogo, 4 professores, 8 alunos e 10 pais, num total de 26 participantes. Foram aplicadas entrevistas individuais a todos os participantes e foi feita observação do trabalho desenvolvido pelo gestor, coordenador e professores, e o modo como os alunos e pais percebiam e participavam em processos de gestão escolar.

As principais conclusões a deste trabalho foram:

- a participação ativa da comunidade ainda é algo a ser alcançado nesta escola e que o projeto político-pedagógico, embora possa ser considerado como tendo uma estrutura adequada, não se traduz num documento que apela a uma gestão participativa;
- a escola precisa de fazer um caminho de aproximação aos pais, criando estratégias que permitam construir *“a cidade educativa que a escola deve ser, partilhando responsabilidades com os pais, desconstruindo essa percepção de que ela sozinha dará conta da educação dos alunos”* (p. 91);
- a escola e a comunidade precisam de compreender que têm de *“caminhar juntas na construção de uma participação ativa e efetiva”* (p. 91);

A principal conclusão a que a investigadora chegou foi que a forma como a escola está organizada (estrutura piramidal) e o conjunto de normas em vigor

“dificultam a participação ‘democrática’ (...) Tal situação inviabiliza a participação e retarda a democratização das relações sociais no ambiente escolar” (p. iv).

Marinho (2016) estudou a atuação do gestor escolar e o modelo de gestão adotado em três escolas públicas da rede municipal de ensino de São Luís (MA). Participaram no estudo 5 gestores, 5 coordenadores pedagógicos e 15 professores. O estudo foi desenvolvido em duas fases: na primeira fase foram aplicados questionários a todos os participantes; na segunda fase foram feitas entrevistas semiestruturadas aos 5 gestores.

As principais conclusões do estudo foram:

- Embora seja assumido pela investigadora que modelo de gestão encontrado nas escolas investigadas já não se baseia no modelo tradicional taylorista, de decisões autoritárias, sem a participação da comunidade na gestão da escola, os professores e os coordenadores pedagógicos consideraram que o trabalho dos gestores deve ser reorientado por forma a tornar os processos de gestão mais democráticos; os três gestores precisa ser entender a autonomia das escolas como um processo coletivo e participativo de partilha de responsabilidades e de tomadas de decisão conjuntas.
- Embora tenha sido possível perceber que a comunidade escolar participou ativamente na construção do projeto político-pedagógico nas três escolas estudadas, parece haver ainda muito a fazer para que a gestão escolar democrática participativa seja uma realidade nas escolas investigadas. Para além de parecer faltar transparência, a comunidade escolar e local não é pouco chamada a participar em tomadas de decisão;
- A visão que predomina nos investigados é a de que os gestores desempenham um importante papel na escola, embora ele se centre, predominantemente, nas questões administrativas. Os aspetos de ordem pedagógica ficam mais descurados.

Elias (2017) estudou a forma como está a ser implementada a gestão democrática nas escolas municipais de Pedras (MA). Foram investigadas 2 escolas, sendo uma situada na zona urbana e a outra na zona rural. Participaram no estudo gestores e professores destas duas escolas, a quem foram feitas entrevistas semiestruturadas. Apesar da autora não ter registado na metodologia o número de participantes, percebemos, através dos apêndices que terão participado no estudo 7 pessoas, uma vez que é esse o número de termos de consentimento livre e esclarecido. A par da realização das entrevistas foi feita observação direta nas 2 escolas investigadas.

As principais conclusões do estudo foram:

- Para a elaboração dos Projetos Politico-Pedagógicos das escolas investigadas têm sido apenas consideradas as posições dos conselheiros com formação pedagógica; as opiniões dos conselheiros sem formação específica, como funcionários, alunos e pais, não são valorizadas, o que mostra que ainda não se trabalha com todos;
- Os mecanismos de gestão democrática ainda estão pouco presentes, tendo em conta que existem marcas de uma gestão por vezes um pouco autoritária e centralizada, que dá pouco espaço para a construção coletiva do caminho que a escola precisa de percorrer.
- Os conselhos escolares das escolas investigadas não foram percebidos como espaços estimuladores de discussões e de tomada de decisões coletivas, mas antes como órgãos raramente consultivos e quase sempre ratificadores de decisões já tomadas pelos gestores escolares.

3.2. Escolas de outros Estados

Santana e Schmitz (2012) estudaram o caso de duas escolas da rede municipal de Aracaju (SE), Brasil, com foco na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano). O estudo teve o propósito de conhecer a percepção que as respectivas comunidades tinham sobre a sua participação na gestão escolar. Foi feita observação direta, através de visitas semanais, foram aplicados questionários semiabertos a coordenadores, professores e outros servidores e foi feita uma dinâmica com representantes das comunidades escolares, que envolveu 76 pessoas.

A pesquisa concluiu que há necessidade de melhorar o processo de gestão, tornando-o mais democrático, através de uma maior aproximação entre a escola e a comunidade, pois, embora a gestão democrática e os seus princípios tenham sido assumidos no discurso da comunidade escolar das duas escolas participantes, foi percebida *“uma carência da efetivação de processos democráticos”* (p. 179), pois são necessárias melhores condições para operacionalizar a participação, como por exemplo: dedicação exclusiva dos professores a uma escola e comunicação mais clara entre a escola e a comunidade. Precisa de ser assumida uma gestão estratégica, *“pois para que a participação de representantes da comunidade local ultrapasse o mero papel de executor de tarefas é preciso lhes dar a oportunidade de decidir, com a comunidade escolar, o rumo que a escola pretende tomar”* (p. 179).

As autoras concluem que, para a gestão poder ser considerada democrática, precisa de haver *“participação nos processos de tomada de decisão, transparência no diagnóstico de fortalezas e fraquezas (...) e suas ameaças e oportunidades externas, (...) definir objetivos e metas, estratégias de operacionalização (inclusive distribuição de recursos) e métodos, bem como ao avaliar e interpretar os resultados”* (p. 179).

Santana et al. (2017) estudaram a participação da comunidade na gestão de uma escola municipal de Guanambi (BA). Mais concretamente, o propósito

do estudo foi compreender como se desenvolvem as relações entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, em relação à sua participação em tomadas de decisão que visam a melhoria da qualidade do ensino, e que ações são desenvolvidas no âmbito escolar. A recolha de dados foi feita através da aplicação de entrevistas a 6 pessoas: a diretora, a vice-diretora, 2 funcionários e 2 mães.

Os dados obtidos neste estudo levaram as investigadoras a concluir que aquela escola subsiste “um modelo de organização escolar tradicional, no qual as decisões são tomadas sobretudo, pelo cargo do diretor ou equipe diretiva” (p. 2187). Foi percebida uma “*participação ausente*” (p. 2189) tendo em conta que os membros da comunidade são chamados para serem informados e darem a sua concordância: não são convidados a refletir para tomarem resoluções conjuntas, mas antes a escutarem uma decisão tomada que vai ser implementada na escola. É, portanto, uma participação imposta, na medida em que os pais são forçados a “*participarem das reuniões através da lista de frequência que vai assegurar o direito do aluno a assistir as aulas*” (p. 2190).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

**(O Caso das Escolas do Campo na Região de Flores,
Município de Grajaú-Maranhão)**

1. PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

A gestão escolar tem uma ação primordial nos processos de transformação e desenvolvimento educacional dos jovens, que deve ser percebida por toda a comunidade e que merece ser discutida e participada. É do conhecimento geral que a comunidade perceba o trabalho da gestão através de diferentes formas, como por exemplo: da informação que chega a casa pela voz dos alunos e do seu desempenho escolar, que é refletido nas classificações atribuídas no término do ano letivo; do que os diferentes parceiros identificam no trabalho com a gestão; do que as diferentes pessoas com ligação à escola vão percebendo; do que vai sendo passado de boca em boca. No entanto, coloca-se-nos uma primeira interrogação: afinal o que é que a comunidade conhece mesmo da escola, a que distância esse conhecimento está da realidade que lá se vive?

Olhando para a legislação em vigor, é possível reconhecer que tem vindo a ser desenvolvida para que na Escola a Gestão Democrática seja uma realidade. Trata-se de um esforço nacional, ou melhor dizendo, de um processo que visa a democratização do ensino público, que normaliza as ações educacionais no Brasil e que se está reafirmado nos projetos educativos das unidades escolares, nos diferentes contextos do território nacional, pelo menos formalmente, através da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) escolares, que são uma ferramenta central para o desenvolvimento das ações escolares. Desta diversidade de situações e das diferentes formas de entender o processo têm resultado abordagens distintas, que se situam num *continuum* entre situações em que a Legislação é o referencial e situações onde a gestão é centralizada no Gestor Escolar e onde as práticas autoritárias (assumidas como democráticas) são uma realidade.

Sabe-se, portanto, que a legislação referente ao ensino nem sempre é integralmente cumprida, e daí resulta uma participação menos ativa da comunidade e, mesmo, das pessoas que trabalham na escola e que deveriam ter um contributo mais ativo na vida escolar. Na instituição que se pretende

conhecer em profundidade, apesar de parecer haver algum envolvimento da comunidade na vida escolar, pouco se sabe sobre a qualidade e a extensão dessa participação, e mesmo, da imagem que a comunidade tem desta escola, em concreto. Daqui, surge o problema que motivou à realização do presente estudo, e que resulta do facto de a escola **não conhecer com profundidade a opinião que a comunidade tem sobre a forma como é conduzido o processo de Gestão Escolar.**

A partir do problema que identificamos resultaram duas questões de partida:

- Como o processo de gestão escolar é compreendido pelos pais, pelos professores e comunidade?
- Como os professores consideram o seu papel nesse processo?

Assim, surge o interesse em dar voz à comunidade, na tentativa de se conhecer a sua opinião sobre a forma como a gestão escolar desenvolve o seu trabalho. É este o caminho que escolhemos!

2. OBJETIVOS

Para a realização deste estudo foi definido o objetivo que apresentamos, e a partir do qual foram deduzidos três objetivos específicos.

2.1. Objetivo Geral

Investigar a compreensão da comunidade acerca do trabalho desenvolvido pela Gestão Escolar

2.2. Objetivos Específicos

- Estudar o modo como os professores entendem o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e como sentem o seu papel dentro desse processo.
- Investigar a participação dos membros da comunidade no desenvolvimento da gestão escolar e a forma como veem o processo de gestão escolar.
- Procurar compreender como os pais veem o processo de gestão escolar.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO

3.1. Enquadramento metodológico

Com o objetivo de conseguir responder ao problema identificado e aos objetivos enunciados para o presente estudo, e pela necessidade de conhecer em profundidade a percepção que os professores, os pais e outros membros da comunidade local têm do modo como o processo de gestão escolar tem sido desenvolvido, justifica-se a opção por uma metodologia de natureza qualitativa, naturalista (Bogdan & Biklen, 1994), no formato de estudo de caso (Duarte, 2008; Yin, 2001), que agrupe “*diversas estratégias de investigação [que permitam obter dados] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), que permitam uma “*visão em profundidade (...) na sua complexidade contextual*” (Duarte, 2008, p. 114).

Trata-se de uma investigação naturalista porque, como referem Bogdan e Biklen (1994): i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e a investigadora é o instrumento principal (foi utilizada uma grande quantidade de tempo para fazer observação direta, de que resultou uma grande quantidade de notas de campo); ii) os dados são apresentados de forma descritiva e recorre-se a citações para ilustrar o que é referido pela investigadora; iii) interessou-nos mais conhecer os processos do que os seus resultados ; iv) os dados recolhidos foram analisados de forma indutiva. É uma investigação naturalista porque se desenvolve no local em que se verificam os fenómenos que o investigador pesquisa, “*incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.*” (Guba, 1978, e Wolf, 1978a, citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 17). E é desenvolvida no formato de estudo de caso porque “*investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos*” (Yin, 2001, p. 32).

Com uma metodologia de natureza qualitativa importa compreender como as pessoas dão sentido ao que acontece no dia a dia, como constroem os seus significados e quais são esses significados, como constroem as suas interações e como percebem os outros. Numa investigação desta natureza, o investigador procura compreender os “*comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [e recolhe] normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais*” (Bogdan, & Biklen, 1994, p. 16). Percebe-se assim, que num estudo qualitativo importa investigar as experiências vividas pelos investigados e compreender as suas crenças. Para isso, o investigador deve conseguir que os sujeitos expressem livremente as suas opiniões.

A presente investigação baseia-se em duas fontes de dados: entrevistas semiestruturadas e notas de campo, obtidas durante o tempo em que foi realizada observação direta. Estes dados viriam a “*convergir num formato de triângulo*” (Yin, 2001, p. 33)”.

A observação direta é uma forma muito utilizada para a recolha de dados. É durante o período em que decorre a observação direta que o investigador se encontra com os participantes no estudo, e isso foi o que se passou conosco. A observação direta, ou trabalho de campo, significa estar no ambiente a investigar com interesse em aprofundar conhecimento sobre essa realidade.

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vem fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender,; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (...) A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações , quer o modo de investigação seja a observação (...), a entrevista ou a busca de documentos (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 113-114).

As entrevistas semiestruturadas são “*um instrumento primordial para a análise do homem em profundidade [e por isso é preciso] fazer com que o interlocutor se exprima o mais livremente possível e forneça as informações mais completas e precisas sobre o assunto tratado*” (Ruquoy, 2005, pp. 84-86). Por isso, a sua aplicação exige que o investigador consiga obter a confiança e

a disponibilidade dos participantes. O formalismo não é aconselhado (Bogdan e Biklen, 1994).

3.2.O local da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola do Município de Grajaú (MA). Este município localiza-se na mesorregião Centro Maranhense e possui uma área aproximada de 7.400km² e está a cerca de 550 quilômetros de São Luís, a capital do Estado. Trata-se de um dos vinte municípios mais populosos do Maranhão. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016 a população total do município era cerca de 68.458 habitantes. Devido à extensão de sua área territorial campesina, o município divide-se em seis regiões: Região Ponto, Região Bela estrela, Região Matos Além, Região Serra Negra, Região Alto Brasil e Região Flores.

A escola investigada funciona nos três turnos e atende os alunos desde o primeiro ano ao nono ano do ensino fundamental. É a única escola da respectiva comunidade. Trata-se de uma comunidade fundada em 1988, que vive predominantemente da agricultura (que recorre muito a processos manuais), agropecuária (pequenos animais e aves) e piscicultura de subsistência, embora haja também alguma produção comercial baseada no plantio de mandioca, milho, arroz, fava e feijão, bem como gado para pequeno corte e pequenas produções de leite.

3.2.1.MEMORIAL DA ESCOLA INVESTIGADA

A Escola investigada foi criada por volta de 1967, numa área de litígio indígena. Até 1988, esta escola esta atendia apenas uma turma de Multisseriado e Educação de Jovens e Adultos (EJA), (Mobral como era chamado). Funcionava, inicialmente, numa casa de taipa.

Em 1988, com o agravamento das relações com o povo indígena, os residentes brancos migraram para o assentamento onde se mantêm até aos

dias de hoje. Com esta mudança, as famílias acabaram sentindo necessidade de proporcionarem uma escola para os seus filhos. Esse foi o motivo que levou à criação da escola.

Com o crescimento da população, a escola também precisou de crescer. Assim, foram criadas turmas separadas: uma de cartilha, da 1ª e 2ª série, e outra multisseriada, da 1ª à 4ª série. As aulas decorriam num espaço improvisado, coberto e tapado de palhas, que se situava na casa da professora. Naquela altura, o grau de escolaridade da professora era demasiado baixo, correspondia apenas à 4ª série. As condições eram tão insuficientes, que os alunos tinham que levar cadeiras das suas casas, para se poderem sentar. Os alunos do turno noturno tinham que levar também as suas lamparinas. Na época não havia uma estrutura montada, pelo que eram os próprios professores que tratavam de toda a documentação, gestão de sala e realizam as cobranças que havia a fazer.

Devido ao crescente aumento da população deste assentamento, em 1993 a escola passou a funcionar num prédio com quatro salas, passou a atender até à 5ª série e começou a ser gerida por uma diretora. Nos anos seguintes a escola foi aumentando a oferta de uma série por ano, até atender todo o Ensino Fundamental.

A partir de 1998 dá-se início ao reconhecimento da escola, cujo processo se consolida em 2004. Neste ano a escola passou a funcionar com 6 salas, e foi criada a Educação Infantil. Atualmente, este nível de ensino já não funciona no mesmo prédio.

Nesta escola pública estudavam apenas filhos dos trabalhadores rurais e os próprios trabalhadores, que concluíam a sua formação académica com a conclusão do Ensino Fundamental, pois não tinham condições financeiras para prosseguirem estudos. Esta escola situava-se (e situa-se) a aproximadamente 60 kms do local mais próximo que oferecia o ensino médio: a cidade de Grajaú (MA). Perante esta impossibilidade, em 2006, a escola anexa-se a um Centro de Ensino e forma, desse modo, a primeira turma de Ensino Médio.

Atualmente, a escola atende 220 alunos, que frequentam desde o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Atendimento Educacional Especializado (AEE) como modalidade de ensino. A escola funciona nos três turnos. O espaço físico da escola é constituído por dois edifícios que, no seu conjunto, têm 5 salas de aulas normais e 1 sala de informática, com 10 computadores (que não estão funcionais), 1 sala que serve como espaço direção, como secretaria e biblioteca, 4 banheiros, 1 cozinha pequena com despensa e ainda um espaço coberto. É de referir que estas instalações se situam junto a uma rua de asfalto, ficando um edifício de cada lado. Acresce que não existem muros a separa a escola da referida rua, por onde passam animais, motocicletas e carros.

Por ser uma escola com poucas turmas, o número de profissionais também é reduzido. São: a diretora, 3 professores do quadro mais 11 professores com contrato temporário, e 4 vigias do quadro. Nos últimos tempos a escola estava sem zeladoras, pelo que os serviços de limpeza estavam provisoriamente a ser assegurados pela diretora e professores. Estava em curso um contrato temporário que assegurasse esta tarefa.

O início de cada ano costuma ser muito difícil por falta da contratação atempada dos profissionais necessários. Como as aulas precisam de ser iniciadas em tempo útil, a diretora tem que se desdobrar para conseguir dar resposta a todas as solicitações: zelar pelas salas de aula normais e sala de informática, pela cozinha e despensa, pelos banheiros, e tem ainda que ocupar uma sala de aula, tratar de toda a documentação e administrar a escola. Precisa de organizar e fazer a funcionar, pelo menos num turno, até que sejam colocados os novos profissionais contratados.

Os recursos do caixa escolar são administrados pelo Conselho Escolar, que é composto por 14 pessoas. É este Órgão que define a aplicação do Plano de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que chega a aproximadamente R\$ 6.000,00 (seis mil reais). É este valor que garante o funcionamento dos serviços de limpeza, da cozinha e da prática desportiva, para além de pequenas reformas e materiais de consumo e expediente. Todos os itens são

comprados de uma única vez, depois de calculado o consumo anual, já que esse dinheiro é repassado apenas uma vez por ano.

Apesar de todas as dificuldades sentidas pela Escola, ela tem uma boa programação de ações e projetos que seguem o proposto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, que apesar de tudo se encontra defasado, em tempo funcional. São comemoradas datas especiais, através de projetos interdisciplinares e interventivos, que incluem: datas comemorativas e feriados.

3.3.Os participantes

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), devido ao detalhe que as investigações qualitativas exigem, “*a maior parte dos estudos são deduzidos com pequenas amostras*” (p. 17). É o caso do nosso desta investigação. Embora tivéssemos a intenção de que participassem 15 pessoas neste estudo, acabamos por conseguir apenas a participação de 11 indivíduos: a gestora da escola investigada, 3 professores (distribuídos pelo turno vespertino e pelo turno matutino), 3 pais/responsáveis dos alunos (também dos turnos vespertino e matutino) e 4 membros da comunidade local (um da secretaria de educação).

Antes de uma apresentação mais detalhada dos participantes, interessa referir que utilizamos um código alfa numérico para a sua identificação. O número utilizado corresponde à ordem pela qual foram entrevistados (damos como exemplo: o professor P1 foi o primeiro a ser entrevistado e o professor P3 foi o último a quem fizemos a entrevista).

Os participantes que trabalham na escola (gestora e professores, P1, P2 e P3), são todos bastante jovens, pois situam-se no escalão etário entre os 25 e os 35 anos. Na seleção dos professores, tivemos o cuidado de selecionar os participantes em função da sua situação profissional (professores do quadro e professores com contrato) e do tempo de permaneciam na escola (os que estão há mais tempo, no caso dos professores do quadro, e com mais anos de serviço, os professores com contrato). Assim, e em relação à situação profissional, 3 (gestora incluída) pertencem ao quadro de funcionários e o outro

quarto participante (P3) é professor com contrato de trabalho temporário. A experiência profissional situa-se entre os 5 e os 16 anos. A formação inicial é diversificada (letras, geografia, matemática e física e pedagogia), conforme pode ser percebido através da análise da próxima tabela.

Tabela 1 - Profissionais da educação participantes no estudo

Participantes	Idade	Tempo de serviço	Formação acadêmica	Situação face à profissão
Gestora Gest	32 anos	12 anos (2 anos como gestora)	Letras com especialização em gramática e produção de texto	Quadro de funcionários
Professor P1	35 anos	9 anos	Graduação em Geografia e Pedagogia	Quadro de funcionários
Professor P2	34 anos	16 anos	Graduação em Matemática e Física	Quadro de funcionários
Professor P3	25 anos	6 anos	Graduado em Pedagogia	Contrato temporário

O grupo de pais/responsáveis pelos alunos é constituído por 3 mães, todas graduadas em pedagogia, sendo uma também graduada em história. A seleção deste grupo partiu de uma escolha aleatória e foi feita em função da disponibilidade das pessoas contatadas, pois nem todas se sentiam capazes ou com vontade para participar.

Tabela 2 - Pais/representantes dos alunos participantes no estudo.

Pais/responsáveis	Parentesco	Formação acadêmica	Responsável por
M1	Mãe	Graduada em pedagogia	2 alunos
M2	Mãe	Graduada em pedagogia e história	3 alunos
M3	Mãe	Graduada em pedagogia	2 alunos

Os 4 membros da comunidade local que participaram no estudo são pessoas que se situam no escalão etário dos 50 anos (entre 50 e 55 anos). A seleção destes participantes foi feita por questões de conveniência, pois procuramos pedir a colaboração de pessoas que conhecem bem a comunidade, estão muito envolvidas no meio e são conhecedores do que se

passa na escola. Um já foi vereador e situa-se atualmente em campo político oposto ao atual Perfeito, outro foi presidente do sindicato dos trabalhadores rurais da cidade e pertence atualmente ao governo municipal, outro é morador na comunidade, sem filhos na escola, e outro trabalha na secretaria da educação, mais concretamente na coordenação da educação do campo.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Como tivemos já oportunidade de referir anteriormente, o nosso estudo baseia-se em duas fontes de dados: entrevistas semiestruturadas e notas de campo.

Passamos treze meses, entre novembro de 2016 e novembro de 2017, a acompanhar o trabalho que era desenvolvido na escola, e durante esse tempo a nossa relação com os participantes foi sendo cada vez menos informal, conforme referem, e aconselham, Bogdan e Biklen (1994). Fomos tecendo relações de proximidade e isso facilitou as conversas que fomos tendo, e ajudou a preparar o ambiente para as entrevistas que iríamos fazer. Os registos que fizemos durante aquele período de tempo tomaram a forma de notas de campo, que foram sendo lidas e relidas, porque tínhamos interesse de rever o que estava escrito, para orientar melhor a própria observação e tentar encontrar possibilidades de fazer questionamentos informais aos participantes no estudo. Tudo isto foi importante para nos ajudar a pensar nos guiões das entrevistas semiestruturadas.

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com o prévio consentimento dos participantes, e foram posteriormente transcritas e devolvidas aos entrevistados para que as pudessem validar. Nenhum entrevistado alterou o texto que lhes apresentamos.

Embora as entrevistas semiestruturadas não tenham tido um papel predominante neste estudo (Bogdan & Biklen, 1994), por termos feito um trabalho de campo prolongado, elas deram um importante contributo para a produção do conhecimento que conseguimos construir, pois permitiram

esclarecer melhor algumas dúvidas que tinham permanecido. As entrevistas foram aplicadas na fase final do período de observação. Mantivemos o período de observação durante o tempo em que aplicamos a entrevistas, para que elas fossem sentidas pelos participantes como mais uma ação dentro do processo de observação e que se parecesse o mais possível como uma conversa entre amigos, como aconselham os autores acima referidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Como já tínhamos conversado previamente com todos os participantes, eles já conheciam o propósito do estudo destas entrevistas semiestruturadas. Por esse motivo, e porque tinham também assinado o termo de consentimento esclarecido, as entrevistas foram iniciadas sem qualquer esclarecimento prévio. Entrevistamos a diretora da escola, pais/representantes dos alunos, professores e representantes da comunidade. À diretora perguntamos sobre: (1) a forma como os vários elementos da comunidade escolar e local se envolvem nos processos de gestão; (2) como a comunidade percebe o trabalho desenvolvido pela escola e o contributo que a escola tem recebido da comunidade; (3) o que tem sido feito para envolver a comunidade na vida da escola; (4) Quais as principais dificuldades que tem sentido enquanto gestora, os maiores desafios, os pontos fortes da gestão e o que pode ser melhorado. Junto dos outros participantes quisemos saber a percepção que tinham acerca: (1) do trabalho desenvolvido pela gestão escolar, dos principais desafios que a gestão enfrenta; (2) do que pode ser feito para conseguir um maior envolvimento e participação da comunidade; (3) do perfil do gestor escolar; (4) do tipo de participação que têm na gestão escolar e que valor atribuem a este tipo de participação.

As entrevistas foram agendadas para dias e horas da conveniência dos participantes, e em que não houvesse limitações de tempo. Foram todas realizadas em local tranquilo e sem interrupções e demoraram, em média vinte e cinco minutos.

3.5. Instrumentos de análise de dados

Depois da recolha de dados obtidos numa investigação e da sua análise, o passo seguinte foi transformar esses dados em novo conhecimento.

A recolha de dados iniciou-se no primeiro contato com a realidade que se pretendeu investigar e prolongou-se mesmo durante o tempo em que se tomaram decisões sobre que dados deveriam ser conservados ou excluídos, como aconselha Maroy (2005). Na realidade, ao longo do período de tempo em que fizemos a observação da escola investigada, e em que tomamos notas, fomos focando cada vez mais a nossa atenção para o que realmente pretendíamos investigar, pois observar uma escola em funcionamento, ser não houver um foco, haverá a tendência para olhar para muitos lados e não nos fixarmos no que realmente importa. Esta orientação para o que realmente nos importava conhecer foi conseguida, muito por conta das leituras que fizemos (vezes sem conta) dos registos realizados durante o tempo de observação. Esta análise realizada de forma continuada dos nossos próprios registos permitiu, também, que fossemos aprofundado o nosso conhecimento sobre a informação que estávamos a construir. E este conhecimento, que também serviu para escrevermos os guiões das entrevistas semiestruturadas, haveria também de vir a servir para a fase em fizemos a análise dos dados, a que se refere Moraes (1999). A forma como fomos orientando o nosso trabalho foi-nos sugerida por André (2005), que considera que se deve recorrer a procedimentos analíticos, desde cedo e que devem perdurar até ao fim do relatório, para que se consigam tomar as decisões mais acertadas.

Desde o início do estudo (...) são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório. (André, 2005, p. 55).

Os dados que recolhemos através da observação que realizamos na escola investigada, que foram registados em notas de campo, e os dados provenientes das entrevistas realizadas aos participantes no estudo, foram objeto de análise de conteúdo, que nos permitiu olhar os registos por diferentes ângulos, e dessa forma reinterpretar as mensagens e atingir a compreensão dos seus significados, como refere Moraes (1999).

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo (...) de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (p. 1).

Este processo de análise de conteúdo, a que se refere Moraes (1999), é descrito por Maroy (2005) como um processo que decorre em três fases:

- a fase da imersão no material e de aperfeiçoamento de uma grelha de análise, que corresponde a uma leitura atenta a pormenores dos registos de campo e das transcrições das entrevistas, e da comparação entre o que os diferentes participantes disseram;
- a fase de codificação e de comparação sistemática, em que é utilizada uma grelha para organizar o material com interesse para o estudo, em função das categorias de análise definidas;
- a fase de discussão e validação do trabalho, que implicou a preocupação com a triangulação dos dados e o recurso a constantes comparações do que os diferentes participantes disseram e do que íamos registando, por forma a garantir a validade do estudo.

Para a análise detalhada do material, recorreremos a uma grelha de codificação construída à priori, que teve por base o quadro teórico e os guiões das entrevistas. Conforme fomos percebendo a pertinência do material ele foi rearranjado e reduzido, para dar maior sentido ao estudo. Foi, por isso reformulada a grelha de codificação, através de um processo lento, que levou à sua forma definitiva, e que viria a permitir organizar os dados para serem apresentados no capítulo seguinte deste estudo: na 'Análise dos resultados encontrados'.

Depois de termos terminado a fase de codificação, passamos à última fase, a que se refere Maroy (2005), a fase da interpretação e validação dos resultados. Nesta fase do nosso trabalho, e como aconselha Silverman (2000), tivemos o cuidado de fazer a triangulação dos dados e recorreremos à comparação sistemática dos dados, com o propósito de garantir a validade do estudo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

A análise dos resultados que encontramos enquanto realizávamos esta pesquisa está dividida em duas partes.

Na primeira parte, que intitulamos “O modelo de gestão e o trabalho desenvolvido ao longo de um ano escolar”, fazemos uma síntese do que foi observado ao longo de 13 meses, em que assistimos ao renascer da esperança de que algo de muito significativo acontecesse na gestão da escola investigada e em que presenciamos o desvanecer daquela esperança, pois a mudança para uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar e a comunidade local, acabou por não se concretizar.

Na segunda parte, embora continuemos a ter presente o que foi registado por nós durante o período de observação, recorreremos, sobretudo, aos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes deste estudo. Aqui, o estudo centra-se na forma como professores, mães e representantes da comunidade percebem o gestor escolar e o trabalho que realiza e como percebem o seu próprio envolvimento na gestão da escola. Esta segunda parte termina com uma abordagem às dificuldades que encontram no processo de gestão e a sugestão de possíveis caminhos para a superação dessas mesmas dificuldades.

4.1. O modelo de gestão e o trabalho desenvolvido ao longo de um ano escolar

O período de observação decorreu entre os meses novembro de 2016 e novembro de 2017. Foi, por isto, uma observação que se iniciou no final de um ano letivo e se prolongou até ao final do ano letivo seguinte. Interessou-nos observar a forma como a escola se estava a organizar para um novo ano, tendo em conta que tinha sido um ano de eleições e seria outro Partido a assumir as funções. Pudemos, assim, presenciar os primeiros passos para uma mudança da gestão escolar: de uma gestão centralizado na pessoa do

gestor, para uma gestão democrática, conforme a alínea VII do artigo 3º, da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Senado Federal, 2017) e nos termos previstos no regimento escolar dos estabelecimentos de ensino do Estado do Maranhão (Secretaria de Estado da Educação, 2016), que estabelece que a comunidade escolar e local deve ser chamada a participar em Órgãos de gestão colegiados.

Durante os primeiros tempos de observação identificamos um grande envolvimento das pessoas e um grande interesse numa mudança há algum tempo desejada, como nos foi dito por algumas pessoas. Houve uma reunião em que todos os intervenientes concordavam com a mudança para um processo democrático, tendo sido lavrada e assinada uma ata. Para que essas mudanças se efetivassem seria necessário proceder a algumas alterações, e uma delas era a eleição do colegiado escolar. Assim, foram afixados os necessários editais para a eleição deste órgão de gestão em lugares públicos da comunidade e foram observados os prazos legais. Pudemos também constatar que houve o cuidado de ser explicado publicamente o processo de candidatura e a importância da eleição de representantes dos vários segmentos da comunidade para este colegiado. Uma vez apresentadas as candidaturas, chegou a hora de escolher os representantes. Percebemos muito claramente, não só através do que ouvimos, mas também do que escutamos, que no decorrer da eleição dos representantes dos pais, dos alunos, dos funcionários e dos professores, a votação se dava na grande maioria dos casos por amizade, parentesco, ou mesmo por a questão de representação político-partidária. No entanto, tratou-se de um processo de eleição considerado válido, tendo sido lavrada uma ata que foi assinada por todos os eleitores do processo.

Nesta fase final do ano foi também considerado ser necessário que se alterasse uma situação que tem vindo sempre a acontecer: sempre que há eleições que resultam na mudança de Perfeito, há sempre mudança do gestor escolar e grandes mudanças no quadro dos profissionais que trabalham na escola, pois os professores e as zeladoras são na sua maioria contratados (contrato temporário).

Houve a possibilidade de escolher através de eleições os vários representantes para o colegiado escolar, no entanto, no caso do gestor isso não foi possível, porque os critérios definidos para a candidatura ser aceite (ter graduação e ser professor efetivo há mais de três anos na unidade de ensino) levaram a que só fosse apresentada uma candidatura. Por isso a escolha do candidato estava pré-determinada.

Na sequência das eleições, foi dada posse aos representantes para o colegiado escolar e ao gestor (único candidato). Ficou definido, e registrado em ata, que estes órgãos de gestão iniciariam funções no início do ano letivo, mais concretamente no dia 10 de janeiro de 2017.

Voltando à escola, nos primeiros dias de janeiro, constatamos que, com a tomada de posse do novo Perfeito, o que havia ficado decidido em relação ao gestor ficou anulado, uma vez que a gestão escolar foi entregue a outra pessoa, que como já acontecia anteriormente, foi designado pelo Perfeito, por ser considerado que se tratava de um cargo de extrema confiança. Foi escolhida uma pessoa que apoiou a campanha eleitoral deste novo Perfeito e que, em relação aos critérios anteriormente definidos (graduação e três anos de serviço na unidade de ensino) apenas foi observado que pertencia ao quadro de professores efetivos.

No início de fevereiro, quando era suposto que se iniciassem as atividades letivas, deparamo-nos com a falta de dezesseis professores e zeladoras, devido à mudança que ocorreu na prefeitura. Na realidade, estavam apenas ao serviço os quatro vigias e os cinco professores que eram efetivos na escola. Os restantes iam ser substituídos, no entanto, alguns professores acabariam por voltar à escola, mais tarde, por grande insistência do gestor, por considerar o compromisso daqueles docentes para com a escola. Mas não foi fácil! A este respeito, parece-nos fazer sentido deixar aqui o que nos foi dito pelo Gestor, quando lhe pedimos que falasse das principais dificuldades com que se depara: *“uma das maiores dificuldades, é a escolha de professores ao iniciar o ano letivo, pois na grande maioria se dá por escolha política partidária, acontecendo de ficar professores capacitados fora da sala de aula, simplesmente por serem da oposição”*.

Fomos percebendo, também, ainda durante o segundo mês do novo ano letivo que nenhuma das decisões tomadas pela comunidade no final do ano letivo anterior foram tidas em consideração, e que as mudanças impostas estavam a prejudicar o bom funcionamento da escola. A falta de professores implicou o atraso do início das atividades letivas e a falta de zeladoras sobrecarregou os professores em funções e o próprio gestor: [1] a colocação dos professores contratados aguardava a autorização do promotor – enquanto para a promotoria o correto seria fazer concursos públicos, para a gestão municipal era uma questão de verbas, pois o pagamento de professores concursados implicava maior despesa ao município, uma vez que o salário de um professor concursado é o suficiente para pagar três professores contratados; [2] a falta de zeladoras foi suprida com um esforço suplementar do gestor e dos professores, que assumiram a limpeza dos espaços.

As aulas foram iniciadas já na segunda metade do mês de fevereiro, e apenas com os cinco professores que se haviam mantido na escola. Este foi um período muito exigente para o gestor, pois tinha que distribuir o seu tempo por várias tarefas: assumir uma sala de aula com 38 alunos do 1º e do 2º ano, expedir documentos, servir lanche (quando havia), resolver conflitos, atender os pais e deslocar-se à cidade, que fica a uma distância aproximada de 60 quilómetros, para tratar de assuntos muito diversos, como ir buscar os lanches para os alunos, fazer compras e resolver questões na Secretaria de Educação. Estas deslocações implicam sempre a perda de um dia de trabalho na escola, pois a estrada está em muito mau estado. Dito de outra forma: por menos complexo que seja o assunto, é sempre preciso um dia inteiro para ir e voltar.

Neste início das atividades escolares, aos cinco professores que se mantiveram na escola foram distribuídos alunos do 3º ano ao 9º ano de escolaridade. Com esta distribuição foram asseguradas as aulas do turno matutino até 10h, e do turno vespertino até às 15h30. Do que acabamos de referir, é possível compreender que se tratou de uma tentativa de minimizar os prejuízos que a falta de professores acarreta nos processos de aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento pessoal. Esta é uma situação que tem vindo a acontecer, e que tem impossibilitado o cumprimento dos 200 dias

letivos previstos para o ano escolar. Para agravar esta falta de cumprimento de dias com atividades letivas, o Município viria a terminar os contratos temporários com os professores e funcionários antes do final do ano letivo, mais concretamente nos primeiros dias do mês de novembro.

Foi possível perceber que o gestor pretende o melhor para a escola, mas recorre pouco ao apoio da comunidade, e isso dificulta muito o seu trabalho. Sobre este assunto falaremos mais à frente com maior detalhe. A falta de internet com que a escola se depara acaba, também, por ter uma influência negativa no funcionamento da escola: como muitas coisas acontecem através de plataformas, há programas e projetos a que a escola acaba por não aderir por falta de conhecimento em tempo útil. Pelo que vimos, falta tempo ao gestor para resolver todos os assuntos, pois ele precisa de dividir o seu tempo por tarefas de gestão e tarefas pedagógicas, como o próprio nos referiu.

Ao longo do ano fomos constatando que os pais não tomam conhecimento de tudo e não são chamados a tomar posição em relação a assuntos referentes aos seus filhos. Embora não seja propriamente porque o gestor não queira a participação das famílias, o certo é que elas não são chamadas para ajudarem nos processos de decisão. Um dos exemplos que pode ser dado tem a ver com o fardamento das crianças e jovens: presenciamos uma conversa entre o gestor e um professor, numa altura em que o ano escolar já decorria com normalidade (maio), sobre uma mudança que iria ocorrer: os alunos iriam passar a usar fardas. O gestor dizia que iria fazer uma reunião com os pais para os informar que a escola-tinha adotado o uso de fardas. O professor ainda perguntou se o gestor não pretendia discutir com os pais a escolha das fardas. A resposta foi que eles seriam informados do uso obrigatório do fardamento, do seu preço e data de pagamento e do modelo e cor. Um outro exemplo, relaciona-se com uma decisão unilateral referente ao encerramento da modalidade de ensino EJA, que atendia jovens adultos integrados na Educação Especial e outros adultos (pais de alunos da escola) que pretendiam continuar a estudar, pois a instituição escolar é vista nesta comunidade como de grande relevância. As respostas do gestor, quando lhe era perguntado sobre este assunto não eram muito esclarecedoras. Consideramos oportuno deixar aqui

mais um exemplo de que a escola ‘vive sem as famílias’, ou que, pelo menos, não parece preocupa-se em mantê-las informadas. Trata-se de uma situação ocorrida no início do segundo semestre, em que houve a necessidade de entregar uma turma a outro professor, para que os alunos melhorassem o seu comportamento: como esta mudança não foi dada a conhecer aos responsáveis pelos alunos, acabaria por resultar em alguns desencontros. Perante o que expomos nestas primeiras páginas, fica a ideia que havia uma vontade de mudança para uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar e a comunidade local, que acabou por não se concretizar.

4.2. A pessoa do Gestor e as suas preocupações

A forma como o gestor é visto e o modo como as suas maiores preocupações são percebidas pelos vários participantes no estudo são, no mínimo, muito distintos. Deparamo-nos com isso durante o período em que realizamos a observação direta e, depois, quando realizamos as entrevistas.

Começando pela opinião dos docentes, percebe-se de imediato a diferença a que acabamos de nos referir, pois, enquanto os professores P2 e P3 mostram ter uma posição muito favorável em relação à pessoa que dirige a escola, o professor P1 apresenta-nos uma imagem bem distinta: o professor P3 reconhece no gestor uma pessoa *“aberta, flexível e muito acessível, ama o que faz e trabalha para que a equipe esteja sempre motivada e unida”*; o professor P2 fala-nos também de uma pessoa aberta, flexível e acolhedora, que tem a capacidade de escutar e de ser parceiro; e o professor P1 assume que falta ao gestor uma formação adequada para o desenvolvimento das suas funções e que lhe permita reconhecer que *“quando todos participam facilita o trabalho, divide responsabilidades, além de tornar outras pessoas agentes do processo educativo”*.

Relativamente às principais preocupações do gestor foi-nos dito que ele centra mais a sua atenção nas questões de ordem burocrática, no entanto também foi considerado que é nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos que a sua atenção é focada. Apesar desta opinião, foi assumido

pelo professor P1 que os docentes ficam livres para planificarem (ou não) o seu próprio trabalho: os “*professores não têm obrigação de planejar, o fazem se quiserem*”. Este mesmo docente referiu que, embora as questões burocráticas sejam absolutamente necessárias numa organização escolar, as questões pedagógicas, e uma maior aproximação às pessoas que trabalham na escola, são essenciais para que a escola cumpra melhor as suas demandas.

É o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, para que ao término do ano letivo o aluno tenha alcançado a meta desejada por todos, que é o seu aprendizado, conforme a série trabalhada (professor P3).

... focar mais nas questões pedagógicas, aproximação dos envolvidos da escola, pois estas ajudam na aprendizagem dos alunos (professor P1).

Pedimos ainda aos professores, por terem um contacto mais direto com o gestor, que nos enunciassem os pontos fortes e pontos fracos que lhe reconhecem.

Como pontos fortes foram indicados: [1] o fato de ter pulso firme, de não ter qualquer receio em dizer o que pensa a qualquer pessoa que trabalha na escola; [2] o espírito democrático com que desenvolve os trabalhos referentes à gestão escolar; [3] a capacidade de persistência que tem demonstrado ao longo do tempo em que procura a participação dos pais e da comunidade.

Como pontos fracos foi referido: [1] que desenvolve um trabalho que está claramente ao serviço da política vigente no município, porque a sua posse resultou de uma escolha política; [2] não ter ainda conseguido uma maior motivação dos pais e de parte da comunidade.

Entre as opiniões veiculadas pelas mães em relação às principais preocupações que reconhecem no gestor, e que percebem que ele deveria ter, encontramos que: [1] as questões burocráticas parecem ser uma prioridade, assim como manter a “*escola arrumada, sempre em ordem para receber elogios*”, quando deveria ser a preocupação com professores “*preparados para atender as exigências dos alunos*” (mãe M1); [2] conseguir resolver a falta de recursos estruturantes e material didático (mãe M2); [3] encontrar “*uma forma*

de trazer as famílias para a escola, de fazer com que as famílias participem” (mãe M3). Curiosamente, a opinião desta mãe (M3) contraria, de certa forma, o que fomos recolhendo, e por isso ainda procuramos que nos esclarecesse melhor, mas a explicação ficou por esta mesma ideia: *“fazer com que as famílias participem”*. Quando a questionamos sobre qual deveria ser a maior preocupação do gestor, respondeu que deveria ser com os alunos, uma vez que as condições em que decorrem os trabalhos escolares *“são precárias, desumanas, até. Não tem espaço suficiente, calor excessivo, escola baixa, pequena, número grande de alunos”*.

Por sua vez, os representantes da comunidade assumiram que, erradamente, no dia a dia da escola o gestor coloca como prioridade na sua agenda as questões menos importantes, uma vez que se preocupa com o cumprimento de horários para que os alunos saiam da escola na hora certa, de forma a evitar reclamação por parte dos pais, com questões ornamentais *“para que as pessoas sintam-se bem ao adentrar nesse ambiente”* (representante C1) e, ainda, com o pagamento atempado dos vencimentos, ficando de fora a preocupação com um ensino de qualidade, que, segundo o representante C2, fica em segunda ou terceira prioridade.

... reconheço que deveriam pensar mais num ensino de qualidade. Vejo isso em segundo ou terceiro plano. Isso faz mal ao município, ao país. O ensino nunca é visto em primeiro plano, sempre em segundo ou terceiro, e com isso, não há um aprendizado, não há um desempenho de qualidade (representante C2).

Também o representante C1 considera que os alunos têm que estar no centro de todo o processo, e que por isso devem ser a prioridade do gestor. A este respeito, este representante entende que deve haver uma grande preocupação com a qualidade das aprendizagens que os alunos precisam de realizar, com a preparação dos professores e com o cumprimento do número de dias letivos previstos. Por sua vez, o representante C3 refere a necessidade de ser garantido um ambiente agradável, que faça as crianças sentir-se em casa.

... toda sua preocupação deveria esta centrada no aluno, se ele aprende ou não, se os professores estão preparados ou não, trazer formações continuadas, buscar estratégias para o cumprimento dos dias letivos anuais, e nunca preocupada no que iriam dizer, contudo que tudo isso viesse viabilizar a aprendizagem significativa dos alunos (representante C1).

Fazer da escola um ambiente agradável pra que as crianças pudessem se sentir como se estivessem em casa (representante C2).

As opiniões deixadas pelos representantes C1 e C2 contrariam o que escutamos ao representante RSE, que assume como primeira prioridade do gestor, a promoção de um ensino de qualidade, que leve os alunos ao ensino superior e encha de orgulho todos os profissionais que contribuíram para essa caminhada.

é implantar conhecimento (...) E também, um desejo ardente, não somente da gestora, mas também dos professores de ver os seus alunos sempre crescer. Saber que quando eles chegarem ao ensino médio ou superior, ter orgulho de dizer que estudou nessa escola e foram ensinados pelos professores e tiveram uma gestora que se preocupou com cada um dos alunos do seu povoado (representante RSE).

Os aspetos encontrados na atuação do gestor, que precisarão de ser melhorados, terá a ver: na opinião do representante C2, com *“falta vontade, integração para com a obrigação que tem”*; na opinião do representante C3, com a necessidade de estar *“mais presente”* e de faltar *“parceria, união na participação”*; na opinião do representante C1, com a falta de uma formação específica para o cargo, uma vez que na sua licenciatura não são abordados conteúdos que ajudem no seu desempenho enquanto gestor escolar e coordenador pedagógico (acumula as tarefas de coordenador pedagógico por falta de um profissional que assuma esta função). E uma vez mais o representante da secretaria de educação (RSE) toma uma posição contrária aos outros representantes da comunidade, quando dá relevância ao conhecimento *“intelectual”* do gestor, a quem reconhece que *“tem humildade para pedir ajuda”*, e à qualidade dos processos de ensino desenvolvidos na escola, que resume da seguinte forma: *“um dos nossos orgulhos da educação é a parte docente da escola”*.

4.3. Acerca dos processos de gestão

4.3.1. COMO O GESTOR ENVOLVE AS PESSOAS

Quando perguntamos aos professores de que forma o gestor envolve as pessoas nos processos de gestão e quem são as pessoas envolvidas, foi-nos dito pelo professor P1 que são apenas os professores e alguns pais e que isso acontece somente através de reuniões. Alguns destes pais, que, com mais conhecimento, *“insistem em participar e saber como funcionam as coisas, saber o porque dos acontecimentos”*, são considerados como pessoas que têm um comportamento abusivo. Os outros dois professores que entrevistamos tiveram opiniões contrárias a esta. Enquanto o professor P2 nos disse que *“são os professores [os mais envolvidos], pois muitos pais e membros da comunidade ainda estão muito ausentes do processo da gestão escolar”*, o professor P3 assumiu que *“toda escola e comunidade”* se envolve nos processos de gestão, no entanto, acrescentou que *“tem sempre alguns sujeitos que precisam ser forçados às ações, porém, na escola, a maioria se empenham muito para desenvolver um trabalho coletivo de qualidade”*. Percebemos nesta fala um certo exagero, pois de tudo o que ouvimos e vimos ao longo do trabalho de campo e durante as entrevistas contradiz esta posição.

Na opinião do professor P2, o gestor é, como tivemos já oportunidade de referir, uma pessoa aberta, flexível e acolhedora, que consegue envolver as pessoas através da sua capacidade para escutar, para estabelecer diálogo e ser parceiro, e o professor P3 assumiu que procura sempre identificar a melhor forma de levar as pessoas a participar, pois tem recorrido a reuniões, projetos, discussões e outros encontros.

A primeira e principal atitude do gestor é ser uma pessoa aberta, flexível, acolhedora. Ele envolve as pessoas através de sua abertura, convite, atenção, através do diálogo, da escuta e parceria (professor P2)

... busca sempre perceber qual a melhor forma de participação das pessoas e, a partir daí promove ações que favoreçam a participação e a união de todos no mesmo objetivo. Através das reuniões, projetos, discussões, encontros, diálogo, sempre (professor P3).

Na opinião das mães M1 e M2 não se pode falar de envolvimento das famílias, uma vez que os convites para as reuniões não são para ajudar a pensar a escola, mas simplesmente para comunicar decisões já tomadas pelo gestor. Esta foi uma constatação nossa durante o período em que fizemos a observação.

O trabalho da gestão é muito superficial no que diz respeito ao envolvimento da comunidade. Para a gestão convidar para as reuniões e repassar situações escolar significa participação. Mas não vejo isso como envolvimento, pois somos convidados, mas não participamos do processo de construção (mãe M2).

Foi-nos também referido que, para além de haver pouquíssimas reuniões, como o próprio gestor assumiu, não há muito cuidado em informar todas as famílias: uns não serão avisados e outros tomam conhecimento das reuniões já muito próximo do seu início. E, curiosamente, segundo a mãe M1, no final das reuniões é assinada uma ata que nem é lida nem tão pouco explicado o seu teor. O próprio gestor assume que algumas vezes, por falta de tempo, acaba por tomar decisões e recolher posteriormente assinaturas.

Reuniões. Confesso que poucas, totalizando nesse período de dois anos, foram feitas três reuniões com os pais (Gestor)

Não percebo esse envolvimento, tem poucas reuniões, quando tem nem todos são avisados, e os que são avisados isso acontece bem próximo ao horário da reunião. Não há convite para decidirem as coisas em conjunto, não há apresentação de como a escola funciona etc. (...) quase sempre as decisões já vão tomadas, em nenhum momento somos convocados para decidir (...), ao final da reunião sempre assina-se uma ata onde não nem lida para os presentes saberem o que estão assinando (mãe M1).

...confesso que, às vezes tomo algumas decisões e saio depois só colhendo as assinaturas, já que o tempo é muito curto, pois sofro com a ausência de uma coordenação pedagógica. E eu tenho que cuidar do pedagógico e burocrático da escola (Gestor).

4.3.2. O QUE OS PARTICIPANTES DIZEM DO SEU PRÓPRIO ENVOLVIMENTO

Os três professores que participaram no estudo assumiram ter uma participação ativa na escola, embora só os professores P1 e P2 tenham assumido participar nas tomadas de decisão. No entanto, foram muito parcursos quando falaram deste assunto: o professor P1 disse que é um dos professores a quem é pedida “*opinião para a resolução de algumas coisas*”, o professor P2 disse que a sua maior participação acontece “*nas tomadas de decisões e inovação da caminhada escolar como um todo e na discussão dos conflitos e na superação dos desafios*”. O professor P3, por sua vez, assumiu apenas que participava em “*discussões a respeito da escola, da comunidade, dialogo com a gestora, pais, professores*” e que está “*sempre presente na caminhada da escola*”.

As mães disseram-nos que participam muito pouco na vida da escola, e que não têm qualquer envolvimento nos processos de gestão. O seu envolvimento com a escola decorre do fato de terem filhos a frequentar aquele estabelecimento de ensino, e cinge-se às reuniões para as quais são convocadas, que são muito poucas (mães M1, M2 e M3), mas que mesmo assim nem sempre participam. A ausência às reuniões foi assumida pela mãe M2, que nos disse que por vezes precisa de dar prioridade à sua atividade profissional, por ter a possibilidade de ficar a saber o que acontece na escola.

Eu me sinto pelo fato de ter meus filhos na escola. Porém participo raramente dos poucos momentos de reuniões proporcionados pela escola. O trabalho sempre fala mais alto. Percebo que o trabalho está em primeiro lugar, e como as reuniões são pra repassar situações e sempre tenho uma forma de ficar a par do que está acontecendo, acabo por não priorizar esses momentos (mãe M2).

No entanto, e apesar do cuidado que tem em manter-se informada, esta mãe assumiu reconhecer a grande importância que a presença das famílias tem na vida escolar dos seus filhos. E a este propósito diz lamentar a pouca importância que a gestão parece dar à necessidade de ter os pais dentro da escola, porque a participação ativa é de grande relevância uma vez que “é

importante porque nenhum processo, nenhuma construção, nenhum aprendizado se dão fora da participação dos sujeitos envolvidos e do seu contexto comunitário” (mãe M3).

É de grande importância a participação familiar no processo de educação dos filhos. A família cresce junto, a comunidade também. Aprendemos a dar mais valor à escola, ao aprendizado, porém há uma grande lacuna nesse aspecto. A gestão não consegue envolver todos os pais. Nos poucos momentos que a escola proporciona, faltam muitos pais. O processo é falho. (mãe M2)

Acerca do que nos foi dito pelos representantes da comunidade, salientaríamos que, enquanto os representantes da comunidade local também assumem a sua pouca ou, mesmo, nenhuma participação, o representante da Secretaria de Educação (RSE) disse fazer um acompanhamento da escola à distância, pela especificidade das suas funções profissionais. No caso do representante C1, a sua pouca participação, que não esclareceu qual é, resulta do fato de não ter filhos em idade escolar, e que por isso nunca é convidado a participar em nenhum evento que possa ocorrer na escola. No entanto, assumiu-se uma pessoa atenta, que conhece a escola pelo que vai escutando das múltiplas pessoas com que interage no dia a dia. No caso do representante C2, a sua participação resume-se a pouco mais do que a alguns serviços que oferece à escola, e o representante C3, pelo que nos referiu, não participa embora procure estar informado sobre as relações que se estabelecem na escola e sobre a forma como as atividades letivas estão a decorrer. Não têm, portanto, qualquer participação ativa em processos de gestão. Estão, literalmente, do ‘lado de fora’.

Eu observo, escuto, visito. Tento perceber como se dão as relações dentro da escola, se os alunos são amigos, se os professores são presentes. Se os alunos são interessados pela escola (representante C3).

4.4. As diferentes formas de perceber um mesmo trabalho

Encontramos opiniões muito divergentes em relação ao modo como é percebido o trabalho desenvolvido pelo gestor. Afinal, como o gestor atua e o que resulta do trabalho que desenvolve?

No que se refere à sua forma de atuação, escutamos quem nos tenha falado de um trabalho solitário até um processo de gestão exemplar. Esta divergência de opiniões aconteceu entre os professores, entre as mães e entre os representantes da comunidade. Mas é entre a opinião do Representante da Secretaria de Educação (RSE) e as opiniões dos restantes elementos da comunidade (C1, C2 e C3) que as divergências mais se acentuam. Como veremos mais à frente, parece que um e os outros estão a falar de duas realidades completamente distintas. Da diferença de discursos, poderemos assumir, desde já, e isso é percebido no discurso de alguns participantes, que a gestão escolar está refém do poder político, porque a escolha do gestor resultou de uma decisão política, assumida pelo município. Se dúvidas houvesse a este respeito, bastava ouvir o que o gestor referiu na sua entrevista: *“quando preciso de algo recorro aos representantes do Perfeito”*. Esta nossa posição funda-se, pelo que se percebe, no que ouvimos durante o tempo em que fizemos a observação direta e no que escutamos quando realizamos as entrevistas.

Foi-nos dito pelos docentes que o trabalho desenvolvido pelo gestor é um trabalho isolado, onde a democracia está pouco presente, pois embora seja entendido como um trabalho de parcerias e de ajuda, isso acontece apenas entre parte das pessoas envolvidas no processo educativo. Só algumas pessoas que trabalham na escola terão um papel ativo neste processo e a informação não chega a todos da mesma forma. Há, por isso, pessoas que se sentem preteridas, que se sentem fora dos processos de construção coletiva da escola, fora dos processos de gestão democrática.

... a democracia não ocupa espaço de prevalência, pois esse trabalho aqui está sendo desenvolvido somente entre partes dos que pertencem ao espaço escolar, nem todos tem acesso as mesmas informações, assim como não ha oportunidade de intervenção de acordo com os pontos de vista (professor P1).

No entanto, também foi assumido que o trabalho decorre sob uma liderança muito dedicada, que promove um trabalho coletivo, muito participativo, que agrega todas as partes envolvidas no processo de gestão, e que se traduz em todo o processo de aprendizagem. É, na opinião da professora P2, um processo desenvolvido de forma democrática, uma vez que as diversas situações, dificuldades, propostas e decisões são dialogadas, embora nós tenhamos percebido que esta professora, que se referiu a esta forma de atuação, se estivesse a cingir a um grupo restrito de professores, pois mais à frente, na entrevista, viria a assumir que nem tudo estará bem, pois é encontrada resistência e falta de compromisso por parte de alguns professores.

O trabalho é desenvolvido de forma democrática. A gestora dialoga situações, dificuldades, propostas, decisões. Sempre decidimos juntos o andamento da escola, as tomadas de decisões são sempre em conjunto (...) Caracterizo como um trabalho no qual a democracia é bem vivenciada. As situações, a caminhada é partilhada. Fazemos juntos o processo (professor P2).

Embora nos tenha sido dito que todas as pessoas envolvidas na escola são chamadas a ter uma participação ativa na gestão escolar, não foi isso que realmente vimos e ouvimos por parte de muitos participantes, nem tão pouco do gestor. A este respeito, consideramos interessante deixar aqui o testemunho da professora P1, que nos alerta para o fato de nem todas as pessoas que trabalham na escola serem escutadas, e que os alunos também não participam. Na opinião desta professora, e nós somos levados a concordar com ela, a partir do que nos foi possível perceber durante o tempo em que fizemos observação direta, só alguns professores e pais têm uma participação ativa.

Alguns professores e alguns pais, alunos não participam e nem todos os funcionários, pois zelador e vigia não são convocados nem mesmo para reuniões e quando acontece de eles participarem de reuniões ainda são feitas separadamente, pois dizem que as funções deles não dizem respeito aos demais funcionários e vice-versa (professor P1).

Se quando pedimos aos professores para nos falarem sobre o modo como caracterizam o trabalho da gestão escolar escutamos opiniões que se situavam em campos opostos, ao perguntar sobre a forma como ocorria a participação das pessoas, percebemos maior correspondência. As respostas apontam para uma participação não referente a tomadas de decisão, mas uma participação

passiva, uma participação para escutar decisões já tomadas, ou, quando muito, dar opinião sobre assuntos em que o gestor estava a trabalhar. A este propósito, enquanto a professora P1, que desde o início mostrou uma posição muito crítica em relação à gestão desta escola nos falou que a comunidade é mantida afastada dos processos de decisão, as outras duas professoras, que tiveram sempre um discurso muito positivo em relação à gestão, referiram agora que a participação nos processos de gestão escolar acontece *“através das presenças na escola, nos momentos de assembleias, encontros, eventos, discussões, propostas”* (professora P2), e em encontros promovidos pelo gestor para *“ouvir, sentir e perceber a posição das pessoas, as ideias, críticas, propostas, como forma de construir em conjunto o que é do interesse de todos...”* (professora P3). Em relação à participação dos pais, a professora P1 assumiu que a sua participação ocorre em reuniões ordinárias, em que são apresentadas decisões já tomadas, e que isso gera muitos conflitos. O que esta professora referiu, foi também percebido por nós.

Em reuniões ordinárias, para apresentar alguma decisão tomada, gerando ali muitos conflitos, uma vez que seria para solucionar-los, acaba por criar mais conflitos, já que a comunidade não sabia do que se trata e são convocados apenas para serem comunicados do acontecimento (professora P1).

A partir do discurso das três mães, somos levados a considerar que conhecem pouco do processo de gestão escolar, tendo em conta que falam de uma forma muito genérica e de assuntos que, supostamente, quem está fora da escola não terá uma opinião segura, e que em certa medida vai contra a opinião veiculada pelos professores entrevistados. As mães consideram que o trabalho de gestão desta escola se traduz *“em ações democráticas, bem como tomadas de decisões coletivas, com todos os envolvidos, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral”* (mãe M1), que decorre de um processo que está em construção e que procura o *“aperfeiçoamento dos sujeitos envolvidos desde os professores, pais, alunos, gestores e comunidade”* (mãe M2)

Enquanto o representante da secretaria de educação (RSE) começa por assumir que percebe o trabalho desenvolvido pela gestão escolar como um trabalho exemplar, e que isso se vê na *“forma como foram distribuídos os próprios professores, está de acordo com a formação de cada um”* e acrescenta que *“a gestão é um exemplo para as escolas do campo e da sede”*, os outros representantes da comunidade responderam que se trata de um processo em que há pouco diálogo, pouca comunicação, pouca procura de ajuda, pouco interesse em realizar um trabalho melhor e, também, um trabalho que está condicionado pela Secretaria de Educação. A reação das pessoas não tem sido muito boa em relação ao trabalho desenvolvido pela gestão escolar, porque percebem que há muito a mudar para *“que a direção possa funcionar bem, como o povo deseja e acredita”* (representante C3).

Um trabalho de pouca conversa, não há muito dialogo, e pouca procura de ajuda, tenta resolver quase todos os conflitos sozinha, poucas vezes comunica os pais, quando conversa com os professores nem sempre é com todos, assim acho que precisa de mais comunicação para que enquanto membro da comunidade eu possa ajudar (representante C1).

...não está acontecendo como deveria. Poderia ser melhor, deveria estar bem mais desenvolvido, porém não tem interesse por parte da pessoa que está à frente da escola (representante C3).

Realmente esta gestão não envolve a comunidade, e isso é percebido nas palavras do gestor, que assumiu, na entrevista que lhe fizemos, que evita *“ocupar a comunidade, para evitar falatórios”*. E acrescenta que *“quando preciso de algo, recorro aos representantes do prefeito que tem na comunidade”*. Por aqui se vê como a comunidade fica do lado de fora das decisões, não é chamada a discutir projetos, é apenas convidada a ter uma participação passiva, a assumir o papel de consumidor de um ‘prato feito’ e sobre o qual desconhecem os propósitos, pois como refere o representante C1, *“a comunidade nunca é chamada para essas responsabilidades de decidir juntos os projetos, a escola apenas convida para participar, sem a comunidade ao menos saber do que se trata, bem como suas finalidades”*. Esta postura da gestão escolar parece encontrar aceitação nesta comunidade, em que grande parte das pessoas ou são analfabetas ou têm um baixo nível acadêmico, pois, na maior parte dos casos, as pessoas entendem que não devem *“contradizer*

aos atos que a gestão coloca [pois] aqueles que questionam são tidos como os chatos e que querem prejudicar o trabalho alheio” (representante C1). No entanto, e percebemos isto muito bem na fala do representante C2, a comunidade é chamada a colaborar na manutenção das infraestruturas escolares, e colaboram porque naquela comunidade a *“escola ainda é vista como uma entidade de muito respeito”* (representante C1). Esta forma de estar de algumas pessoas é percebida pelo representante RSE como uma avaliação positiva do trabalho desenvolvido pela Gestão, pois, explica que a comunidade está sempre ao lado da escola nas situações em que a Gestão necessita de apoio.

A forma como a gestão (...) trabalha, a população acha positiva, então se une para que esse trabalho não venha cair, mas que permaneça sempre um trabalho crescente. Então veja que a espontaneidade da comunidade, sempre estão ao lado da escola no momento que a gestão da escola precisa deles. (representante RSE)

Pelo que acabamos de referir, parece-nos ficar muito claro que as famílias, embora tenham algum interesse em se envolverem na vida da escola, elas se habituaram (e preferem) ir apenas quando são convidadas, e o seu interesse acaba por se centrar quase que exclusivamente no que aos seus filhos diz diretamente respeito. Desta forma, acabaram por ganhar uma certa distância em relação à escola, como se percebe nas palavras do representante C2, quando nos diz que percebe *“que as pessoas não têm interesse em diversos sentidos para ajudar de forma coletiva”*. Este quadro poderia eventualmente ser revertido se a escola abrisse as portas aos adultos para que eles pudessem voltar a estudar e, conseqüentemente, passassem a ver a escola por outro ângulo. No entanto isso será difícil de acontecer nos próximos tempos, pois o gestor, que continuará a manter-se em funções, considera que o envolvimento de muitas pessoas cria dificuldades no seu trabalho.

...reconheço que falta mais envolvimento por parte da secretaria de educação para transformar essas pessoas que criticam sem fundamento, pra mim, falta ir pra sala de aula, pra ter mais conhecimento, pra entender mais o que é ser professor, o que é ser gestor de uma escola no município (representante C2).

A minha experiência está com quase dois anos. No que diz respeito ao envolvimento de muitas pessoas na escola, acaba que prejudicando, pois são opiniões muito distintas, concepções diferentes que a gente acaba perdendo muito tempo se for ouvir cada um dos envolvidos (Gestor)

4.5. As dificuldades da gestão escolar neste estabelecimento de ensino

4.5.1.O DIAGNÓSTICO

Já tivemos oportunidade de referir que duas das dificuldades apontadas são a resistência e a falta de compromisso de alguns professores. Se a falta de compromisso pode estar relacionada com o acumular de fadiga provocado pelo elevado número de horas de trabalho realizado em mais do que um estabelecimento de ensino, nos três turnos possíveis, não se pode deixar de considerar que essa falta de comprometimento para com o trabalho conjunto não possa estar também relacionada com o processo de liderança que acontece na escola. Um processo que é muito centrado no gestor. Sabemos, mesmo pelo conhecimento que fomos construindo durante o período de observação, que decorreu ao longo de um ano letivo, que o gestor tem que se dividir por múltiplas tarefas, e que essa falta de tempo pode levar à tendência para rentabilizar o pouco tempo disponível, fazendo um trabalho mais solitário, pois o trabalho conjunto implica reuniões e as reuniões exigem mais tempo. Daí a opção por escutar algumas pessoas, para tomar posteriormente as decisões sozinho.

Outras dificuldades com que a gestão escolar se depara, na opinião dos professores são: [1] a falta de estruturas adequadas para que a escola possa proporcionar aos alunos e aos adultos que nela trabalham as necessárias condições de bem-estar; [2] a falta (talvez mais correto seja dizer: ausência) de recursos e materiais pedagógicos imprescindíveis ao desenvolvimento de um trabalho com qualidade; [3] a falta de motivação de alguns professores e a

qualidade de trabalho desenvolvido na sala de aula; [4] a ausência de um coordenador pedagógico que assuma a responsabilidade de trabalhar diretamente com os professores as questões pedagógicas e de garantir que sejam desenvolvidos planos de aula adequados a cada turma e a cada aluno, uma vez que os processos de aprendizagem são individuais, não são coletivos.

A falta de estrutura na escola não favorece um aprendizado de qualidade. Não motiva o profissional, não alegra e motiva as crianças, não anima as famílias, não dá credibilidade ao trabalho. É necessário e indispensável que seja trabalhado as estruturas da escola. Se tem sol estamos expostos, se é chuva nos molhamos. É inviável, assim (professor P1).

Uma das dificuldades percebidas estão voltadas para a gestão pedagógica, pois tem dificuldades de conduzir um plano de aula, assim como dar sugestões quando um determinado professor esta com dificuldade, dar sugestões para projetos, etc. (professor P1)

Na opinião das mães, as maiores dificuldades que a gestão escolar enfrentará serão: a falta de professores qualificados, a falta de comunicação e a dependência da escola em relação ao poder político, a forma como o gestor é escolhido e a falta de participação dos pais na gestão escolar.

Em relação à falta de qualificação dos professores que trabalham na escola, foi assumido que é um problema que decorre do fato de faltarem professores contratados e que os professores que conseguem contratos de trabalho são pessoas que têm ligação com o Prefeito que está em funções. Esta tinha sido já uma constatação que havíamos feito nos primeiros dias do ano letivo, quando percebemos que a colocação dos docentes foi condicionada pelo Município.

Ao meu ver um dos maiores desafios é a falta de professores concursados, tendo ela que aceitar as vezes professores despreparados, simplesmente por serem indicados por políticos partidários que não possuem nenhum conhecimento de educação (mãe M1).

Em relação à seleção do gestor, a mãe M2 considerou que um grande problema, que condiciona todo o processo, é o fato de o gestor ser escolhido

por questões político-partidárias, o que contraria a vontade da comunidade, que se havia mobilizado para mudar essa situação, e que acabou por observar a continuidade de um processo que está viciado à partida: o perfeito escolhe o Gestor, independentemente da formação que possui, mas que se torna obediente, e o Gestor fica ao serviço do Perfeito.

Um grande desafio que vejo e que precisa ser superado é a questão político-partidária. A escolha do gestor não acontece democraticamente, através da escolha da comunidade, mas assume a gestão da escola a pessoa designada pelo prefeito atual. Ele coloca quem ele quer à frente da escola, a pessoa que obedece aos seus ditames. Tendo essa pessoa formação ou não para assumir tal responsabilidade (mãe M2).

Ainda na opinião desta mesma mãe (M2), a escolha do Gestor, por questões de conveniência do Perfeito, acaba, invariavelmente, por não resultar, tendo em conta que “*as relações não acontecem*” apesar de se manter ao longo dos quatro anos de gestão municipal. E o mesmo acontece com os professores, que “*sem a menor preparação*” vão todos os dias para a sala de aula. Esta mãe, em jeito de desabafo, diz-nos: “*Isso não é gestão, e esse é um grande desafio a ser superado*”.

Se os professores definiram como maiores problemas para a gestão a resistência e a falta de compromisso de alguns colegas, a falta de estruturas adequadas, a falta de recursos e materiais pedagógicos e a ausência de um coordenador pedagógico, e as mães consideraram ser a falta de professores qualificados, a falta de comunicação e a dependência da escola em relação ao poder político, os representantes da comunidade falaram: [1] de problemas que resultam de decisões unilaterais do gestor; [2] da distância da escola à cidade, lugar de tomadas de decisão e onde pode ser encontrada informação relevante; [3] da falta de informação; [4] da falta de formação da comunidade.

Há um ponto em que todos os participantes convergem: o poder de decisão, na escola, está centrado na figura do Gestor. Se este poder centrado no Gestor acaba por criar distância em relação à escola; a falta de informação

provoca por vezes constrangimentos que seriam fáceis de evitar, e trazer a Comunidade à escola tornaria a Escola mais forte.

Vejo que a própria gestão dessa escola, também tem sua deficiência. Seria melhor se integrasse mais à comunidade, se conversasse mais junto às pessoas da comunidade, sem olhar a quem, desde que desse ideia ou participasse para o bem melhor da comunidade. O qual eu vejo isso distante (representante C2).

Embora o representante RSE nunca tenha assumido explicitamente que há pouca proximidade entre a escola e a comunidade, ele acaba por deixar transparecer que esse é um problema na hora em que a escola precisa da comunidade.

Quando a gestão precisa, eles estão sempre aqui ao lado para atendê-los. Talvez, não como a escola merece, mas na medida do possível, a população, a comunidade está sempre aqui para ajudar a gestão e os que fazem parte do corpo docente da escola (representante RSE).

Curiosamente, este representante (RSE) assumiu que a aproximação da comunidade à escola poderá ser resolvida através do acesso da comunidade a mais conhecimento. Em sua opinião estaria *“na hora de implantar o EJA”*, não apenas porque as pessoas precisam dessa formação para a sua vida pessoal, mas porque os próprios jovens beneficiariam com isso: *“Quanto mais as famílias têm conhecimento, mais os filhos terão oportunidade de aprender, tanto na escola como também, através de suas famílias. (...) As famílias têm que buscar os conhecimentos através dos cursos que os governos estaduais e municipais oferecem a eles”*. Este participante disse ainda que a *“gestão está cada vez mais chamando o povo e dizendo que eles precisam cada vez mais de conhecimento”*. No entanto, não foi isto que percebemos enquanto fizemos a observação. O que registamos na altura foi que este modelo de formação deixou de ser oferecido na escola porque implicava mais um turno de trabalho para o Gestor: passariam a ser três turnos de trabalho.

4.5.2. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES

Tendo questionado as professoras sobre a forma como entendiam que as dificuldades diagnosticadas poderiam ou deveriam ser resolvidas, encontramos uma posição muito cética na professora P1, pois ela considerou que o problema está no próprio diretor, a quem falta conhecimento específico para desenvolver o trabalho que lhe compete. Esta professora referiu-se mais concretamente à gestão pedagógica, função que acumula por ausência de coordenador pedagógico. Disse esta professora que a planificação do trabalho docente fica a cargo de cada um. É um trabalho feito de formas diferentes, quando é feito, pois fica à mercê da responsabilidade individual.

...não possui uma formação propícia ao cargo, bem como não busca nenhuma qualificação, e no sentido dos planos de aula, nós, professores, ficamos fazendo do nosso jeito (...) quer dizer os professores não têm obrigação de planejar, o fazem se quiserem, pois não há cobrança quanto a isso, muito menos um dia destinado para essa ação (professora P1).

No que se refere à falta de material didático, a solução que tem sido encontrada, e que provavelmente se irá manter, é a quotização dos professores para que esse material seja adquirido. Sugere-nos dizer que nesta escola os professores precisam de pagar, para poderem trabalhar!

Uma das formas encontradas para superar a falta de material didático, que é um grande dilema para os professores e toda escola, foi cada professor colaborar com determinado valor para que seja comprado material didático, e assim é feito (professora P3).

Segundo as mães que participaram neste estudo, a solução apontada para a resolução dos problemas diagnosticados poderá passar pela eleição do Gestor realizada através de um processo democrático, por uma nova forma de exercer a liderança da escola, pela qualificação dos professores e por uma gestão adequada do trabalho destes profissionais, que passe pela distribuição do serviço docente em função das competências pessoais e profissionais de cada professor.

Tentando qualificar professores e colocar em turmas e disciplinas com maior viabilidade de domínio (mãe M1).

Em relação ao processo de liderança, foi referido que o Gestor precisaria ter a capacidade de aceitar a diversidade de opiniões e envolver verdadeiramente os diferentes atores que participam no processo educativo, porque *“muita opinião não atrapalha, pelo contrário, corresponsabiliza os envolvidos, dividindo responsabilidades”* (mãe M1). A escola precisa de se voltar para o meio em que está inserida, precisa de se desafiar a si própria, desafiando a comunidade a participar na escola. A escola precisa de se assumir, precisa de assumir a autonomia que está prevista na Lei, mas para isso aconteça torna-se necessário que o Gestor seja eleito democraticamente, para que não torne no prolongamento do braço do Prefeito, pois a manter-se esta situação, a gestão escolar fica (sempre) refém do poder político, fica ao *“serviço do prefeito, dos seus interesses políticos”*, como nos disse a mãe M2. A escola fica num estado de dependência, num estado pouco mais do que inerte.

No sentido de autonomia, só se supera se o gestor for escolhido mediante eleições diretas, caso contrário, será sempre um exemplo de configuração na escola que quem dá ordens é o grupo que o escolheu através de seu voto nas eleições partidárias (mãe M1)

Enquanto o prefeito ditar as regras, escolher os seus e colocar à frente dos espaços que lhe convém, os desafios não serão superados. Vivemos em um estado de dependência, e, diante do quadro de pobreza e desemprego que temos, dificilmente se consegue mudar, mas não é impossível (mãe M2).

A gestão escolar precisa de estar voltada para a escola, para os seus alunos, para a comunidade em que está implantada, porque é essa a sua razão de existir. É pelos alunos (e para os alunos e suas famílias) que se justifica existir escola, porque ela só existe onde há crianças e jovens em idade escolar. E por isso mesmo, a escola deve ter a capacidade de partilhar com as famílias a caminhada que está a fazer, os projetos que pretende (e está a) dinamizar, a forma como está a trabalhar com os alunos, para que elas se envolvam mais e desenvolvam a capacidade de acompanhar e incentivar os seus filhos.

Na opinião dos representantes da comunidade, a resolução dos problemas percebidos poderá passar por levar a comunidade para 'dentro' da escola, por fazer uma aproximação às pessoas, às famílias, à comunidade, através de mais diálogo, esclarecimentos e partilha, de perceber a comunidade como parceira, pois *“tomar iniciativa própria sem olhar a comunidade (...) não faz bem nem para eles, nem para os pais, nem para os alunos”* (representante C2).

Eu só vejo que a pessoa tem que sair de um certo anonimato para pedir ajuda em todos os sentidos. (...) Reconheço que isso está faltando, na hora que chamar a comunidade para essa finalidade, as coisas melhoram (representante C2).

Pra superar esses desafios, deveria ser amigo, ser parceiro, marcar mais presença junto ao povo. Fazer reuniões, palestras para esclarecer a comunidade dos desafios que a escola enfrenta, dialogar, partilhar tudo. Porém isso não acontece. Esse é o caminho para ficar melhor, mas não fazem (representante C3).

É reconhecido pelos representantes da comunidade que as reuniões não podem ser tão espaçadas como tem acontecido. Elas precisam de ser realizadas com maior frequência para que os problemas não se avolumem, se verifiquem menos críticas e as reuniões sejam percebidas como mais construtivas, pois isso ajudará a reduzir a distância à escola.

As reuniões são muito distantes de uma para outra. Quando são feitas, são feitas de forma não construtivas, e isso é o que deixa muita gente ausente da escola. Se isso acontecesse com frequência, quem sabe, as críticas podem diminuir (representante C2).

A necessidade de trabalhar em conjunto no regimento interno e a tomada de outras decisões conjuntas são caminhos apontados para tornar a escola melhor e dar mais sentido ao que acontece dentro das suas paredes. A partir do testemunho destes representantes é possível entender que apesar do sistema de ensino ser valorizado pela comunidade, ela precisa de ser mais chamada a participar, para poder entender melhor os processos e os procedimentos e contribuir mais para a qualidade do trabalho que a escola precisa de desenvolver.

fazer reuniões com frequência, elaborar ou validar proposta pedagógica em conjunto, elaborar ou reformular um regimento interno escolar e convidar, convocar a todos para decidirem juntos todas as decisões possíveis na escola (representante C1).

Trabalhar para que a comunidade entendesse o sentido e valor da educação. Mas não existe essa valorização. Educar não é simplesmente dar aula manhã e tarde, mas fazer com que as pessoas entendam o valor desse ato, o sentido dele na vida da pessoa (representante C3).

No entanto, perceber a comunidade como parceiro estará longe de se verificar, uma vez que o gestor parece não valorizar a participação ativa da comunidade, pois não a chama a discutir questões importantes para a vida da escola. Para além disso, são pouquíssimos os contactos com a comunidade. A este respeito, o representante C1 esclarece que quando fala de comunidade está a referir-se apenas aos pais, porque os outros adultos não são chamados: é subentendido que quem não tem filhos em idade escolar “*não tem nada a ver com a escola*”.

... esse ano aconteceu uma com os pais do turno matutino e outra com os pais do turno vespertino, para apresentar o uniforme e dizer o valor para que os pais pudessem comprar (representante C1).

Antes de concluir este ponto, será de salientar que, apesar de o dedo ter sido muito apontado ao gestor, o representante da comunidade (C2) assume que a falha também está, e estará sobretudo, na Secretaria de Educação que desenvolve políticas que mantêm a comunidade do outro lado dos muros da escola.

Gostaria de acrescentar e dizer às secretarias estaduais e municipais, que se integrem mais às comunidades do seu município, pois as falhas que eu vejo acontecendo nas escolas do município, para mim, são causadas pela gestão municipal. Faço aqui essa crítica, mas uma crítica com fundamentos, pois tenho conhecimento daquilo que estou falando (representante C2).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o propósito do estudo investigar a compreensão da comunidade acerca do trabalho desenvolvido pela Gestão Escolar, o presente estudo tem por base um referencial teórico que se centra nas temáticas administração e gestão, autonomia escolar, gestão escolar e gestão escolar democrática e participativa. A propósito da gestão escolar democrática e participativa debruçamo-nos sobre o gestor escolar, a participação através de órgãos colegiados e a elaboração do projeto político-pedagógico, enquanto processo que convida à reflexão e à autonomia da escola. O referencial teórico é concluído com o levantamento de estudos referentes a práticas de gestão escolar em escolas do estado do Maranhão e outros locais do Brasil.

A partir do nosso referencial teórico, que se baseou em autores, como por exemplo, Chiavenato (2014), Dourado (2008), Lück (2000; 2006; 2017), Paro (2000), Roldão (2004), Veiga (2008), entre outros, desenhamos o nosso estudo que se enquadrou numa abordagem de natureza qualitativa, no formato de estudo de caso. Tendo o propósito de conhecer em profundidade o nosso caso (uma escola situada em meio rural, num dos municípios mais populosos da mesorregião Centro Maranhense, que funciona nos três turnos e oferece o ensino fundamental I e II), consideramos necessário fazer uma observação prolongada no tempo e realizar entrevistas semiestruturadas ao gestor, a professores, pais/responsáveis dos alunos e membros da comunidade. A observação direta decorreu ao longo de 13 meses (de novembro de 2016 a novembro de 2017), o que nos permitiu recolher notas de campo e tecer relações de proximidade que se revelariam importantes para criar um clima de confiança e preparar a realização das entrevistas, que viriam a ser aplicadas a 11 pessoas: o gestor, 3 professores, 3 mães e 4 representantes da comunidade. Com estas entrevistas foi possível conhecer a percepção dos participantes acerca da forma: [1] como percebem o trabalho desenvolvido pelo gestor e as suas principais preocupações; [2] como compreendem os processos de gestão implementados na escola investigada; [3] como percebem a forma como o gestor envolve os diferentes atores no processo de gestão; [4]

como falam do seu próprio envolvimento na gestão escolar; [5] como identificam as dificuldades que acontecem no processo de gestão e os caminhos que apontam para a superação das dificuldades percebidas por si.

Nesta fase do nosso trabalho importa procurar respostas para os objetivos específicos que foram deduzidos a partir do objetivo geral. Relembramos, por isso, os três objetivos específicos que nortearam a presente investigação:

- Estudar o modo como os professores entendem o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e como sentem o seu papel dentro desse processo;
- Investigar a participação dos membros da comunidade no desenvolvimento da gestão escolar e a forma como veem o processo de gestão escolar;
- Procurar compreender como os pais veem o processo de gestão escolar.

Uma vez recordados os objetivos específicos, passamos a apresentar o que, em nosso entender, os resultados obtidos permitem assumir:

- Em relação ao primeiro objetivo (estudar o modo como os professores entendem o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e como sentem o seu papel dentro desse processo), foi-nos dito que o trabalho do gestor é um trabalho isolado, onde a democracia está pouco presente, pois embora seja entendido como um trabalho de parcerias e de ajuda, isso acontece apenas entre parte das pessoas envolvidas no processo educativo, pois nem todas têm um papel ativo neste processo, havendo profissionais que se sentem preteridos em relação a outros, isto é, sentem-se fora dos processos de construção coletiva da escola. Embora haja opiniões contraditórias no discurso dos professores, quando se faz uma análise mais fina das entrevistas percebe-se que as respostas apontam para uma participação não referente a tomadas de decisão, mas uma participação passiva, uma participação para escutar decisões já tomadas, ou, quando muito, dar

opinião sobre assuntos em que o gestor estava já a trabalhar. Nem tudo estará realmente bem, pois nem todos os professores são escutados e é encontrada resistência e falta de compromisso por parte de alguns elementos deste grupo profissional.

Acerca do papel que os professores reconhecem ter no processo de gestão da escola, apenas dois assumiram participar nas tomadas de decisão, sem terem, no entanto, explicado com clareza como se dava esse processo.

- Relativamente ao segundo objetivo (Investigar a participação dos membros da comunidade no desenvolvimento da gestão escolar e a forma como veem o processo de gestão escolar), será de referir que os membros da comunidade local dizem não ter nenhuma participação no processo de gestão. Eles assumem encontrar-se, literalmente, do 'lado de fora' da escola.

No que diz respeito à forma como percebem o processo de gestão democrática, será de referir que encontramos duas posições que se situam em campos praticamente opostos. De um lado está o representante da secretaria de educação, que considera o trabalho do gestor como um trabalho exemplar, e do outro lado estão os outros representantes da comunidade, pessoas da comunidade local, que encontram falhas no processo de gestão. Falhas que importa resolver. Parece tratar-se de um processo em que há pouco diálogo, pouca comunicação, pouca procura de ajuda e, também, um trabalho que parece estar condicionado pela própria Secretaria de Educação. Do que nos foi dito pelos representantes da comunidade local, a gestão não envolve a comunidade, pois as tomadas de decisão acontecem no interior da escola e são posteriormente comunicadas. A comunidade fica, assim, do lado de fora das decisões, não é chamada para a discussão de projetos, é apenas convidada a ter uma participação passiva, a assumir o papel de consumidor de um 'prato feito' e sobre o qual desconhecem os propósitos.

- Sobre o terceiro objetivo (procurar compreender como os pais veem o processo de gestão escolar), somos levados a considerar que as famílias parecem conhecer pouco do processo de gestão escolar. Esta nossa percepção tem por base a superficialidade dos seus discursos. Do que conseguimos recolher, acreditamos que quem está fora da escola conhece muito pouco do que se passa no seu interior, pois as suas opiniões entram em contradição com o que foi referido pelos professores. Enquanto uma das mães assumiu lamentar a pouca importância que a gestão parece dar à necessidade de ter os pais dentro da escola, as outras duas mães consideraram que o trabalho de gestão decorre através de ações democráticas, que incluem tomadas de decisão coletivas com todos os envolvidos (pais, alunos, funcionários e comunidade em geral), e que é um processo que está em construção e que procura o aperfeiçoamento de todos os sujeitos envolvidos: desde os professores, aos pais, aos alunos e à comunidade.

Em jeito de conclusão, e tendo por base toda a informação que conseguimos recolher, a comunidade percebe o trabalho desenvolvido pela gestão escolar como um trabalho isolado, onde a democracia está pouco presente: os professores são chamados, basicamente, a ter uma participação passiva, uma participação para escutar decisões já tomadas, ou, quando muito, dar opinião sobre assuntos em que o gestor estava já a trabalhar; as famílias parecem conhecer pouco do processo de gestão escolar e mantêm-se do ‘lado de fora’ da escola; os membros da comunidade local assumem não ter nenhuma participação no processo de gestão, e tal como as famílias, também se sentem do ‘lado de fora’ da escola, pois não são chamados para a discussão de projetos, mas apenas convidados a ter uma participação passiva, a assumir o papel de consumidores de um ‘prato feito’ e sobre o qual desconhecem os propósitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora
- Bavaresco, I., & Roque, J. (2012). Gestão democrática e participação dos docentes. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, 3(2), pp. 141-152.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, R., Síveres, L. (2015). As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. *Sophia*, 11(1), pp. 9-20.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à teoria geral da administração* (9ª ed.). Compacta – Barueri, SP: Editora Manole Ltda.
- Dourado, L. (2008). *Gestão da Educação Escolar* (3ª ed.). Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação* (11), 113-132.
- Elias, H. (2017). *Implantação da Gestão Democrática nas Escolas da Rede Municipal de Pedras: um estudo de caso*. Porto: Helimara Rodrigues Elias. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal.
- Keller, P., Couto, G., Santana, M., Arruda, A., Pereira, S. (sd). *A participação da comunidade escolar na construção da democracia*. Acedido em 28/02/2018. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/SIC/XII/XII/6/4/1/1/1.pdf>
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
- Lima, L. (sd). *Administração Escolar*. Acedido em 22/04/2018. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbetes_Adm_Escolar.pdf
- Lück, H. (sd). *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática*. Acedido em 02/04/2018. Disponível em

<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>

- Lück, H. (2000). Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, 17(72), 11-33
- Lück, H. (2006). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2017). *A gestão participativa na escola* (edição digital). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marinho, M. (2016). *Gestão escolar democrática participativa e melhoria do ensino em escolas públicas municipais de São Luís/MA*. Lisboa: Maria de Jesus Marinho. Dissertação Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva
- Ministério da Educação (2004a). *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília (DF): MEC/SEB
- Ministério da Educação (2004b). *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília (DF): MEC/SEB
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Paro, V. (2000). *Administração Escolar – Introdução Crítica* (9ª ed.). São Paulo: Ed. Cortez.
- Peters, S., Gonçalves, G., & Tizzei, R. (2006) Uma Experiência em Psicologia, Educação e comunidade. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, 18(3), pp. 82-87.
- Roldão, M. C. (2004). Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo. In A. F. Cachapuz, I. Sá-Chaves & F. Paixão (Eds.), *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Lisboa: CNE - Ministério da Educação.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In G. Valente (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santana, J., Silva, L., Rocha, L., & Teixeira, P. (2017). *Gestão democrática: a participação da comunidade na gestão escolar*. Comunicação apresentada no VI

Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 24 a 27 de outubro de 2017, Vitória da Conquista – Baía, Brasil

Santos, M., & Sales, M. (2012). Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *Revista Ensaio*, 14(2), pp. 171-183.

Secretaria de Estado da Educação (2016). *Regime escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão*. São Luís: Estado do Maranhão / SEE.

Senado Federal (2017). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Edição atualizada até março de 2017). Acedida em 15/03/2018. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf

Silva, M. (2003). Do Projeto Político Pedagógico do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. *Cad. Cedes, Campinas*, 23(61), pp. 283-301.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications Limited.

Torres, J., Oliveira, M., & David, A. (2017). *Política e Gestão Educacional – Questões contemporâneas em debate*. Curitiba PR: Appris editor.

Veiga, I. (2008). *Educação Básica: Projeto Político-Pedagógico* (3ª ed.). Campinas, SP: Papyrus Editora.

Wenger, E. (2008). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (17ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

APÊNDICES

Apêndice 1 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COMUNIDADE

1. Como percebe o trabalho desenvolvido pela gestão escolar?
 - 1.1. Como a gestão envolve a comunidade nesse trabalho?
 - 1.2. Quais são as reações das pessoas no envolvimento?
 - 1.3. Como percebe o interesse das pessoas com o envolvimento?
2. Quais os maiores desafios da gestão em relação a comunidade?
 - 2.1. Como buscam superar os desafios?
 - 2.2. De que forma a gestão valoriza a participação da comunidade?
 - 2.3. Qual é a maior preocupação do gestor escolar?
 - 2.4. Qual deveria ser a maior preocupação do gestor?
3. O que a gestão pode fazer para um maior envolvimento e participação da comunidade?
4. Como você participa da gestão escolar?
5. Ao longo desta entrevista, já se falou muito da gestão escolar, mas apesar disso, não queria deixar de lhe pedir que me dissesse: **em relação ao perfil que considera que o gestor escolar deve ter, o que lhe parece que falta no gestor desta escola, em concreto?**
6. Antes de concluirmos esta nossa conversa, queria perguntar-lhe se quer acrescentar alguma coisa ao que já disse ou se pretende falar sobre algum assunto que não tenha sido abordado, mas que considera útil para este estudo.

Agradeço muito o seu tempo e toda a informação que me deu. Obrigado!

Apêndice 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PAIS

1. Como compreende o processo de gestão escolar?
 - 1.1. Como caracteriza esse trabalho?
2. Quais os maiores desafios enfrentados pela gestão?
 - 2.1. De que forma os desafios são superados?
3. Como a gestão envolve os membros da comunidade?
 - 3.1. E os pais são envolvidos? Como acontece?
 - 3.2. Que dificuldades enfrentam?
 - 3.3. Qual é a maior preocupação do gestor escolar?
 - 3.4. Qual deveria ser a maior preocupação do gestor?
4. Qual a importância no envolvimento do trabalho da gestão escolar?
5. Você se sente sujeito no processo da gestão escolar?
6. Ao longo desta entrevista, já se falou muito da gestão escolar, mas apesar disso, não queria deixar de lhe pedir que me dissesse: **em relação ao perfil que considera que o gestor escolar deve ter, o que lhe parece que falta no gestor desta escola, em concreto?**
7. Antes de concluirmos esta nossa conversa, queria perguntar-lhe se quer acrescentar alguma coisa ao que já disse ou se pretende falar sobre algum assunto que não tenha sido abordado, mas que considera útil para este estudo.

Agradeço muito o seu tempo e toda a informação que me deu. Obrigado!

Apêndice 3 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES

1. Como caracteriza o trabalho da gestão escolar?
 - 1.1. De que forma é desenvolvido o trabalho?
 - 1.2. Quem participa?
 - 1.3. Como se dá a participação? Em que momentos?
2. Quais as dificuldades percebidas na gestão escolar?
 - 2.1. Como as dificuldades são superadas?
 - 2.2. Qual é a maior preocupação do gestor escolar?
 - 2.3. Qual deveria ser a maior preocupação do gestor?
3. Como o gestor envolve as pessoas na gestão?
 - 3.1. Quem são os mais envolvidos?
 - 3.2. Como reagem ao envolvimento?
 - 3.3. Quais as maiores resistências?
 - 3.4. Por parte de quem há mais resistência?
4. Quais são os pontos mais fortes e as maiores dificuldades da gestão?
5. Qual a sua participação na gestão?
6. Ao longo desta entrevista, já se falou muito do gestor escolar, mas apesar disso, não queria deixar de lhe pedir que me dissesse: **em relação ao perfil que considera que o gestor escolar deve ter, o que lhe parece que falta no seu gestor?**
7. Antes de concluirmos esta nossa conversa, queria perguntar-lhe se quer acrescentar alguma coisa ao que já disse ou se pretende falar sobre algum assunto que não tenha sido abordado, mas que considere útil para este estudo.

Agradeço muito o seu tempo e toda a informação que me deu. Obrigado!

Apêndice 4 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DIRETOR ESCOLAR

1. Começava por lhe pedir que me falasse um pouco da sua experiência enquanto Diretor, no que diz respeito à forma como as diferentes pessoas se envolvem na vida escolar.
2. Na sua opinião, como a comunidade percebe o trabalho desenvolvido na escola?
3. Que contributo tem a escola recebido da comunidade?
4. O que tem sido feito para deixar a comunidade a par do que se faz na escola?
5. O que tem sido feito para envolver a comunidade? (E os pais, em concreto?)
6. Gostaria que me falasse das principais dificuldades que tem sentido no processo de gestão da escola.
 - 6.1. Encontra algum tipo de resistência ao seu trabalho? (se sim, de quem?)
 - 6.2. Quais são as suas maiores preocupações, enquanto gestor?
 - 6.3. Quem são as pessoas que estão diretamente envolvidas no processo da gestão?
 - 6.3.1. Para além dessas pessoas há outras pessoas envolvidas? (Se sim, como?)
7. Quais são os seus maiores desafios?
8. Quais são os pontos mais fortes da sua gestão?
9. O que precisa ainda de ser melhorado, se é que há algo a melhorar?
10. Antes de concluirmos esta nossa conversa, queria perguntar-lhe se quer acrescentar alguma coisa ao que já disse ou se pretende falar sobre algum assunto que não tenha sido abordado, mas que considere útil para este estudo.

Agradeço muito o seu tempo e toda a informação que me deu. Obrigado!