



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

CLAUDIA CAMPOS CAVALCANTE GOMES

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS: METAMORFOSES
NO CAMPO DA CULTURA ORGANIZACIONAL**

MACEIÓ

2013

CLAUDIA CAMPOS CAVALCANTE GOMES

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS:
METAMORFOSES NO CAMPO DA CULTURA ORGANIZACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação

MACEIÓ

2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

G633g Gomes, Claudia Campos Cavalcante Gomes.
 A gestão democrática da educação em Alagoas : metamorfoses no campo da cultura organizacional / Claudia Campos Cavalcante Gomes. – 2013.
 184 f.

 Orientadora: Edna Cristina do Prado.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2013.

 Bibliografia: f. 156-160.
 Apêndices: f. 161-164.
 Anexos: f. 165-182.

 1. Gestão democrática. 2. Escolas públicas – Alagoas. 3. Cultura organizacional. 4. Conselho escolar. I. Título.

CDU: 37.07

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM ALAGOAS: METAMORFOSES
NO CAMPO DA CULTURA ORGANIZACIONAL**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de setembro de 2013.

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (CEDU – UFAL)

Orientadora

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (CEDU – UFAL)

Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger (UFPB – DCFS/UFPB)

Dedico este trabalho a DEUS, a quem recorro diariamente e com quem divido as minhas angústias mais profundas.

À minha família, que mesmo sem compreender bem o meio acadêmico, me deu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família que, direta ou indiretamente, incentivou-me e compreendeu minhas ausências durante os momentos prazerosos de convívio e as reuniões familiares.

Aos meus filhos e esposo, por compreenderem a importância deste momento em minha vida acadêmica. As minhas amigas, que continuaram firmes na amizade, apesar do abandono durante o Mestrado.

Aos amigos e colegas de trabalho da 13ª Coordenadoria Regional de Educação, que participaram junto comigo desta jornada e, em especial, a Fatinha e a Aninha. Adoro vocês!

A toda a equipe do Unidade Regional de Desenvolvimento da Gestão das Unidades Escolares.

A minha irmã Valéria Campos, pelo incentivo e apoio para meu ingresso no meio acadêmico e deslocamento do interior à capital.

A minha querida professora orientadora Edna Cristina do Prado, que “segurou em minhas mãos” e me apresentou ao mundo da pesquisa com a sabedoria, sutileza e amabilidade que lhe são peculiares. Você é muito especial!

Às professoras que compuseram a Banca de qualificação: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado, Profa. Dra. Elione Nogueira Diógenes e Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos por participar da Banca de Defesa.

As minhas professoras do ensino fundamental, Marta Tavares e Alzira Lima, que são exemplos de dedicação e comprometimento com a docência.

A todos os meus colegas de Mestrado, pela cumplicidade e compartilhamento das angústias, nos momentos que só nós vivenciamos.

RESUMO

A presente investigação realizou uma análise comparativa sobre a cultura organizacional de duas instituições de ensino da 13ª CRE que vivenciam o processo de gestão democrática implementado no âmbito das escolas públicas da rede estadual no Estado de Alagoas. A abordagem inicial efetuou-se com o propósito de caracterizar as especificidades da administração escolar na perspectiva de gestão democrática, trazendo discussões sobre Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico, dialogou-se, ainda, no contexto deste trabalho, com o início da formação política do Estado de Alagoas, foi enfatizada a centralização do poder que sempre esteve presente e, não obstante, o processo de implementação da gestão democrática nas escolas da rede estadual de ensino no período de 1999 até 2010, compreendido como recorte temporal da pesquisa. O estudo partiu dos princípios da Pesquisa Participante que agrega investigação social, trabalho educacional e ação fundamentada no processo de conhecer o objeto e posteriormente o pesquisador lançar propostas e vir a agir sobre o mesmo. O referencial teórico que deu sustentação à pesquisa pautou-se em autores que discutem gestão democrática educacional e processos organizacionais tais como: Cury, (2000); Félix, (1989); Gadotti e Romão,(2004); Hora, (1994); Libâneo, (2004), (2007); Oliveira, (1997); Paro, (2002); Prado e Diógenes (2011). Os resultados mostraram que no âmbito das escolas analisadas, pertencentes à 13ª CRE no Estado de Alagoas, há um distanciamento do que se compreende por gestão democrática, uma vez que não há o compartilhamento do poder, sendo portanto, os gestores quem ainda direcionam o ordenamento dos trabalhos a serem executados, não resolvendo os problemas de forma dialogada com todos os segmentos da comunidade escolar. De modo geral, o termo gestão democrática da escola pública em Alagoas está apenas circunscrito aos documentos que circulam nas escolas uma vez que a cultura organizacional das mesmas não tem assegurado que haja descentralização e diálogo, portanto, este conceito está inserido no discurso governamental proferido pelas autoridades, mas na prática com o estado de precarização por que passam as escolas da rede estadual de ensino o processo de democratização ainda está por ser construído. Assim, constatou-se que o compartilhamento do poder, essencial para a concretização da gestão democrática no estado ainda se configura como algo a ser conquistado.

Palavras-chave: Gestão democrática. Cultura organizacional. Conselho Escolar.

ABSTRACT

This research conducted a comparative analysis on the organizational culture of two schools in the 13th CRE experiencing the process of democratic management implemented within the public school system in the State of Alagoas state . The initial approach was made with the aim of characterizing the specificities of school administration from the perspective of democratic management , bringing discussions on the School Board and Educational Policy Project , dialogued up , even in the context of this work , with the start of training policy State of Alagoas , was emphasized the centralization of power that has always been present and , nevertheless, the process of implementation of democratic management in schools in state schools from 1999 to 2010 , understood as the study time frame . The study was based on the principles of participative research that combines social investigation , educational work and action based on the process of knowing the object and then the researcher launch proposals and come to act on it. The theoretical framework that has supported the research was based on authors argue that democratic management education and organizational processes such as : Cury , (2000), Felix (1989) ; Gadotti and Romao (2004), Time , (1994) ; Libâneo , (2004) , (2007) , Oliveira (1997) , Paro (2002) ; Prado and Diogenes (2011) . The results showed that within the schools analyzed , belonging to the 13th CRE in the State of Alagoas , there is a distancing of what is meant by democratic management , since there is no sharing of power , and therefore managers who still direct the planning the work to be performed , not solving the problems of dialogue form with all segments of the school community . In general , the term democratic management of public schools in Alagoas is only limited to documents that circulate in schools since the organizational culture of the same has ensured that there is decentralization and dialogue , so this concept is embedded in the speech delivered by government authorities , but in practice the state of insecurity felt by schools in the state schools the democratization process is yet to be built . Thus , it was found that the sharing of power, essential to the realization of democratic management in the state still represents something to be conquered .

Keywords : Democratic management. Organizational cultura. The School Board .

SIGLAS DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
AL	Alagoas
APAL	Associao dos Professores Primários de Alagoas
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CCE	Congresso Constituinte Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educao
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CRE	Coordenadoria Regional de Educao
DO	Diário Oficial
EJA	Educao de Jovens e Adultos
ESSER	Escola Superior do Sertão
FUNDEF	Fundo de Manuteno e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorizao do Magistério
GIDE	Gestão Integrada de Desenvolvimento da Escola
GT	Grupos de trabalho
ICMS	Imposto sobre Circulao de Mercadorias
IDEB	ndice de Desenvolvimento da Educao Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MEC	Ministério da Educao e Cultura

PPA	Plano Plurianual
PCC	Plano de Cargos e Carreiras do Magistério
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político - Pedagógico
RECEB	Referencial Curricular da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
SUGER	Superintendência de Gestão da Rede Estadual de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Ensino de Maceió
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas
UAP	Unidade de Apoio Pedagógico
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Abrangência das 15 Coordenadorias Regionais de Educação/AL.....	86
Imagem 2 – Organograma da 13ª CRE.....	94
Imagem 3 – Núcleo Regional de Gestão da Rede Estadual de Ensino.....	95
Imagem 4 – Unidade Regional de Desenvolvimento da Gestão das escolas.....	96
Imagem 5 – Atribuições da Unidade Regional de Desenvolvimento da Gestão das escolas.....	97
Imagem 6 – Unidade de Apoio Pedagógico – UAP.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão das Coordenadorias Regionais de Educação/AL.....	87
Quadro 2 – Organização para análise dos dados das entrevistas.....	117
Quadro 3 – Síntese dos problemas apresentados na cultura organizacional das escolas <i>lócus</i> de pesquisa.....	143
Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos inseridos na pesquisa.....	162

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
1	INTRODUÇÃO.....	18
2	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS E PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS.....	26
2.1	Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar: Os Dois Pilares da Gestão Democrática.....	47
3	GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE ALAGOAS.....	64
3.1	O Estado de Alagoas: a Gênese da Centralização do Poder.....	64
3.2	A Esquerda no Poder no Estado de Alagoas: Esperança e Velhas Práticas.....	67
3.3	Os Primeiros Passos Rumo à Implementação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas da Rede Estadual em Alagoas.....	73
3.4	13ª Coordenadoria Regional de Educação: Que Espaço é Este?.....	84
3.5	Estrutura e Funcionamento da 13ª Coordenadoria Regional de Educação.....	91
4	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	102
4.1	A Escolha dos Sujeitos da Pesquisa.....	104
4.2	Instrumentos e Técnicas da Pesquisa.....	106
4.3	As Instituições de Ensino Que Foram Objeto de .Estudo.....	110
4.4	Definição das Categorias de Análise.....	116

5	ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS.....	119
5.1	A Centralidade do Poder e a Cultura Organizacional da Escola.....	119
5.2	A Gestão Escolar Ante a Participação.....	129
5.3	A Cultura Organizacional e os Resultados Educacionais Apresentados pelas Escolas	133
6	CONCLUSÃO	150
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICES.....	161
	ANEXOS.....	165

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Claudia Campos Cavalcante Gomes e nasci no Estado do Rio de Janeiro graças ao espírito aventureiro do papai, alagoano que foi tentar a sorte em outras terras, onde conseguiu trabalho e casou-se com a minha mãe, tendo duas filhas. O casal conviveu por apenas sete anos porque, vitimada por um acidente vascular cerebral (AVC), a esposa faleceu, deixando à época a filha mais velha com cinco anos e a outra com apenas três anos. Foi uma época muito difícil para todos os componentes da família que, esfacelada, tentava seguir em frente. O pai, como forma de contornar a perda, resolveu casar novamente após seis meses da morte precoce da falecida esposa.

Acalentando o sonho de voltar à terra natal o papai resolve se desvincular dos vínculos empregatícios e do trabalho assalariado, retornar a Alagoas e viver da compra e venda de cereais¹. Estando afastadas da família materna e com a neutralidade da paterna, minha irmã e eu fomos vítimas de muitas atrocidades cometidas pela minha madrasta, que impunha um ritmo de trabalho exagerado, através de inúmeras tarefas domésticas exaustivas, e a todo tempo colocava empecilho para que não pudéssemos estudar. Por ser analfabeta, a madrasta encarava como uma afronta a possibilidade de progresso na escolarização das enteadas, e assim mais cinco crianças nasceram, sendo embaladas nos meus braços e nos da minha irmã.

Mediante tantos sofrimentos, sem a perspectiva de qualquer melhora e teimando em terminar o antigo 2º Grau², conheci um rapaz e com apenas 15 anos casei, sendo mãe no mesmo ano (1985). E assim, saí de casa sob os maus presságios do meu pai e a contrariedade da madrasta. Na época, eu cursava o segundo ano. Com criança pequena para cuidar, sendo dona de casa e esposa, foi muito difícil conciliar todas as atribuições. O término desta etapa da escolarização (1986) não trouxe nada do que eu ambicionava: um emprego para ofertar uma infância mais digna ao meu filho. Como estava frustrada e decepcionada porque sempre sonhei em trabalhar e ter meu próprio sustento, dediquei a vida aos afazeres domésticos. A minha família aumentou ainda mais, dei à luz a mais um filho em 1987 e a uma filha em 1989, perfazendo um total de três.

¹ Cereais são grãos como feijão, arroz e trigo que são comercializados através da compra e venda entre comerciantes dos estados brasileiros produtores.

² O 2º grau refere-se a uma etapa do processo de escolarização assegurado na lei de Diretrizes e Bases da Educação - 5692/71, que instituiu como etapas: o primário e ginasial (correspondendo ao 1º grau) e o 2º grau (equivale hoje ao ensino médio, que era concluído após três anos de escolarização).

Só comecei a trabalhar em 1994, como Agente Comunitário de Saúde (ACS), através de um processo seletivo no qual logrei êxito e consegui ser classificada em primeiro lugar. Dei início à jornada quádrupla: mãe, esposa, profissional da saúde e dona de casa. Sem ter ninguém para dividir as tarefas do lar e para auxiliar meus filhos na alfabetização, confesso que o esforço foi árduo, mas estava com 25 anos e a força da juventude. A vontade de alcançar dias melhores e vencer os obstáculos me impulsionava a cada dia à luta diária em busca da sobrevivência. Enquanto ACS tive a oportunidade de conhecer mais pessoas, participar de inúmeros treinamentos, ter meu próprio salário e dividir as despesas da casa.

A carreira como docente teve início em 1998, quando prestei concurso público para a prefeitura municipal de uma cidade próxima, Olivença. Fui lecionar em uma pequena escola, isolada na zona rural, a 30 km de distância da minha casa. Na verdade, estava aprendendo o ofício de ser professora em um espaço minúsculo, improvisado, em que a equipe dirigente da educação municipal depositava as crianças sem as mínimas condições para alfabetizá-las. A angústia iniciava-se em casa, ao me preparar para o trabalho. Como o município não oferecia transporte, o meio de locomoção era uma motocicleta, no verão não era muito difícil chegar ao destino, porém no inverno foram incontáveis os tombos que levei nos terrenos íngremes, sem asfaltamento.

Como tenho muita afeição por crianças, ficava muito incomodada quando, ao término do ano letivo, alguns alunos não conseguiam ler e escrever com proficiência e me culpava por isso, ingenuamente. Pensei em estudar, mas me considerava despreparada pelo tempo que estava divorciada da escolarização, e os próprios colegas de trabalho se incumbiam de me desmotivar, afirmando que jamais conseguiria cursar uma graduação. Como sou muito persistente, resolvi prestar vestibular no ano 2000, e foi neste mesmo ano que também fui aprovada no concurso público estadual para professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Em 2000 dei início à graduação na Escola Superior do Sertão – ESSER, hoje Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Ingressei no curso de Pedagogia, noturno, navegando mais uma vez contra a força das dificuldades, porque possuía dois vínculos empregatícios em pontos extremos: um deles como professora municipal, em Olivença, zona rural, e percorria 60 km todos os dias para ir e vir, no turno matutino; e como docente estadual fui lotada no Povoado Quandu, interior do município de Poço das Trincheiras, a uma distância de 35 km da minha casa, no vespertino. À noite estudava.

O deslocamento absurdo cotidiano e o cansaço físico me encorajavam, e apesar das intempéries, estudava com presteza e dedicação. No decorrer do curso e das aulas, fui me identificando com a profissão e compreendendo que muitas adversidades corroboravam para que as crianças não obtivessem sucesso na aprendizagem. Passei a teorizar o meu fazer docente e a vencer a opressão que sempre me amordaçou.

Em 2005 o curso de Pedagogia terminou e, como sempre gostei de estudar, ansiava por uma especialização. Esta ocorreu em 2006, na mesma universidade e só veio a somar com os conhecimentos que eu já obtivera. Houve o incentivo, pelos docentes que ministraram o curso, para um possível Mestrado, até então um sonho a ser concretizado, mas impossível de ser realizado pela distância e falta de condições para o deslocamento.

Em 2007 já havia sido transferida para Santana do Ipanema, pela Rede Estadual, e fui eleita diretora de uma unidade escolar periférica, com todas as dificuldades pertinentes aos gestores, como: ausência de funcionários, alunos em defasagem na escolarização, prédio escolar degradado pelo tempo e escassos recursos financeiros. A gestão escolar sempre despertou o meu interesse, por considerá-la de suma relevância no ambiente escolar. É que o gestor de uma escola pública é sempre apontado como culpado pelos fracassos, e a população atendida o responsabiliza por todas as mazelas da educação.

Atendi aos chamamentos da minha irmã para vir morar em Maceió e realizar o sonho de fazer Mestrado; pedi transferência do trabalho, e no ano de 2010 mudei para a capital, a contragosto do marido e dos filhos. Como a filha já estava estudando no Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, no curso de Nutrição, a possibilidade de mudança foi concretizada. Em meados do mesmo ano prestei a seleção para o Mestrado em Educação Brasileira e fui aprovada.

A chegada à capital não foi nada fácil, pois foi necessário passar por um período de adaptação ao novo ambiente de trabalho. Fui tratada como estrangeira pelos colegas de trabalho, que além de não facilitarem nada a vida profissional, ainda tiveram de aceitar, no mesmo ano da minha chegada, a minha aprovação no Mestrado e minhas ausências no setor a fim de estudar. Trabalhando na 13ª Coordenadoria Regional de Educação, sediada na Pajuçara, em Maceió – Alagoas, comecei a me deparar com diversos problemas típicos do cotidiano escolar das instituições de ensino, como os que já foram experimentados por mim em outra época e que já foram mencionados.

Em uma das escolas, sob a jurisdição da 13ª CRE, eram recorrentes as queixas e denúncias advindas da comunidade escolar. A equipe de gestão que atuava na época, e de que também passei a fazer parte, reclamava muito da precária organização e dos prejuízos causados à trajetória escolar dos discentes, e da insatisfação dos funcionários que pleiteavam transferência. Alguns fatos acontecidos foram publicizados na mídia, e como não é de interesse da Secretaria de Estado da Educação que sejam lançadas luzes em problemas e que estes ganhem grandes proporções, as equipes técnicas da Coordenadoria eram acionadas intermitentemente para realizar monitoramento e tentar atenuar as situações conflituosas, como roubos constantes do patrimônio público, morosidade na entrega da documentação dos discentes, evasão e repetência crescentes, entre outras que tornavam a escola inoperante.

Em outra instituição de ensino sob a jurisdição da mesma Coordenadoria, a cultura organizacional, compreendida como o modo institucionalizado de pensar e agir dos sujeitos envolvidos em uma instituição pública, já apresentava resultados favoráveis, e o cotidiano escolar não era tão conturbado e conflituoso. Devido às gestoras terem conquistado a credibilidade dos técnicos da 13ª CRE, não sendo preciso tantas intervenções, os discursos que a caracterizavam enfatizavam o empenho e a dedicação com que as diretoras conduziam a referida escola. Quando surgiam problemas estes eram equacionados no cotidiano, sem grande alarde, aguçando a minha curiosidade em desvendar os meandros desta unidade de ensino.

As duas unidades escolares já mencionadas acima, pertencentes à 13ª CRE, que apresentavam apresentando problemas em seu cotidiano, começaram a ser consideradas como possíveis objetos da pesquisa, com o título já estabelecido: **A gestão democrática da educação em Alagoas: metamorfoses da cultura organizacional.**

O Mestrado teve início em 2011. Enfrentei muitas dificuldades para o ingresso no mundo da pesquisa, que era algo jamais experimentado: um ritmo bem acelerado de estudos e leituras que ocupam grande parte do escasso tempo livre e o afastamento inevitável da convivência familiar e social.

É com muita satisfação e contentamento que estou vencendo mais uma etapa de minha escolarização e da minha vida. Com profundos sentimentos de respeito e admiração que foram nutridos no transcorrer da jornada a todos os docentes, em especial a minha orientadora, que “segurou em minhas mãos” e me apresentou ao mundo da pesquisa com a

sabedoria, sutileza e amabilidade que lhe são peculiares, demonstrando ser uma pessoa do bem.

Desenvolver pesquisa em duas realidades escolares aparentemente tão diferentes é muito fascinante porque possibilita a desconstrução de paradigmas empíricos que imputam ao diretor todas as mazelas que permeiam o universo escolar, pois, na avaliação realizada pelos órgãos de controle, como é o caso da 13ª CRE, não é levado em consideração que a escola é um espaço coletivo, de interações, e que o sucesso ou o fracasso escolar jamais pode ser atribuído a apenas um sujeito.

A cultura organizacional é muito forte; a forma como estes atores agem, pensam e executam as suas funções e os significados compartilhados por todos os sujeitos inseridos no interior do ambiente escolar são um dos fatores determinantes para a constituição da identidade da escola. Nesta perspectiva, ter compreensão das especificidades deste local é um contributo à democracia que se pretende construir na instituição de ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou realizar uma análise comparativa acerca da cultura organizacional entre duas instituições de ensino da 13ª CRE que vivenciam o processo de gestão democrática implementado nas escolas públicas da esfera estadual no estado de Alagoas. As duas instituições de ensino, localizadas no bairro da Jatiúca, foram locais de investigação e possuem convergências por pertencerem à 13ª Coordenadoria Regional de Educação e por estarem localizadas no mesmo bairro, divergindo, entretanto, no aspecto organizacional.

Para seleção das instituições foram utilizados os seguintes critérios: a participação comunitária no Conselho Escolar, assiduidade dos diretores nas reuniões e formações realizadas pela 13ª CRE e proatividade das equipes gestoras para equacionar os problemas detectados.

Estes entraves estavam sendo vivenciados em uma das instituições e constituem aspectos organizacionais considerados como relevantes à gestão, entre eles: os atrasos na entrega dos documentos solicitados, desorganização patente do contexto escolar, direção escolar desarticulada etc...

A pesquisa teve como objetivo central realizar uma análise acerca do processo de gestão democrática vivenciado no âmbito destas duas instituições de ensino e verificar o quanto a cultura organizacional estabelecida nestas unidades escolares foi determinante para que um dos contextos obtivesse êxito no desempenho das ações educativas e administrativas. Como recorte temporal, delimitou-se a pesquisa entre 1999 e 2010 porque foi justamente durante este período que aconteceram os primeiros ensaios rumo à democratização das unidades escolares em Alagoas.

O Estado brasileiro, a partir dos anos 90, iniciou um sério processo de reforma estrutural em sua forma de gerenciamento. Ao contrário de ser o mantenedor de políticas públicas que viabilizavam o fortalecimento das instituições de ensino, intenta que a escola se fortaleça através de sua gestão e dos colegiados escolares. Já o estado provedor passa a ser considerado como secundário, encolhido, mínimo quanto a sua contribuição, relegando aos

sujeitos envolvidos nos contextos educacionais a responsabilização quanto ao sucesso ou ao fracasso. Cada vez mais a comunidade escolar é convocada, através das ferramentas de controle social como é o caso do Conselho Escolar, a participar do cotidiano escolar e contribuir com as ações a serem desenvolvidas no âmbito educacional.

A sociedade brasileira vivencia o modelo econômico neoliberal, fruto das reformas estatais impetradas a partir dos anos 90, caracterizado pela livre comercialização dos mercados, diminuição do papel do Estado nas ações básicas como saúde, educação, e mudanças na forma de produção das mercadorias. Este paradigma invade as unidades de ensino na medida em que minimiza a presença do Estado, enquanto órgão gestor, e elege a comunidade escolar como interventora, auxiliadora na solução dos entraves vivenciados no contexto educacional.

A partir dos anos 90 ocorre, portanto, a consolidação de um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Na área educacional vivenciam-se em toda América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que alteram o panorama da educação básica e superior (DOURADO, 2002, p. 30).

A boa qualidade ensejada não é alcançada, pois com o afastamento do órgão mantenedor, as escolas não conseguem executar o fazer pedagógico de forma profícua, já que no cotidiano escolar existem muitos fatores prejudiciais ao bom andamento das ações pedagógicas.

As unidades escolares em geral vivenciavam a diminuição do contingente de profissionais qualificados, efetivos, concursados para atuar na coordenação pedagógica e assim subsidiar a organização do processo de ensino e contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

Para a compreensão do que tem sido a gestão nas escolas brasileiras, faz-se necessário um conhecimento mais detalhado do que influenciou o movimento da conhecida “gestão democrática do ensino”. Desta forma, é preciso levar em consideração o final da década de 80, quando um novo sistema de relações internacionais, criado a partir da crise econômica ocorrida nos anos 70, começa a consolidar-se. É a chamada globalização, que aliada às regras do neoliberalismo, estabelece uma nova configuração mundial PRADO (2007 apud PRADO; DIÓGENES, 2011, p. 85).

Foi a partir da década de 80 que a gestão neoliberal do mercado teve o seu fortalecimento e está sendo posta à sociedade através da política econômica que estabelece

uma nova configuração mundial de relacionamento comercial, a globalização, em que há a abertura das fronteiras e a facilitação da comercialização de mercadorias, bens e serviços.

O processo conhecido como gestão democrática do ensino público passou a ser defendido e assegurado na Constituição Federal de 1988, na efervescência desta época de abertura política, apresentado como uma forma viável de tornar o ambiente escolar mais participativo e menos burocrático.

A participação não pode ser vazia de significado; ela tem de preceder a ação, e não representar um ato mecânico em que os sujeitos envolvidos apenas se relacionem no processo decisório como meros receptáculos do que será decidido, conduzidos por aqueles que estão hierarquicamente ocupando posições superiores nas instituições sociais. A superação da inércia tem sido um dos grandes desafios para que a escola pública venha a ser fortalecida e oferte uma educação de boa qualidade aos que a ela recorrem.

Em Alagoas, com a eleição de 1999, a população ansiava por uma governabilidade mais transparente e participativa, e que o governador do Estado estivesse mais próximo do povo, visando sanar os inúmeros problemas enfrentados, tais como: altos índices de evasão e repetência, degradação dos prédios públicos, número insuficiente de profissionais da educação, melhores condições salariais e de trabalho. Foi um momento de grande expectativa em torno do governo que estava nascendo.

A esquerda no poder representou uma possibilidade patente de ruptura com velhas práticas que sempre cimentaram as relações sociais estabelecidas no seio da sociedade alagoana. A possibilidade de mudança povoava o imaginário dos cidadãos, que durante muito tempo ficaram à mercê das determinações das oligarquias que comandaram o Estado por muitas décadas. A população foi muito receptiva quanto às propostas, e com bom ânimo pretendia romper com as estruturas centralizadas, que só se prestavam para a subserviência da população subalterna.

O governo do Estado, eleito em 1999, apresentava a educação como foco de suas ações, área prioritária de intervenção direta em para a reconstrução da Rede Estadual de Ensino. Neste contexto, consubstanciado pela mudança, foram dados os primeiros passos rumo à democratização com as Assembleias Constituintes Escolares, compreendidas como

espaços de discussão que envolviam as comunidades escolares, as primeiras eleições diretas para diretores escolares e a criação dos Conselhos Escolares.

O interesse em investigar o processo de gestão democrática vivenciado e a cultura organizacional de duas escolas inseridas na 13ª CRE, pertencentes ao mesmo bairro, surgiu através da observação, ainda que de forma propedêutica, alicerçada nos momentos de monitoramento efetuados enquanto técnica da equipe da Unidade Regional de Desenvolvimento da Gestão das Unidades de Ensino desde 2010.

Desta forma, já imbricada, imersa nos contextos, surgiram as inquietações pertinentes ao êxito logrado por apenas uma delas, que apresentava um ambiente mais organizado e os resultados mais satisfatórios que a outra. A forma de relacionamento que a 13ª CRE estabelecia em um dos contextos e a maneira pejorativa com que muitos técnicos se referiam à outra escola foram requisitos importantes para torná-las objeto de estudo.

A curiosidade também foi aguçada pelos colegas de trabalho, por não acreditarem no trabalho desenvolvido pela equipe gestora de uma das unidades escolares, acusando-a por todas as mazelas organizacionais existentes, como atrasos na entrega da documentação, ingerências administrativas, resultados insatisfatórios obtidos pelos discentes inseridos naquele contexto educacional.

Os gestores de uma das unidades escolares estavam sendo acusados de inoperantes porque as equipes técnicas da 13ª CRE atribuíam a ineficácia do processo de escolarização dos discentes apenas ao contexto escolar, desvinculando-a dos aspectos sociais.

Importa afirmar que fatores como a situação socioeconômica dos estudantes, a negligência patente do governo estadual para equacionar os problemas enfrentados pelas comunidades escolares e ainda a situação caótica, desoladora e de descrédito por que passava a escola pública alagoana, são graves e determinantes para o fracasso na escolarização dos estudantes.

Tem sido muito comum os técnicos das instâncias governamentais e a população em geral culpabilizar a escola pública isoladamente por todas estas mazelas apresentadas, o que tem se configurado como uma manobra para o falseamento desta cruel realidade.

A 13ª CRE tem procurado invisibilizar estes fatos, não os tornando objeto de estudo, análise e discussão, escamoteando a sua própria dificuldade em resolver com eficiência os entraves detectados em relação aos contextos escolares; e ainda há um agravante: o caráter de naturalização em que os problemas estavam sendo tratados.

No intuito de indagar um pouco mais acerca destas questões,

É importante salientar que a construção do conhecimento se reveste de um caráter político, ligado a interesses sociais visto que sabemos mais aquilo que nos interessa mais. Portanto, todo o processo de construção e reprodução do conhecimento tem por objetivo viabilizar o projeto de transformação e dos indivíduos e da sociedade (TAVARES et al., 2011).

O pesquisador procura saber mais acerca daquele fato que lhe aguça a curiosidade e incomoda, porque é justamente o que move o interesse de pesquisar. Devido Através aos problemas recorrentes em uma das instituições de ensino e ao funcionamento mais adequado por parte do outro contexto educacional, pertencentes à mesma coordenadoria de educação, é que houve a motivação para questionar como estas duas instituições estão organizadas.

O problema de pesquisa seguiu as orientações de Moreira e Caleffe (2006) quando afirmam:

O problema deve gerar perguntas de pesquisa. O problema deverá possibilitar a proposição de perguntas de pesquisas mais específicas. As perguntas de pesquisa tornam o problema geral mais fácil de ser entendido e fornecem uma estrutura para a pesquisa. A formulação destas questões pode ser desafiadora, particularmente a especificação de questões no nível correto de abstração.

A pesquisa teve como premissa básica a seguinte pergunta norteadora: quais são as condicionantes administrativas que divergem na forma de gerir estas duas escolas da 13ª Coordenadoria Regional de Educação e de que forma a cultura organizacional delas interfere neste processo?

Compreendendo o processo de gestão democrática que está posto nas instituições públicas em Alagoas como um processo em construção e que a cultura organizacional é um fator que interfere na forma como os sujeitos se relacionam em cada um dos contextos, esta pesquisa parte de cinco hipóteses.

A primeira versa acerca do Conselho Escolar, através da democracia representativa, como sendo um fio condutor para o fortalecimento do processo de gestão democrática. A segunda hipótese está relacionada à formação política dos conselheiros escolares, considerada

como um fator preponderante para o sucesso da gestão democrática. Esta encontra respaldo nas concepções defendidas por Prado e Diógenes (2011 apud GOMES et.al., 2011):

É ingênuo afirmar que com o surgimento do conselho escolar se deu uma verdadeira democracia nas escolas. Não se pode negar que foi um passo importante, mas o conselho, por si só, não garante o exercício democrático, depende da forma como é conduzido e das pessoas inseridas nesse processo.

De acordo com as concepções defendidas, o surgimento do Conselho Escolar foi de grande relevância para os contextos públicos escolares porque pode ser considerado como um importante fio condutor da democracia. A sua implementação no ambiente escolar não é garantia de efetividade do compartilhamento do poder, porque só os sujeitos inseridos no colegiado, todos os segmentos que compõem a escola: pais de aluno, professores, funcionários e estudantes, é que poderão contribuir para que se obtenha êxito nas ações.

É necessário que, de forma orgânica, dialogada, todos os representantes estejam aptos, através da participação capacitada, qualificada e crítica a contribuir para uma intervenção favorável na unidade escolar, com vistas a assegurar a democratização da instituição pública de ensino.

A terceira hipótese é a de as unidades escolares da rede estadual, no âmbito da 13ª CRE, que realizaram o processo de eleição para gestores escolares não têm conseguido efetivação do processo democrático no espaço escolar.

A quarta é direcionada ao gestor escolar que, tomado de forma isolada, distante do Conselho Escolar, não tem conseguido democratizar as relações sociais que se estabelecem no interior das instituições de ensino.

A quinta e última hipótese formulada está firmada na concepção de que o Projeto Político-Pedagógico se constitui em uma ferramenta democrática indispensável para que se venha a obter êxito na gestão escolar, isto porque não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 34).

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico em âmbito escolar constitui uma ação política de suma relevância porque se houver o engajamento necessário da comunidade escolar, é traçada a direção, o rumo que as ações pedagógicas devem tomar no decorrer do ano letivo, e esta consiste na identidade socialmente construída da unidade de ensino.

Como eixo central de análise, foi discutida a importância da participação societária como contributo à democratização das unidades de ensino porque os sujeitos envolvidos na gestão ainda não conseguiram se desvencilhar da influência da trajetória de construção do Estado de Alagoas, marcada por feições autoritárias, herança do coronelismo e do mandonismo (VERÇOSA, 2001).

Neste sentido, é importante sublinhar que a cultura organizacional também será enfocada porque pode ser compreendida como a atmosfera que envolve todos os partícipes e influencia na forma como estes atores lidam com questões subjetivas relacionadas ao compartilhamento do poder. Desta forma, as reflexões de Verçosa (2001), Cabral (2005), Araújo (2007), Carvalho (2007) e Lira (2007), que versam acerca da historicidade da formação política de Alagoas, serviram como fios condutores às análises.

Este texto está organizado em capítulos. O primeiro é direcionado à discussão acerca dos princípios que diferenciam a administração escolar da gestão democrática da escola pública, com vistas a diferenciar as especificidades da gestão e da administração. Neste, também é realizado um abreviado estudo acerca da história do processo de democratização da educação, enfatizando os desafios que permeiam este caminhar e que necessitam ser superados. As últimas discussões deste trazem o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico como os dois pilares de sustentação e que balizam a gestão democrática.

O segundo é conduzido aos aspectos históricos da formação política do Estado de Alagoas, contendo reflexões acerca do processo de colonização do Estado e da presença marcante do coronel, do senhor de engenho, que estratificaram as relações societárias. Estas figuras lendárias personificaram a centralização do poder como base das relações sociais verticalizadas que se estabeleceram desde a época das capitâneas hereditárias.

Avançando no percurso histórico, foi focado o final da década de 1990, como uma época de consolidação do partido de esquerda no governo do Estado. A possibilidade de ruptura política com as oligarquias alagoanas e os primeiros passos dados rumo à

democratização das unidades públicas de ensino. Traz ainda as discussões para o âmbito da 13ª CRE questionando em que consiste a sua função social, qual a sua razão de ser, e como foi a sua fundação e os aspectos políticos que permearam a sua constituição. Enfatiza a sua atual estruturação compartimentada e o seu funcionamento.

No terceiro capítulo é traçado o percurso metodológico da pesquisa, como foram selecionados os sujeitos participantes, quais os instrumentos metodológicos utilizados no processo de coleta dos dados e as possibilidades de confrontar as hipóteses previamente formuladas, assim como a caracterização das escolas que são locais da pesquisa. Já o quarto capítulo está direcionado às análises dos resultados obtidos.

Nas considerações finais é realizado o movimento de volta aos princípios da gestão democrática defendidos no decorrer do trabalho, confirmando ou refutando as hipóteses apontadas na fase inicial. Isto é feito através da análise do tema pesquisado, com base no referencial teórico estudado, nas entrevistas realizadas e na análise dos contextos.

2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS E PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

Os termos administração e gestão estão inseridos no cotidiano escolar definitivamente; apesar de fazerem parte do mesmo universo, sugerem concepções diferenciadas. Antes de adentrar na discussão acerca de seus significados, faz-se necessário situá-los no contexto histórico para a devida compreensão.

A palavra administração sempre esteve presente no cenário educacional atrelada à presença do diretor escolar, sob uma forte influência das teorias que orientam os princípios administrativos voltados para indústria e empresas privadas; neste sentido, é importante para a devida compreensão situar no contexto histórico a origem deste cargo.

Nesta perspectiva, segundo Santos (2002), o marco legal inicial do cargo de diretor, no Brasil, foi o Decreto Federal nº 1.331-A, de 17 de janeiro de 1854, que criou nas escolas primárias³ particulares o cargo de diretor. No ensino público estadual de São Paulo as primeiras indicações do cargo de diretor surgem juntamente com a criação da escola-modelo; o responsável pela administração desta escola era denominado professor-diretor, com atribuições mais de coordenador pedagógico do que de administrador.

Para exercer a função de diretor de uma unidade de ensino era necessário que o profissional compreendesse administrativamente o funcionamento de uma escola. Assim, em 1939, é criado o curso de Pedagogia, conforme assegura Libâneo (2007, p. 38-39): “Na história do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura desde, pelo menos, a estruturação do curso de Pedagogia em 1939, esteve presente a preocupação com os aspectos legais e administrativos da escola.” Através do referido curso, eram preparados os profissionais para dirigir as escolas. No Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação e na resolução que fixava as matérias pedagógicas da licenciatura, consta a disciplina Elementos de Administração Escolar, cujo objetivo era levar o licenciando a conhecer a escola em que iria atuar, seus objetivos, sua estrutura e os principais aspectos de funcionamento, além de propiciar um visão unitária do binômio escola-sociedade. A orientação do parecer era explícita quanto à focalização da escola e as suas conexões com a comunidade local e nacional.

³ O primário corresponde ao ensino das primeiras séries do ensino fundamental, antes 1ª a 4ª séries. Na contemporaneidade, devido o ensino fundamental ter a duração de 9 (nove) anos, o primário corresponde do 1º ao 5º anos do ensino fundamental.

É muito relevante focalizar o curso de Pedagogia como importante contributo à função de administrar o cotidiano escolar. Para Pimenta (2006, p.133) o curso de Pedagogia pode ser analisado a partir de quatro períodos históricos que delimitam as funções do Pedagogo que foram se modificando de acordo com o período histórico:

O primeiro período, que vai de 1939 a 1972, as três regulamentações fundamentais do curso de Pedagogia: o Decreto – lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69... O segundo que vai de 1973 a 1977 visando à reestruturação global dos Cursos Superiores de formação do Magistério no Brasil... O terceiro período vai de 1978 a 1999. Comporta a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto. Este período contribuiu para que a revisão dos cursos pudesse ser realizada... O atual período, o quarto, que se iniciou em 1999, representa o confronto entre os fundamentos paralegais defendidos pelas entidades dos profissionais da educação e as orientações que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, na tentativa de retomada do controle sobre a reformulação do curso de Pedagogia, tenta impor como os seus fundamentos legais. (PIMENTA, 2006, p. 133).

O curso de Pedagogia foi criado pelo decreto – lei nº 1.190, publicado em 4 de abril de 1939, que instituiu o padrão federal. O curso teve que se adaptar aos currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por instituições de ensino superior no Brasil. A regulamentação previa três anos para a formação de Bacharel em Pedagogia ou “Técnico em Educação.” Para adquirir o título de licenciado, necessitaria completar seus estudos através do curso de formação em Didática, o esquema 3 + 1.

A categoria de “Técnico da Educação” tinha, aí um sentido genérico. Em verdade, os cursos de Pedagogia formavam pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. No final da década de 1960, já no período militar decorrente da ruptura política consumada com o golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas do ensino. Nesse contexto é aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer nº 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia.

O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, que, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, ministradas de forma bastante sumária, deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa. Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação: além disso; previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos

cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação (mestrado).

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia se dá no âmbito da concepção que convencionei chamar de “Pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, foi assumida oficialmente pelo aparelho do Estado brasileiro visando à sua implementação em todo o país. No limite, o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano, secundário, isto é, subordinando-os à organização “racional” dos meios. Em suma, o que se buscou foi aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. O curso de Pedagogia, organizado na forma de habilitações, teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação ao trabalho pedagógico com vias de implantação (FERREIRA, 2002, p. 30).

O segundo período da sua história que vai de 1973 a 1977, uma nova função é projetada, numa perspectiva diferente da que vinha, historicamente, buscando se firmar: “a de estudiosos da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação, do ensino”.

Foi no final do terceiro período que perdurou de 1978 a 1999, que a Comissão de Especialistas de Ensino do curso de Pedagogia junto ao MEC, adotaram princípios firmados ao longo do movimento hoje representado pela ANFOPE (Associação Nacional para Formação dos Profissionais em Educação) – sobretudo o de que “a docência se constitui a base da formação profissional de todo educador” elaborou sua “Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia”. Nessa proposta, a comissão, contemplando diversas tendências em conflito, congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional. Pela sua abrangência, conseguiu aglutinar o apoio das entidades acadêmicas envolvidas no assunto, sobretudo porque já se suspeitava, pelas discussões em torno da matéria que resultou na regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (PIMENTA, 2002).

O atual período, o quarto, que teve o seu início em 1999, o curso de Pedagogia adquiriu certo avanço quanto as especificidades do pedagogo que atua no âmbito escolar, a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP), elaborou a sua “Proposta de Diretrizes Curriculares” voltada a uma concepção de curso aberto às várias áreas de atuação do profissional pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais, e facultou às Instituições de Ensino Superior (IES) a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das

respectivas competências e habilidades capazes de credenciá-lo ao exercício profissional das mesmas. De acordo com Ferreira (2002, p. 137):

O documento norteador da nova comissão, o qual, na verdade, assume configurações de proposta de diretrizes curriculares, distingue duas modalidades específicas de docência para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional.

O pedagogo, nos dias atuais, atuando no âmbito da educação básica, de acordo com a autora é habilitado para o magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ainda pode estar direcionado às funções correlatas à gestão, atuando como gestor das unidades escolares, ou exercendo a função de coordenação pedagógica atrelada à formação pedagógica do profissional docente.

Define-se a Pedagogia como campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados de formação humana dos indivíduos. Mais especificamente, concebemos a Pedagogia como ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação. Constitui-se, pois, como um campo de investigação específico cuja a fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é o entendimento, global e intencional dirigido, dos problemas educativos (LIBÂNEO, 1998).

O termo diretor de grupo escolar desaparece com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5.692/71, no art. 79, que estabeleceu a seguinte exigência aos profissionais interessados em concorrer ao cargo de diretor de escola:

Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema de ou parte destes, não basta para atender as suas necessidades, permite-se à que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da referida legislação, a direção de uma instituição de ensino, na forma da lei, não poderia ser exercida por profissionais do sistema, senão por professores. Observa-se que a exigência de o diretor de escola possuir formação na docência, devia-se ao fato de estar inserido em unidade pública de ensino, daí desenvolver ações pedagógicas e administrativas.

O termo administração indica gerir negócios públicos ou particulares, governar, dirigir. Félix (1989, p. 35) assim define os seus princípios fundantes:

Alguns princípios, como racionalização, produtividade, especialização, controle, constituem os fundamentos teóricos da prática da administração orientada para garantir a divisão do trabalho e o seu controle em todos os níveis da organização da empresa, desde o planejamento do processo de produção até sua execução.

A administração é orientada seguindo diretrizes próprias, como: racionalização, produtividade, especialização e controle. Não é possível transportar acriticamente esses princípios para o âmbito educacional porque não condizem com o trabalho pedagógico executado no interior das unidades de ensino. A escola foi instituída para a sociedade; sua finalidade ultrapassa a racionalidade produtiva controlada, como acontece nas empresas capitalistas.

Na administração de uma empresa o produto final é um bem material e tangível, sendo concebido como algo concreto, palpável, dissociado de quem o produziu. A relação entre produto e produtor é finalizada quando o processo de produção é encerrado. Já no trabalho pedagógico, antagônico ao de uma empresa privada, o seu objetivo é o aprendizado do aluno. Assim, este sujeito em formação participa ativamente do processo de produção que, neste caso, é o conhecimento.

Ao imprimir um processo de planejamento de produção em uma empresa, é possível ter uma prévia ideação da execução e do produto final. A gerência em um processo produtivo possui caráter determinante porque exerce o controle do trabalho, não permitindo que o desinteresse do trabalhador afete a produção.

A superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital são buscadas através da gerência. Esta constituiu-se, essencialmente, no controle do trabalho. O controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (PARO, 1998, p. 60).

A tarefa do gerente condiz com o controle de toda a produção e deve ser exercida concomitantemente ao acompanhamento de todo o trabalho a ser executado. O ato de controlar pode ser exercido de forma explícita ou implícita, mas é inerente ao ambiente produtivo. O planejamento deve ser desmembrado em metas a serem conquistadas por toda a equipe. Ser um gerente, em uma empresa privada, é estar disposto a realizar a tarefa de controlar seres humanos para o alcance de resultados prognosticáveis e que sejam satisfatórios à empresa.

Já em uma instituição pública de ensino, um planejamento não pode ser engessado, tem de ser flexível e levar em consideração as especificidades do ser humano. Interage-se com seres humanos, o que difere muito de uma administração empresarial cuja produção é material, construída e controlada. “O trabalho envolvendo a combinação e direção da utilização dos recursos necessários para atingir objetivos específicos chama-se administração” (HAMPTON, 1992, p. 9). Administração e gestão escolar, apesar de serem oriundas de concepções diferentes, estão fazendo parte do mesmo contexto, pois inseridas no mesmo ambiente. São elos de uma mesma corrente que se confundem. O cargo de diretor escolar, no decorrer do tempo, ficou limitado a essas duas vertentes, acarretando cada vez mais atribuições àqueles que estão à frente dos trabalhos no âmbito escolar, porque estão envolvidos nas ações administrativas e pedagógicas cotidianamente.

Assumindo a direção de uma escola, o profissional da educação, o professor, é desafiado a ser administrador de uma instituição pública de ensino mesmo sem ter formação específica na área administrativa. Este docente, enquanto gestor, tem de gerir recursos financeiros advindos do governo federal, municipal e estadual e planejar, mobilizar, manter e avaliar os trabalhos executados por todos os funcionários da escola. Essas tarefas condizem com os princípios da administração, que exigem racionalidade para a divisão dos trabalhos. É necessário, também, ter autoridade para fiscalizar, controlar a execução das ações e ainda saber gerenciar as emoções para interagir com os seus pares.

De acordo com Cury (1997, p. 201) a palavra gestão pode ser assim definida:

O termo gestão vem de gestio, que, por sua vez, vem de gerere (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público (re/pública).

A gestão trata-se de algo que implica o comprometimento do sujeito. A origem etimológica da palavra gestão implica sempre a presença do outro em caráter público, aberto, transparente. O gestor é um profissional com capacidade técnica para mobilizar seus pares, estar à frente dos trabalhos e, o que é mais importante, saber gerenciar as emoções e ser capaz de lidar com as alteridades que se chocam no âmbito educacional porque o processo educativo se efetiva nas interações sociais cotidianas.

A educação, contudo, não se inscreve na esfera da produção material de cujo âmbito emergiu o modelo empresarial de administração. A educação é, ao contrário, um trabalho não material é, mais do que isso, se situa naquela modalidade da produção não-material em que o produto não se separa do processo de sua produção (FÉLIX, 1989, p. 9).

A educação, de acordo com as concepções da autora, situa-se na esfera de produção não material e está voltada para a formação do ser humano. O estudante que representa o ser que está neste processo permanente de construção de conhecimentos nunca estará pronto e acabado, é um ser social permeado de subjetividades. A escola como produtora do saber e o aluno como produto desta representam uma relação social concreta de interações, ao contrário da empresa, em que o produtor não tem vínculo pelo que foi produzido.

A instituição escolar é um ambiente de relações humanas e sociais que age com interatividade para alcançar um mesmo objetivo educacional, no entanto, sua organização é diferenciada de uma administração de empresas, ou seja, ela está voltada, intencionalmente, para a formação humana, desta forma, as características de uma administração escolar envolvem tanto as questões financeiras e sua racionalização como uma coordenação em vista de um trabalho coletivo (PRADO; DIÓGENES, 2011 apud NASCIMENTO et al., 2011).

Desta forma, a escola é um ambiente essencialmente de relações humanas em que são necessários esforços conjuntos para que os objetivos educacionais sejam alcançados. A educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em uma determinada situação histórica.

Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame estrutural de como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes, (PARO, 1998).

A escola, sob este prisma, é uma instituição social de produção imaterial que age na abstração do sujeito e o acompanha pelo resto de sua existência. Visa construir o saber institucional e preparar o homem para as interações no mundo social e do trabalho. Não é algo superficial, há vínculos de afetividade entre os membros da comunidade escolar.

Em uma organização escolar, partindo de uma proposição democrática, o diretor é considerado um gestor, um articulador. Tem de ser capaz de estabelecer relacionamento dialogado com a comunidade escolar e em relações horizontalizadas com os profissionais inseridos na escola, o que nem sempre é possível devido às precárias condições de trabalho

oferecidas pelos entes federados e à ausência de formação inicial e continuada dos gestores escolares.

Como está inserida na sociedade capitalista, a organização escolar segue também os princípios da administração, porque na contemporaneidade a escola, assim como uma empresa privada, tem de apresentar resultados que sejam considerados satisfatórios. Cada vez mais os discursos baseados na eficiência e eficácia adentram as instituições de ensino, tentando mudar a sua cultura organizacional.

Desde há um bom tempo, tem-se clareza de que a assim chamada Teoria Geral da Administração não passa, na verdade, de uma teoria capitalista da administração, que de neutra nada tem, uma vez que, sob o manto da “cientificidade”, oculta, de maneira ideológica, formas de controle e de exploração do trabalho. Assim, não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico (VASCONCELLOS, 2006, p. 61).

Como já foi enfocado, os objetivos e a finalidade da escola não são os mesmos de uma empresa. A forma de organizar o seu fazer possui caráter diferenciado porque a sua gênese é outra. A Teoria Geral da Administração⁴ oculta, enquanto teoria capitalista, formas de controle e exploração do trabalho porque preconizam que a escola é uma instituição prestadora de serviços e o aluno é o cliente. No âmbito educacional não se trata de assumir, no caso o diretor, um papel puramente burocrático-administrativo; ele tem de estar vinculado ao trabalho pedagógico, que é a essência do processo educativo destinado aos estudantes.

Embora em muitas circunstâncias tenha de se relacionar com questões administrativas, a atuação de um gestor deverá articular-se com os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Coordenar o cotidiano escolar requer sempre a presença do outro, porque é impossível realizar um trabalho, desta magnitude de forma individualizada, com vistas a subsidiar a prática pedagógica.

⁴ A Teoria Geral da Administração começou com a ênfase nas tarefas, com a administração científica de Taylor. A seguir, a preocupação básica passou para a ênfase na estrutura, com a teoria clássica de Fayol e com a teoria burocrática de Max Weber, seguindo-se mais tarde a teoria estruturalista. A reação humanística surgiu com a ênfase nas pessoas, por meio da teoria comportamental e pela teoria do desenvolvimento organizacional. A ênfase no ambiente surgiu com a teoria dos sistemas, sendo completada pela teoria da contingência. Esta, posteriormente, desenvolveu a ênfase na tecnologia. Cada uma dessas cinco variáveis – tarefas, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia, provocou a seu tempo uma diferente teoria administrativa, marcando um gradativo passo no desenvolvimento da Teoria Geral da Administração que tem orientado as atividades da administração (CHIAVANETO, 1993).

Numa gestão, quando parte do princípio democrático, deve haver o compartilhamento do poder decisório, que não pode estar concentrado em apenas duas mãos a conduzirem todos os processos administrativos, financeiros e pedagógicos do universo escolar. É necessário evoluir da centralização para formas democráticas de condução de todas as ações.

Para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar, evoluir para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social (PARO, 1998, p.160).

É de fundamental relevância agir, conjuntamente, com todos os segmentos que compõem a instituição de ensino para que seja estabelecida a intencionalidade através de um projeto coletivo, comungado entre todos os partícipes. Este é o Projeto Político- Pedagógico, no qual o trabalho de um gestor sempre requer a presença do outro para compartilhar a administração da escola. A motivação é prioritária e deve ser almejada; apesar das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, o gestor deve estar fortalecido, atuante, para de forma coletiva manter as ações exitosas e avaliar e replanejar aquelas que não surtiram o efeito desejado.

A expressão gestão democrática tem sido usada pelos integrantes do universo educacional na esfera micro, que é a escola, e de forma macro, formada pelos dirigentes educacionais, na superficialidade, porque o processo de escolha dos diretores das escolas públicas estaduais via eleição direta é considerado como fundamental para o estabelecimento da democracia no âmbito escolar. Democratizar passa a ser um verbo conjugado cada vez mais no âmbito escolar. Para conceituar democracia é necessário recorrer a Bobbio (2005, p. 31):

O pensamento político grego nos transmitiu uma célebre tipologia das formas de governo das quais uma é a democracia, definida como governo dos muitos, dos mais, da maioria, ou dos pobres (mas onde os pobres tomam a dianteira é sinal de que o poder pertence ao pléthos, a massa), em suma, segundo a própria composição da palavra, como governo do povo, em contraposição ao governo de uns poucos.

De acordo com o autor, uma das formas de governo mais célebres é a democracia, que é definida como governo de muitos, da maioria ou do povo. Nesta os menos favorecidos economicamente tomam a dianteira dos trabalhos é sinal de que o poder pertence à massa. Da mesma forma acontece na escola, porque democratizá-la significa compartilhar o poder

decisório com todos que compõem a comunidade escolar. Na instituição de ensino tem de ser um exercício contínuo, materializado nos canais democráticos abertos à participação popular, como é o caso dos Conselhos Escolares, Conselhos de Classe e Grêmios Estudantis⁵.

Acerca do estabelecimento da democracia é oportuno considerar o que assevera Hora (2007, p. 25):

Democratização como valor universal, na compreensão de que são as formas concretas que a democracia assume em determinados contextos históricos, uma vez que são sempre passíveis de modificações e aprofundamentos, mas sim o processo de democratização, porque se expressa em uma crescente socialização da participação política que tem valor universal.

Desta forma, a autora assegura que a democratização possui um valor que é universal, mas são diferenciadas as formas que assume em determinados contextos históricos, porque a inserção política de todos os cidadãos, que é necessária para que seja estabelecida a democracia, ainda não representa uma forma crescente de participação societária. Cada país expressa as suas próprias características de compartilhamento do poder de decisão.

Partindo deste pressuposto, a gestão democrática, quando instituída no âmbito escolar, requer uma nova forma de se compartilhar o poder de decisão. Não se trata de uma questão meramente formal, de legalidade, para enquadrar a forma de gerenciar uma instituição pública de acordo com o que é definido, via documentos, portarias e decretos. Gestão democrática é uma questão processual que é construída no dia a dia da escola, nos atos executados, nos discursos proferidos, na tomada de decisão, nos conteúdos curriculares trabalhados, na alimentação escolar servida, nas relações interpessoais vivenciadas no âmbito escolar, como caracterizam Gadotti e Romão (2004, p. 4):

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

Como foi enfatizado, a democracia deve ser uma atmosfera respirada por toda a comunidade escolar nas tarefas executadas no cotidiano escolar; um método a ser seguido no

⁵ São órgãos colegiados criados em âmbito escolar com vistas a dar sustentação à gestão democrática. Os Conselhos Escolares já estão sendo vivenciados em todas as unidades de ensino da Rede Estadual de Alagoas. Já os Conselhos de Classe e os Grêmios Estudantis não estão implementados na totalidade.

ambiente escolar e a nortear as relações interpessoais. É preciso ter atitudes democráticas em todas as ações que serão executadas. Para aclarar o processo é necessário demarcá-lo na história da educação brasileira.

A tentativa de instaurar o processo de democratização do ensino na perspectiva de universalização iniciou-se na década de 30 do século passado, mas de forma tímida. O Brasil vivenciou a outorga de duas Constituições, 1934 e 1937. A educação era considerada um direito de todos, sendo de obrigação do poder público.

A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário, a assistência aos estudantes necessitados. A partir da Constituição de 1934, o Governo Federal assumiu novas atribuições educacionais (PILETTI, N.; PILETTI, C., 1997, p. 176).

Trazendo para o debate a Constituição de 1934, infere-se que a garantia do ensino primário e assistência aos estudantes foi importante, um ganho à época, mas ainda insuficiente, porque só com o estabelecimento desta etapa, o discente não estava com o seu processo de escolarização garantido, além de se verificar uma profunda centralização das competências. A autonomia dos estados foi limitada, e assim grande parte das decisões passou a fazer parte de deliberações internas dos membros do alto escalão do governo federal.

As unidades federativas tiveram seus poderes limitados, e multiplicaram-se os órgãos, leis, regulamentos, portarias, decretos. As escolas, nesta época, tiveram a autonomia restringida e os professores supervisionados, fiscalizados e controlados. Tais medidas desvirtuaram o objetivo primordial da educação que é de contribuição na formação humana, (PILETTI, N.; PILETTI, C., 1997).

Diante deste cenário, é possível constatar que as discussões acerca da gestão democrática não faziam parte do contexto educacional. Se não havia autonomia e a centralização era patente, a democratização era algo sonhado, idealizado pelos educadores, mas totalmente relegado ao campo da abstração. Houve, de fato, uma tentativa de democratizar o acesso à escola pública, mas no interior das unidades escolares o controle do poder estatal foi muito severo.

O fim da Segunda Guerra Mundial propiciou uma redefinição dos conflitos políticos e ideológicos pelos países. O ideal liberal foi se disseminando e fortalecendo, e os ideais

democráticos abalaram a rígida estrutura que se tinha em um Estado centralizador e autoritário. Esse fato pôs fim à Era Vargas, e em 1946 foi elaborada uma nova Constituição.

A Constituição de 1946, que restabeleceu o regime democrático no país, em seu capítulo sobre a educação reintroduziu alguns princípios que haviam sido suprimidos pela Carta Ditatorial de 1934. Entre esses princípios que já haviam figurado na Constituição de 1934, temos os seguintes: a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis ulteriores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios (PILETTI, N.; PILETTI, C., 1997, p.187).

No período que vai de 1946 a 1964, as forças democráticas proporcionaram um maior desenvolvimento dos movimentos populares no país. As organizações civis e de classe puderam atuar mais livremente.

No campo educacional, a primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis foi a Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, que foi promulgada neste ano, mas passou tramitando durante 13 anos no Congresso Nacional. Segundo Horta (1997, p. 37) “o termo diretrizes, em seu art. 5º, atribui à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.” De acordo com a autora, a lei assegurava plenos poderes à União para legislar sobre o ensino nacional. Assim, apesar de toda atmosfera democrática que pairava no ar, a educação ainda era assunto para poucos, entre eles, ministros, secretários e a classe política, sendo totalmente hierarquizado.

O princípio da não participação popular nas discussões acerca dos rumos que a educação iria tomar ainda estava presente no campo educacional porque não houve no transcorrer da história da educação a preparação para que a sociedade pudesse dialogar, debater e interferir no processo. Apesar de a classe política ter promulgado uma legislação que assegurava educação pública e gratuita para todos os cidadãos, os canais abertos à população, maior beneficiada no processo educacional, encontravam-se fechados. Esses espaços democráticos são os Conselhos Escolares, as Associações de Pais e os Grêmios estudantis, considerados primordiais para que a comunidade tenha o direito a compartilhar do cotidiano escolar.

Com o Golpe Militar de 1964 o governo instituído pelos militares inicia um processo de desarticulação da sociedade civil. A respeito dessa época histórica marcada pelo autoritarismo, são importantes as considerações de Piletti, N. e Piletti, C. (1997, p. 200):

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados são os que vemos em quase todas as nossas escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.

A partir de 1964 o incipiente processo de democratização vivenciado, até então, foi totalmente extinto e em seu lugar impôs-se uma nova ordem política fundamentada em princípios autoritários. O papel da educação fica definido com o propósito de legitimar os interesses do autoritarismo instituído, de manutenção da ordem social estabelecida.

Imersos neste turbilhão de acontecimentos nefastos, as forças sociais se fortalecem para enfrentar a repressão estatal. Começa o movimento de redemocratização do país e começam a ser reconstruídos espaços de representação das classes trabalhadoras Cunha (2001, p. 21):

No entanto, isso não quer dizer que a sociedade brasileira seja organizada e participativa, visto que as associações envolvem apenas parcelas minoritárias da população. Apesar disso, é preciso reconhecer que as organizações de interesse social tornaram-se parte importante da vida nacional.

O Regime Militar começou a sua derrocada no final da década de 70 e início da década de 80,⁶ devido à instabilidade nos cenários econômicos e político. É nesta época histórica, com a ditadura estertorando, que as vozes em prol de uma redemocratização social, política e educacional ecoam fortemente pela sociedade. Daí nasceram as bases legais para a legitimação de uma gestão embasada nos princípios da participação e autonomia, indo ao encontro de um antigo anseio dos educadores: a plena vivência de uma educação pautada por políticas de cunho democrático, (GADOTTI, 1995).

Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 5.692/71, que estabeleceu a descentralização do poder dos Sistemas Federal, Estaduais e Municipais de Ensino. Esta Lei assegurou ainda que os Conselhos Estaduais de Educação poderiam delegar parte de suas responsabilidades aos Conselhos de Educação Municipais.

A Constituição Federal de 1988 descentralizou o poder concentrado na União, Estados e Distrito Federal para os Municípios, atribuindo responsabilidades e dando-lhes, em tese,

⁶ Importante época histórica que marca o início do processo de redemocratização do Brasil. Neste período houve a reinvidicação societária em prol da democratização da escola pública brasileira.

liberdade de criação e organização de seus sistemas de ensino em regime de colaboração. A lei acima mencionada se constituiu como um importante avanço, porque foi dada a oportunidade para que houvesse regime de colaboração entre os entes federados. A educação foi considerada como um direito subjetivo comum a todo cidadão, sem distinção.

De uma forma ou de outra a maioria dos governantes vem, desde o início da década de 80, promovendo discussões que apontam para formas mais participativas de escolha dos diretores escolares e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar. A este respeito é importante observar a seguinte afirmação:

A partir dos anos 80, do século XX, a escola vai sendo identificada como um importante espaço na concretização das políticas educativas, deixando de ser mero prolongamento da administração central. Com isto se reconhece que cada escola é uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura própria, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projeto educativo (VASCONCELLOS, 2006, p. 16).

De acordo com as concepções do autor, foi a partir da década de 80 que a escola pública brasileira passa a ser considerada como um importante espaço social. A instituição escolar não pode mais ser um mero prolongamento da administração governamental. Necessita ser redimensionada enquanto local societário privilegiado e passível de construção de um projeto educativo, para que venha atender aos interesses da comunidade escolar.

A incorporação da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988, seguindo a tradição histórica de confrontos de ideias e princípios para a escola pública, ocorreu em meio a embates entre forças políticas contrárias que compuseram o Congresso Constituinte. Na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do Regime Militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 1980, o debate na área educacional entre a perspectiva privatista conservadora e a perspectiva crítica progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e da gestão democrática do ensino, como eixos fundamentais das ações políticas das diversas associações que constituiriam o movimento educacional denominado Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), durante e após o Congresso Constituinte (BATISTA, 2002).

A origem do Fórum pode ser estabelecida, a partir das Conferências Brasileiras de Educação – CBE, as quais tiveram a capacidade de mobilizar e reunir educadores de todo o

país, em prol da democratização da educação brasileira e assim, aconteceram em todo o país momentos de debates e discussões.

A IV CBE, realizada em 1986, em Goiânia, foi uma das que produziu o maior efeito sócio-político, com a aprovação de uma Carta pela sua plenária final, que incluía, dentre outros, alguns pontos identificados com a democratização da educação: o funcionamento autônomo e democrático das universidades; garantia de controle da política educacional em todos os níveis pela sociedade civil, por meio de organismos colegiados democraticamente constituídos; formas democráticas de participação garantidas pelo Estado, para controle efetivo das obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade (MENDONÇA, 2000).

De acordo com o autor, a IV CBE foi uma das que produziu efeito social e político muito significativos, porque ao seu término foi elaborado um documento, uma Carta que posteriormente seria apresentada ao Congresso Nacional, com vistas a subsidiar a inserção das propostas defendidas na Conferência ao texto da Constituição Federal que seria promulgada dois anos mais tarde, em 1988. A democratização da escola pública foi amplamente debatida e foram sugeridas as formas de controle social através dos organismos colegiados democraticamente constituídos.

Neste sentido, a Carta de Goiânia, produto final da IV CBE, foi considerada como o principal documento político constituído pelos educadores brasileiros na organização de sua participação nos embates que haveriam de se seguir durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte. Ela propunha uma relação de vinte e um princípios a serem escritos no texto constitucional. O clima era de positiva expectativa, criado pela eleição de governos estaduais, com a ocupação de postos administrativos e técnicos dos sistemas de ensino por profissionais da educação, comprometidos com o processo de mudança, e com a nação que se preparava para eleger os representantes ao Congresso Constituinte (MENDONÇA, 2000).

O momento era propício às mudanças que o país vivenciava com o processo de abertura política, assim os avanços que foram adquiridos preconizados na legislação como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 em relação à democratização da educação pública e ainda o estabelecimento de formas de controle societário através da participação comunitária nos colegiados foram importantes conquistas do Fórum Nacional de Defesa da

Escola Pública – FNDEP, efetivado através da vontade política de muitos educadores progressistas.

Nesta perspectiva, a discussão com relação à escola e também ao processo de gestão não pode ser efetuada na superficialidade, sem levar em consideração a mutação que sofreu a sociedade com a reestruturação do capitalismo e sua dinâmica neoliberal que perpassa a economia e invade a forma de gerenciamento no interior da escola, principalmente a partir dos anos de 1990. Verifica-se a implementação de ajustes que têm levado a sérios cortes do orçamento público em áreas prioritárias como ações básicas na educação e saúde.

Este paradigma invade as unidades de ensino na medida em que afasta a presença do Estado enquanto órgão gestor e lança políticas públicas que asseguram qualidade total à educação. A gestão neoliberal possui as seguintes características que necessitam ser consideradas:

A gestão neoliberal do estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do “capital público” temos dilapidação dos recursos do estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiando o espaço econômico público. A ocorrência de todas essas transformações foi facilitada pelo abandono do pleno emprego como meta primeira da política econômica, já que níveis de atividades inferiores a esse fragilizam os trabalhadores, obrigando-os a aceitar qualquer coisa, desde que se preserve o espaço para a venda da força do trabalho (PAULANE, 1994, p. 80).

Em razão de o Estado se achar encolhido em sua atuação em áreas prioritárias como é o caso da saúde e da educação, como enfatizou a autora, cada vez mais a comunidade é convocada para exercer funções que são correlatas à prestação do serviço público e que deveriam ficar a cargo do Estado, enquanto provedor e mantenedor da funcionalidade da máquina pública administrativa das instituições sociais.

Os pais são convidados com frequência a colaborar com o cotidiano escolar na forma de mutirão, para executar ações que auxiliem na conservação e manutenção dos prédios públicos. Como pode ser exemplificado, o Dia Nacional da Família na Escola, dentre outras estratégias que são utilizadas como forma de atrair os cidadãos e de camuflar as verdadeiras intenções do poder estatal, que dizem respeito ao aproveitamento do trabalho alheio sem a remuneração necessária.

O discurso neoliberal, que na atualidade foi adaptado pelo sistema educacional, já está devidamente incorporado ao cotidiano escolar nas relações estabelecidas. É como se a

instituição escolar não necessitasse levar em consideração a economia que afeta a organização do ensino no país, na divisão de responsabilidades e de recursos.

A invasão da doutrina neoliberal, mesmo que de forma sutil, vai se disseminando no âmbito escolar, e mediante o atribulado cotidiano a equipe diretiva é levada a não questionar a ausência de recursos humanos e materiais que ocasionam precariedade na prestação de serviços. A obsolescência estrutural física e material impossibilita o profissional a ter uma ação docente exitosa.

Os baixos salários dos profissionais da educação os obrigam a ter vários vínculos empregatícios, comprometendo-lhes a saúde física e mental, entre outros aspectos da vida, como é o caso de afastamento familiar. São orientados, ainda, especificamente no Estado de Alagoas, a ter representação no Conselho Escolar, sem redução da carga horária de trabalho o que acarreta mais responsabilização em relação à escola. Com um assento no colegiado, tornam-se responsáveis pelo erário, na perspectiva do controle social dos gastos, planejando, monitorando, fiscalizando e avaliando a devida execução.

Integrados ao colegiado, eles têm de atuar nas instâncias administrativa, financeira, e pedagógica da instituição escolar, o que sobrecarrega as atribuições docentes. A relação estabelecida entre família e escola fica seriamente comprometida, pois ainda não há uma política consolidada com vistas ao estabelecimento de um relacionamento dialógico entre esses dois segmentos tão importantes para o funcionamento e fortalecimento da instituição. Elas necessitam caminhar juntas para tentar superar os percalços do trajeto. Todas as questões já mencionadas ficam escamoteadas diante das dificuldades encontradas e enfrentadas cotidianamente no cenário público educacional.

Para atender aos interesses do mercado de trabalho, o ideário de formação acadêmica passou a ser formar um trabalhador flexível, polivalente, capaz de se adaptar com proficiência, às intempéries do mercado de trabalho.

É em fins de 1980, que se passa, na América Latina, de uma concepção de administração para gestão. O conceito de gestão é considerado mais abrangente e sistêmico do que o conceito de administração, mostrando-se mais adequado para referir-se ao gerenciamento de sistemas descentralizados: o princípio que orientou esse processo foi que a gestão se tornaria mais flexível se a unidade de gestão estivesse constituída por unidades menores do que o sistema mais amplo (CASASSUS, 2001, p. 61).

Foi no final dos anos 80, que aconteceu o processo de democratização do país e a escola enquanto importante espaço societário; por conseguinte, esta passou a ser questionada em seu aspecto administrativo, a direção escolar. O termo gestão passa a ser enfatizado em contraposição à forma de administração que advoga a presença unívoca de apenas um ator, o diretor da instituição de ensino, que empoderado tende a centralizar todas as decisões.

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988 versa acerca da instituição do Estado Democrático, destinado a salvaguardar o exercício dos direitos sociais e individuais. O capítulo III do referido documento, que trata especificamente da educação, da cultura e do desporto, em seu artigo 205 e inciso 6º, preconiza a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”. A partir desta data o ensino público passa a ter a legitimidade da gestão democrática assegurada na forma da lei.

No campo discursivo, o termo gestão passou a ser considerado mais abrangente, sendo indicado para o gerenciamento de sistemas descentralizados, como a instituição escolar que, por ser mais flexível, torna possível a diluição do poder em instâncias colegiadas, como é o caso dos Conselhos Escolares, que primam por contribuir com a formação crítica e política de toda comunidade escolar e pelo envolvimento e a participação dos sujeitos. O desenvolvimento das ações colegiadas objetiva o fortalecimento da escola.

Participando do colegiado, a comunidade escolar é convidada para solucionar os problemas que irão surgindo no cotidiano ou a tentar resolvê-los. Nem todas as necessidades poderão ser supridas somente com a benevolência dos partícipes; faz-se necessário que seja desenvolvida uma nova visão acerca da gestão.

Tornar as escolas eficazes passa a ser então, a principal meta das reformas, o que por sua vez, implicaria adotar, também, uma outra visão de gestão escolar, que sinalizasse para a emergência de uma nova cultura na escola, ancorada em três eixos, a descentralização, a autonomia e a liderança escolar (FONSECA, 2004, p. 53).

A autora sugere que para tornar as escolas eficazes é necessário que se desenvolva uma nova visão acerca da gestão escolar, ancorada em três eixos, a descentralização, a autonomia e a liderança escolar, para que se tenha uma nova cultura na escola superando o modelo utilizado atualmente, que estabelece apenas a descentralização dos recursos financeiros como o principal direcionamento.

Os três eixos devem estar conectados como se fossem elos de uma mesma corrente. É algo muito complexo o processo de gestão em uma escola pública e envolve inúmeras questões.

A gestão numa escola pública é algo muito mais complexo do que a ideologia do gerencialismo propõe. Aliás, esta ideologia, ao procurar reduzir todas as questões educacionais e sociais a meras questões técnicas ou científicas tem uma visão redutora e simplista sobre a função da escola porque desconhece ou desvaloriza que para além das questões técnicas e científicas, a escola é confrontada com fatores éticos, simbólicos, políticos sociais e pedagógicos que devem ser considerados (ESTEBAN, 2005, p. 49).

A gestão instaurada em uma escola pública é algo muito complexo, por se tratar de um espaço heterogêneo permeado de conflitos políticos, sociais e pedagógicos que possuem relevância porque contribuem para o desempenho escolar. A educação é considerada uma política social de amplo alcance porque muitos são os que a ela recorrem para ter melhores condições de sobrevivência e ascensão social.

A escola é afetada no seu cotidiano por questões políticas que interferem, uma vez que não há soberania para resolver processos como contratação de servidores e reformas na estrutura física. O aspecto social é de fundamental relevância porque na escola são refletidas questões como a violência, que vem assolando e dificultando as relações no interior das unidades de ensino. Já a dimensão pedagógica depende muito dos fatores que foram mencionados, para que o discente venha a lograr êxito no processo de ensino.

O diretor da escola é considerado como um gerente, hábil, eficiente, com capacidade técnica de mobilizar a comunidade escolar e do entorno para desenvolver as ações pedagógicas, financeiras e administrativas de forma organizada.

Na perspectiva do gerencialismo, os diretores se comprometem com outros valores que diferem e muito dos princípios da gestão democrática, porque cabe ao dirigente da

instituição de ensino a responsabilidade pelos rumos da escola. A participação popular não é levada em consideração neste modelo administrativo.

Da mesma forma que ocorre nas empresas privadas, a participação e a colaboração implicam apenas executar as tarefas e não representam o partilhamento do poder por meio de instrumentos democráticos legitimados no âmbito escolar, como Conselho Escolar e Grêmio Estudantil; assim, não há incentivo para fomentar a inserção societária nas instituições de ensino. A respeito do discurso gerencial é importante analisar as concepções de Shiroma e Campos (2006):

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da re-engenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser diretor e professor de escola.

De acordo com as concepções do autor, o gerencialismo está imerso no cotidiano escolar de forma difusa, materializando-se no espaço educacional nos discursos que norteiam a instituição de ensino, tentando promover mudanças na cultura organizacional da escola. O gestor tem de ser um visionário, o servidor público tem de assumir a liderança, as ações a serem desenvolvidas têm de estar ancoradas em um planejamento estratégico; são projetadas metas a ser cumpridas, e a unidade escolar estabelece a sua missão perante a comunidade escolar. As palavras autonomia e motivação são ressaltadas e tornam o discurso muito próximo ao que preceitua a gestão democrática.

Importa frisar que liderança, participação e autonomia ainda são questões muito complexas, a ser tratadas e trabalhadas no âmbito escolar, porque os sujeitos inseridos na instituição de ensino ainda estão aprendendo a lidar com esta nova forma de inserção no cotidiano. Nesta perspectiva, para liderar é necessário saber gerenciar as emoções, ser capaz de mobilizar os atores na execução das tarefas a serem executadas. Participação e autonomia ainda se constituem em um aprendizado que necessita ser exercitado cotidianamente nas interações realizadas pelos membros da comunidade escolar como assegura Werle (2003)

A análise de práticas participativas é um importante espaço a ser explorado, objetivando o aprimoramento da gestão democrática da escola. As questões técnicas e políticas articulam-se no concreto da realidade escolar. A democratização da

escola não é mágica que se realiza para declaração ou para discurso. Os espaços participativos não são homogêneos, simples e lineares. A ocupação dos espaços participativos no âmbito da escola é de diversificação, e decorrente de forças políticas e saberes dos atores envolvidos. Adotar processos participativos pode implicar uma complexificação das decisões e uma conflitualidade nas relações, o que não significa que os processos estejam se deteriorando. (WERLE, 2003, p. 43).

Assim, no sistema educacional hodierno, a direção escolar convive diariamente com duas exigências: atuar como gerente na perspectiva de fiscalização e também ser gestor, articulador, mobilizador em benefício da comunidade escolar. As orientações gerenciais da administração escolar concebem os diretores como líderes e gerentes e canalizam todas as ações a ser executadas para as mãos deste profissional polivalente, um técnico monopolizando o poder e responsável por todos os fracassos e sucessos alcançados. Como gestor em uma concepção democrática, na qual o poder é compartilhado entre os segmentos que compõem a comunidade escolar, os seus sustentáculos são o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico.

A gerência e a gestão têm sido cobradas simultaneamente no ambiente escolar porque, devido às perversas condições de trabalho e à crescente ausência de recursos humanos para divisão das tarefas, o diretor deve ser um gerente para avaliar, monitorar e controlar as ações que estão sendo executadas por todos os funcionários. Concomitantemente exige-se dele que tenha uma postura democrática, saiba compartilhar o poder decisório e mobilizar a comunidade escolar em prol do fortalecimento da unidade escolar que são características de um gestor.

No conturbado cotidiano escolar, os obstáculos encontrados são diversos e requerem que o diretor da instituição de ensino esteja sempre em processo de formação continuada, em permanente reflexão acerca do seu papel enquanto liderança. A gestão democrática da escola pública só poderá acontecer quando o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico forem utilizados na perspectiva de democratização das ações que serão executadas para subsidiar a gestão de uma unidade de ensino. Estes instrumentos da gestão democrática são considerados os pilares de sustentação de uma escola.

2.1 Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar: os Dois Pilares da Gestão Democrática

É de fundamental importância a presença da comunidade escolar para o exercício da democracia que vai se estabelecendo no interior das relações sociais. É preciso adotar métodos democráticos para a efetiva participação de todos os segmentos que compõem a escola, e compreendido como a união dos seguintes partícipes: pais, professores, alunos e funcionários, e são estes que compõem um colegiado denominado Conselho Escolar, que tem as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade de ensino.

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo e pedagógico (HORA, 1994, p. 49).

A participação da comunidade é decisiva para o aperfeiçoamento pedagógico e administrativo. É a função primeira do Conselho Escolar, que deve ser concebido como um instrumento que viabiliza o processo de democratização das relações no interior da escola e sua articulação com a comunidade. Para gerar uma nova escola é necessário requerer, aprioristicamente, um planejamento integrado, participativo e fundamentar os objetivos coletivizados em um Projeto Político-Pedagógico que deverá dar um norte, uma intencionalidade às ações pedagógicas que serão executadas. Ressalta-se que o Projeto é um constructo societário e fruto da democracia; é a identidade da escola socialmente construída.

Para a comunidade escolar estabelecer a democracia na escola é necessário caminho a ser trilhado rumo à reconstrução da escola pública de boa qualidade. Trajeto este que deverá ser definido durante o percurso, desmistificando, assim, ações como: escolha dos dirigentes através do voto, constituição do Conselho Escolar e construção do Projeto Político-Pedagógico que, quando tomadas de forma isolada, desconectadas, não configuram a essência da gestão democratizada, atendendo, muitas vezes, apenas às exigências da legislação vigente.

O conceito de gestão democrática não deve se restringir apenas às condições para a implantação do que foi planejado, mas convém ampliá-lo de forma que contemple desde as funções de formulação de políticas, objetivos e estratégias, para sua concretização controle e avaliação (TAVARES, 2003, p. 61).

Um dos fatores que fragilizam ainda mais as relações entre a gestão e a comunidade do entorno em muitas unidades escolares é a ausência de um Projeto Político- Pedagógico construído coletivamente e avaliado periodicamente. Esse documento é de fundamental importância, pois, além de historicizar o entorno da escola e a sua fundação, evidencia as principais dificuldades enfrentadas e as possíveis soluções. Partindo ativamente de sua elaboração, todos os envolvidos, pais ou responsáveis, professores, funcionários da escola e alunos, firmam um compromisso compartilhado, com vistas ao fortalecimento da instituição.

Envolver a comunidade no processo escolar requer estreitar vínculos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas á escola. A presença da comunidade na escola, especialmente os pais, tem varias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participem do conselho escolar para preparar o projeto político pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade do serviço prestado (LIBÂNEO, 2001, p.144).

No cotidiano escolar a presença da comunidade é de fundamental relevância para o fortalecimento da gestão, como um ponto de apoio no compartilhamento do poder e nos trabalhos que necessitam ser executados. Cada segmento que compõe a escola deve ter assegurada uma representação, um assento no Conselho Escolar. É pela disposição de acompanhamento e avaliação acerca dos serviços prestados que a participação comunitária deve ser pautada. Não basta só realizar diagnósticos; é necessário compartilhar responsabilidades, na perspectiva de compromisso socializado e comungado. Desta forma é possível que se tenham ações que realmente concretizem uma escola mais aberta à participação societária.

É importante que ao mobilizar os familiares, os gestores tenham conhecimento prévio acerca das especificidades socioeconômicas destas famílias. Como conseguem sobreviver, o trabalho realizado por eles e o nível de escolarização. É necessário ter esta compreensão, pois, em muitos casos, não se respeitam os dias e horários compatíveis. Não é dada a devida importância as suas intervenções no contexto escolar porque são considerados como desprovidos, incapazes de realizar uma análise crítica da realidade.

Os pais ou responsáveis pelos estudantes são acusados, no contexto escolar, de possuir uma visão ingênua acerca dos fatos, limitada e passível de ser silenciada. Compete à gestão agir no sentido de promover momentos de estudos, análises e discussões para que este importante segmento da escola venha a ter uma participação qualificada.

A participação 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. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas da escola, de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2007, p. 328).

É imprescindível a participação de todos os segmentos que compõem a instituição no cotidiano escolar, porque isso propicia uma relação favorável, orgânica, importante para desencadear o processo de ensino, otimizar a administração, viabilizando a concretização dos trabalhos a serem executados. A integração entre todos os sujeitos envolvidos no contexto é de grande relevância porque com esta aproximação poderão lutar para o fortalecimento da escola e agir no sentido da democratização.

Não esqueçamos que a participação é muito mais difícil do que poderia parecer à primeira vista, e, por isso, muitas pessoas a consideram uma palavra vazia de significado. Algo semelhante ao que ocorre com outro termo que está muito em moda: democracia. Todos utilizam e se apresentam como seus defensores, e praticamente não encontramos ninguém que não se considere um democrata. Mas quando prestamos atenção ao seu verdadeiro significado, o resultado costuma ser realmente desalentador. Não é fácil aprender a ser democrata e a exercer a democracia, assim como é muito difícil participar e colaborar. Os professores e as professoras têm dificuldades para participar das equipes docentes, pois a sua tradição é o trabalho solitário; isto também os leva a não propiciar a participação de nenhum outro segmento, nem dos alunos, muito menos, das famílias ou outras organizações da comunidade (SANTOMÉ, 2003, p. 71).

Para muitos cidadãos, a palavra participação é vazia de significado porque nas situações cotidianas constitui uma tarefa complexa participar e colaborar, devido ao fato que em muitos casos não se dá crédito às opiniões emitidas pelo cidadão comum, que não possui formação acadêmica para uma intervenção capacitada. Os professores⁷ têm dificuldades para participar das equipes docentes, pois a sua tradição é o trabalho solitário; isto também os leva a não promover a participação de nenhum outro segmento, nem dos alunos, muito menos das famílias ou de outras organizações da comunidade.

Sem muito critério as palavras democracia e participação já fazem parte do vocabulário de muitos cidadãos. Todos querem se intitular um democrata, um sujeito crítico, participativo, que tem discernimento necessário na defesa de suas convicções. Quando tomada de forma pormenorizada, a participação enquanto controle social é inócua porque muitos dos partícipes a exercem na superficialidade, inoperantes e sem que as intervenções surtam o efeito desejado na práxis cotidiana.

⁷ Optou-se por usar o vocábulo no gênero masculino (professor) como uma forma de contribuir para a fluidez da leitura.

Os professores, na maioria das vezes, executam as ações pedagógicas de forma individualizada e não costumam contribuir com discussões e análises acerca de formas participativas. Os funcionários, envolvidos com os seus afazeres diários, não encontram tempo para desempenhar outros procedimentos. Os pais ou responsáveis estão cada vez mais envolvidos na busca da sobrevivência, e por viverem imersos na exploração da força de trabalho, não lhes sobra tempo hábil suficiente no que diz respeito ao envolvimento ativo dos cidadãos nas instituições sociais.

O envolvimento ativo dos cidadãos nas mudanças societárias pode ser identificado como interação social no melhor sentido do termo. Uma interação social plena de significado, fundada na reciprocidade mutuamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade. A emergência e o fortalecimento dessa reciprocidade mutuamente benéfica estariam completamente fora de questão se alguma autoridade designasse que os vários aspectos da ordem hegemônica alternativa, incluindo suas determinações estruturais mais importantes, devessem permanecer além do alcance dos indivíduos sociais (MESZÁROS, 2008, p. 96).

Apesar de os governos propagarem que se tem a gestão democrática implementada nas esferas de suas jurisdições, o diretor de uma unidade de ensino é aquele que, isolado, está a frente e é levado a planejar, executar e avaliar as ações que serão desenvolvidas no ambiente escolar. Como o autor defende para haver mudanças societárias se faz necessária a participação ativa dos cidadãos no interior das instituições da sociedade, objetivando uma interação, uma simbiose em que cidadão e sociedade sejam beneficiados.

Quando há a possibilidade da participação ativa, é preciso que as intervenções dos cidadãos tenham o propósito de uma interação fundada na reciprocidade, para o crescimento e fortalecimento das instâncias sociais. Impõe-se a necessidade de estreitar os laços entre população atendida e o funcionamento das instituições, porque os indivíduos atendidos não podem ser relegados no processo de análise avaliativa acerca da oferta dos serviços prestados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN – 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 14 preconiza que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo, com 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.

De acordo com a LDB, a construção de uma escola bem mais participativa está atrelada a uma sociedade que urge por uma instituição aberta, capaz de mobilizar os diversos segmentos que a compõem. Dar-lhes a oportunidade de opinar acerca do seu gerenciamento é necessário para que possam acompanhar o cotidiano escolar, estabelecendo uma relação orgânica e dialógica com a equipe gestora.

A legislação normatiza o processo de gestão democrática no âmbito educacional, que deve assim proceder: participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino, salvaguardando as peculiaridades locais e identitárias desta escola e a participação, de forma abrangente, da comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares ou equivalentes.

Partindo deste pressuposto, o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar podem ser concebidos como os pilares que dão sustentação à gestão democrática do ensino público, mas para se estabelecer a democracia é necessário que se tenha uma vivência dialogada e o compartilhamento do poder decisório. Não há como se falar em democratização do poder no interior da unidade de ensino sem que estes dois instrumentos estejam construídos coletivamente e validados nas relações estabelecidas no âmbito educacional. São duas ferramentas importantíssimas na construção da democracia que se quer estabelecer, no compartilhamento do poder e nas ações que se têm a executar para fortalecer a escola.

O Projeto Político-Pedagógico de uma instituição de ensino, quando tomado por analogia, constitui-se em uma bússola que orienta os navegantes, no caso a comunidade escolar, a direcionar suas ações rumo a contemplar os objetivos coletivamente traçados que definem aonde se quer chegar e quais ferramentas utilizar, a metodologia a ser usada, para se chegar lá.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo da ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados (VASCONCELLOS, 2006, p. 17).

O autor define o Projeto Político-Pedagógico como o plano macro de trabalho da instituição, um planejamento, nunca definitivo mas participativo, que vai se definindo e se configurando na caminhada, no passo a passo da comunidade escolar em sua trajetória. Não pode ser caracterizado como algo engessado, finalizado; é na perspectiva do inacabamento que ele deve ser concebido. Enfatiza, também, que é necessário no processo de construção realizar uma leitura endógena da unidade escolar, em que bairro a instituição está inserida, seus objetivos para o ensino, a missão da escola e os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações, entre outros aspectos relevantes.

A partir deste diagnóstico e destas informações traçam-se as ações consideradas necessárias. Esta demarcação da realidade circundante é muito pertinente para situar os atores, no caso a comunidade escolar, no conhecimento do cenário em que irão atuar.

Importa ressaltar que se trata de um instrumento teórico e metodológico que vai definir, através do marco operativo, as ações prioritárias a serem executadas no decorrer do ano letivo, demarcadas por todos os participantes envolvidos em sua elaboração. Partindo deste pressuposto, não pode ser um documento feito pelas mãos dos dirigentes da escola, performático, abstrato, apenas para atender aos interesses da burocracia e ser enclausurado nas gavetas dos armários ou para consultas esporádicas. Ele tem de ser vivenciado porque traz na sua essência a intencionalidade do ensino, as opções teóricas e metodológicas a serem utilizadas para se atingir os objetivos traçados.

O Projeto Pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela **diversidade**. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Cada escola possui uma identidade própria, uma história que possibilita definir quais serão as estratégias mais adequadas para a inovação das ações pedagógicas no seu contexto. Mas, ao mesmo tempo, a escola não é uma ilha, não está isolada no tempo e no espaço. Ela consiste em uma unidade educativa inserida num contexto de uma política governamental que a instituiu, portanto, não existem duas escolas iguais; a diversidade permeia todo o processo e inviabiliza a pretensão de se antever seus resultados. O Projeto Político-Pedagógico deve considerar a cotidianidade das vivências, contemporizar as ações pedagógicas e uniformizar o pensamento dos vários atores que se destacam neste cenário.

Devido a sua importância incontestável, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico pressupõe determinados passos conceituais e metodológicos que necessitam ser observados pelos sujeitos envolvidos em sua construção. Quanto aos princípios conceituais, Vasconcellos (2006, p. 25) explicita que:

Sua construção deverá partir da expressão individual percebendo alguns aspectos: Psicológico: envolvimento do grupo na tarefa, inclusão, reconhecimento do sujeito no produto coletivo; Epistemológico: parte-se de onde o grupo está, coloca-se o sujeito na condição de produtor de conhecimento e não de reproduzidor ou receptor; Político: resgate da participação, da contribuição de cada um e de todos os exercícios da decisão coletiva; Pedagógico: é um aprendizado de metodologia participativa, de diálogo, de respeito pelo outro, de tolerância.

Levando-se em conta estes princípios norteadores da sua construção, é importante dar ênfase aos aspectos psicológicos, epistemológico, político e pedagógico, que se interpenetram na concepção e que regem a sua construção.

O aspecto psicológico se insere na construção na perspectiva de acolhimento das diferenças que se chocam neste momento. É necessário que os profissionais que estão à frente, encabeçando as discussões, tenham a maturidade de gerenciar as emoções e dar vez e voz a todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Tratar a todos sem preferências, compreendendo que a escola é um espaço heterogêneo, permeado de diversidades que se chocam na cotidianidade.

Acolher as alteridades é a palavra de ordem para que os sujeitos de direito sejam reconhecidos em suas singularidades e assim possam participar de forma proficiente da construção, rompendo com a timidez e o receio de constrangimentos quando da exposição dos pontos de vista dos participantes.

O PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por conseguinte, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial: da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar. Constitui um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar de uma forma refletida, sistematizada e orgânica (LUCK, 2009).

O aspecto político deve ser exercitado no resgate da participação de todos os envolvidos, porque as decisões serão coletivizadas. É de fundamental relevância que todos se mostrem envolvidos na tarefa de construção. A contribuição deve ter característica orgânica,

interativa, dialogada e horizontalizada, não havendo sobreposição de “verdades” em detrimento de outros posicionamentos considerados inadequados. Se a gestão democrática é pautada pelos princípios democráticos e o Projeto Político-Pedagógico constitui um de seus instrumentos viabilizadores, então o diálogo é uma categoria muito importante a ser considerada nesse processo.

Os princípios psicológicos, epistemológico, político e pedagógico são interdependentes, não podendo ser dicotomizados. O envolvimento do grupo é de fundamental importância porque as dimensões acima relatadas antecedem a construção e corroboram para que seja um processo exitoso. Devido ao conturbado cotidiano escolar em muitos casos não se fazem presentes na construção e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino.

A elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico é uma oportunidade ímpar de a comunidade escolar definir em conjunto a escola que se deseja construir (Marco Referencial), avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado (Diagnóstico) e definir os passos a serem dados para diminuir esta distância (Programação). O processo de construção participativa do projeto pode ser um importante espaço de construção do coletivo escolar (VASCONCELLOS, 2006, p. 27).

A elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico é um momento muito importante para a comunidade escolar definir a identidade da escola, seus objetivos e a forma para contemplá-los. A sua construção envolve três eixos encadeados, são eles: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação.

O Marco Referencial traz embutida uma leitura da realidade, já posicionando a escola em busca do que se deseja fazer, uma tomada de posição, e com parâmetros para o diagnóstico. O diagnóstico é mais específico para o conhecimento da realidade. Já a programação refere-se à decisão das ações que serão realizadas em âmbito escolar, (VASCONCELLOS, 2006).

Em síntese, o Projeto Político-Pedagógico deve ser considerado, no âmbito escolar, como um instrumento teórico e metodológico construído coletivamente e democraticamente na instituição de ensino, que explicita a intencionalidade da escola, enquanto instituição, indicando seu rumo e sua direção. Ao ser construído coletivamente, permite a todos os segmentos expressar seus pontos de vista acerca do cotidiano escolar, levando em consideração o que a instituição já é e o quanto ela poderá avançar.

A construção de um Projeto Político-Pedagógico é um processo que exige diálogo e persistência, porque são muitos atores envolvidos e todos necessitam participar deste momento importante. Configurando-se, ainda, como a identidade retratada que a escola possui, oferta as diretrizes, os caminhos que necessita percorrer, visando tornar o trabalho desenvolvido em seu interior ágil e comprometido com a sociedade. Voltado para atender às necessidades dos sujeitos que a ela recorrem, é também neste momento de confecção que este se estrutura como referência do fazer pedagógico e de suas normas de funcionamento.

A legislação educacional preconiza a possibilidade de sua elaboração, mas são os sujeitos inseridos na escola que podem garantir a sua realização. É necessário que a unidade de ensino reconheça que os profissionais agem na promoção dos serviços educacionais que ela presta a comunidade, procurando sempre a melhoria da qualidade dos processos de ensino. Esta é a finalidade primeira do Projeto Político-Pedagógico, que passa a ser concebido como um instrumento que explicita a intencionalidade da escola enquanto instituição, indicando seu rumo e sua direção.

Ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções de sociedade, escola, relação ensino e aprendizagem, avaliação etc. E seus pontos de vista acerca do cotidiano escolar, observando-se tanto o que a escola já é, como o que poderá vir a ser, com base na definição de objetivos comuns das ações compartilhadas por seus partícipes. Para que o PPP esteja em perfeita sintonia com a escola é necessário que o Conselho Escolar, enquanto cogestor da instituição de ensino garanta a sua construção, efetivação e avaliação.

A palavra conselho é definida como um corpo consultivo ou deliberativo que se reúne para tratar de interesse público ou particular. É possível afirmar que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a participação no Conselho Escolar são ações próprias da gestão escolar e não atitudes meramente benevolentes. A comunidade escolar necessita estar mobilizada para participar da construção do projeto e do cotidiano. É a conjunção de todos os partícipes que fomenta e alavanca a gestão escolar.

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade (CURY, 2000, p. 47).

Um conselho constitui uma assembleia, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito. O Conselho Escolar situa-se no espaço da defesa dos interesses coletivos, do Projeto Político-Pedagógico da escola, que requer uma visão do todo, construído desde os diferentes pontos de vista das categorias que o constituem. A valorização dos conselhos como estratégia de gestão democrática da educação traz implícita a relevância de sua função mobilizadora. Esta, por sua vez, se fundamenta no princípio de pertença do bem público à cidadania (BRASIL, 2004).

O papel dos colegiados nas instituições de ensino necessita ser redimensionado porque não deve ser concebido como um instrumento a mais da burocracia, apenas para o acompanhamento da execução financeira, dos recursos que adentram a escola. Os seus membros devem acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas no âmbito escolar e também elaborar o Projeto Pedagógico.

Ultrapassar a superficialidade de tão só acompanhar o processo de prestações de conta que, tomado de forma isolada, se configura como apenas uma das atribuições do conselheiro escolar. É necessário criar, no ambiente escolar, hábitos democráticos de consulta e deliberação através de uma relação mais aproximada e dialógica entre todos os participantes da comunidade escolar. As reuniões devem ter uma frequência sequencial e não ser esporádicas, e o poder de decisão tem de ser compartilhado; é preciso ter atitudes e métodos democráticos.

O Conselho Escolar deve atuar contemplando as dimensões política, social e pedagógica. A questão política se insere na divisão de poderes, efetuando uma ruptura com o modelo instituído, em que só o gestor detém o monopólio de decisão e os subordinados apenas executam as tarefas já previamente determinadas. Sobre isso, esclarecem Gadotti e Romão (2004):

Os que não percebem os Conselhos de Escola como instrumentos eficientes e eficazes contra as administrações personalistas e autoritárias argumentam, muitas vezes, que se as relações entre direção e subalternos fossem mais razoáveis, não haveria necessidade de instâncias coletivas de decisão, uma vez que as sugestões e críticas poderiam ser colocadas sem problemas. Esquecem-se de que, dificilmente, as pessoas formadas e vividas no autoritarismo apresentam aberturas para críticas, ao mesmo tempo que não abrem mão de dar a palavra final. Aditem, no máximo, os conselhos com funções meramente consultivas, baseando-se no “espírito democrático” da direção, que sempre levará em consideração as críticas procedentes e oportunas e as sugestões consistentes e adequadas ao momento. Os limites dessa concepção são claros: a adoção das decisões coletivas dependerá da identidade de propósitos da coletividade e da direção, permanecendo o poder com a instância superior. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 73)

É importante afirmar que as relações interpessoais que são estabelecidas no interior das instituições de ensino refletem os arranjos societários com episódios de centralização do poder e resistência quanto à publicização dos atos administrativos. Os profissionais que estão à frente das instituições e tiveram as suas trajetórias de vida marcadas pelo autoritarismo, dificilmente são receptivos às críticas, e não abrem mão de dar o veredicto final quanto ao processo decisório.

As relações de poder são muito complexas porque em uma sociedade estratificada, permeada de desigualdades, aqueles que estão em cargos de liderança resistem a abrir espaço para que os demais sujeitos venham a interferir no processo decisório.

Em muitos contextos, admitem, com muita relutância, que o Conselho Escolar exerça o seu princípio meramente consultivo, dando uma denotação de “espírito democrático”. Nesta perspectiva, tendem a considerar as críticas oportunas e as sugestões concernentes e adequadas, de acordo com as conveniências momentâneas.

A participação dos indivíduos nas instituições sociais é diretamente proporcional à posse de bens materiais e culturais e suas possibilidades de expressão. Esse aspecto assegura-lhes competência social. Sem isto os indivíduos tornam-se constrangidos a delegar seu espaço de participação, desapossando-se do campo de poder, dando espaço ao exercício de dominação do espaço pelos demais (WERLE, 2003, p. 83).

A participação de todos os segmentos que compõem a escola na perspectiva de controle social é diretamente proporcional à aquisição dos bens imateriais e culturais que os cidadãos foram construindo ao longo dos anos, no decorrer da existência. Importa afirmar que não é só no ambiente escolar que o sujeito assegura uma visão ampla de mundo; uma interferência crítica nos colegiados é possível através das trocas sociais que serão realizadas.

A tarefa primordial do Conselho Escolar é participar da construção, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, concebendo-o como um constructo coletivizado de

um plano geral da escola para a sua identidade. Efetiva-se desde o levantamento histórico da fundação da escola até a proposição de ações exequíveis.

Nesta perspectiva, o Conselho Escolar enquanto democratizador das ações a serem executadas e mediador das relações humanas tem de ser cada vez mais acionado no cotidiano escolar, recusando a concepção que o equipara a uma instância burocrática e engessada.

O conselho de escola um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para agir coletivamente a escola pode ser este espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade do serviço prestado pelo o estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 66).

O Conselho Escolar é um colegiado em essência democrático, que pode ser utilizado pela população para exercer o controle da prestação de serviços que são ofertados pelo Estado. Além desta intervenção, os conselheiros e os demais participantes devem opinar sobre os problemas que são detectados no cotidiano escolar. Importa que a interferência seja realizada de forma orgânica, com vistas ao crescimento e fortalecimento da instituição de ensino.

O diretor tem a tendência de concentrar tudo em suas mãos, sendo extremamente diretivo em todas as medidas que toma dentro da escola, em particular escolha do conselho. Essa situação complica muito o cumprimento das atribuições do conselho, porque este passa a depender, quase que exclusivamente, da vontade do diretor, que detém a autoridade suficiente para inviabilizar seu funcionamento (PARO, 2004, p. 212).

Em conformidade com as concepções do autor, para o Conselho Escolar lograr êxito nas suas ações é necessário que o gestor apresente conduta democrática. Deve ser um profissional que procura abrir espaço para a discussão coletiva e para a tomada de decisão. Não pode centralizar as ações e impor a figura do diretor como único condutor do bom funcionamento da escola.

Por essência o Conselho Escolar possui as seguintes características, abordadas por Gadotti e Romão (2004, p. 68):

Quanto a natureza dos conselhos de escola: deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora. Quanto as atribuições fundamentais: elaboração do seu regimento interno, elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político administrativo – pedagógico, criação e garantia de mecanismo de participação efetiva e democrática da comunidade escolar. Definição e aprovação do plano de aplicação financeira da escola. Constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola.

Segundo os referidos autores, o Conselho Escolar possui quatro dimensões: deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora. É deliberativa porque estabelece os fundamentos da gestão democrática e cada segmento que o compõe tem direito a voz e a voto. Não podem, assim, as decisões se restringir a um único membro. Consultiva, pois a relação entre os membros é dialogada e se procura consultar os segmentos quando há tomada de decisão. Normativa, por ter um regimento próprio para conduzir as ações. Por fim, a natureza fiscalizadora; esta, em muitos casos, não é contemplada, já que por vezes os membros não possuem aptidões contábeis para monitorar o processo de aquisição de itens e a prestação de contas.

Outras vezes, constata-se o excesso de confiança no gestor da instituição ou o constrangimento, o receio de se tornar desagradável por inquiri-lo quanto à aplicação dos recursos financeiros. Em ambos os casos é necessário que haja equilíbrio para que não se exagere na cobrança quanto ao processo.

Os autores assinalam uma possibilidade viável que diz respeito à constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola. A falta de esclarecimento, por parte dos conselheiros, em torno destes assuntos tem encaminhado o colegiado a uma instância eminentemente burocratizada, direcionada apenas à prestação de contas. Estudar e ampliar os horizontes em torno da função social da escola e do Conselho Escolar é a base para a participação exitosa.

Não é fácil criar na escola espaços para estudos e discussões, pois no âmbito escolar um movimento desta natureza esbarra em grandes obstáculos. Em primeiro lugar, no tempo para a realização desta formação, porque o calendário escolar tem de ser seguido e não é possível sacrificar as aulas dos alunos em detrimento da formação continuada.

Os profissionais que atuam nas instituições de ensino possuem, via de regra, mais de um vínculo empregatício, inviabilizando reuniões em outros momentos. O Estado mantenedor assume postura de neutralidade porque não promove a formação mínima necessária, exigida para o bom desempenho do Conselho Escolar.

Faltam neste cenário, ainda, profissionais com tempo hábil para conduzir uma formação no âmbito escolar. Desta forma, o conselheiro escolar fica caracterizado como benevolente, pois tenta “ajudar” a instituição. As condições necessárias para atuação lhes são

negadas devido ao Estado apresentar postura de neutralidade quanto à gama de responsabilidades assumidas pelos conselheiros escolares no âmbito escolar.

Para melhorar o desempenho das escolas é preciso fortalecer os conselhos de escola e a gestão democrática. Está demonstrado que a participação dos pais na gestão melhora o desempenho dos alunos. Uma escola democrática é mais agradável mais feliz e o aluno se sente mais respeitado (GADOTTI, 2008, p. 73).

É na perspectiva de democratização que o Conselho Escolar deve atuar. Os pais são os maiores interessados porque a escola ainda representa uma forma de inserção no mercado de trabalho, uma garantia para o futuro das crianças. Numa escola organizada, os gestores em diálogo com a comunidade atendida é um pré-requisito necessário para que o estudante se sinta respeitado.

No contexto escolar, muitas vezes, a participação do conselheiro escolar é realizada de forma improvisada e precarizada. O segmento aluno necessita ter formação adequada para que desenvolva a consciência política requerida para atuar. Os pais responsáveis pelos estudantes, em muitos casos, estão inseridos em ocupações subalternas no mercado de trabalho. Outros estão excluídos por não apresentarem nível de escolarização suficiente para obter um vínculo empregatício.

As jornadas de trabalho são cada vez mais extensas, obrigando-os a diminuir o tempo de convivência familiar; a maior dificuldade reside neste aspecto. Muitas vezes, os profissionais da escola acusam a comunidade atendida de negligência quanto à escolarização dos filhos, mas não é levada em consideração a excessiva e estressante jornada de trabalho. A respeito da situação da família, Santomé (2003, p.103) esclarece que:

A família composta por duas pessoas adultas de diferente sexo, em que um deles exercia o papel de chefe de família, com filhos, tem sofrido importantes transformações nas últimas décadas. Atualmente, é muito frequente o caso da família integrada por apenas um adulto que tem pouco tempo para seus filhos e filhas, pois precisa trabalhar fora de casa para cobrir as necessidades materiais do lar. A instabilidade da instituição familiar é uma de suas características idiossincráticas nos dias de hoje.

De acordo com o autor, é notório que a estrutura familiar tem mudado significativamente com o passar do tempo. Antes, a mulher ficava restrita às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos e o marido. Na sociedade hodierna o papel social da mulher se modificou. Em muitos lares ela assume a posição de liderança e chefia e tenta suprir as necessidades materiais da casa. Passa grande parte do tempo trabalhando fora. Nesta

perspectiva, não é nenhum exagero inferir que o acompanhamento da vida escolar dos filhos não acontece de forma proficiente devido aos aspectos socioeconômicos. Assim a vertente social fica seriamente comprometida.

O segmento pai ou responsável, quando representado no Conselho Escolar, se não tiver um posicionamento político bem definido e uma participação ativa, corre o risco de servir apenas para legitimar as deliberações. Em determinados momentos, até o baixo nível de escolarização intimida-os, só sendo tido como válido o conhecimento advindo dos professores, porque são considerados especialistas.

Durante as reuniões, ao comprovar a pobreza vocabular que é peculiar àqueles que não tiveram acesso à escolarização, o segmento pai responde com o silenciamento. De acordo com a Lei do estado de Alagoas nº 6.661, promulgada em 28 de dezembro de 2005, em seu artigo 13:

O conselho escolar será eleito para um mandato de 02 (dois) anos com direito a uma recondução consecutiva. E sua composição obedecerá o critério da paridade, contemplando os quatro segmentos que compõe a comunidade escolar: 25% de professores, 25% de funcionários, de 25% de pais ou responsáveis pelos alunos. Sendo 04 (quatro) conselheiros por segmento, perfazendo um total de 16 (dezesesseis) conselheiros: 08 (oito) e (08) suplentes. Lei Nº 6.661 de 28/12/2005 – Dispõe sobre a criação dos conselhos escolares, sob a forma da sociedade civil, nas unidades de educação básica da rede Estadual de ensino, Alagoas. (ALAGOAS, 2005).

Conforme a legislação, para ser conselheiro é necessário estar inserido na comunidade escolar; mas ela não define critérios para ingresso no colegiado, como o nível de escolarização básica necessária. Desse modo, a dimensão social é seriamente afetada.

Tem sido exigido que os professores possuam competência técnica suficiente para conduzir seu fazer pedagógico de forma exitosa e também estejam sempre disponíveis para contribuir com o bom andamento da instituição, construir o Projeto Político- Pedagógico, atuar no Conselho Escolar, realizar planejamentos e participar de reuniões. A respeito das inúmeras atribuições do professor, Santomé (2003, p. 55) acrescenta que:

O exercício da autonomia exige condições de trabalho que a possibilitem. Implica dispor de tempo e espaços físicos para se reunir, tanto com os colegas quanto com os alunos e suas famílias. A jornada de trabalho docente deve levar em conta possibilidades reais para que os professores e professoras possam reunir-se para analisar a vida na escola, acompanhar os projetos curriculares da instituição e de sala de aula, e para que disponham de tempo para elaborar estratégias e planos de ação com relação às situações de emergência.

Analisando as concepções do autor, importa afirmar que os professores vivenciam uma situação paradoxal. O trabalho exige o máximo de competência e engajamento profissional; já as condições para tanto são cada vez mais precarizadas. Não há disponibilidade de tempo suficiente. Os docentes são submetidos a jornadas de trabalho cada vez mais excessivas, preenchimento de inúmeros diários de classe, acompanhamento de um contingente exorbitante de estudantes e têm vínculos empregatícios em muitas unidades escolares. Todos estes afazeres dificultam a *performance* do professor como conselheiro escolar e na execução do Projeto Político-Pedagógico. A este respeito, Libâneo (2007, p. 295) é enfático ao afirmar que:

Há, pelo menos, duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos servidores educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Realizando uma leitura acerca das concepções do autor, é possível constatar a necessidade de redimensionar a função do professor em âmbito escolar. Valorizar as ações concretizadas pelos profissionais na escola, favorecendo-lhes a autonomia, a participação e concedendo as condições necessárias para o bom desempenho. O interesse público tem de prevalecer. Esta visão política é essencial para eleger o Conselho Escolar como propulsor da gestão democrática educacional. Nunca perder de vista a orientação dada por Veiga (2000, p. 23): “É necessário decidir coletivamente o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania”.

O caminho à democratização da escola é árduo e permeado de lutas. Não é uma tarefa simples mudar todo um processo que já se encontra arraigado nas vivências sociais. É necessário que haja a mudança nos fins da escola, em seus objetivos levando os seus integrantes ao questionamento acerca do tipo de sujeitos que pretende formar e qual sua intencionalidade.

Neste processo de reconstrução das vivências na escola, o Conselho Escolar assume papel preponderante, pois ele é o veículo facilitador que pode tentar romper com a

centralização nas ações. Pode ser concebido como um instrumento de condução para a democracia na instituição.

Romper com o paradigma dominante que secundariza o papel dos membros do colegiado é de fundamental importância, porque as dimensões social, política e pedagógica são indissociáveis e necessitam dialogar. A comunidade escolar, representada pelos segmentos pais, alunos e funcionários, em aliança com o pedagógico da instituição escolar e com a representação do corpo docente, necessita estar em perfeita simbiose com a política.

O Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico inseridos na instituição de ensino podem contribuir para que as ações educativas sejam otimizadas, replanejadas e assim, podem ser concebidos como contributos a mais para equacionar os entraves do cotidiano escolar.

Com a operacionalização exitosa do Projeto e o colegiado atuante no âmbito escolar, a cultura organizacional da escola é afetada porque ela condiz com a forma como os partícipes se relacionam, pensam e executam as suas tarefas e são estes afazeres, as formas de relacionamento interpessoal que traçam a verdadeira identidade da instituição de ensino.

Com a interferência de outros atores que constituem os quatro segmentos no processo decisório, são ampliadas as possibilidades de êxito nas ações educativas, financeiras e administrativas que são as áreas de atuação da gestão escolar. O próximo capítulo, versa acerca da consolidação do Estado de Alagoas e do processo de implementação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais.

Através de um colegiado politizado, a intervenção no cotidiano escolar é diferenciada porque os conselheiros conseguem compreender a função social da escola, o funcionamento administrativo da instituição como uma instância social de prestação de serviços e o que é mais importante, agir em consonância com a gestão da escola para inibir possíveis condutas inadequadas dos funcionários que atuam no ambiente.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE ALAGOAS

Este capítulo aborda a trajetória da implementação da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual de Alagoas. Tem como ponto de partida um breve relato acerca da consolidação do Estado, enquanto Unidade Federativa, dando ênfase à gênese das relações autoritárias que se estabeleceram em Alagoas desde a fundação do território.

No primeiro momento discursivo, há uma tentativa de demonstrar que as relações evidenciadas no interior das instituições de ensino na contemporaneidade preservam as marcas de uma sociedade que foi fundada tendo o coronel e o senhor de engenho como protagonistas, já dando pistas acerca das dificuldades encontradas no compartilhamento do poder no âmbito educacional, haja vista que em Alagoas a centralização é algo que acompanha toda a sua história.

Em um segundo momento, discorre-se sobre os primeiros passos que foram dados rumo à implementação da gestão democrática nas escolas públicas alagoanas, com ênfase no ano de 1999, em que um novo governo se iniciava e, com ele, a tentativa de tornar a escola pública um espaço societário aberto à intervenção da comunidade. Esclarece-se como a Secretaria de Estado da Educação agiu para que ocorressem as primeiras eleições diretas para gestores escolares.

Na terceira parte, apresenta-se a 13ª Coordenadoria Regional de Educação, ressaltando como se deu a sua fundação e buscando explicitar as especificidades deste espaço, como está estruturado, a sua organização administrativa e as incumbências de seus atores. Neste desenho, foi possível verificar que se trata de um órgão estatal, normativo e de controle que hierarquicamente está acima das escolas que estão sob a sua jurisdição e que intenta dialogar com as políticas educacionais emanadas do Ministério da Educação e Cultura – MEC, realizando, ainda, a mediação entre a SEE/AL e as instituições de ensino.

3.1 O Estado de Alagoas: A Gênese da Centralização do Poder

Os portugueses que, em 1500, viviam a fase do capitalismo mercantil, ao chegarem à Bahia estavam mais preocupados em encontrar no Brasil produtos comerciais possíveis de ser exportados para a Europa, que lhes permitissem fazer fortuna. Inicialmente, exploraram o pau-brasil que em abundância e facilmente extraído no litoral brasileiro, tinha grande

aceitação no mercado externo como matéria-prima para fabricação de tintas corantes (LIRA, 2007).

A tomada do território brasileiro pelos portugueses pode ser considerada como um processo nefasto, porque ao chegarem à terra “descoberta” este povo europeu tinha o propósito de extrair as suas riquezas naturais, dilapidando-as, e exportar matéria-prima para a Europa, com intuito de obtenção de riquezas. Assim, o Brasil passou a representar uma ótima oportunidade de enriquecimento para o povo invasor.

Para facilitar o processo exploratório, os colonizadores portugueses agiram no sentido de dividir o Brasil em capitanias hereditárias, compreendidas como grandes glebas de terra que passavam de pai para filho, nos séculos XVI e XVII; as capitanias da Bahia e Pernambuco foram as que mais prosperaram. Seus donatários, sob a orientação da Corte portuguesa, criaram as chamadas sesmarias, que compreendiam vastas extensões de terras cultiváveis. Essas sesmarias eram doadas às pessoas amigas ou próximas ao poder de um donatário e do Imperador, preferencialmente para o cultivo da cana-de-açúcar (LIRA, 2007).

Alagoas pertencia à capitania de Pernambuco, muito próspera devido à boa qualidade do solo, com um adequado regime de chuvas que possibilitava o plantio da cana-de-açúcar. O solo do tipo massapê favorecia sobremaneira o cultivo, além de ser uma região circundada por rios, lagoas e mar, muito propícia ao desenvolvimento civilizatório.

A ocupação territorial de Alagoas teve início com a criação dos primeiros engenhos de açúcar, fundados em Porto Calvo no final do século XVI, por Cristóvão Lins, em Poxim, hoje município de Coruripe, e em Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul, posteriormente chamada de Alagoas, capital da província, atualmente município de Marechal Deodoro (CABRAL, 2005). Como já havia uma pequena população e os primeiros engenhos em funcionamento, no ano de 1817 Alagoas obteve a sua emancipação política e tornou-se independente de Pernambuco, como discorre Lira (2007):

Assim, em 1817, Alagoas tornou-se independente de Pernambuco, entretanto, completamente dependente da atividade açucareira. Com a independência, o poder político dos senhores de engenho irradiou-se por todo o Estado. Vereadores, prefeitos, deputados, senadores e governadores eram senhores de engenho, ou membros de sua família. O modo de vida social e cultural da população estadual era ditado pela unidade familiar, que representava o senhor de engenho. Portanto, o senhor de engenho não era apenas o chefe de sua propriedade. Seu prestígio dominava todo o espaço que o cercava. Ele gerava um modelo de desenvolvimento que definiu as linhas básicas de um sistema de produção, baseado na grande propriedade e no escravo que, após a sua libertação, marcou definitivamente a história do Estado. (LIRA, 2007, p. 15)

O senhor de engenho logrou grande poder desde a época de desmembramento do Estado de Alagoas da capitania de Pernambuco. Apesar de sua emancipação política, o Estado ficou totalmente dependente da atividade açucareira, sua única atividade econômica. Os grandes proprietários detinham o poder político nas mãos, e este se espalhou por todo o território alagoano, porque a classe política da época, composta por vereadores, prefeitos e deputados, era representada pelos latifundiários ou por seus familiares, como filhos, parentes próximos ou apadrinhados.

Ocupante dos cargos políticos da época ou realizando indicações através do favorecimento político, com vistas ao fortalecimento de seu prestígio que se consolidava cotidianamente, o senhor de engenho não era apenas o chefe máximo de sua propriedade; o seu poder irradiava e a sua família passava a simbolizar o modo de vida social e cultural da população alagoana, tornando-se símbolo máximo de *status quo* e poder centralizado.

Levando-se em consideração que a gênese da formação do Estado de Alagoas foi pautada por relações autoritárias, tendo o latifundiário como protagonista e articulador das relações de poder, é possível entender a centralização do poder que foi se estabelecendo e perdurou até a contemporaneidade.

Sabemos que as raízes mais profundas da crise, data da época colonial, que tem como características o latifúndio, as relações de trabalho baseadas na escravidão, o modelo econômico agro – exportador, centrado na monocultura da cana-de-açúcar, e as relações sociais desenvolvidas a partir do coronelismo. Ainda hoje esses fatores refletem na economia e sociedade alagoanas (CABRAL, 2005, p. 17).

Assim, no Estado de Alagoas, as figuras do latifundiário e do coronel acompanharam toda a trajetória histórica, perpassando gerações, e na contemporaneidade ainda há marcas e resquícios desta forma de relacionamento social desenvolvido a partir do patronato, da centralização do poder. As famílias consideradas tradicionais ainda detêm o poder decisório em muitos municípios alagoanos.

Peculiaridades de Alagoas podem ser melhor compreendidas se considerarmos que os fatores que as caracterizavam são reflexos de nossas raízes coloniais, com características do latifúndio, relações de trabalho baseadas na escravidão, modelo econômico agro-exportador, centrado na monocultura da cana-de-açúcar e relações desenvolvidas a partir do senhor do engenho ao coronel (CABRAL, 2005, p. 17).

Para compreender como as relações autoritárias foram se estabelecendo é necessário recorrer às raízes coloniais a partir das relações de trabalho escravocrata, no latifúndio, na monocultura da cana-de-açúcar. Este modelo traz as figuras do senhor de engenho e do coronel como atores centrais, e os demais sujeitos apenas orbitam ao seu redor.

3.2 Esquerda no Poder no Estado de Alagoas: Esperança e Velhas Práticas

Como já foi enfatizado, Alagoas é um Estado marcado pelo coronelismo, que contribuiu para que a população não obtivesse, no decorrer da história, avanços significativos em áreas prioritárias, como é o caso da educação. Muitos governos se sucederam, e os indicadores continuam os mais perversos possíveis; o Estado persiste com muitas dificuldades financeiras para o desenvolvimento das políticas sociais.

Na época da colonização, das capitanias hereditárias, o Estado de Alagoas não atingiu o desenvolvimento pleno. Em primeiro lugar, por consequência de seu pertencimento à capitania de Pernambuco e depois, por apresentar como única atividade econômica a cultura da cana-de-açúcar, sem a possibilidade de diversificação da economia.

A partir da década de 80 do século passado, a dificuldade financeira que o Estado atravessava se agravou, e sua origem é conhecida através dos seguintes entraves: o primeiro fator foi a crise fiscal brasileira neste período, que diminuiu a transferência de recursos da União para os investimentos regionais. O segundo fator decorreu da crise provocada pelo setor sucroalcooleiro. Com a desaceleração do Proálcool a partir de 1986 e a crescente dificuldade de apoio e financiamento, o setor açucareiro alagoano foi buscar uma compensação na estrutura do Estado, com o intuito de complementar os mecanismos de que dispunha no plano federal. Com isso, o setor transformou-se no principal responsável pela crise alagoana e pela desorganização do Estado (CARVALHO, 2007).

A situação por que passava o Estado de Alagoas a partir dos meados da década 1980 era muito deficitária, sendo agravada ano após ano. A rede estadual de ensino sentia os reflexos de seu desmantelamento por todo o território alagoano, e os conflitos travados entre os servidores públicos e o governo, ocasionados pelo atraso nos pagamentos dos salários,

eclodiam em longos períodos de greve, o que desmotivava a população a matricular seus filhos nas instituições de ensino da rede estadual de ensino.

Como consequência dessa crise, verificada, como disse, desde o início da década de 90, quatro anos depois os níveis de evasão escolar vão se situar nas marcas de 41% na educação pré-escolar, em 50.7% no Primeiro grau e em 42.2% no Segundo Grau, no mesmo período o estado de Alagoas vai se manter entre as regiões que apresentavam os maiores índices de analfabetismo do país, dados do IBGE e do Ministério da Educação e Cultura de 1996, apontavam que, entre os alagoanos 27.77% da população era constituída de analfabetos e cerca de 10% dos que se diziam alfabetizados, tinham menos de um ano de escolaridade. Segundo tais informações, Alagoas era o estado que detinha, à época, o maior número de crianças de 7 a 14 anos fora das escolas, o que representava um universo de 92 mil estudantes alagoanos sem acesso à educação, o equivalente a 18% das crianças nessa faixa etária, o dobro da média nacional que era de 9% num contingente que girava em torno de 2 milhões e setecentos mil alunos (ARAÚJO, 2007, p. 50).

O governo de Fernando Collor de Melo (1987-1989) coincidiu com a época de crescente endividamento do Estado. O governador chegou ao poder lançando mão de discursos acalorados que prometiam, entre outras coisas, o rompimento imediato com as estruturas arcaicas e oligárquicas que sempre existiram no âmbito estadual e a caça aos trabalhadores fantasmas⁸.

Nos dois primeiros anos do governo Fernando Collor houve o que se pode chamar de desmonte da administração pública estadual. Collor assumiu uma briga pessoal com o governo federal, o que inviabilizou a remessa das verbas federais para o Estado de Alagoas. Apenas cumpriu metade de seu mandato, deixando o governo em maio de 1989 para se candidatar à presidência da República. O ponto mais marcante do seu governo foi, sem dúvida, o chamado Acordo dos Usineiros, em que o Estado de Alagoas isentava do pagamento do ICMS não apenas às usinas, mas também às empresas a elas coligadas. O acordo com os usineiros foi um divisor de águas na história de Alagoas; as perdas de arrecadação do Estado jamais foram recuperadas (CABRAL, 2005).

O desmonte da máquina pública estatal representou um grande atraso para a sociedade alagoana. Cumprindo apenas a metade do mandato que serviu de trampolim para a sua chegada no Palácio do Planalto, na condição de presidente da República, Fernando Collor de Mello, através do seu mandato de governador do Estado, celebrou um acordo com os usineiros, isentando-os do pagamento do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias – ICMS.

⁸ Trabalhadores fantasmas eram considerados à época aqueles servidores públicos do Estado de Alagoas que possuíam vínculo empregatício estatal, mas não trabalhavam nem estavam lotados em nenhuma repartição pública estadual.

Devido ao fato de o Estado de Alagoas ser muito dependente do setor sucroalcooleiro, esta decisão contribuiu para encaminhá-lo à derrocada, à bancarrota.

As perdas financeiras foram enormes, e a população alagoana amargou anos seguidos de diminuição das funções básicas do Estado nas áreas como saúde, educação e segurança pública. Convém atentar para as considerações de Cabral (2005, p. 127) a esse respeito:

Em maio de 1989, Moacir Andrade, então vice-governador, assumiu o governo do Estado, numa crise ainda mais agravada com os acontecimentos nada pôde fazer no sentido de retirar Alagoas da situação de crise, mesmo depois da eleição de Fernando Collor de Melo para a presidência da República.

A partir de maio de 1989, Moacir Andrade, então vice-governador, assumiu o governo do Estado, em meio à crise econômica que se agravava paulatinamente, sem ter o apoio do governo federal. Nada pode fazer para minimizar ou retirar Alagoas da situação de crise que estava posta, vivenciada por toda a população.

Após anos de grandes dificuldades e de negação dos direitos fundamentais à população menos favorecida economicamente, como no caso da saúde e da educação, a partir dos anos 90 era aguardada, com muita ansiedade, a chegada de um novo governo estadual. A esperança consistia em tornar Alagoas um espaço democrático e que houvesse um rompimento com as oligarquias que sempre conduziram os destinos, as decisões políticas e que causaram anos de atraso e descrédito. Como retrata Verçosa (2001, p. 96):

As oligarquias terão o seu “reinado” absoluto durante boa parte da República, exemplo do ethos oligárquico é o período de 12 anos, durante o século XX, em que Alagoas terá o revezamento da governabilidade dos irmãos Euclides e Paulo Vieira Malta. Já nos interiores as oligarquias antigas às vezes suplantadas por oligarquias “modernas”, atuam: Torres, Maltas, Sampaio, Beltrões, Mellos, Farias, etc.

Em 1999 foi eleito para o cargo de governador o ex-prefeito da capital do Estado, o engenheiro civil Ronaldo Augusto Lessa Santos, dando início a uma proposta de governo para a esfera administrativa estadual. Com o *slogan* “Alagoas para todos” procurou articular uma ampla base na Câmara dos Deputados, para que assim os parlamentares pudessem oferecer apoio ao governo que se iniciava. Após a eleição, encontrou o seguinte cenário, retratado por Araújo (2007):

A nível estadual, o panorama também não era dos melhores, com a intensificação dos conflitos entre servidores públicos e as administrações que se sucederam no Palácio dos Martírios (sede do governo estadual) a partir da segunda metade da década de 1980 e que permanecerá por quase toda década de 1990, agravando-se ano após ano, o que resultará numa crescente queda dos índices de matrícula,

justificadas pela amplitude da crise também vivenciada no estado com conseqüências mais drásticas e em patamares muito mais elevados, dado a demanda e a amplitude de sua rede de ensino. (ARAÚJO, 2007, p. 48).

Em 1999, quando Ronaldo Lessa assumiu o governo de Alagoas, o Estado ainda permanecia com os reflexos da crise fiscal, não havia investimentos no setor público nem no privado. A economia como um todo sofria as conseqüências desse período negativo, tendo o novo governador de iniciar sua gestão administrando a crise (CABRAL, 2005).

Com a eleição de 1999, a população alagoana ansiava por uma governabilidade mais transparente e participativa e que o governador do Estado estivesse mais próximo do povo, para sanar os inúmeros problemas existentes, tais como: altos índices de evasão e repetência, degradação dos prédios públicos, número insuficiente de profissionais da educação, melhores condições salariais e de trabalho. Foi um momento de grande expectativa em torno do governo que se iniciava. Havia, ainda, a promessa de concurso⁹ para o preenchimento de vagas no serviço público.

Num clima de motivação e pregando a mudança não apenas do grupo político que governava o Estado há quase 40 anos, mas uma modificação radical no modelo de desenvolvimento até então posto em prática no Estado, Ronaldo Lessa foi eleito governador de Alagoas em 1998, assumindo o governo em janeiro de 1999. O povo ansiava por mudança e assim o fez na eleição majoritária, porém, para a Assembléia Legislativa, os mesmos caciques oriundos do poder econômico que dominavam o estado conseguiram se eleger formando uma forte bancada de oposição ao governo eleito (CABRAL, 2005, p. 73).

Todas essas possibilidades povoavam o imaginário dos cidadãos, que durante muito tempo ficaram à mercê das determinações das oligarquias que comandaram o Estado durante várias décadas. Com a possibilidade da esquerda à frente de um governo estadual, houve um clima de euforia, pois os cidadãos aguardavam, com muita esperança, romper com as estruturas centralizadas que só se prestavam para a subserviência.

⁹ De acordo com Lira (2012) - Durante a Gestão Ronaldo Lessa foram nomeados 8.816 funcionários aprovados em concurso público da educação em 2000, no total de 17.665 contratados. O Estado tinha em janeiro de 1999 o total de 52.081 servidores, com uma folha bruta de R\$ 35.630.769,56, passando em setembro de 2005 para 64.437 servidores, com uma folha bruta de R\$ 84.681.129,06

Essa oligarquia política que, há século, vem determinando os destinos de Alagoas, ainda hoje possui um poder político muito forte, mas, na verdade, esgotado nas suas possibilidades de propor soluções minimamente viáveis, frente aos novos paradigmas que norteiam a economia mundial e as sociedades modernas. Fechado em si mesmo e firmando em um consenso restrito a um pequeno segmento da população, pouco pode fazer para dotar Alagoas de um processo de modernização amplo e irrestrito, que elimine os principais pontos de estrangulamento, tais como: alta taxa de analfabetismo, elevada concentração da terra, baixa produtividade, mau gerenciamento das propriedades agrícolas e das empresas (LIRA, 2007, p. 83).

Há muitos indicadores que demonstram a vulnerabilidade e o atraso social que podem ser verificáveis através da alta taxa de analfabetismo, elevada concentração de terra e renda, mau gerenciamento das propriedades agrícolas e das empresas. Todos esses aspectos negativos impedem que haja desenvolvimento humano e garantem a permanência do Estado nas últimas colocações em relação à qualidade de vida.

No campo da educação, em 2000 houve um crescimento substancial no número de estabelecimentos dos diversos níveis de ensino, principalmente na pré-escola. O número de matrículas também apresentou um crescimento considerável, entretanto ainda insuficiente para retirar o Estado do atraso que vem acumulando ao longo das últimas décadas (CABRAL, 2005).

Na administração da Secretaria de Estado da Educação quem assumiu a gestão foi a Professora Maria José Viana,¹⁰ com mandato compreendido entre os anos 1999-2002. Esta profissional já estivera à frente da Secretaria Municipal de Ensino de Maceió-(SEMED) a partir de 1993, no primeiro mandato de Ronaldo Lessa, como enfatiza Araújo (2007, p. 66):

Dentre os titulares que assumiram o cargo de Secretário Municipal de Educação, a primeira: professora Maria José Viana, foi responsável pela implantação da política de Gestão Democrática na educação municipal, aposentando-se no início de 1996, deixando em seu lugar, primeiro interinamente e logo depois efetivado no cargo, Pedro Verdino de Lima, à época dirigente do Partido dos Trabalhadores, que permaneceu por apenas dois meses no exercício da função, desligando-se da administração municipal após rompimento do PT com o PSDB, e a conseqüente saída dos seus militantes e filiados da estrutura governamental.

A referida professora, juntamente com a sua equipe, foi uma das responsáveis pela implantação da gestão democrática no âmbito das instituições de ensino da Rede Municipal de Ensino de Maceió. Uma figura que gozava de grande prestígio político e transitava com grande desenvoltura entre a elite dirigente do Estado de Alagoas. Devido ao seu apoio à coligação vencedora, a docente assumiu o cargo de Secretária de Estado da Educação.

¹⁰ Maria José Viana fazia parte da direção da Associação de Professores Primários de Alagoas – APAL durante a gestão Alba Correia. Perdeu a disputa para a diretoria do SINTEAL em 1991 e ocupou a pasta da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) a partir de 1993, na gestão de Ronaldo Lessa. Durante sua permanência na SEMED foi criada a Lei Municipal implantando o princípio da gestão democrática nas escolas da rede municipal através das eleições dos Conselhos Escolares e dos diretores de escola.

Em 21 de dezembro de 2000 foi sancionada a lei nº 6.202, que descentraliza as ações desenvolvidas, conforme destaca o Conselho Estadual de Educação CEE/AL, na Revista Edita¹¹ em (2002, p. 27):

Lei nº 6.202 de 21 de dezembro de 2000 que dispõe sobre a estrutura da Secretaria de Estado da Educação-SEE. Art.1º- A Secretaria de Estado da Educação-SEE, é órgão da Administração Direta, tendo por finalidade elaborar, coordenar, executar e **controlar** as políticas públicas na área da educação. Art. 2º- A direção superior da Secretaria de Estado da Educação-SEE, será exercida por um secretário de Estado, nomeado em comissão pelo Governador do Estado (ALAGOAS, 2002, p. 27). (grifo nosso)

De acordo com a legislação, o referido órgão estadual foi reestruturado, com a finalidade de elaborar, coordenar, executar e controlar as ações na área de educação. A razão de ser da SEE está embasada, conforme o texto, no desenvolvimento de políticas públicas que venham a contribuir com as escolas. Como está explícita a palavra controle, é cabível inferir ser uma das suas funções controlar a execução das ações pertinentes ao ensino nas escolas públicas alagoanas. O controle social exercido pela população através dos Conselhos Escolares instituídos é uma forma viável de acompanhamento dos órgãos estatais.

A referida lei preconiza que a direção superior da Secretaria de Estado da Educação será exercida por um secretário de Estado, nomeado pelo governador. Esta determinação abre precedente para que profissionais de outras áreas do conhecimento, como engenheiros, advogados, entre outros, conduzam os destinos da educação alagoana. Os acordos, as parcerias político-partidárias falam mais alto neste momento de escolha, e nem sempre é convocado um profissional que tem formação na área da educação.

No Capítulo I da Lei Estadual de 6.202, de 21 de dezembro de 2000, que trata da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, o art. 4º assim a define:

A estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação-SEE é constituída por órgãos colegiados, de direção superior, de apoio administrativo, e de execução, a saber: I-Órgãos Colegiados: a) Conselho Estadual de Educação; b) Conselho Estadual de Alimentação Escolar; c) Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; (ALAGOAS, 2000).

É possível verificar que a estruturação básica da SEE, definida através da lei, previa a potencialização da participação dos órgãos colegiados como os Conselhos para que estes

¹¹ A Revista Edita foi uma publicação do Conselho Estadual de Educação – CEE/AL enviada às escolas e às CRE com vistas a editar as leis que normatizam a educação pública de Alagoas. Publiciza, também, as Resoluções deste Conselho que servem como norma para as ações a ser executadas em âmbito educacional.

agissem de forma integrada. É uma proposta muito pertinente, porque é de grande relevância que todas as decisões no âmbito educacional fossem realmente compartilhadas internamente em conselho com a representação inerente a sua constituição, e depois informadas à sociedade.

O Conselho Estadual de Alimentação Escolar foi caracterizado como um órgão de apoio administrativo. Já o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF foi considerado um organismo de aplicação dos recursos recebidos.

Como é notório e manifesto, a lei estadual 6.202/2000 não define as formas democráticas para que os cidadãos obtenham um assento em todos esses colegiados, e sem uma definição específica de participação, a democracia é prejudicada, embora o controle social deva ser exercido no âmbito destes conselhos.

A função política de um colegiado inserido na área de educação é de grande relevância. Ele é compreendido como uma forma de participação societária e política destinada ao controle social dos cidadãos na execução dos destinos da escolarização pública. Necessita estar atrelado ao processo de deliberação das ações a ser executadas no âmbito educacional, por conseguinte, a escolha de seus componentes deve ser democrática e a população deve ter acesso às decisões e às pautas das reuniões com antecedência, para que possa se posicionar criticamente diante dos fatos.

3.3 Os Primeiros Passos Rumo à Implementação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas da Rede Estadual em Alagoas

À frente da Secretaria Estadual de Educação, a então secretária Maria José Viana começou a dar os primeiros passos rumo ao processo de implementação da gestão democrática nas escolas da rede pública do Estado de Alagoas, incorporando experiências já vivenciadas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Para subsidiar os trabalhos foi criada a equipe responsável pela construção e acompanhamento da gestão democrática no âmbito das escolas públicas da rede estadual. Essa equipe, composta por quatro professoras, cinco assistentes sociais, três pedagogas e uma psicóloga foi criada através do Decreto Estadual de nº 131, de 23 de setembro de 1999, publicado no Diário Oficial nº 179, em 24 de setembro de 1999 (ALAGOAS, 2000).

De acordo com Cruz Neto (2007, p. 106), com a chegada da nova secretária em 1999 houve a seguinte organização das ações que precederam a institucionalização da gestão democrática:

Foi institucionalizado o projeto da gestão democrática na educação pública em Alagoas, tendo a SEE a incumbência de implantar a política de democratização no âmbito da SEE, CREs e escolas esse projeto esteve ancorado em cinco ações. Linhas estratégicas da gestão democrática no Estado de Alagoas; Constituição da Equipe de Construção e Acompanhamento da Gestão Educacional Democrática do Estado de Alagoas; Criação do Clima de Mudança; Constituinte Escolar e Instrumentos de Mediação da Gestão Educacional Democrática.

O projeto de institucionalização da gestão democrática na educação pública estadual foi um desdobramento do Plano Plurianual – PPA - 2000/2003, que propunha lançar na esfera de ação estadual o exercício da democracia; nesta perspectiva, mudar a forma de gerenciamento das escolas torna-se uma efetivação dessa proposta. As discussões que iriam auxiliar metodologicamente o desenrolar dos trabalhos tinha como ponto de partida três perguntas encaminhadas aos vários segmentos da comunidade escolar, como os alunos, professores, pais e funcionários das unidades de ensino.

Os questionamentos eram lançados aos cidadãos nas assembleias que aconteciam simultaneamente em todo Estado de Alagoas, e as perguntas eram as seguintes: a escola que temos, a escola que queremos e como chegar à escola que queremos? O objetivo central do projeto era criar espaços que pudessem legitimar formas democráticas de participação, preparando as comunidades escolares para a implementação da gestão democrática.

O primeiro questionamento dizia respeito à escola que temos, que encaminhava a uma reflexão acerca de como a escola pública da rede estadual estava estruturada em 1999, as suas dificuldades, os limites que necessitariam ser superados pela comunidade escolar. A instituição que queremos baseava-se numa visão estratégica de futuro, objetivos a ser alcançados pela comunidade. Já a discussão em torno de como chegar à escola que queremos foi fundamentada no planejamento estratégico que se realiza a longo prazo, com o envolvimento de todos os sujeitos inseridos no cotidiano escolar.

Partindo dessas indagações, deveriam ser pensados os princípios balizadores da gestão educacional democrática, quais estratégias deveriam ser colocadas em prática e a construção dos esquemas básicos e operacionais da gestão educacional democrática da rede pública de ensino de Alagoas. Importa afirmar que a proposta de democratizar a rede pública de ensino

estadual foi impulsionada através da elite dirigente da educação, os profissionais que atuam no âmbito da SEE/AL, indicados através do Poder Executivo.

Pensar em planejar a educação é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar o trabalho escolar, o que significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo, compreendendo as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições, propícia ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal tarefa propiciar aprendizagens e formar cidadãos (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 108).

Como foi enfatizado, pensar em planejamento educacional é uma forma de aproximar reflexão e ação. Na organização do trabalho escolar a equipe gestora se depara com situações que envolvem o sistema educacional como um todo. O cotidiano escolar é afetado por problemas advindos das esferas institucional, interpessoal e profissional, que se interpenetram, e se não houver uma compreensão acerca da raiz destes, não haverá formas viáveis de equacioná-los.

Os problemas de ordem institucional estão relacionados à ineficiência da máquina administrativa estatal, que tem sido afetada no passar dos anos pelo processo de distanciamento do Estado enquanto provedor. O interpessoal está relacionado às dificuldades que se tem em lidar com as diferenças. Já o profissional está ligado a inexistência de formação continuada para aprimorar as ações que são executadas.

É de grande relevância que a gestão esteja aberta à participação societária, para que todos os sujeitos envolvidos tomem consciência dos limites que dificultam o sucesso na trajetória da escola e as possibilidades de superação destes entraves, a partir de uma leitura endógena que se consolida nas contradições e propícia ao debate construtivo, com vistas ao fortalecimento da instituição de ensino.

O aprofundamento da leitura da realidade é fundamental para que não se crie assim uma situação piramidal em que só aqueles que estão no topo da pirâmide possuem o poder de discussão e decisão. Os segmentos que não estão inseridos diretamente na gestão, como é o caso dos pais ou responsáveis, necessitam participar dos momentos de diálogo.

A equipe de construção e consolidação da gestão democrática, através do Decreto do Poder Executivo de nº 38.131, do ano de 1999, teve a oportunidade, com amparo legal, de dar início às mudanças. Estas estavam correlacionadas quanto às formas de participação da

comunidade escolar no Conselho Escolar e no processo de eleição de diretores. No contexto que estava se descortinando, a equipe de gestão foi designada para realização das seguintes atribuições:

Art.-3º (...) I- Construir um plano de ação que define diretrizes, estratégias e metas para uma política educacional democrática. II- Implantar a gestão democrática do ensino público da rede estadual de Alagoas, através da realização do Congresso Estadual Constituinte Escolar, implantação dos Conselhos Escolares, atualização do Regimento Interno, elaboração do Plano de Desenvolvimento das Escolas e eleição para os gestores das unidades escolares. III- Acompanhar e avaliar todo o processo proposto pela gestão democrática, visando à construção de uma escola cidadã. IV- Promover meios de sensibilização para a Secretaria da Educação e do Desporto, para as CREs, para a comunidade escolar e a sociedade, em decorrência do processo de mudança proposto pela gestão democrática. V- Participar no assessoramento, discussão e encaminhamentos no colegiado gestor. (ALAGOAS, 1999).

Após a constituição da equipe e a definição das atribuições, procurou-se centrar esforços para a realização do Congresso Constituinte Escolar - CCE e a Carta de Princípios da Educação - Construindo a Escola Cidadã. Foi necessário fomentar o clima de mudança no âmbito das Coordenadorias Regionais de Ensino e unidades escolares por todo o território estadual. De acordo com o exposto, foram muitas as atribuições assumidas pela equipe, entre as mais importantes, a tarefa de mobilização da sociedade alagoana.

A realização do I Congresso Constituinte Escolar para elaborar a Carta de Princípios da Educação - Construindo a Escola Cidadã teve como ponto de partida a necessidade de construção de espaços que permitissem a discussão de ideias por parte dos sujeitos coletivos para o direcionamento da política educacional no Estado. Nesta perspectiva, deveria haver a participação ampla das comunidades escolares: pais, alunos, professores, funcionários, técnicos, diretores, coordenadores regionais e representantes da sociedade civil, todos esses segmentos societários que foram conduzidos pela equipe de criação da gestão democrática.

A equipe que esteve à frente de todo o processo da realização do I Congresso Constituinte Escolar e de construção e acompanhamento da gestão democrática percorreu todo o Estado de Alagoas como uma forma de sensibilizar as comunidades escolares às novas discussões em torno da construção da Carta de Princípios da educação estadual e às eleições diretas para diretores, que se aproximavam.

A operacionalização dos trabalhos deu-se através de três momentos que passaremos a enumerar: Primeiro- **Capacitação de agentes multiplicadores das Coordenadorias Regionais de Ensino**, envolvendo os representantes das escolas de cada região, preparando-os para refletirem, junto com segmentos da comunidade escolar, sobre **a escola que queremos**, a partir da análise da escola que temos, para levantar propostas com base nos eixos estratégicos: Gestão Educacional, Pedagógico e Relacional, na perspectiva da construção da **escola que queremos**. Segundo- **Encontros Regionais**, operacionalizados através de doze encontros regionais, com a participação de delegados escolhidos pelas unidades de ensino de cada Coordenadoria Regional onde foram discutidas as propostas trazidas pelas escolas, resultando na sua sistematização em um único documento por região. Terceiro- **Congresso Estadual Constituinte Escolar**, realizado com a participação dos delegados regionais, eleitos nos encontros regionais, educadores e público interessado em educação. Esse encontro orientou-se pela discussão, em grupo, das propostas das regiões a partir dos eixos estratégicos Gestão Educacional, Pedagógico e Relacional, resultando na seleção de propostas levadas à votação e aprovação em plenária, construindo a Carta de Princípios (ALAGOAS, 2000, p. 6).

Como mostra a citação anterior, a equipe utilizou como forma de operacionalizar os trabalhos a serem executados a seguinte organização: de início a capacitação de agentes multiplicadores das Coordenadorias Regionais de Educação envolvendo os representantes das unidades escolares das 15 CRE preparando-os para uma reflexão conjunta acerca da escola que queremos. Esta tinha como pano de fundo a escola que temos, com todas as dificuldades que são peculiares à época já retratada. A partir das discussões e análises realizadas, as propostas em torno de uma instituição que queremos, questionamento levantado pela equipe, eram realizadas em torno dos seguintes eixos: gestão educacional relacionada ao processo de organização e administração escolar, eixo pedagógico correlato ao fazer pedagógico, o ensino ministrado e relacional, dando ênfase aos aspectos interpessoais e acolhimento às alteridades. Os segmentos, ao se depararem com estes temas primordiais para o bom desempenho da escola pública, lançavam propostas que pudessem vir a viabilizá-los em âmbito educacional.

No segundo momento, de acordo com o documento que fora citado, aconteceram doze encontros regionais com a participação dos chamados “delegados” regionais, pertencentes às unidades de ensino, selecionados a partir do primeiro momento discursivo. Os profissionais que conduziram os encontros, lotados nas CRE, que os escolheram. Nestes encontros as instituições de ensino traziam a síntese das discussões travadas em seus contextos, o que resultou em um documento único por região que iria para a próxima fase (ALAGOAS, 2000).

O terceiro passo foi a realização do I Congresso Estadual Constituinte Escolar, realizado com a participação dos delegados regionais, professores da rede estadual e público em geral interessado nos rumos da educação alagoana. Esse encontro teve como dinamização

a discussão coletiva, partindo das análises realizadas previamente em torno dos eixos estratégicos da gestão educacional, do fazer pedagógico e do aspecto relacional.

Este congresso foi realizado em 14 de dezembro de 1999. A organização do encontro foi a mesma dos encontros regionais e, após os debates, foi possível a sistematização das ideias discutidas, possibilitando a construção do texto da Carta de Princípios. A este respeito a equipe responsável pelo processo de implementação da gestão democrática teceu as seguintes reflexões, já contidas na Carta de Princípios:

Pensando em romper a lógica dicotômica entre os que pensam e os que executam e, na certeza de que gestão democrática não se concretiza somente pela constitucionalização de leis e decretos, mas, principalmente pela vontade dos sujeitos coletivos no exercício cotidiano da prática educativa, o processo de democratização do ensino em Alagoas buscou abrir espaços de participação à comunidade escolar, para discussão e definição dos princípios e mecanismos norteadores da gestão democrática da Rede Pública de Ensino, à luz do referencial teórico-metodológico freireano, que preconiza a escola como “espaço de debates e idéias, de tomadas de decisões, de construção de conhecimento, de sistematização de experiências, enfim, um centro de participação popular na construção da cultura”. Esse movimento começa a se gestar efetivamente pela instauração da Constituinte Escolar, num processo de discussão coletiva, envolvendo as Escolas da Rede Estadual e a comunidade escolar- pais, alunos e profissionais da educação (ALAGOAS, 2000, p. 6).

Uma leitura atenta do trecho acima permite inferir que o I Congresso Constituinte Escolar pode ser considerado como a culminância de um processo deflagrado pela equipe de construção da gestão democrática e que resultou na elaboração da Carta de Princípios. No fragmento em questão, pode-se constatar que as discussões tiveram como aporte teórico as concepções freirianas que caracterizam a escola como um importante espaço discursivo de formação à cidadania que se deseja construir, de construção de conhecimento, um centro de participação popular.

Com a realização do I Congresso Constituinte Escolar – CCE foram assegurados a elaboração da Carta de Princípios, a criação dos Conselhos Escolares, o planejamento da eleição para a escolha dos gestores das escolas públicas estaduais e a organização do acervo referente ao Projeto Gestão Democrática.

No que concerne à Carta de Princípios, em sua versão final possui a seguinte caracterização:

A referida Carta consta de 68 princípios e legitima sonhos, idéias e vontades de toda comunidade escolar, encontrando eco no compromisso do Governo e da Secretaria de Educação, que a usarão como linha norteadora para transformações na Política Educacional, contribuindo para o fortalecimento da democracia no Estado (ALAGOAS, 2007, p. 7).

A Carta de Princípios possui os seguintes eixos, nos quais os sujeitos inseridos nas instituições de ensino estão imersos cotidianamente: gestão educacional, pedagógico e o relacional. Este documento passou a ser considerado um plano de base, um direcionamento estruturante para o planejamento de ações que seriam executadas posteriormente como ficou preconizado:

Eixo gestão educacional- O referido eixo se movimenta por uma Gestão Democrática planejada coletivamente, desenvolvida através de ações nos âmbitos financeiros, material e humano necessários ao andamento da escola e à efetivação da proposta pedagógica; Eixo pedagógico- O referido eixo se movimenta pela proposta pedagógica e possibilitará o desenvolvimento do currículo, do processo de avaliação e do Projeto Político Pedagógico através da ação dos professores e especialistas, visando o aluno como centro do processo; Eixo relacional- O referido eixo se movimenta nos processos participativos que acontecem na escola, com envolvimento de todos os segmentos e parcerias com outras instituições da comunidade, num processo de superação de mecanismos de exclusão nas relações hierarquicamente estabelecidas (ALAGOAS, 2008, p. 8).

A Carta de Princípios é um documento construído tendo como base as discussões travadas durante o I Congresso Constituinte Escolar. Pode ser considerada como um constructo social de relevância porque contém grande parte das expectativas do povo, dos profissionais e técnicos da área educacional em relação à escola alagoana que se pretendia reconstruir.

O eixo gestão educacional está relacionado ao movimento em prol de uma gestão escolar democrática planejada pela coletividade, através de ações de descentralização das ações que serão efetuadas nos âmbitos financeiros, material e humano, que são necessários para que a unidade escolar se desenvolva com a transparência necessária a uma instituição pública. É preciso que os sujeitos inseridos no contexto realizem o controle social.

O eixo pedagógico está focado no aluno, concebendo-o como o cerne do processo educacional; por isso a proposta pedagógica tem caráter determinante para traçar o rumo que a escola irá tomar no decorrer do ano letivo. De grande relevância para o processo de ensino, possibilita aos professores e especialistas avaliar a ação docente e o ambiente no qual está sendo desenvolvida a metodologia do ensino. Na construção da Carta de Princípios o aspecto pedagógico se caracteriza como centro das ações.

O relacional é um ponto de equilíbrio entre o pedagógico e o educacional, porque a educação é fruto das relações humanas que se efetivam em espaços heterogêneos, onde há muitos conflitos de interesse e os dirigentes de uma instituição de ensino necessitam envolver todos os segmentos na gestão escolar, mediar conflitos e fomentar a inclusão. O verbo acolher deve ser conjugado por todos os partícipes da escola que pretende formar cidadãos. Na Carta de Princípios há várias menções à participação societária:

- 1 - Que seja implantado o Conselho Escolar, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, corpo administrativo e apoio);
- 2 - Que haja eleição direta para Gestores Escolares;
- 33 - Que a Constituinte Escolar seja um processo contínuo e crescente, realizando uma grande avaliação anual e um Congresso Constituinte a cada dois anos
- 48- Que o Projeto Político Pedagógico seja construído com toda Comunidade Escolar numa perspectiva de transformação social;
- 55- Que as regras da escola sejam construídas coletivamente com todos os segmentos, levando em conta a realidade e as diferenças individuais, fazendo uso da ética e dos princípios democráticos;
- 60- Que a escola assegure a criação e permanência de Grêmios Estudantis, para estimular a criatividade, a cooperação, a união e as lideranças entre os alunos, possibilitando aos mesmos a escolha democrática de seus representantes, nas turmas;
- 66- Que sejam criados canais de participação dos pais na escola, formando associações (ALAGOAS, 2000, p. 8).

De acordo com o exposto na Carta de Princípios, há a recorrência no texto de questões que estão relacionadas à abstração, aparecendo literalmente em todo o documento um ordenamento disfarçado, como é o caso da recorrência do “que”, dando claros indícios de imposição e de subordinação. É como se a mão invisível do poder se fizesse presente de forma subjetiva, escamoteada no corpo do texto. Por ser um constructo social, a redação da Carta poderia privilegiar outros vocábulos conjugados na primeira pessoa do plural.

À época, além da construção da Carta de Princípios, houve ainda a eleição direta para os cargos de diretor-geral e adjunto, e ainda a criação dos Conselhos Escolares. Até então, um avanço significativo na reconstrução da escola pública a que se propunha o governo de Alagoas.

Apesar de a gestão democrática das escolas públicas estar preconizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, como já fora enfatizado, no Estado de Alagoas ela é citada na Constituição Estadual promulgada em 1989, como primeira menção ao tema em documento público.

O Capítulo III da Constituição Estadual de Alagoas (1989), que trata especificamente da área da Educação, não está só direcionado ao processo educacional, mas também à Cultura, à Comunicação Social e ao Desporto, em uma clara demonstração da pouca relevância dada ao tema na época de sua construção.

No que concerne especificamente à educação, há um total de apenas oito artigos dedicados a este assunto. Nesta perspectiva, o conteúdo pertinente ao ensino, a normatização das instituições escolares e a participação societária têm o seu espaço discursivo bem limitado. O art. 200 da referida legislação é bem direcionado, trazendo as seguintes preconizações (ALAGOAS, 1989, p. 131):

A organização dos sistemas estadual e municipal de ensino, na conformidade do que dispuser a lei, assegurará:

- I- estabelecimento, mediante lei estadual, da esfera de competência dos Conselhos Municipais da Educação;
- II- participação da comunidade escolar no planejamento das atividades administrativas e pedagógicas, acompanhadas por assistentes sociais, psicólogos e profissionais do ensino;
- III- integral aproveitamento da capacidade de utilização das unidades escolares, nos três turnos diários;
- IV- oferecimento, pelo Estado, de assistência técnica aos sistemas municipais de ensino;
- V- adequação do Calendário Escolar às peculiaridades das áreas rurais;

Analisando este recorte da referida legislação, é possível constatar que não está garantida a efetivação da gestão democrática do ensino público. A menção que foi feita está relacionada à participação da comunidade escolar no planejamento das atividades administrativas e pedagógicas. O que está posto é que a partir da promulgação da Constituição Estadual há um prenúncio de que a família e os servidores das instituições escolares devem estar mais próximos do planejamento das atividades administrativas e pedagógicas.

A execução de um planejamento exige um maior comprometimento dos sujeitos envolvidos e a capacidade de discernimento quanto à tomada de decisão que se materializa no cotidiano escolar, conforme assevera Luck (2009, p. 35):

Quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas. Esse processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias.

Conforme a autora afirma, o ato de planejar não é tão simples como muitos imaginam; requer da equipe ou do profissional envolvido uma capacidade de análise sistemática bem aprofundada, uma leitura endógena criteriosa acerca do que será executado e o exame das circunstâncias que envolvem a ação, porque nem sempre há condições políticas e estruturais para que o planejamento seja materializado em ações concretas. A visão de conjunto, holística, envolvendo a totalidade com todos os seus entraves necessita ser enfatizada para que se tenha a possibilidade de superação dos obstáculos.

A autora define ainda o planejamento como um processo que nunca será conclusivo, como uma reflexão diagnóstica de ponderação realizada pelos sujeitos inseridos no contexto educacional. Nesta perspectiva, a Constituição Estadual (1989) ao mencioná-lo como um suporte à gestão democrática, conferindo ao ato de planejar a incumbência de agregar a todos os que fazem parte da comunidade em prol da escola, o Estado não deu as condições para tal execução.

No âmbito público estadual de ensino não há a presença de psicólogos e assistentes sociais porque estes profissionais já não fazem parte do contexto educacional. Apesar de assegurado em lei, nem sempre as unidades de ensino, devido ao estado de precarização e sucateamento em que se acha a escola pública alagoana, podem contar com o auxílio de profissionais de outras áreas.

Ao mencionar a legislação, é necessário dar ênfase ao Plano Estadual de Educação que perdurou no período compreendido entre os anos 1998-2007, já desativado, por ter sido um preâmbulo justamente à época em que eclodiu na educação pública estadual a discussão em torno da democratização das escolas. Importa considerar a análise efetuada por Cruz Neto (2007, p. 100), que tece as seguintes considerações acerca da metodologia utilizada e dos atores envolvidos na elaboração:

Analisando o Plano Estadual de Educação-1988-2007 (SEE, 1988) a procura dos sujeitos e entidades da sociedade civil envolvidos na elaboração deste plano, observa-se que a participação em sua produção ficou restrita apenas aos segmentos da SEE, instituições educacionais e municipais alagoanas. O Plano foi elaborado tendo como base norteadoras as estatísticas básicas sobre os pontos críticos da educação em Alagoas, relatórios de reuniões entre técnicos e dirigentes dos órgãos da SEE, diagnósticos e relatórios técnicos que viajaram no interior do Estado para ouvir os dirigentes municipais da educação.

A partir desta constatação é possível afirmar que o referido Plano não se constituiu como uma construção social, porque foi a equipe técnica inserida na SEE que o conduziu, restringindo a participação popular. Os atores mais importantes são aqueles que usufruem da escola. Assim, não há como traçar metas e objetivos para as unidades de ensino sem levar em consideração os anseios e necessidades dos seus integrantes.

A elaboração de um plano de educação pressupõe alguns motivos que o exijam. Isso significa que deve ser constatada a existência de determinado problema para, então, buscar soluções para ele, formular uma política e um plano de implementação. Ocorre que um problema nacional, como problema governamental, só existe com uma percepção coletiva. Não basta, assim, somente algumas pessoas terem consciência do problema; é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema. “somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema em termos nacionais e de governo” (LIBANEO, 2007, p. 153).

A elaboração de um plano tão importante quanto o direcionado à área de educação deve partir de um conjunto de problemas que se quer resolver. É na busca de equacionar os entraves que se deve construí-lo. Não basta ter uma base teórica referendada à luz do pensamento de especialistas que em muitos contextos estaduais não vivenciam os sérios problemas enfrentados pelas escolas públicas.

É de suma relevância que haja a pressão social em torno da construção de um plano direcionado à educação. O processo necessita ser amplamente divulgado para que a população usuária do serviço público não venha a ser acusada de falta de engajamento político e postura de neutralidade diante dos fatos.

No que tange à falta de vontade política de participar das discussões e elaboração do documento, é importante atentar para o que defende Luck (2009, p. 70):

No contexto das sociedades e organizações democráticas, dado o seu caráter dinâmico e participativo, direito e dever são conceitos que se desdobram e se transformam de forma contínua e recíproca pela própria prática democrática, que é participativa, aberta, flexível e criativa. Portanto, não são conceitos que representam condições isoladas e dissociadas. Não se trata, portanto de um sentido normativo e imperativo de direitos e deveres e sim de um sentido interativo pelo qual se transformam continuamente e são superados por estágios sucessivos de complexidade que vão tornando mais amplas, complexas e significativas. As funções sociais do grupo, ao mesmo tempo em que seus membros vão desenvolvendo a consciência do processo como um todo e de seus múltiplos desdobramentos.

No contexto das sociedades e organizações, quando existem relações democratizadas, direito e dever são conceitos que se desdobram na dinâmica participativa. A participação societária necessita ser aberta ao diálogo, relacionamento horizontalizado e flexibilização no

tratamento dado aos assuntos quanto ao processo decisório. É preciso que o grupo esteja amadurecido porque a sua função é de extrema relevância, por representar a vontade coletiva.

A implementação da gestão educacional democrática, no âmbito das escolas públicas estaduais de Alagoas, foi concretizada, no plano legal, ao ser sancionada a lei 6.152, de maio de 2000, pela Assembleia Legislativa de Alagoas.

Lei Nº 6152 de 11 de maio de 2000 instituiu a gestão democrática da rede pública estadual de ensino, como espaço de participação e construção coletiva, através de eleições diretas para diretores e diretores – adjuntos das escolas de educação básica, e da providencias correlatas (ALAGOAS, 2000).

A legislação normatiza a eleição direta para diretores gerais e adjuntos, encerrando assim um processo que se iniciou em 1999 com o I Congresso Constituinte Escolar. Nela, não há menção aos canais participativos, como é o caso dos Conselhos Escolares, e da construção do Projeto Político-Pedagógico, que é o pilar que dá sustentação à democracia. O artigo 4º da lei estabelece quem foram os atores envolvidos nas primeiras eleições:

Art. 4º As eleições para diretores e diretores – adjuntos das Unidades Escolares Estaduais serão realizados sob regulamento, instituído por comissão, nomeado pelo Chefe do Poder Executivo do Estado, composta de forma paritária entre a Secretaria da Educação e do Desporto, Sindicato dos Trabalhadores de educação do Estado de Alagoas – SINTEAL, Associação de Pais e Mestres da rede pública de Pública de Ensino, União dos Estudantes Secundaristas de Alagoas, sob a supervisão do Ministério Público representado pela Procuradoria – Geral de Justiça (ALAGOAS, 2000).

Partindo deste pressuposto, eleger um diretor, um gestor escolar, através do voto direto pela comunidade escolar não é garantia de que a democratização da instituição de ensino vai se concretizar, porque nas relações estabelecidas é preciso que aconteça o término da centralização do poder que estigmatiza a sociedade e a escola pública alagoana.

Nas próximas discussões será dada ênfase à 13ª Coordenadoria Regional de Educação, espaço em que a presente pesquisa foi efetuada. Narra-se, como se deu a sua constituição, como está atualmente estruturada e as suas funções.

3.4 13ª Coordenadoria Regional de Educação: que espaço é este?

Este item aborda inicialmente a constituição da 13ª Coordenadoria Regional de Educação, órgão governamental responsável pelo assessoramento, monitoramento e controle das unidades escolares sob a sua jurisdição. No que concerne a sua estrutura e funcionamento,

é importante descrever as suas funções no contexto da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE/AL.

As escolas públicas da esfera administrativa estadual de educação em Alagoas são em sua totalidade 325 unidades escolares espalhadas por todo o Estado de Alagoas, informação obtida através da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte¹²- SEE/AL. A partir das determinações emanadas desta autarquia estatal é estabelecida a política educacional vivenciada pelas comunidades escolares.

Hierarquicamente, a Secretaria distribui as escolas em 15 Coordenadorias Regionais de Educação. Uma Coordenadoria Regional de Educação caracteriza-se como uma instância governamental intermediária entre a SEE - AL e a escola. Possui a incumbência de monitorar, manter e avaliar os trabalhos realizados pelas unidades de ensino e se caracteriza como mediadora imediata dos conflitos vivenciados pelos sujeitos inseridos nas comunidades escolares.

As 15 Coordenadorias Regionais de Educação do Estado de Alagoas estão espalhadas no território alagoano, sendo sediadas nas cidades que possuem melhor acesso para o acompanhamento das instituições de ensino. No interior do Estado, nas sedes são realizadas as reuniões de acompanhamento às ações executadas nos contextos escolares sob as suas jurisdições. As CRE podem ser consideradas como braços da SEE e uma forma que o governo do Estado encontrou de aproximar as escolas da rede estadual das determinações de sua política educacional.

Nem sempre seria possível os profissionais da educação se deslocarem até a capital do Estado, a cidade de Maceió, para participar de encontros, reuniões, formações continuadas e solicitar documentação. Como a CRE está bem mais próxima, facilita-lhes o sobremaneira o fluxo de informações e os trâmites burocráticos.

As comunidades atendidas pela escolarização pública estadual veem nas coordenadorias a possibilidade de reivindicar os seus direitos e de denunciar situações deflagradas nos contextos escolares que julgam ser inadequadas e fora da legalidade. Por sua vez, ao receber a reclamação, cabe à equipe técnica inserida no referido órgão estatal analisar

¹² Instância governamental responsável pela jurisdição das instituições de ensino que age no âmbito da execução das políticas governamentais, seguindo as orientações emanadas do Ministério de Educação e Cultura – MEC e Conselho Estadual de Educação – CEE/AL

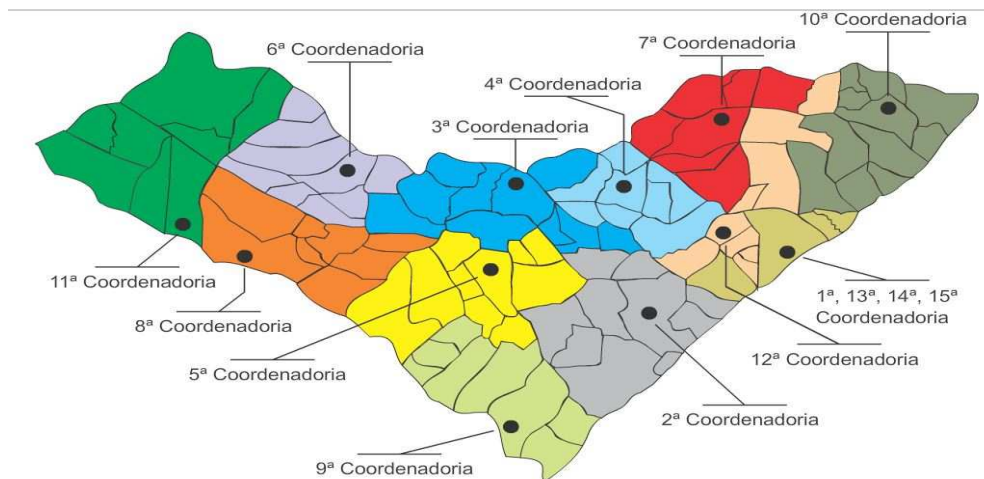
e apurar os fatos, e ser for da sua competência, agir no sentido de equacionar o problema; porém, se a situação apresenta algumas especificidades, como desvio de conduta funcional, violação dos direitos da criança e do adolescente, atentado à administração pública e outras ilicitudes graves, o caso é repassado à SEE para a sua resolução.

O papel da CRE é mais conciliatório e mediador, para apaziguar os ânimos quando o relacionamento interpessoal está no limite, tensionado entre os membros das comunidades escolares.

O juízo de valor quanto ao que deve ser apurado e ao que vai ser encaminhado depende, além do parecer do corpo técnico, da compreensão do coordenador regional. Este é concebido como um profissional que possui uma visão bem aguçada e capaz de tomar decisões sensatas e dentro da legalidade.

Devido ao estado de diminuição dos funcionários nas instituições de ensino, reflexo da falta de concurso público, demissões e afastamentos por licenças médicas, tem sido um grave complicador.

Imagem 1 - Abrangência das 15 Coordenadorias Regionais de Educação/ AL



Fonte: <www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: jun. 2013.

Quadro 1 - Divisão das 15 Coordenadorias Regionais de Educação/AL

1ª, 13ª, 14ª e 15ª	Maceió (sede), Marechal Deodoro, Barra de Santo Antônio e Paripueira;
2ª CRE	São Miguel dos Campos (Sede), Anadia, Barra de São Miguel, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Jequiá da Praia, Junqueiro, Roteiro e Teotônio Vilela.
3ª CRE	Palmeira dos Índios (Sede), Belém, Cacimbinhas, Estrela de Alagoas, Igaci, Major Isidoro, Maribondo, Minador do Negrão, Quebrangulo e Tanque D'Arca.
4ª CRE	Viçosa (Sede), Atalaia, Cajueiro, Capela, Chã Preta, Mar Vermelho, Paulo Jacinto e Pindoba.
5ª CRE	Arapiraca (Sede), Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Logoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Taquarana e Traipu.
6ª CRE	Santana de Ipanema (Sede), Dois Riachos, Carneiros, Maravilha, Olho D'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Poço das Trincheiras e Senador Rui Palmeira
7ª CRE	União dos Palmares (Sede), Branquinha, Colônia Leopoldina, Ibataguara, Murici, Santana do Mundaú e São José da Lage.
8ª CRE	Pão de Açúcar (Sede), Batalha, Belo Monte, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Monteirópolis, Palestina e São José da Tapera.
9ª CRE	Penedo (sede), Campo Grande, Feliz Deserto, Igreja Nova, Olho D'Água Grande, Piaçabuçu, Porto Real do Colégio e São Braz
10ª CRE	Porto Calvo (Sede), Campreste, Jacuípe, Japaratinga, Jundiá, Maragogi, Matriz de Camaragibe, Passo de Camaragibe, São Luiz do Quitunde, São Miguel dos Milagres e Porto de Pedras.
11ª CRE	Piranhas (Sede), Água Branca, Canapi, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Pariconha e Olho D'Água do Casado
12ª CRE	Rio Largo (Sede), Coqueiro Seco, Flexeiras, Joaquim Gomes, Messias, Novo Lino, Pilar, Satuba e Santa Luzia

Fonte: <www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: jun. 2013.

A 13ª Coordenadoria Regional de Educação está localizada na Pajuçara, bairro próximo à orla marítima, considerado como área nobre da cidade de Maceió, em Alagoas. É composta por 29 escolas e dois centros de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

As instituições de ensino que estão na jurisdição da 13ª CRE, em sua grande maioria, situam-se em comunidades periféricas do Jacintinho, Vale do Reginaldo, mas há também aquelas que dividem espaço com uma população mais abastada financeiramente, como é o caso daquelas localizadas em bairros como Poço e Pajuçara. Elas possuem um baixo número de matrículas porque se infere que a demanda escolarizável opta por matricular seus filhos em escolas particulares que estão inseridas no entorno das residências.

Todas as unidades escolares da 13ª CRE, periféricas ou centralizadas, possuem muitos problemas a ser equacionados, correlacionados aos fatores endógenos cotidianos, como:

precariedade da prestação de serviço à comunidade, atrasos dos funcionários, falta constante de professores no quadro de funcionários, ausência de material pedagógico para instrumentalizar o processo de ensino, e ainda as instalações físicas obsoletas e degradadas. A respeito da situação socioeconômica destas famílias, a 13ª CRE redigiu um relatório em 2010, que esclarece as seguintes situações:

Os educandos dessas escolas no horário diurno são oriundos, em grande parte, filhos de mães solteiras ou separadas que necessitam trabalhar fora para garantir o sustento mínimo da família. Essa mudança familiar/social recai sobre a escola, sobretudo nas escolas da periferia, pois é lá que esses jovens desempregados oriundos de famílias desestruturadas estão. Conseqüentemente, esses excluídos socialmente e marginalizados, possuem uma revolta interna que é o reflexo de suas vidas conturbadas e desequilibradas que acabam transferindo para as instituições onde estudam. (ALAGOAS, 2010, p. 3).

Segundo os relatos das equipes gestoras, a maioria dos discentes, nos contextos escolares, apresenta muita incompatibilidade de comportamento porque levam às escolas as suas interações sociais, que muitas vezes refletem a violência à qual são submetidos cotidianamente pelos pais ou pelos membros da própria comunidade. As queixas em relação a casos de indisciplina e agressão física são recorrentes na 13ª CRE e estão presentes na maioria dos contextos educacionais. Muitos destes alunos estão em situação de vulnerabilidade social patente, necessitando de acompanhamento nutricional, psicológico e até da presença da polícia, quando os conflitos ganham grandes proporções e o diálogo entre os membros da comunidade escolar, como professores, coordenadores, direção e alunos, não está sendo viabilizado, e para o resguardo da integridade física.

Nas instituições de ensino há muitos espaços improvisados que não oferecem o conforto mínimo necessário à comunidade escolar ou falta manutenção periódica, o que ocasiona o desabamento parcial do prédio. Há, também, os fatores externos que incidem diretamente e dificultam a organização e o fortalecimento da instituição, como: família ausente, absenteísmo dos discentes, carência de profissionais e outros recursos humanos que dificultam ainda mais o andamento dos trabalhos executados no interior da escola.

A soma dos fatores mencionados acima e o afastamento dos membros da comunidade escolar culminam por fragilizar ainda mais as instituições, potencializando e agigantando os seus entraves, por isso a participação societária é de fundamental relevância, como assegura Paro (2002, p. 96):

A participação democrática não se dá espontaneamente, sem antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se proverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentive práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade com tradição de autoritarismo, poder altamente concentrado e de exclusão de divergências nas discussões e decisões.

A 13ª CRE é uma instituição relativamente nova, pois o prédio que é a sua sede atualmente funcionou até o ano de 2005 como a Escola Estadual Diéguas Júnior, na rua Epaminondas Gracindo, nº 236, Pajuçara – Maceió. Por apresentar, segundo a SEE/AL, número insuficiente de discente por sala, foi desativada, teve seus trabalhos encerrados e após transcorridos dois anos de muitas incertezas para a comunidade é que as suas instalações albergaram a 13ª CRE.

Este fato ocasionou a revolta dos pais, que não queriam transferir os filhos à outra instituição de ensino, e dos docentes, que não queriam se deslocar para trabalhar em outra localidade. É comum no sistema educacional da rede estadual atribuírem-se todas as mazelas aos aspectos administrativos, escamoteando a ausência de políticas que visam a permanência do aluno na escola como o Programa Mais Educação¹³.

As equipes gestoras das instituições de ensino têm sido culpabilizadas pelo número insuficiente de estudantes matriculados e ainda pela saída deles. A ineficácia e as dificuldades encontradas no processo educacional são canalizadas apenas à administração, desvinculando-as das condicionantes sociais, como é o caso do ingresso precoce no mercado de trabalho ou impedimentos de chegada à instituição de ensino por parte dos alunos devido a episódios de violência e ameaça à vida. A este respeito é necessário atentar para o que Paro (1998, p. 125) defende:

No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com o seu equacionamento e solução e outras razões que podem facilmente ser superados a partir de uma ação administrativa mais apropriada. Como não poderia deixar de ser, também o problema da educação escolar é visto como sendo de natureza eminentemente administrativa.

¹³ Programa do governo federal que tem o objetivo da permanência integral do aluno na escola, é direcionado aos discentes que estão em vulnerabilidade social e necessitam de uma atenção maior. Funciona da seguinte forma: o estudante tem o seu horário garantido para o ensino dos componentes curriculares e depois se dedica à prática de esportes e lazer.

A educação pública estadual enfrenta diversas dificuldades no cotidiano das escolas, como infraestrutura, o que não contribui para o desenvolvimento do processo de ensino, bem como carência de recursos humanos para todas as funções que são desempenhadas no âmbito escolar, entre outras. Com o ato de fechar uma instituição de ensino o governo abre mão de dialogar com os sujeitos inseridos no contexto e confere-lhes toda a culpa pelo encerramento das atividades.

A dimensão administrativa é muito enfatizada. Se o contingente de alunos é diminuto, a direção da escola é a responsável por não ter sido capaz de mantê-los matriculados. Nesta perspectiva, encobrem-se as razões que levam os filhos da classe menos favorecida a abandonar a escolarização antes de terem completado a educação básica.

Este episódio de fechamento de uma escola, sem ter um posicionamento compartilhado, é mais uma evidência de que no Estado de Alagoas ainda permanecem situações como estas em que as relações dialogadas cedem espaços para decisões verticalizadas e autoritárias. A comunidade tem de ser informada acerca dos rumos que a escola vai trilhar; neste caso, canalizaram todos os problemas para uma vertente meramente administrativa, desconsiderando as condicionantes sociais.

A falta de diálogo entre as repartições públicas no Estado de Alagoas é uma questão muito complexa. O poder decisório acerca dos rumos da utilização do prédio sempre esteve concentrado nas mãos daqueles que têm a possibilidade de condução dos rumos que serão tomados no âmbito educacional. O clima de incertezas acerca dos possíveis rumos que serão dados à unidade de ensino tem gerado grande apreensão para todos os sujeitos inseridos no ambiente escolar e fora dele, em seu entorno.

São imensos os obstáculos à democracia, pois o conflito dos interesses é posto pela exploração de uma classe social por outra, mesmo que a ideologia afirme que todos são livres e iguais, porém, há também, na democracia a possibilidade de perceber tais obstáculos e lutar contra eles (CHAUÍ, 2005, p. 408).

De acordo com a autora, há muitos obstáculos para que se estabeleça a democracia porque a classe social que detém o poder tende a se sobrepor à outra, impondo as regras do jogo, determinando quem manda e os rumos que serão tomados em todas as instâncias societárias. Mediante o que está posto, há a possibilidade de percepção destes entraves pelo cidadão comum e a possibilidade de luta com vistas a reverter tais situações.

Uma escola democrática requer que a Coordenadoria, instância imediatamente superior hierarquicamente, tenha posicionamentos democráticos, conjuntamente com a SEE. Como será abordado a seguir, a 13ª CRE não tem se constituído como um espaço articulado e dialógico, pois em seu interior há a fragmentação das ações, dificultando o entrosamento entre as equipes, a veiculação das informações e o planejamento, que são aspectos essenciais para a execução das ações.

O corpo técnico que desenvolve as ações a serem executadas no âmbito da 13ª CRE e que acompanha os processos de ensino e gestão das unidades escolares é majoritariamente composto por professores da rede de ensino estadual, advindos das unidades de ensino ou municipal, através de cedência para atuar como técnicos. Para efeito de ingresso, enquanto técnico, não são respeitados os critérios constantes da LDB 9.394/96, que em seu art. 64 assegura:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Como a legislação enfatiza a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, esta será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Em muitos casos, por não possuírem formação adequada, inicial ou continuada, a visão é limitada, o que dificulta sobremaneira o assessoramento, das instituições de ensino.

3.5 Estrutura e Funcionamento da 13ª Coordenadoria Regional de Educação

Em 2010 as Coordenadorias Regionais de Educação em todo o Estado de Alagoas foram alvo de uma política governamental direcionada à área de educação da rede pública estadual de ensino, o Programa Geração Saber¹⁴.

Segundo o discurso oficial, o objetivo do Programa em questão consiste em subsidiar as ações pedagógicas, numa tentativa de reverter os resultados apresentados pela educação do

¹⁴ Projeto de cooperação técnica estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Secretaria de Estado da Educação SEE/AL. Caracteriza-se como um esforço conjunto dessas instituições com o objetivo de elaborar e apresentar à sociedade alagoana uma proposta de educação cujo foco é a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica e a consequente reversão dos indicadores educacionais do Estado.

Estado, que têm sido considerados insatisfatórios. Foi apresentado pelos representantes da SEE/AL de forma verticalizada; não houve a participação do corpo técnico inserido nas CRE na construção e avaliação dos seus resultados.

A presente pesquisa está relacionada à análise do processo de gestão democrática e diz respeito à cultura organizacional estabelecida em duas unidades escolares inseridas na 13ª CRE; a temporalidade da análise é de 1999 até 2010. Cabe enfatizar que o Programa Geração Saber não trouxe grandes impactos positivos porque a democracia mais uma vez não foi respeitada e o Programa foi imposto, e não discutido. Esta afirmação se acha respaldada pela fala de um dos entrevistados que participou de todo o processo.

Nesse projeto, os profissionais da educação da SEE/AL foram os responsáveis pela elaboração das propostas de reestruturação, modernização e reorganização da educação pública de Alagoas, do planejamento à avaliação dos resultados. As equipes de trabalho, compostas por técnicos das CRE e funcionários das escolas, foram organizadas por ações e eixos, elegendo-se as ações prioritárias à transformação da atual realidade escolar, entre elas a elaboração de um Referencial Curricular da Educação Básica - RECEB para as escolas públicas de Alagoas, sem desconsiderar as propostas curriculares já existentes e contemplando os níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), suas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional, Educação Especial e Educação a Distância) e especificidades (Educação no Campo, Indígena e Quilombola) (ALAGOAS, 2010).

O projeto trazia como direcionamento a responsabilização da equipe de profissionais da SEE/AL quanto à elaboração das propostas de reestruturação, modernização e reorganização da educação pública de Alagoas, do planejamento à avaliação dos resultados. Já o pessoal da CRE ficaria com a incumbência de executar as ações.

Assim, foram constituídas as equipes de trabalho, organizadas por ações e eixos temáticos. Foram eleitas como ações prioritárias a transformação da atual realidade escolar e a elaboração de um Referencial Curricular da Educação Básica – RECEB. Os eixos foram os seguintes: políticas educacionais, organização da estrutura e funcionamento da SEE, tecnologia da informação e comunicação na educação, melhorias das condições da rede escolar e o regime de colaboração entre Estado e municípios.

Nesta proposta de modernização e reorganização da educação pública de Alagoas, a CRE foi assim caracterizada:

Às Coordenadorias Regionais de Educação – CRE, unidades descentralizadas diretamente subordinadas ao titular da SEE, compete, no respectivo âmbito territorial de sua atuação, a representação da SEE e a atuação descentralizada nas áreas de gestão do sistema estadual de educação e de gestão da rede estadual de ensino, sendo composta por:

I – Unidade Regional de Gestão do Desenvolvimento de Pessoas;

II – Unidade Regional de Gestão Administrativa;

III – Núcleo Regional de Gestão da Rede Estadual de Ensino;

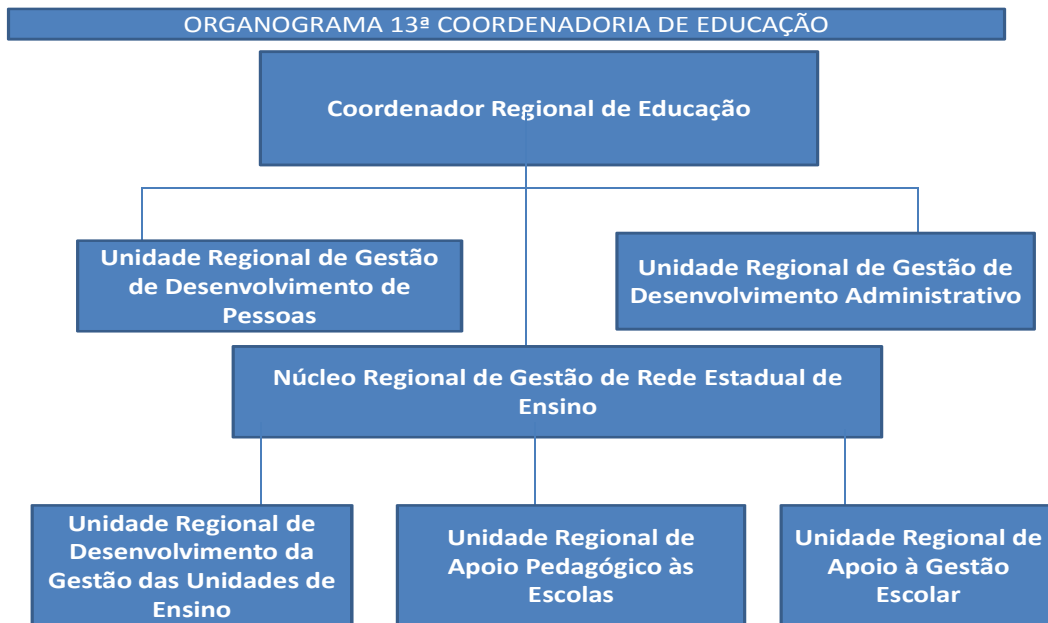
IV – Unidades Regionais de Apoio Pedagógico às Escolas.

V - Unidade Regional de Desenvolvimento da Gestão das Unidades de Ensino.

VI - Unidade de Apoio à Gestão Escolar (RECEB, 2010).

Com a referida reestruturação as CRE se caracterizaram como unidades descentralizadas, mas hierarquicamente subordinadas à SEE. Importa afirmar que elas possuem autonomia para a resolução de problemas que requerem o diálogo para que possam ser equacionados, a exemplo de atritos ocasionais entre os funcionários, gestão escolar com abuso de poder, Conselho Escolar afastado de sua função de acompanhamento à gestão, controle do calendário escolar para verificação da oferta de dias letivos e cumprimento da carga horária, entre outros. A seguir o organograma¹⁵:

¹⁵A imagem nº 2 retrata o organograma, quadro representativo da organização da 13ª CRE após a reestruturação das CRE que foi uma das ações preconizadas no Programa Geração Saber no ano de 2010. Fonte documento do Referencial Curricular da Educação Básica – RECEB em 2010.

Imagem 2 - Organograma da 13ª CRE

Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica- RECEB (2010)

Como figura central há o Coordenador Regional de Educação, um cargo de indicação do secretário estadual de educação ou proveniente de acordos político-partidários. Preferencialmente, deve ser ocupado por um professor do quadro efetivo que já tenha experiência no magistério.

Sua função primordial é organizar, coordenar, manter e avaliar os serviços prestados pelas equipes que compõem a CRE. Realiza o monitoramento do cotidiano escolar, quando solicitado, e recebe os integrantes das escolas quando se faz necessária uma intervenção mais enfática ou quando os problemas ganham maiores proporções. É pertinente à sua função a condução das reuniões que são efetivadas no âmbito de sua atuação. Possui relação mais próxima com a SEE/AL, fazendo a mediação entre as escolas.

Hierarquicamente abaixo da coordenação regional encontra-se o Núcleo Regional de Gestão da Rede Estadual de Ensino, com as competências de articulação, inspeção, normatização, cooperação e apoio técnico ao desenvolvimento regional da educação junto às escolas da Rede Estadual, privadas e comunitárias, integrantes do Sistema Estadual de

Educação. O Núcleo na atualidade é ocupado por três profissionais que têm ligação direta com a Coordenadora Regional, como retrata a imagem nº 3,¹⁶ abaixo:

Imagem 3 - Núcleo Regional de Gestão da Rede Estadual de Ensino



Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica – RECEB (2010).

À Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das Unidades de Ensino compete coordenar, subsidiar, acompanhar e monitorar a implementação de ações de fortalecimento da gestão escolar junto às unidades da Rede Estadual de Ensino, no que diz respeito à garantia de acesso, permanência e construção da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Realiza a análise e a apreciação dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares da rede estadual de ensino. Age em ações de fortalecimento do papel e da atuação dos Conselhos Escolares das escolas, através de formação continuada, que acontecem periodicamente. Os Regimentos Escolares em construção nas unidades escolares sob a jurisdição da 13ª CRE terão esta Unidade como fomentadora. A imagem nº 4,¹⁷ a seguir, ilustra como tem se dado o trabalho realizado pelos técnicos, que agrega não

¹⁶ A imagem de nº 3 é uma figura ilustrativa da composição do Núcleo Regional de Gestão da Rede Estadual de Ensino. Foi retirada do seguinte documento: Referencial Curricular da Educação Básica, construído no ano de 2010, apresentado pelo Programa geração Saber às CREs e unidades escolares.

¹⁷ A imagem de nº4 é uma ilustração de como tem sido efetuado o trabalho da Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das Unidades de Ensino, através da articulação com todos os sujeitos inseridos na comunidade escolar, como: comunidade externa, do entorno, diretores, alunos, professores, funcionários e coordenação pedagógica. Foi retirada também do documento – RECEB (2010).

só a comunidade escolar, como também a do seu entorno, que é muito carente de maiores informações :

Imagem 4 - Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das escolas



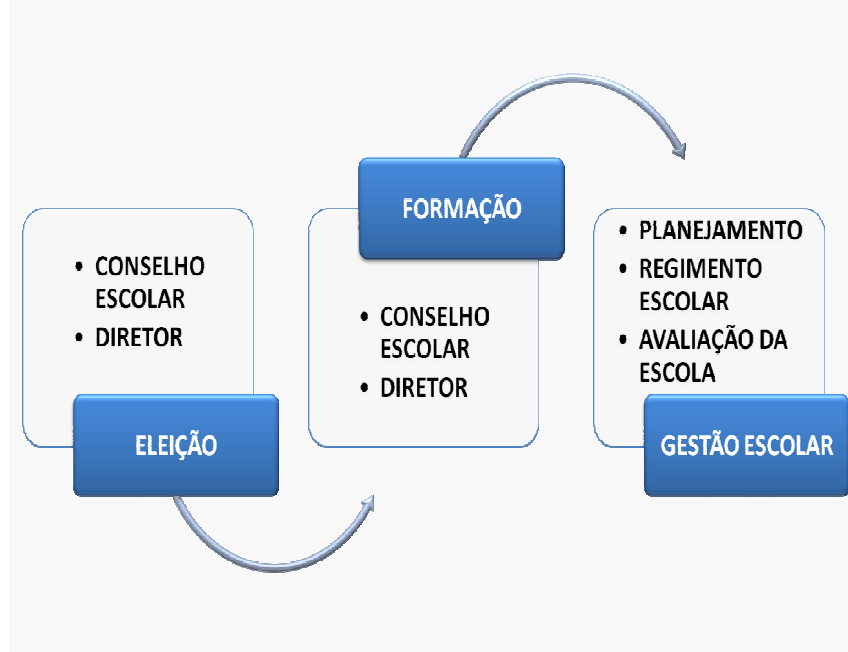
Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica – RECEB (2010).

A imagem nº 4 demonstra que a referida Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das Unidades de Ensino possui funções de grande relevância, pois está sob a sua responsabilidade a realização de um trabalho de articulação a ser executado no âmbito das escolas com vistas à integração da comunidade escolar e do entorno, em prol do fortalecimento da instituição e da integração dos diversos sujeitos inseridos na instituição de ensino. Agregar os diferentes atores e mediar os conflitos existentes, dentro da legalidade, são alguns dos desafios que necessitam ser superados.

A imagem nº 5, apresentada a seguir,¹⁸ revela que a Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das Unidades de Ensino, além da função de articulação entre os diversos segmentos, é responsável pela formação continuada para conselheiros escolares e diretores e coordena todo o processo eleitoral. Analisa os documentos pertinentes à gestão, como Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, com vistas à implementação destes em âmbito escolar.

¹⁸ A imagem de nº 5 é uma ilustração do trabalho desempenhado pela Unidade de Desenvolvimento de Gestão das Unidades de Ensino que está relacionado à formação continuada para conselheiros escolares e diretores das unidades de ensino.

Imagem 5 - Atribuições da Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das Escolas



Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica- RECEB (2010)

A Unidade Regional de Apoio Pedagógico - UAP às escolas é uma das responsáveis por coordenar o processo de elaboração das diretrizes curriculares junto às unidades escolares e prestar apoio técnico às equipes pedagógicas das escolas no acompanhamento e fortalecimento das práticas de ensino. É também de sua competência realizar o acompanhamento e o monitoramento dos indicadores educacionais e seu processo evolutivo.

Esta unidade está direcionada totalmente ao fazer pedagógico, ao acompanhamento ao trabalho desenvolvido pelos professores e coordenadores. É pertinente também ao seu fazer realizar formação continuada para todos os profissionais envolvidos diretamente com o processo de ensino. Apura as denúncias que são feitas à CRE quando o processo educacional não está seguindo o que preconiza a legislação educacional, como a LDBEN. Como mostra a figura de nº 6,¹⁹ que traz um esboço acerca de suas incumbências:

¹⁹ A imagem de nº 6 retrata a Unidade Regional de Apoio Pedagógico – UAP, que tem a incumbência de assessorar as escolas quanto ao processo de ensino que está sendo executado através de ação de acompanhamento e formação continuada para os professores da rede e coordenação pedagógica. Imagem retirada do documento RECEB (2010).

Imagem 6 - Unidade de Apoio Pedagógico às Escolas - UAP



Fonte: Referencial Curricular da Educação Básica – RECEB (2010)

A UAP também é responsável pela construção das diretrizes curriculares para cada Ano/série dos Ensinos Fundamental e Médio. Os trabalhos ainda estão em andamento através dos Grupos de Trabalho – GT compostos por docentes de todas as disciplinas, técnicos da CRE e coordenadores pedagógicos.

A Unidade Regional de Gestão de pessoas deve orientar e monitorar a lotação de pessoal nas unidades escolares, conforme padrões estabelecidos pela Coordenadoria Especial de Gestão de Pessoas da SEE/AL. Cabe a ela exercer o controle do pessoal afastado irregularmente e realizar os procedimentos pertinentes às ausências, como afastamentos em casos de atestados médicos, licenças, pedidos de exoneração e faltas rotineiras ao serviço.

Da Unidade Regional de Gestão Administrativa é incumbência prestar informações gerais quando requeridas pelos usuários, encaminhando-os às áreas correspondentes ao tipo de atendimento. Acompanha também a execução dos serviços de limpeza e manutenção diária e periódica da CRE e demais serviços auxiliares.

Por último, a Unidade Regional de Apoio à Gestão Escolar possui a competência de acompanhar e monitorar a gestão administrativa das escolas, valida e chancela documentos pertinentes à vida escolar dos alunos e ainda realiza formação continuada para secretários escolares. É direcionada às funções de normatização e legalização das ações executadas no âmbito educacional.

É possível perceber que em todas as unidades em que a CRE foi desmembrada a palavra gestão se faz presente. Para cada uma delas existe a figura de um líder, que tem a função de um gerente, para cobrar dos integrantes de cada uma delas a execução das tarefas.

A identidade dos que estão à frente dos trabalhos nos cargos de liderança fica comprometida, existindo uma dualidade patente entre ser gestor, mobilizador, coordenador ou um gerente ligado ao controle da execução dos trabalhos. No mesmo espaço existe a convivência de duas dimensões que levam a relações hierarquizadas e verticalizadas.

O cenário educacional alagoano em 2010 foi diagnosticado pelos técnicos que desenvolveram o programa como sendo perverso, com indicadores abaixo do esperado para o cenário educacional brasileiro e com as aprendizagens básicas esperadas para cada ano letivo prejudicadas. Durante o ano mencionado, muitas reuniões foram realizadas com vistas à implementação das ações em todo o território alagoano. Não seria uma falácia afirmar que no decorrer deste ano as ações foram dedicadas ao planejamento, discussões, formações e à coleta de dados.

Em 2011 houve uma diminuição das discussões e já não se falava em Programa Geração Saber; a SEE retirou-se do cenário porque já havia dado as capacitações, deixando a cargo das CRE e escolas a execução das ações pedagógicas²⁰ que são pertinentes ao Programa. O Programa Geração Saber não logrou o êxito esperado porque a área da educação continua apresentando os piores indicadores educacionais; restou tão só a divisão da CRE em unidades chefiadas. Tudo o que foi prometido ficou restrito ao campo da abstração, sem condições de ser colocado em prática, devido à condição precária em que se encontra a escola pública da Rede Estadual de ensino.

A tomada de decisões e de políticas públicas para as escolas públicas perpassam uma questão básica de diagnóstico-situacional das mesmas, ou seja, para propor intervenções na busca por melhorias é indispensável o conhecimento das características fundamentais que contribuem para os desvios e acertos das mesmas (PRADO; DIÓGENES, 2011, p. 83).

Para ser implementada uma política pública no âmbito educacional, uma intervenção no cotidiano escolar, é necessário que seja realizado um diagnóstico que aponte quais são as reais necessidades da escola, numa leitura endógena da sua realidade que venha a desenhar

²⁰ As ações pedagógicas inerentes ao Programa Geração Saber são as seguintes: Mandacaru e Aracê, nomes indígenas que se referem ao levantamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, construção da intervenção pedagógica, aplicação, monitoramento e avaliação.

quais são os seus acertos e desvios, para que desta forma possam ser instauradas ações de acompanhamento e assessoramento .

Há de se pensar no estabelecimento de políticas públicas no contexto educacional, o que não é uma tarefa tão simples, como assevera Hochman (2007, p. 88):

Considera as políticas públicas como um conjunto formado por quatro processos: o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas; a consideração das alternativas para a formulação das políticas públicas, com base nas quais as escolhas serão realizadas; a escolha dominante entre o conjunto de alternativas disponíveis e, finalmente, a implementação da decisão. Preocupa-se, especificamente com dois primeiros processos, chamados de pré-decisórios: a formação da agenda e as alternativas para a formulação das políticas.

O estabelecimento de uma política pública voltada para qualquer nível e modalidade de ensino não se configura apenas com a citação em uma legislação. O autor estabelece que devem ser levados em consideração quatro procedimentos preliminares para que se venha a formular uma política pública.

O primeiro seria o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas, de caráter essencial; essa não pode ser construída por especialistas sem levar em consideração os atores sociais que estão envolvidos no processo. Deveria haver uma ampla divulgação, e os sujeitos envolvidos terem a condição de opinar, para então haver a possibilidade de formulação de uma agenda pública que inicie o processo de negociação e estabeleça as prioridades governamentais.

O segundo aspecto que merece relevância está relacionado à consideração das alternativas para a formulação das políticas públicas. Por ter caráter primordial às ações governamentais, é necessário que sejam verificadas e analisadas todas as possibilidades que possam vir a validá-las no âmbito social. Nessa análise, é imprescindível que a população atendida pelas instituições societárias possa opinar de forma democrática.

O terceiro passo a ser seguido está relacionado à escolha das alternativas levantadas posteriormente. Momento crucial porque haverá o descarte daquelas que se mostraram inviáveis e os envolvidos é que farão essa avaliação. A arena política de luta deve ser formada pelos atores que são participantes em todo o processo, havendo interesses antagônicos entre os formuladores e os beneficiários.

Após a consideração desses requisitos fundamentais, ocorrerá a implementação das políticas públicas. Hochman (2007) não utiliza a palavra implantação por não se adequar ao processo decisório e por dar uma conotação de um autoritarismo que não deve fazer parte do vocabulário da escola pública alagoana.

Da forma como foi implantado, em âmbito educacional, o Programa Geração Saber não passou por todas as etapas; veio de forma verticalizada, de cima para baixo, e não surtiu o efeito desejado, que seria elevar os indicadores educacionais. As ações permaneceram abstratas, sem efetivação, e as unidades escolares ficaram com a incumbência de realizá-las. Conforme já foi apontado, as escolas públicas da rede estadual de ensino passam por sérias dificuldades, e uma delas é a diminuição do contingente de trabalhadores para executar as ações.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando os cenários, explicitando os sujeitos envolvidos no estudo, os instrumentos e os procedimentos utilizados. Conforme foi focado na introdução, o interesse deste trabalho consiste na realização de uma análise comparativa acerca da cultura organizacional, compreendida como as práticas regulares e habituais da escola, a personalidade coletivamente construída, que interferem no estilo de direção e qualidade das formas de organização, em duas escolas inseridas na 13ª CRE que vivenciam o modelo de gestão democrática.

Para a realização da pesquisa gestão democrática nas escolas da 13ª Coordenadoria Regional de Educação foram utilizados os princípios da Pesquisa Participante, que pode ser assim definida por Grossi (1981 apud DEMO, 2008, p. 98):

É processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover transformação social em benefício dos participantes, que são oprimidos. Portanto, é atividade de pesquisa, educacional e orientada para a ação... Em certa medida, a tentativa da Pesquisa Participante foi vista como abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso deste conhecimento, entre o mundo “acadêmico” e o “irreal” entre os intelectuais e trabalhadores, entre ciência e vida.

A opção por esta modalidade de pesquisa deu-se porque é uma forma viável para os sujeitos imbricados, inseridos nas escolas ou fora delas, orientarem a ação com vistas a subsidiar o engajamento político com o objeto de estudo. Estes partícipes, na condição de conselheiros escolares, diretores das instituições de ensino, integrantes da 13ª CRE ou da SEE, necessitam possuir uma leitura crítica e aprofundada acerca de seus contextos, e nesta perspectiva, ter uma práxis que em seus ambientes viabilize novas práticas sociais e administrativas em benefício da comunidade escolar.

Em que pesem os resultados obtidos, tem-se o propósito de posteriormente dialogar com as unidades de ensino, no âmbito jurisdicional da 13ª CRE, com vistas ao fortalecimento das ações executadas na área da gestão, para que estas sejam mais reflexivas e eficazes, lançando mão do aporte teórico que já foi utilizado e deu sustentação à presente pesquisa.

A escolha por esta modalidade de pesquisa encontra mais uma vez respaldo no pensamento de Demo (2008, p. 14), quando explicita:

É importante afirmar que a Pesquisa Participante não pode encolher-se em ambientes fechados, porque este tipo de autoproteção é tiro pela culatra. Todo conhecimento fechado, tornando-se oficial, passa à pregação particular, impedindo o movimento de sua própria renovação, que é o questionamento aberto, sob o critério da discutibilidade. A liberdade que se exige para saber pensar precisa ser mantida para o saber pensar dos outros, em particular para renovar o conhecimento. Porquanto, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Quem sabe pensar, questiona o que pensa. Perde-se o caráter disruptivo do conhecimento quando aprisionado em esferas fechadas. A PP precisa expor-se sem medo.

Como o autor ressalta, a Pesquisa Participante motiva a discutibilidade, o questionamento de porque o conhecimento produzido não pode ser pregado particularmente, individualizado; ao contrário, tem de haver a socialização e o subsídio necessário àqueles que não desenvolveram um pensar crítico, não questionam as verdades que lhes são impostas e não dialogam sobre as dificuldades vivenciadas em seus contextos.

Esta pesquisa teve como premissa básica a seguinte pergunta norteadora: **quais são as condicionantes administrativas que divergem na forma de gerir estas duas escolas da 13ª Coordenadoria Regional de Educação e de que forma a cultura organizacional delas interfere neste processo?**

Neste sentido, compreende-se que a Pesquisa Participante é de fundamental pertinência, porque ela possibilitará o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo acerca da cultura organizacional que se instaurou e está posta em duas unidades de ensino. Estas estão sob a mesma coordenadoria de educação, pertencem ao mesmo bairro, porém divergem no aspecto administrativo, em seus resultados e na atuação política dos sujeitos envolvidos no cotidiano.

Com vistas a elucidar o problema da pesquisa foi necessário formular algumas hipóteses, tendo como orientação básica o que defende Bardin (1977, p. 98):

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. Levantar uma hipótese é interrogar-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?

Assim, foram levantadas as seguintes hipóteses como norteadoras desta pesquisa:

- O Conselho Escolar, através da democracia representativa, é um fio condutor para o fortalecimento do processo de gestão democrática;

- A formação política dos conselheiros escolares é fator preponderante para o sucesso da gestão democrática;
- As unidades escolares da Rede Estadual, no âmbito da 13ª CRE, que realizaram o processo de eleição para gestores escolares não têm conseguido a efetivação do processo democrático no espaço escolar;
- O gestor escolar, considerado de forma isolada, distante do Conselho Escolar, não tem conseguido democratizar as relações sociais que se estabelecem no interior das instituições de ensino;
- O Projeto Político-Pedagógico constitui uma ferramenta democrática indispensável para que se obtenha êxito na gestão escolar.

Traçadas as hipóteses, foi possível estabelecer o percurso da pesquisa, com delimitação temporal entre os anos de 1999 e 2010. Faz-se uma análise comparativa de como estas instituições diferem em seus processos organizacionais administrativos e na cultura organizacional que confere a personalidade socialmente construída.

A justificativa por este período de tempo consiste em que datam desta época os primeiros ensaios rumo à implementação da gestão democrática, como a realização do I Congresso Constituinte Escolar, a eleição direta para diretores escolares das escolas públicas da rede estadual de ensino e a criação, através da legislação, dos Conselhos Escolares como instrumentos democráticos.

4.1 A Escolha dos Sujeitos da Pesquisa

Os dados desta pesquisa foram coletados no transcorrer do ano 2012, envolvendo representantes do grupo que iniciou as discussões e, posteriormente, a implementação do processo de gestão democrática nas escolas públicas da rede estadual de ensino, representantes da 13ª CRE, gestores e conselheiros escolares das escolas que são objeto de estudo. Os critérios para a escolha dos sujeitos participantes foram os seguintes:

- Pertencer ao grupo de trabalho da SEE que implementou o processo de gestão democrática nas escolas públicas alagoanas;
- Estar inserido na 13ª CRE desde a sua fundação;
- Estar ocupando a função de gestor nas escolas investigadas;
- Ser conselheiro escolar das unidades de ensino sob análise.

Definidos os critérios de escolha aprioristicamente, foi necessário separá-los por blocos de interesse. Há um quadro em apêndice que os especifica, demonstrando o porquê da escolha destes sujeitos enquanto participantes, ficando definido desta forma:

- A) Dois representantes inseridos na SEE pertencentes ao grupo fundador da gestão democrática das escolas públicas do Estado de Alagoas. A escolha destes leva em consideração seu engajamento profissional em relação à implementação do processo de eleição diretas para diretores e conselheiros escolares nas escolas da rede estadual de ensino, os desafios enfrentados ao longo do processo e os resultados alcançados.
- B) Três técnicos da 13ª CRE que estão inseridos na Unidade Regional de Desenvolvimento de Gestão das Escolas. A escolha justifica-se por fazerem parte do quadro funcional desde a fundação e por estarem mais próximos das unidades de ensino em ações de monitoramento, e também por possuírem visões ampliadas acerca da eficácia alcançada, os problemas ocorrentes, assim como por estabelecerem uma relação dialogada com as equipes gestoras.
- C) Três gestores das escolas procurando constatar quais as principais dificuldades encontradas para enfrentar os desafios de estar desempenhando a função de diretor escolar com as estruturas financeiras e administrativas que se tem. O número ímpar é explicado porque à época da seleção das escolas, em uma delas só havia a presença de um gestor, devido a uma normatização imposta pelo governo estadual, que estabelece o número de gestores de acordo com a quantidade de alunos matriculados. Como têm conseguido perceber a presença do Estado no cotidiano escolar e quais foram os avanços constatados na concretização do trabalho, enquanto líder, e quais são os limites impostos pela atual conjuntura política.

Procurou-se também verificar em que medida a 13ª CRE tem desempenhado as suas funções, de que forma tem colaborado no equacionamento dos problemas, ou se constitui apenas um órgão a mais para fiscalização. Importava, também, saber as contribuições da SEE como instituição de diálogo acerca das políticas educacionais.

- D) Quatro representantes dos Conselhos Escolares das referidas escolas, sendo dois de cada escola, perfazendo um total de quatro membros, partindo da

paridade existente na composição do colegiado, que são: pais, alunos, funcionários e professores. O critério de seleção dos conselheiros levou em conta a participação destes, os que são frequentes às reuniões e compreendem a importância de ter um assento no colegiado. Nesse processo foi necessário observar de que forma eles atuam no cotidiano das escolas e os posicionamentos políticos e ideológicos que subjazem à atuação.

4.2 Instrumentos e Técnicas da Pesquisa

Para a realização da referida pesquisa foram observadas duas escolas. Foi necessário aguçar os sentidos para captar como se desenvolve a cultura organizacional e, na fase da coleta dos dados, de realização das análises, manter-se muito atenta para que se viesse a obter a fidedignidade necessária e não emitir opiniões particulares que pudessem interferir nos resultados obtidos, e assim para proceder ao levantamento dos dados e posteriores análises. Recorreu-se às seguintes técnicas: levantamento bibliográfico, análise documental e entrevista semiestruturada.

O levantamento bibliográfico, de grande significância, foi essencial para a compreensão acerca de conceitos e teorias que cimentam os alicerces do processo de gestão democrática educacional. Através deste, foi possível partir de um preâmbulo sobre o tema e, no decorrer da trajetória, ampliar as possibilidades da análise crítica.

Esta técnica possibilitou o estudo de materiais diversos, tais como artigos científicos, livros e documentários elaborados especificamente sobre o tema em tela. A revisão da literatura ajudou a focar mais diretamente e aclarar o problema de pesquisa.

Com a revisão da literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados. Além do mais, uma boa revisão de literatura ajuda o professor/pesquisador a contextualizar o seu problema de pesquisa em um modelo teórico mais amplo. Muitas vezes, após a revisão da literatura, o enfoque da pesquisa pode mudar. Então, o mesmo fenômeno pode ser investigado sob um ângulo diferente. Portanto o professor/pesquisador deve ser capaz de identificar na literatura temas comuns e relacioná-los com o seu problema (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

De acordo com os autores, a revisão da literatura proporciona ao pesquisador contextualizar o seu problema de pesquisa, dando-lhe mais amplitude e, em muitos casos, pode ocasionar até mudança no enfoque da pesquisa. Os textos pesquisados e o aporte teórico utilizado permitiram historicizar a gestão democrática no campo educacional e compreender a complexidade de executá-la nos contextos das instituições de ensino.

Outro instrumento muito importante utilizado foi a análise documental, por ser uma técnica que possibilita ao pesquisador buscar informações factuais nos documentos e representar uma forma de aproximar o leitor de uma compreensão mais aprofundada do teor do documento, sem, no entanto, manipular o seu conteúdo. Quanto a esta técnica, Bardin (1977, p. 44) explicita que:

O que é análise documental? Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro).

A análise de documentos teve como um dos suportes os Projetos Político-Pedagógicos das escolas (PPP). De posse destes foi possível traçar o perfil, a identidade das instituições investigadas e o histórico dos bairros em que as escolas estão inseridas, buscando compreender os nexos causais que as diferenciam no tocante à cultura organizacional que incide nos resultados apresentados e na forma como os sujeitos lidam com o poder e compartilham o cotidiano escolar.

O estudo acerca dos documentos foi utilizado, também, com as atas dos Conselhos Escolares, Processos Administrativos respondidos pelos diretores de uma das escolas, as ocorrências documentadas de posse da 13ª CRE, com vistas a fornecer uma análise geral do processo de gestão vivenciado nas duas instituições alvo da pesquisa.

A análise documental assemelha-se à bibliográfica diferindo, apenas, na natureza das fontes, uma vez que, na documental, a fonte utilizada são restritamente os documentos. Com a análise documental o pesquisador pode buscar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses e interesses.

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

Já as entrevistas semiestruturadas²¹ foram aplicadas aos 12 (doze) participantes. A escolha deu-se devido a sua implicação enquanto sujeito imbricado quanto ao objeto de estudo, como enfatiza Bardin (1977, p. 68):

A implicação face ao objeto: a própria maneira como uma pessoa conta a aquisição de um objeto deve, em nosso entender, refletir o sentimento de participação que ela pode ter tido nesse momento. A medida do grau de implicação ou de participação, contribui para a definição do grau de estranheza da pessoa, na relação com o objeto.

Como o objeto de estudo são duas unidades escolares sob a jurisdição da 13ª CRE, todos os sujeitos que contribuíram estão imbricados nestes cotidianos escolares, alguns de forma direta, porque trabalham nos contextos, outros indiretamente, porque prestam assessoria técnica, administrativa ou pedagógica.

Ao serem questionados acerca de questões que envolvem o funcionamento destas ou os resultados apresentados, alguns destes entrevistados fizeram a opção por manter distância, demonstrar postura de estranheza, como uma forma de se eximir das responsabilidades quanto ao objeto e tentar demonstrar que a administração da escola é algo bem afastado da sua atuação. Nesta perspectiva, é muito fácil lançar críticas aos gestores escolares e às administrações escolares em caso de resultados negativos, como evasão, repetência, episódios de violência, entre outros.

A escolha desse tipo de entrevista deve-se ao fato de se preferir uma atmosfera na qual o entrevistado não se sinta pressionado ao responder os questionamentos levantados, possibilitando, assim, um diálogo em que o sujeito investigado se coloque de forma espontânea.

A entrevista semi-estruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem. Ao usar a entrevista semi-estruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

²¹ O roteiro das questões pertinentes às entrevistas semiestruturadas encontra-se no apêndice.

Tendo como base tais orientações e tentando permitir ao entrevistado formular suas respostas com mais liberdade, é que se optou por este tipo de entrevista. Realizou-se um total de doze entrevistas semiestruturadas com os representantes dos segmentos que estão inseridos nas duas escolas que são objeto de estudo. Há, ainda, os profissionais que atuam na Superintendência de Gestão da Rede Estadual de Ensino – SUGER, lotados na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e na Unidade Regional de Desenvolvimento da Gestão das Unidades de Ensino da 13ª CRE, com o objetivo de confirmar ou anular as hipóteses levantadas ao longo da pesquisa.

A seguir há a caracterização das escolas que foram partícipes da presente pesquisa. Todo o recorte histórico foi levantado tendo como suporte os dados obtidos através do Projeto Político-Pedagógico das referidas instituições de ensino.

Para seleção das instituições foram utilizados os seguintes critérios: a cultura organizacional escolar, a participação comunitária no Conselho Escolar e a assiduidade dos diretores nos eventos promovidos pela 13ª CRE. Todos esses aspectos foram considerados como essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos que necessitam ser executados no âmbito escolar.

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo, sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral, sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecido (LUCK, 2009, p. 116).

Como foi enfatizado, uma escola é um artefato social construído pelas interações sociais dos sujeitos que nela estão inseridos; estes possuem valores, mitos, crenças e conhecimentos que diferenciam a unidade escolar das outras instituições de ensino, tornando-a singular através da interação de seus membros.

A participação comunitária no Conselho Escolar é outra dimensão importantíssima a ser analisada porque, quando há interferência positiva no cotidiano, é possível agir sempre para subsidiar a gestão escolar na resolução dos entraves. Quando o colegiado age na

perspectiva de fortalecimento, o poder é descentralizado e o gestor não é o único responsável pela instituição de ensino.

Outro aspecto enfatizado refere-se à assiduidade dos diretores nas reuniões quinzenais e formações realizadas pela 13ª CRE. Dessa forma foi possível verificar se há o interesse patente em estudos que possam vir a fortalecê-los na execução das tarefas cotidianas, se conseguem exercer liderança e a proatividade dos gestores para equacionar os problemas detectados.

Importa afirmar que é de fundamental relevância ofertar aos diretores a formação continuada, porque todos são professores e a experiência administrativa que terão ao ingressar na função de gestor escolar requer destes profissionais competências técnicas, a execução de afazeres, tarefas e o exercício da liderança em muitos casos nunca antes vivenciados.

4.3 As Instituições de Ensino que Foram Objeto de Estudo

Uma das escolas *loci* de investigação é a Escola Rosa dos Ventos²², que foi fundada no dia 29 de dezembro de 1981, através do Decreto nº 4.985, de 18 de janeiro de 1982, pelo então governador Guilherme Palmeira, quando era secretário de educação o prof. José Medeiros.

À época de sua fundação atendia aos níveis de escolarização Fundamental e Médio e possuía uma demanda escolarizável de 2.300 alunos (dois mil e trezentos discentes). No ano de 2012 a sua população escolarizável²³ discente baixou vertiginosamente, com apenas 609 (seiscentos e nove) alunos atendidos em apenas dois turnos, matutino e vespertino.

Ainda segundo o atual gestor, funcionava, na época da inauguração, nos três turnos e era muito bem equipada, uma das melhores do Estado, em relação ao mobiliário e à estrutura física, e ainda ofertava à comunidade escolar as modalidades técnicas industriais, comerciais, agrícolas e educação para o lar.

Ao realizar a análise documental utilizando como fonte o PPP acerca do seu histórico, constatou-se que a referida instituição, que já foi referência de credibilidade na comunidade

²² Recorreu-se a nomes fictícios para assegurar o anonimato. As fontes utilizadas para o levantamento das questões foram as seguintes: Projeto Político-Pedagógico e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

²³ Fonte: Informações cedidas pelo atual gestor, em momento de entrevista.

na qual está inserida, não tem conseguido êxito, na contemporaneidade, nas ações da gestão. Muitas foram as duplas e os trios compostos por professores que já tentaram gerir a instituição sem obter sucesso; quando se deparam com os problemas existentes, decidem retornar às salas de aula, justificando ser mais ameno o trato com os alunos a ter de estar à frente das ações a serem executadas, tendo de exercer a liderança de um grupo.

As queixas são recorrentes quanto à própria localização, devido ao entorno ser considerado uma área de grande vulnerabilidade social, permeado pelo uso e tráfico de drogas. Os assaltos e homicídios são frequentes, obrigando a que o Batalhão Escolar²⁴ da Polícia Militar realize monitoramento rotineiro às dependências da escola.

Em análise aos documentos foi possível constatar que o PPP está defasado porque a sua construção se deu no ano de 2003, sem nenhuma conexão com as práticas de ensino executadas. Estas estão desconectadas, desvinculadas dos objetivos traçados na proposta pedagógica, que são: promover uma prática educativa que privilegie a construção de valores e conhecimentos que possam contribuir para a formação de homens e mulheres críticos, capazes de criar um mundo mais justo, mais igualitário e menos excludente; fortalecer o processo de gestão democrática através do exercício da participação na escola e melhorar a organização gerencial e pedagógica.

A Secretaria de Estado de Educação e do Esporte – SEE, através de monitoramento realizado por seu corpo técnico pedagógico, contidos no processo de nº 1800.006.358/ 2011²⁵, que foi impetrado pela 13ª CRE e SEE, relata neste documento graves situações ocorridas. Consta de um levantamento histórico acerca dos inúmeros episódios, no âmbito da administração da escola, que ocasionaram prejuízo aos discentes.

O referido processo tem a pretensão de apurar as inúmeras irregularidades, negligências administrativas ocorridas e descreve a cultura organizacional, a forma como estes profissionais encaram o serviço público, como algo sem muita relevância, e a forma como se relacionam com os estudantes, concebendo-os como de menor valor, sem importância no contexto educacional.

²⁴ - O Batalhão Escolar é uma instância corporativa da Polícia Militar utilizada para monitoramento das unidades de ensino e mediação de conflitos nos âmbitos escolares; é acionada via telefone em casos considerados como graves.

²⁵ O Processo de nº 1800. 006. 358, de 2011, desta trata especificamente sobre a situação caótica em que a escola se encontrava e solicita a intervenção na direção desta.

As ingerências são as seguintes: gêneros alimentícios da alimentação escolar com prazo de validade vencido sendo oferecidos aos alunos; higiene nas dependências da escola, insatisfatória, o que demonstra patente desinteresse destes profissionais em relação à saúde dos estudantes; a inexistência de organização para desencadear os processos de ensino; e atrasos na entrega das documentações solicitadas pela comunidade. Foi solicitada a intervenção na direção da escola.

No processo consta, ainda, o pedido de exoneração de um diretor-geral²⁶ e da diretora adjunta, que foram eleitos democraticamente, através de eleição direta, em 20 de dezembro do ano 2010. Ao pedir o afastamento da direção da escola, eles alegaram que desde que assumiram a gestão realizaram tarefas que estavam além da competência de gestores escolares, como as funções de vigia e porteiro e de terem sofrido inúmeras ameaças por parte da comunidade do entorno. Importa afirmar que o desenrolar destes fatos ganhou projeção na mídia e a escola passou a fazer parte das manchetes dos telejornais e jornais impressos da capital alagoana.

Após os fatos, a 13ª CRE solicitou a intervenção, pela qual a SEE indica um profissional de outra realidade escolar para assumir a direção da escola que apresenta muitos problemas em sua gestão. Foi construído um relatório, enviado a SEE em 7 de julho de 2011. A parte final deste documento traz as seguintes recomendações:

Neste momento, faz-se mister avaliar os danos provocados pela total ingerência das sucessivas direções que passaram por esta escola. Esta Coordenadoria, na qualidade de guardião dos preceitos fundamentais da construção cognitiva da educação em nossas unidades escolares, resta solicitar que a vacância seja preenchida, temporariamente, por servidores indicados pela SEE, por entendermos, por meio de outras bem sucedidas situações, que esta será uma medida salutar para que, sem dúvidas, ao termo desta lide, uma boa administração, fará ressurgir em todos aqueles que compõem esta unidade escolar, o sentimento de pertencimento, e, sobretudo um espírito de protagonismo em todos os campos que perfazem um bom gerenciamento escolar (ALAGOAS, 2010).

Foram aguardadas as providências por parte da SEE no sentido da indicação dos interventores. Em 31 de agosto do ano 2011 houve o despacho da Superintendência da Gestão da Rede Estadual de Ensino, baseado no relatório construído pela 13ª CRE, em que foi orientado que se procedesse ao processo de eleição conforme preconiza o art. 6º-A do Decreto

²⁶ O pedido de exoneração dos diretores eleitos da Escola em questão consta do dia 6 de julho de 2011. A carta de renúncia consta de um relato minucioso das situações difíceis enfrentadas pelos gestores.

nº 2.916, de 24 de novembro de 2005²⁷. Este negou possibilidade de intervenção, como foi solicitado, via relato da CRE; ao contrário, foi sugerida uma nova eleição.

Assim, no dia 20 (vinte) de setembro de 2011 foram realizadas as eleições na modalidade aclamação, em que dois professores inseridos na unidade escolar foram eleitos democraticamente pela comunidade escolar. Os diretores, apesar de aclamados, não assumiram os mandatos de imediato; a SEE, ao analisar a documentação referente à eleição, detectou algumas falhas no procedimento, como ausência de algumas assinaturas e, depois de muitas idas e vindas do processo, em novembro de 2011 houve a intervenção não só no âmbito da direção da escola, mas no Conselho Escolar. Este ato administrativo do secretário de Estado da Educação acarretou a revolta e indignação por parte da comunidade escolar porque em um primeiro momento houve a orientação quanto ao processo de eleição e depois houve um retrocesso e as intervenções aconteceram.

Como interventoras da escola na direção foram conduzidas duas professoras com experiências exitosas acumuladas em gestão escolar. Para o Conselho Escolar foram conduzidos três funcionários indicados pela 13ª CRE, a saber: um presidente do Conselho Escolar, um tesoureiro e um conselheiro fiscal. Este fato causou um grande conflito na escola e sentimento de revolta por parte dos conselheiros.

Com a intervenção na direção decretada pelo secretário de Estado da Educação e do Esporte, os diretores levaram o caso até o Poder Judiciário, e depois de transcorridos alguns meses, a lide foi julgada e estes ganharam a causa e retornaram aos seus postos no dia 27/6/2012. Fica patente através da fala dos entrevistados que este fato nunca foi superado, que as relações com a 13ª CRE foram estremecidas e que a comunidade escolar apresenta postura de descrédito em relação ao seu corpo técnico.

Neste momento conflituoso em relação à instituição de ensino a Coordenadoria acatou sem nenhuma ressalva o posicionamento da SEE em que consistia na intervenção junto ao Conselho Escolar e a direção da escola. Este posicionamento, foi compreendido pela comunidade escolar como de total cumplicidade e o retorno dos diretores eleitos, via decisão judicial, foi concebido como uma vitória significativa para a instituição de ensino, porém

²⁷ Decreto de nº 2.916, de 24 de novembro de 2005 – normatiza todo o processo de substituição de diretores, através de nova eleição, que pode ser efetuada mediante aclamação.

restou um sentimento de desconfiança que pode ser sentido nos momentos de diálogo entre a 13ª CRE e os membros do colegiado.

A escola apresenta déficit no Indicador de Desempenho da Educação Básica - IDEB para o 5º ano do Ensino Fundamental, alcançando no ano 2009 (3,3), um dos mais baixos desta coordenadoria para os anos iniciais tais razões foram suficientes para que a instituição de ensino tenha sido uma das escolhidas para a realização desta pesquisa.

A outra instituição objeto de estudo é a escola Violeta²⁸, gerenciada atualmente por duas gestoras. Algumas professoras estão desempenhando o trabalho de coordenação pedagógica, dando suporte ao trabalho da gestão. Esta equipe diretiva, através de documentos como livro ata, registros fotográficos e depoimento dos vários atores, tem conseguido mobilizar os seus segmentos mediante reuniões e plantões pedagógicos.

A instituição mostra-se organizada e asseada, apesar de as estruturas físicas se encontrarem obsoletas e não oferecerem conforto suficiente para os estudantes e professores. Passou, no decorrer do ano letivo de 2012, por uma reforma que conseguiu mudar, pelo menos na superficialidade, o aspecto deteriorado do prédio escolar, como pintura e consertos.

Está localizada em um bairro considerado de classe média, a Jatiúca²⁹, palavra indígena que significa carrapato. Quem o batizou foi o folclorista Théo Brandão, que prestou uma homenagem aos índios. Atualmente é considerado como área nobre, muito próximo a importantes centros comerciais, como *shopping*, hipermercados e casas de shows, bares e restaurantes.

Um ponto de semelhança entre as duas instituições de ensino é que apesar de estarem imersas neste contexto, pertencentes ao mesmo bairro, atendem a uma demanda de baixo poder aquisitivo, pois a maioria de seus alunos é oriunda dos bairros periféricos, como o Jacintinho e a Grota dos Ciganos. Os discentes, para chegarem ao destino, utilizam os ônibus escolares como transporte diário.

²⁸Recorre-se ao nome fictício Violeta para designar a segunda escola alvo desta pesquisa, no intuito de preservar o anonimato necessário.

²⁹As informações quanto à localização da escola, conjuntamente com o seu histórico, foram obtidas através do Projeto Político-Pedagógico cedido gentilmente por uma das diretoras da escola, como forma de contribuição à pesquisa.

A escola Violeta foi criada através do Decreto nº 1.113, de 14 de outubro de 1963, Lei nº 2.537, de 20 de agosto de 1963. Governo do General Luiz Cavalcante, então governador do Estado de Alagoas. Atende a uma demanda escolarizável de 913 (novecentos e treze) estudantes inseridos nos anos regulares do Ensino Fundamental e 486 (quatrocentos e oitenta e seis) na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 1.399 alunos, segundo dados de 2012.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi de 3,6 no ano 2009. Este resultado superou a meta esperada para o 5º ano do Ensino Fundamental da escola, que era de 3,5. Este fato trouxe muita satisfação à comunidade escolar e à 13ª CRE.

A escola está sempre receptiva aos estudos e discussões, sendo muito procurada para sediar Estágios Supervisionados na área de educação. A instituição possui uma relação orgânica com a 13ª CRE e todos os técnicos que a visitam relatam que ela possui uma organização adequada e que a equipe gestora tem dialogado muito bem com todos.

Nas incursões realizadas é possível perceber que, apesar de a instituição escolar apresentar bons indicadores e estar bem organizada, ainda há muitos aspectos que merecem ser corrigidos. São as vicitudes desenvolvidas por alguns funcionários públicos, que teimam em não desempenhar as suas funções. A diretora relata que prefere lidar com os alunos, apesar de serem trabalhosos. Estes posicionamentos podem ser considerados como reflexos da reforma administrativa do Estado que pode ser caracterizada da seguinte forma:

Uma dimensão de gestão democrática, repousa na relação que estas mudanças estabelecem com os trabalhadores da educação. Novas formas de organização e controle do sistema de ensino vem resultando em mudanças nas relações de trabalho na escola. Conjugado a esses elementos, a reforma administrativa do Estado vem procurando enxugar empregos e eliminar certos gastos públicos, o que repercute na regulamentação de direitos e deveres do funcionalismo (OLIVEIRA, 1997, p. 13).

A gestão, por ser considerada como democrática, tem-se exigido muito do gestor. Espera-se que consiga mobilizar todos os sujeitos em prol de ações exitosas. A escola é invadida por novas formas de controle e mudanças na forma de relações de trabalho. Funções que foram extintas no decorrer do tempo, como os inspetores, coordenadores de disciplina, acarretam o aumento das responsabilidades para a equipe gestora. A soberba carga de tarefas ainda é ampliada devido ao pessoal que se ausenta por razão de aposentadorias ou exonerações e que não são substituídos porque o Estado passa pelo processo de enxugamento da folha.

Uma orientação neoliberal de encolhimento dos funcionários públicos. Todas essas dificuldades são canalizadas para a gestão da escola resolver. Se não há funcionário para o trabalho, cabe ao gestor mobilizar os que restam no ambiente para executar as tarefas. Ser um diretor escolar, em tais condições, é estar disposto a ter cefaleia cotidianamente.

As gestoras conseguem exercer a liderança no espaço escolar e, apesar de todas as dificuldades, o coletivo ainda tem sido uma forma viável de concatenar as ideias e acionar os diferentes funcionários na execução das tarefas.

Como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção dos objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação das pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para a sua realização (LUCK, 2009, p. 75).

As duas escolas que são locais de investigação possuem convergências por pertencerem à mesma coordenadoria e estarem localizadas no mesmo bairro, divergindo, entretanto, nos resultados e no aspecto gerencial.

4.4 Definição das Categorias de Análise:

O capítulo IV deste trabalho é dedicado à análise comparativa efetuada no âmbito de duas escolas inseridas na 13ª CRE, tendo como centralidade desvendar como se dá no cotidiano escolar o desenrolar do clima organizacional que as envolve. Para tanto, foi necessário estabelecer as categorias e subcategorias da análise, conforme as caracteriza Bardin (1977, p. 117):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O inventário: isolar os elementos e a classificação repartir os elementos, e portanto procurar impor uma certa organização às mensagens.

Nesta perspectiva, foi necessário organizar as categorias de análise com base nas concepções acima, que as definem como a reunião de um grupo de elementos a partir das características comuns destes elementos. Impõe-se, ainda ao pesquisador a capacidade

analítica de constatação do que cada um destes elementos tem em comum, como se relacionam uns com os outros. Foi necessária a construção do quadro a seguir para subsidiar a organização abstrata das categorias de análise e a comparação entre os dois objetos de estudo:

Quadro 2 - Organização para análise dos dados das entrevistas

Sujeitos da pesquisa	Categorias de análise	Subcategorias de análise	Interpretação do Pesquisador	Aporte teórico conceitual
Foram doze (12) os sujeitos participantes. Há um quadro em anexo que caracteriza-os.	Cultura organizacional e a gestão escolar.	Participação societária e os resultados educacionais.	Firmaram-se a partir da análise das falas dos entrevistados da pesquisa e no processo de triangulação.	Araújo, 2007; Cury, 1997, 2000; Dourado, 2002; Félix, 1989; Fonseca, 2004; Gadotti e Romão, 2004; Hora, 1994; entre outros teóricos que validaram ou anularam os enunciados dos entrevistados.

Fonte: Autora (20012).

As categorias de análise foram as seguintes: a cultura organizacional e a gestão escolar. A explicação para sublinhar estes elementos deve-se às aparições destes de forma patente no transcorrer da pesquisa, e ainda porque as questões que se relacionam, como a forma como os sujeitos interagem nos contextos educacionais em suas colaborações, as omissões mediante as ações a serem executadas, e ainda a complexidade que permeia a gestão escolar, são pontos de conflito e estão imersos no cotidiano escolar, dificultando o estabelecimento das relações democratizadas nas instituições sociais, como é o caso da escola.

As subcategorias de análise foram assim definidas: participação societária e os resultados educacionais. Estes são considerados como desdobramento das primeiras, porque a primeira pode ser considerada também uma questão cultural que envolve a comunidade escolar, mediante a participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar. Em muitas escolas é realizada de forma satisfatória, porém em outras instituições de ensino se dá de forma tímida, devido a muitos fatores como, por exemplo, a luta pela sobrevivência, que lhes ocupa muito do tempo produtivo.

Os resultados educacionais apareceram no início, na escolha das unidades de ensino que foram alvo da pesquisa em que este aspecto sobressaiu entre os demais por representar um ponto de divergência e que traz embutida a culpa, pois nenhum dos segmentos que estão inseridos no ambiente escolar assumi-la, ocasionando um verdadeiro “jogo de empurra” em face aos resultados, quando estes são negativos.

No que concerne às interpretações do pesquisador, estas foram facilitadas em consequência da riqueza das falas dos entrevistados, que subsidiaram um pensar bem mais aprofundado em relação às escolas, desmistificando muitas concepções formatadas antes das interferências dos enunciados dos sujeitos de pesquisa.

Já o aporte teórico conceitual foi um fator preponderante para confirmar ou refutar as falas dos sujeitos entrevistados, que demonstraram muito interesse em participar dos estudos e análises efetuadas.

O capítulo IV, apresentado a seguir, constitui uma análise acerca dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas aplicadas às comunidades escolares em que houve o diálogo com o referencial teórico, com vistas à confirmação destes ou a fomentar um contraponto, à luz das concepções teóricas utilizadas. Foi um exercício de grande relevância porque possibilitou ao pesquisador desmistificar os objetos de estudo.

É de fundamental importância constatar mediante as falas dos entrevistados, se nos contextos em destaque, vivenciados por eles, há realmente uma gestão compartilhada por todos os sujeitos, ou se trata apenas de uma forma de centralização que foi camuflada através da eleição direta para gestores escolares.

5 ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL DAS ESCOLAS

Este capítulo traz os resultados obtidos na análise efetuada acerca da cultura organizacional das duas escolas que vivenciam a gestão democrática e foram locais da pesquisa compreendida como a forma de interação social estabelecida pelos sujeitos inseridos no contexto que estrutura e sedimenta a identidade da escola que foi socialmente construída. Compreender os desdobramentos desta cultura é de fundamental relevância, pois isto é o que torna uma instituição de ensino diferente da outra: as singularidades que são evidenciadas apenas quando se adentra o cotidiano na perspectiva de pesquisador.

Esta forma singular de organização da escola, como os atores do contexto lidam com o conhecimento e com o ensino, a participação da comunidade escolar e do entorno no planejamento das ações educativas, são fatores que incidem nos resultados educacionais apresentados porque cada instituição representa uma realidade distinta com cultura própria que é fruto das interações sociais estabelecidas. Portanto, apesar de as referidas escolas estarem situadas no mesmo bairro, os estudantes e os funcionários não são os mesmos, e por esta razão há divergência nos processos administrativos e educacionais.

Como forma de subsidiar as análises foram tomados como aportes o referencial teórico, a análise dos documentos oficiais e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos definidos pela pesquisa. As análises tiveram como norteamento as seguintes categorias: **cultura organizacional e gestão escolar**, que são definidas como de fundamental relevância por aparecer explicitamente na fala dos entrevistados, nos documentos analisados e na fundamentação teórica estudada, e as subcategorias **participação societária e os resultados educacionais**, que também acompanharam todo o trajeto da pesquisa.

Como já foi enfatizado, o agrupamento de uma categoria não é algo tão simples porque impõe ao pesquisador a capacidade de concatenar assuntos aparentemente separados por blocos diferentes e agrupá-los de acordo com o que eles têm em comum, as similaridades que muitas vezes não estão explicitadas (BARDIN, 1977).

5.1 A Centralidade do Poder e a Cultura Organizacional da Escola

Como já foi percorrido ao longo deste trabalho, Alagoas teve a sua história estruturada tendo como protagonistas majoritários a figura do coronel, do mandatário, o senhor de engenho e os grandes latifundiários, que no decorrer dos anos deixaram as suas marcas

através do estabelecimento de relações hierarquizadas. Esta forma piramidal que sempre subjugou a população menos abastada economicamente, relegando-a a um papel secundarizado, totalmente marginalizado quanto ao poder decisório, os acompanhou, trazendo os seus reflexos também às instituições públicas que estão sob a jurisdição da classe dirigente alagoana, herdeiras deste poder que tem se perpetuado, de geração a geração. Para Lira (2007, p. 83):

Esse poder político, que privilegia uns poucos e marginaliza mais da metade do grosso da população, no que diz respeito aos resultados da riqueza gerada no Estado, é essencialmente um poder arbitrário, porque gera todo tipo de violência e de discriminação no seio da sociedade. Desse modo, a estrutura social marcha historicamente pela elevada concentração de riquezas e poder, quase não tem se alterado, garantindo predominância de suas elites de tal modo que todos os poderes constituídos estão subordinados aos antigos interesses, não cumprindo a função social que lhes cabe, diferentemente do que ocorre em outros Estados do País.

A escola pública no decorrer dos tempos sentiu os reflexos da centralização do poder porque os seus problemas são de grande amplitude e requerem que a sociedade alagoana esteja mais próxima do poder decisório e aberta ao diálogo, para que possa acompanhar os cotidianos escolares e opinar acerca dos entraves detectados.

Após tantos anos de descaso em relação à educação, foi a partir de 1999, com a chegada da esquerda ao poder, que houve uma fase de grande esperança. O povo depositou muita expectativa quanto ao novo governo que estava começando, que este pudesse modificar as estruturas arcaicas que só encaminhavam o Estado para o atraso. A respeito desta época, em relação à educação é importante destacar a fala de um dos entrevistados:

Bom, chegou 99, governo Lessa, casou a vontade com a linha democrática, ele ex-prefeito de Maceió, trouxe a Maria José Viana, que fez no Estado do mesmo jeito do município. Os Conselhos Escolares foram legalizados e substituíram as Unidades Executoras/ Caixas Escolares. A partir deste ano foi feito o que temos de escola, estrutura física, recursos humanos e construção de escolas. Andamos muito em todo o Estado de Alagoas através dos seguintes questionamentos a escola que temos / a escola que queremos e como chegar à escola que queremos. Com os pais, alunos, professores e funcionários nas assembleias foi construída a Carta de Princípios, que são desejos de uma sociedade que queria naquele momento participar naquele momento da administração pedagógica e relacional. Esforço conjunto entre escola, CRE e SEE. A Carta de Princípios não está defasada ainda hoje; está bem viva (relato do sujeito inserido na pesquisa³⁰ nº1).

A fala do entrevistado expressa de forma sintética todo o processo que antecedeu as primeiras eleições para diretores das unidades escolares. Ocorreram vários encontros em todo

³⁰ A caracterização dos sujeitos da pesquisa está contida no quadro nº 4, que faz parte do apêndice.

o Estado de Alagoas com vistas a mobilizar as comunidades escolares para a construção de uma escola pública mais aberta ao público.

Ele considera a Carta de Princípios como de fundamental relevância, e que esta não morreu (perdeu importância), mas está muito viva. Diante desta afirmação, é importante questionar: nos dias atuais, quais são os profissionais engajados em um movimento de estudos, análises e reflexões deste documento em âmbito educacional?

Em análise ao referido documento é possível afirmar que se trata de uma carta de intenções que expressa os desejos da população em relação à escola e ao ensino público. Com um olhar mais atento é possível perceber que a linguagem utilizada expressa imposições, e não democratização.

Em um outro momento de entrevista, outro sujeito da pesquisa, que também participou das ações do governo de 1999, fez um desabafo que, segundo ele, caracteriza todas as ações desenvolvidas para reconstruir a educação pública alagoana, e tece as seguintes afirmações:

Na época não tinha professores na rede estadual, então saiu concurso público, escolas foram construídas e o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério – PCC foi construído. Em 2000 aconteceu a 1ª eleição de Conselho Escolar, em 2001 a 1ª eleição direta para diretores das unidades de ensino. O PCC significou um grande avanço, valorização financeira e profissional. Pode-se dizer que no 1º mandato do Lessa a educação era prioridade de nº 1. Afirmo que o 1º mandato o alvo foi educação, saúde e defesa social. No 2º mandato, o desenvolvimento econômico foi prioridade (Sujeito da pesquisa nº 2).

Com este relato, foram publicizadas ações governamentais acontecidas durante o primeiro mandato de Ronaldo Lessa (1999 a 2002) e o segundo (2003 a 2006). Exalta as conquistas que os trabalhadores obtiveram nestes períodos, como o concurso para o preenchimento de vagas no serviço público, o Plano de Cargos e Carreiras do magistério público estadual³¹ e as eleições diretas para diretores escolares. Todas essas ações, apesar de terem sido colocadas em prática tardiamente, representaram um pequeno avanço para a educação pública estadual e mais ainda para os profissionais que conseguiram através de concurso público um vínculo empregatício na rede estadual e a possibilidade de progressão na carreira, garantida através do PCC.

³¹ Lei estadual nº 6.197, de 26 de setembro de 2000, que estabelece o Plano de Cargos e Carreira do Magistério público estadual.

Conforme a fala do entrevistado, o primeiro mandato foi direcionado a ações que deram enfoque à educação, saúde e defesa social. Já no segundo, o alvo foi o desenvolvimento econômico. Desse modo, pode-se afirmar que o ritmo das ações sofreu uma descontinuidade, uma ruptura que impediu que novas ações fossem concretizadas em âmbito educacional.

Em um outro momento, o mesmo entrevistado fez um desabafo que merece ser destacado pela sua relevância para esta pesquisa:

[...] Um diretor eleito democraticamente, o governo perde um curral eleitoral, o Conselho Escolar ao lado, a sociedade está perto. Antes da eleição, dormia diretor e acordava sem o cargo. Na época foram 344 currais eleitorais que deixavam de existir, ele perdeu para que a sociedade ganhasse. Ronaldo foi um político que abriu mão de muitas coisas, mas muita coisa mesmo (...) (Sujeito da pesquisa nº 2).

A fala do entrevistado revela que o governador não concordava com o processo de indicação política dos diretores das unidades de ensino, acabando na época com 344 (trezentos e quarenta e quatro) currais eleitorais³². A este respeito é importante analisar as concepções de Araújo (2007 apud CRUZ NETO, 2008, p. 5):

Os donos do poder enquanto mandatários locais tornaram-se o elo com o poder público, que por sua vez passou a ser utilizado como meio de produzir a dependência das classes populares aos donos do poder, seja pelos sentimentos da gratidão ou do medo. Uma relação de poder fundada na “fidelidade, no compromisso, na troca de favores e na dependência.”

Como foi enfatizado, os donos do poder, as oligarquias possuem vínculo com o Estado porque muitos destes atores integram a classe política através de seus mandatos conquistados por meio da eleição. A população menos favorecida economicamente, carente de políticas sociais como educação, saúde, emprego e renda torna-se presa fácil nas mãos daqueles que têm o controle das ações governamentais. São vítimas de promessas, de garantia de seus direitos; em troca, o cidadão desenvolve fidelidade, compromisso com os grupos políticos, contribuindo para a perpetuação destes no poder.

O uso do termo curral eleitoral está presente na fala do entrevistado como uma alusão ao poder centralizado. Este estava nas mãos de personalidades políticas que determinavam quem dos seus apadrinhados seria o diretor (a) da escola. Com a eleição de diretores, 344 (trezentos e quarenta e quatro) currais eleitorais foram extintos.

³² Currais eleitorais: nome popular dado à prática do voto de cabresto, controlado à base de favores políticos.

Com esta fala é possível perceber que não se direciona a uma equipe as possíveis perdas, mas a ele, o governador, dando indícios de que, apesar de o governo se dizer democrático, a personificação do poder sobre um único ator é muito forte. Quanto ao segundo mandato, a educação já não está mais em ênfase, perdeu espaço para o desenvolvimento econômico. Diante desta afirmação é possível inquirir: existe desenvolvimento econômico sem educação de boa qualidade?

A formação histórica de Estado de Alagoas emerge com este tipo de direcionamento político: canalização de esforços para a economia em detrimento do social. O prejuízo que se teve com a ruptura das ações na área da educação, no segundo mandato do governador acarretou descontinuidade nas ações. O diálogo em torno da escola que temos e a que queremos cessou e os anseios da sociedade em prol de um ensino de boa qualidade foram sufocados.

[...] estratégias concentradas no exercício da democracia, na participação popular e na reorientação do modelo político administrativo de forma a permitir que o poder seja descentralizado para atender aos anseios da população e não aos interesses pessoais ou de grupos políticos, sociais e econômicos (SANTOS, 1999, p. 8).

Mais uma vez os interesses da população não foram atendidos. Esta forma de governar o Estado de Alagoas com ações descontínuas legitima as pressões advindas dos grupos políticos, sociais e econômicos que estão no poder ou o circundam, corroboram para que os seus interesses pessoais sejam atendidos em detrimento dos anseios da população e se configuram como as marcas culturais.

As instituições de ensino são seriamente afetadas porque quando não há um esforço coletivo em prol de uma educação de boa qualidade, já não há soluções para o equacionamento dos problemas que surgem. Situações de agravamento dos problemas educacionais estão continuamente sendo ampliadas, como estrutura física degradada dos prédios escolares, falta de funcionários, entre outras que dificultam que o ensino seja ofertado com boa qualidade aos estudantes.

Há famílias que se perpetuam no poder e passam a decidir as prioridades governamentais. Nesta perspectiva, Lira (2007, p. 93) esclarece que:

[...] em Alagoas há uma ou duas famílias tradicionais que se revezam no poder e, há séculos, inibem o desenvolvimento das forças produtivas, preservando um modo de produção e de dominação coronelista que favorece as elites e penaliza severamente a sociedade como um todo.

Como foi enfatizado, a presença dos herdeiros do coronel ainda é muito constante, inibindo o desenvolvimento das forças produtivas, favorecendo os interesses das elites e penalizando a sociedade como um todo, porque as instâncias sociais como a saúde e a educação não dão ao cidadão um atendimento satisfatório.

Quanto à possibilidade de se ter uma governabilidade transparente no âmbito da SEE, o entrevistado teceu os seguintes comentários:

Como já tinha feito diretores eleitos, quadro de funcionários, dava liberdade pra gente trabalhar, estavam todos satisfeitos com ele. Maria José Viana passou 99, 2000, 2001, e em 2002 saiu para ser deputada. Com sua saída, cada um tem as suas concepções, um pensamento e uma gestão. A superintendência se preocupava muito com a coordenação pedagógica das escolas. Na gestão do secretário Maurício Quintella houve a descentralização dos recursos. A gente sabe que muitas vezes a merenda não chegava no pratinho das crianças. Em 2004 houve a descentralização em todas as escolas (Sujeito da pesquisa nº 1).

É importante ressaltar, nesta fala, o contentamento deste entrevistado em relação ao governador Ronaldo Lessa em seu primeiro mandato (1999 – 2002), porque, de acordo com o seu relato, as eleições para diretores já haviam acontecido, e existia liberdade para que se pudesse trabalhar. O entrevistado sublinha como ação relevante a descentralização dos recursos da merenda.

Uma das bandeiras levantadas pelos integrantes do governo da época (1999) era a participação das comunidades escolares através da inserção nos Conselhos Escolares e a eleição direta para diretores, com vistas à descentralização do poder decisório. É importante frisar que existe uma grande dificuldade em se trabalhar o compartilhamento do poder porque nos contextos escolares os sujeitos veem o Estado como um órgão punitivo, de controle e nada democrático.

Um episódio ocorrido no âmbito da escola nº 1, narrado anteriormente no capítulo destinado à caracterização desta, deixa evidências claras de que nem sempre a intervenção do governo estadual nas escolas se dá de forma dialogada, pacífica e consensual, e o quanto a centralização do poder pode ser danosa e causar prejuízos ao cotidiano escolar. É importante atentar para o que afirma um entrevistado integrante deste contexto:

O senhor secretário de Educação é um brilhante advogado, mas na área da educação deixa muito a desejar. Como ele pôde destituir um Conselho Escolar? Para isso deveria ter convocado uma assembleia geral com 50% mais um dos membros de toda comunidade escolar, lavrar uma ata em cartório e daí poderia destituir o Conselho Escolar, e não fazer como ele fez. Fui contra até o final da destituição e da

intervenção na direção da escola; a eleição do Marcelo foi legítima, e de uma hora para outra sumiu os documentos. Eles conseguiram retornar porque estão com uma liminar, conquista meia-boca, poderia ser ela perfeita. A liminar da Justiça chegou, e a intervenção acabou porque não tinha legalidade; a eleição foi correta e eles foram eleitos democraticamente. A caneta do secretário foi como o AI 5 decretado na Ditadura Militar, que tirou todos os direitos dos cidadãos. Eu sou de luta mesmo, lutei durante a Ditadura contra os militares, quanto mais hoje! (Sujeito da pesquisa nº 9).

A pertinência do desabafo do entrevistado reside na gravidade dos acontecimentos com a intervenção sofrida pela escola, que afetou não só a gestão, mas que destituiu também todos os membros do Conselho Escolar. Os diretores haviam sido eleitos democraticamente e aguardavam a nomeação; neste ínterim, houve o esfacelamento da gestão escolar e a destituição dos conselheiros.

Neste caso, o poder decisório não estava nas mãos da comunidade escolar, através dos conselheiros escolares, para legitimar a eleição realizada, e sim do governo do Estado, que teve como representação o ato administrativo do secretário de Estado da Educação. Este não reconheceu a legalidade do processo eleitoral e ainda destituiu todos os membros do Conselho Escolar. A centralização do poder, através de práticas administrativas, é enfatizada por Oliveira e Rosar (2002, p. 148) e pode ser caracterizada como incipiente no Brasil:

A prática administrativa no Brasil, em especial a administração escolar, possui também suas raízes no autoritarismo da sociedade política, que se fundamenta na coação legal, o que enfatiza essa dimensão técnica “neutra,” que tem orientado a ação administrativa em direção ao centralismo burocrático, ocultando sua dimensão política intencional, oposta ao trabalho participativo. Assim, todo o movimento em favor da democratização da gestão escolar é engendrado no conjunto da sociedade, recebendo no seu transcurso a influência das práticas políticas do país, frequentemente marcadas pelo clientelismo político e pelo corporativismo de interesses.

Partindo deste pressuposto, no Brasil a prática administrativa, em especial a administração escolar, ainda preserva resquícios do autoritarismo que marcou a trajetória da sociedade brasileira nas relações sociais que se estabeleceram. A administração é vista como uma prática dissociada do trabalho participativo em que há uma forte tendência da centralidade da burocracia o que dificulta, compromete a eficiência dos trabalhos executados.

No âmbito estadual ainda há muita dificuldade em estabelecer relações democráticas nas instituições governamentais, como foi relatado por um dos entrevistados, em que a vontade política do secretário de Estado da Educação se sobrepôs aos interesses da comunidade escolar.

Como no Estado de Alagoas as relações sociais se estabeleceram através do poder centralizado, quebrar este paradigma e estabelecer a democracia no âmbito educacional é algo que ainda necessita ser exercitado e carece de muitos estudos, análises e reflexões, porque:

O exercício do poder está associado à tomada de decisão de como agir sobre a realidade escolar. Como a tomada de decisão em si é inócua e só se completa na ação, o poder é exercido não apenas por quem toma a decisão, mas também por aqueles a quem compete pôr em prática a decisão tomada (LUCK, 2009, p. 122).

Não há como não relacionar todos esses episódios ocorridos no âmbito escolar de violação de direitos, quando o governo estadual não só interfere na gestão escolar, mas também extingue o Conselho Escolar, o que prejudicou sobremaneira o andamento da instituição de ensino. A respeito da cultura organizacional, Lins (2000 apud LUCK, 2009) esclarece:

Uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer dinamicamente orientado pelas crenças e orientações mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente. Esses valores, crenças, mitos e rituais existentes na escola determinam, pois, seu modo de ser e de fazer, isto é, a cultura organizacional da escola. Portanto, a escola não corresponde ao seu prédio e suas condições físicas e materiais, nem ao conjunto das pessoas que nela trabalham, e sim ao “caldo cultural” promovido pelo modo de ser e de fazer na interação dessas pessoas.

Uma unidade de ensino não é só uma instalação física, estática no espaço e que como meta visa prestar serviços educacionais à sua comunidade; ao contrário, segundo o autor é uma organização social viva, de interações. A formalidade da legislação pode até direcionar como os trabalhos devem ser executados, mas a dinâmica estabelecida, a forma como os sujeitos inseridos no contexto executam as tarefas, o modo de ser da instituição é construído pela cultura organizacional da escola.

Neste caso, os sujeitos inseridos neste contexto possuem o hábito de participar do Conselho Escolar como forma de controle social, planejamento e execução financeira, e mediante a intervenção estatal se sentiram agredidos, tolhidos no direito assegurado legitimamente de participar do cotidiano escolar e não se conformaram com as medidas impetradas pela SEE, através do secretário de Estado da Educação. A eleição dos diretores foi ignorada pelo governo do Estado.

Esta situação que retirou a autonomia da escola causou muitos prejuízos ao cotidiano escolar e a relação interpessoal estabelecida entre as equipes técnicas da 13ª CRE com os profissionais da unidade escolar que ficou estremecida porque os sujeitos inseridos na

comunidade escolar desconfiam das reais intenções do monitoramento que é realizado pela coordenadoria, com vistas a acompanhar o trabalho executado no ambiente de ensino. Concebem a equipe técnica como inimiga, e não como uma aliada para o fortalecimento da unidade escolar.

No tocante à desconfiança em relação às instâncias governamentais, um outro sujeito entrevistado inserido na escola de nº 1, quando questionado acerca dos problemas que acarretaram a insuficiência do contingente de estudantes, culpabilizou as determinações emanadas da SEE:

As greves atrapalharam muito o andamento da escola, porque quando termina fica um ano por dentro do outro e os alunos queriam se formar, prestar vestibular, e também o que acaba com nossos alunos é a história do Curso Supletivo em três meses, eles não querem mais passar muito tempo caminhando para a escola. Também depende muito da gestão pulso firme e saiba coordenar o troço. O primeiro diretor é muito lembrado, chamava todo mundo de professor, muito respeitador, organizado, melhor diretor que já teve aqui, e era nomeado pela SEE; depois dele, cada um faz do jeito que quer. Desandou mais por causa das greves. Hoje é assim: entra um aluno e sai cinco. Falta compreensão da SEE. Teve época que fazia matrícula, por causa do acordo com a SEMED, remanejava os alunos sem necessidade. Fizemos muitas matrículas da EJA, mas não deixaram funcionar. Com a EJA a escola ia bombar no noturno. Com tudo isso, o noturno está fechado e o vespertino ameaçado de fechar. Fizemos matrículas, só que levaram pra outro canto, alguém não está querendo que a escola funcione! São 25 salas, uns dizem que o governo quer para ceder o prédio para uma faculdade, outros falam que é a CRE que vem pra cá. A escola é completa, dá pra fazer o que eles quiserem (Sujeito da pesquisa nº 10).

A fala do sujeito pode ser percebida como um desabafo acerca da situação degradante em que a escola se encontra, com poucos alunos e na iminência de fechar as portas. A comunidade escolar vive um dilema porque se fechar, os funcionários e alunos são remanejados para outro lugar; fica no ar uma atmosfera de incerteza, prejudicial ao desempenho dos trabalhos, a impedir que muitos criem laços com a instituição.

O entrevistado cita como razão provável do abandono dos alunos o movimento de greve dos funcionários, porque ao terminar, de acordo com ele, o ano letivo tem de ser estendido, e realmente causa transtornos porque passou a existir na rede o ano civil e o ano letivo. Nem todas as vezes há concomitância dos dois na escola em tela; houve em 2012 dois calendários letivos paralelos.

No tocante às greves históricas, a gestão de Fernando Collor enfrentou uma série de mobilizações dos servidores públicos, principalmente pelo agravamento do processo inflacionário. A política salarial na segunda metade da década de 1980 estava ligada aos

mecanismos monetários definidos pelo governo federal no combate ao problema inflacionário, naquela ocasião fora de controle e descolado da economia real (LIRA, 2012).

O início do processo de greve instaurado nas escolas estaduais esteve em convergência com o início das atividades escolares da instituição analisada, na metade da década de 80. O movimento de greve é legítimo, um direito do trabalhador; ao seu término, é de fundamental relevância as coordenadorias realizarem um acompanhamento às unidades escolares, com vistas a assegurar que os discentes não tenham prejuízo quanto à carga horária e ao processo de ensino.

A desconfiança em relação às instâncias governamentais pode ser constatada no seguinte depoimento:

[...] Fizemos matrículas, só que levaram pra outro canto, alguém não está querendo que a escola funcione! São 25 salas, uns dizem que o governo quer para ceder o prédio para uma faculdade, outros falam que é a CRE que vem pra cá. A escola é completa, dá pra fazer o que eles quiserem. [...] (Sujeito da pesquisa nº 10).

É possível perceber que ao se referir a alguém existe uma indefinição, não dá para desvendar quem é este alguém. O trecho em análise deixa claro que os funcionários, inseridos neste contexto educacional apresentam postura de apreensão no tocante à intencionalidade da SEE e da 13ª CRE em relação a um possível destino das estruturas físicas da instituição de ensino e um provável remanejamento destas a outras unidades escolares, em caso de desativação.

De acordo com Luck (2009), essa cultura na escola é formada pela sua história, em sua vinculação externa com a comunidade e com o sistema de ensino de que faz parte, assim como pela dinâmica interna de interações, que marca, de maneira indelével, o modo como os desafios são enfrentados, como as pessoas os percebem e reagem diante deles, dentre outros aspectos.

A centralização do poder nas mãos do secretário de Estado da Educação, que retirou a autonomia que o Conselho Escolar tem para legitimar um processo eleitoral, foi a mais desastrosa possível. É notório que este entrevistado não tenha percebido as orientações emanadas das instâncias superiores como a CRE e a SEE como relevantes; ao contrário, a desconfiança tem causado sérios problemas porque a participação no cotidiano escolar é prejudicada quando os funcionários se encontram em estado de incerteza e insegurança.

É importante verificar como está acontecendo, no âmbito de duas escolas da 13ª CRE, as ações desenvolvidas pelo colegiado, pelos gestores e de que forma a coordenação tem subsidiado a execução destes trabalhos.

5.2 A Gestão Escolar Ante a Participação

A participação da comunidade escolar na gestão das unidades de ensino tem sido um assunto de grande repercussão no âmbito escolar porque são imputados aos pais ou familiares todos os resultados negativos obtidos pela escola. São acusados de não ter interesse pela escolarização dos filhos, quando as verdadeiras razões da ineficácia da escola pública estão relacionadas à negligência do Estado.

Uma forma de participação legítima no contexto educacional é a participação no Conselho Escolar, compreendido como um canal que precisa ser democrático e foi instituído para que todos os segmentos pudessem participar e ampliar o diálogo acerca do cotidiano escolar. Na escola de nº 1 há conselheiros engajados politicamente e que preferem atuar dentro da legalidade:

Eu só vou passar um ano no colegiado, depois pretendo sair. Existe uma politicagem, é muito complicado e às vezes, por gostar das coisas certas, sou acusado de emperrar o processo. A ex-presidente do Conselho era muito organizada, já trabalhou em banco. Fazia enquete para saber sobre o cardápio, e a merenda é de primeira qualidade; quando a coisa é ruim, é para reclamar. O desgosto é a intervenção de muita gente, a comunidade não participa e só critica, são os “engenheiros das obras prontas”. O papel do Conselho é de vital importância, porque sem o Conselho a escola vai para bancarrota. Enquanto conselheira vou até as últimas consequências dentro da normalidade da lei; fora da lei, nem pensar (Sujeito nº 9).

O desabafo do entrevistado demonstra, em primeiro lugar, o quanto o Conselho Escolar desta instituição tem sido caracterizado como um espaço heterogêneo, onde há um conflito muito grande de interesses. De acordo com a sua fala, há uma “politicagem” muito grande e porque ele gosta de realizar as ações dentro da legalidade, tem sido acusado de emperrar o processo administrativo. Por apresentar postura de muito engajamento, prefere sair e desfalcado o colegiado, pois são muitas as situações complexas enfrentadas na administração e no relacionamento interpessoal.

No tocante ao papel desempenhado pelos membros da comunidade escolar, é importante refletir acerca das concepções defendidas por Oliveira e Rosar (2002, p. 129):

A descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorrerá não só como uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola. Assim a democratização da educação será compreendida pelo Estado como uma necessidade de procurar imprimir maior racionalidade à gestão da mesma. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.

Como a atuação política do conselheiro escolar nas unidades de ensino tem sido cada vez mais cobrada pelo poder público, concebendo-o enquanto cogestor da escola, as responsabilidades dos membros do colegiado têm sido tonificadas pela descentralização dos recursos, que exige acompanhamento quanto à execução, controle dos gastos e avaliação periódica dos resultados. Quando um membro do colegiado não cobra a eficiência é acusado de ser negligente e omissor. Ao passo que ao apresentar postura de austeridade em relação ao erário e ao funcionamento da escola, é acusado de estar emperrando todo o processo. Assim, o Estado não é responsabilizado porque já está enviando os recursos; cabe à comunidade escolar executar os gastos da melhor forma.

Na escola nº 2, a participação do Conselho Escolar é efetiva, mas a grande dificuldade é o acúmulo de atribuições que sobrecarregam os conselheiros, pois, além dos seus afazeres correlatos às suas funções, têm de assumir mais tarefas:

O Conselho Escolar é um colegiado que tem ajudado muito na tomada de decisão. A professora que assumiu a presidência do Conselho é uma professora que tem 30 horas em exercício efetivo da sala de aula. Eu não tenho tempo para ser presidente, fico no Conselho Fiscal dando o suporte necessário. Os problemas na execução dos recursos financeiros são muitos, com as atas, a alimentação escolar e a fiscalização. Planejamento exige tempo para depois fazer acontecer, e ser professora e presidente ao mesmo tempo não é nada fácil. A SEE poderia ver uma forma de diminuir a carga horária de quem faz parte do Conselho Escolar. Procuo, na medida do possível, exercer a liderança. Procuo reunir a equipe, tomar decisões conjuntas; não gosto de fazer nada sozinha. Desde que assumi a gestão eu disse: se acertar juntos e se errar estaremos juntos também, nas decisões de maior a menor impacto na escola. Agora com a GIDE³³ o envolvimento do grupo foi essencial para traçar as ações que precisam ser executadas. Pensamos juntos cada ação, a diferença é o coletivo. A relação com a 13ª é de proximidade, embora nos últimos tempos tenho sentido a CRE mais longe (Sujeito nº 7).

A fala do sujeito 7 inserido na escola nº 2 demonstra um fato que acontece em muitos contextos educacionais, a sobrecarga de trabalho assumida pelos membros do Conselho

³³GIDE – Gestão Integrada para o Desenvolvimento da Escola – política educacional que foi implantada na escola pela SEE no ano de 2012, seguindo uma metodologia que privilegia o planejamento estratégico. As próximas pesquisas na área de gestão das escolas públicas poderão abordá-las.

Escolar quando são participativos e engajados politicamente e agem para que a escola alcance êxito em suas ações.

Há algumas iniciativas implementadas pela 13ª CRE no que concerne à formação continuada, com vistas a fomentar a participação e subsidiar a atuação dos integrantes do Conselho Escolar. No caso em análise, a professora assumiu a presidência do colegiado sem ter diminuição alguma em sua carga horária de trabalho porque o Estado não considera como horas trabalhadas as que são dedicadas ao Conselho Escolar.

Nesta perspectiva, ao assumir um assento no colegiado, o partícipe terá acréscimo em suas tarefas e o trabalho deverá ser realizado nas horas vagas. Com esta forma de encarar o trabalho do conselheiro como ato de benemerência, tem sido cada vez mais difícil arrebatar os membros da comunidade escolar para ingresso no colegiado.

A participação no cotidiano escolar, com vistas a subsidiar as ações executadas pelas comunidades escolares, necessita ser realizada também pelos técnicos inseridos nas Coordenadorias; muitas vezes, estes profissionais estão ausentes dos contextos de ensino. É de fundamental importância compreender o porquê deste afastamento, como no seguinte depoimento de uma profissional que está inserida na 13ª CRE:

A dificuldade da equipe de gestão para o acompanhamento às escolas são muitas porque nem todos os dias tem transporte para o deslocamento. Eles cobram, mas as condições de trabalho não são boas, ainda falta Internet, e a equipe de gestão é pequena demais. Há a necessidade de mais pessoas, já que o número de escolas é alto, os problemas apresentados pelas mesmas requerem muita atenção, visto que são variados, bastante recorrentes e que, se forem atendidos, imediatamente refletirão em todo andamento dos trabalhos internos das mesmas. O aprendizado dos estudantes pode sofrer sérios prejuízos com a ausência da coordenação para intervir quando é necessário (Sujeito nº 5).

Analisando a fala do entrevistado, existem pistas de como estão deterioradas e precarizadas as condições de trabalho destes trabalhadores inseridos na 13ª CRE. Equipes que foram formadas com a incumbência precípua de promover desenvolvimento estão sucateadas porque os recursos humanos são insuficientes para a execução das ações que necessitam ser efetuadas em favor das escolas.

Ficou demonstrado que a carência de funcionários é um fator que tem contribuído sobremaneira para que a prestação de serviços seja deficiente, porque como o número de escolas é muito grande, o monitoramento e acompanhamento do cotidiano escolar é prejudicado. As cobranças são constantes por parte das comunidades escolares, no sentido de

um acompanhamento mais efetivo; como foi enfatizado, às vezes nem o transporte está disponível.

Toda esta situação corrobora para embasar o diagnóstico das equipes que construíram o Programa Geração Saber PNUD, MEC e SEE:

A educação básica de Alagoas tem apresentado indicadores educacionais muito abaixo do esperado no cenário educacional brasileiro, conforme pode ser comprovado pelos Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB dos últimos anos. Isso significa que o desempenho escolar dos alunos das escolas públicas do Estado de Alagoas não corresponde às aprendizagens básicas referentes a cada nível de ensino e a cada ano escolar, conforme os padrões de qualidade definidos pelo Ministério de Educação – MEC (ALAGOAS, 2010, p. 3).

O cenário educacional alagoano em 2010 foi analisado pelos técnicos que construíram o programa como sendo perverso, com indicadores abaixo do esperado para o cenário educacional brasileiro e as aprendizagens básicas esperadas para cada ano letivo prejudicadas. Durante o ano mencionado, muitas reuniões foram realizadas com vistas à implementação das ações em todo o Estado de Alagoas.

Em 2011 houve um silenciamento e já não mais se falava no Programa Geração Saber. As mudanças que deveriam ser efetivadas ficaram no campo discursivo, conforme pode ser observado a seguir:

No início do mês de fevereiro de 2010, fui chamada para trabalhar no Geração Saber como coordenadora do programa na CRE. No início houve formação em hotel de luxo, fomos até para a Barra de São Miguel; lá era dito que o Estado tinha duzentos milhões para reformar e transformar toda a estrutura da CRE e das escolas. Fiz todo o levantamento junto às escolas, foram meses de trabalho, as escolas e a CRE trabalharam muito de agosto a dezembro. [...] Em janeiro de 2011 senti que a coisa na SEE já havia esfriado, quando fomos chamados para uma reunião na SEE e lá disseram que não havia recurso nem para dar lanche pra gente, técnicos; então eu mesma perguntei onde estavam os duzentos milhões? [...] Enfim, era ano eleitoral, e depois da eleição o dinheiro sumiu, e nós na CRE ficamos com status de minissecretarias, sem a mínima condição de trabalho (Sujeito nº 4).

O sujeito retrata como as ações na área de educação no Estado de Alagoas são descontínuas e não conseguem o êxito almejado; no início de 2010 é apresentado o Programa Geração Saber como sendo a panaceia que iria ajudar a livrar a educação estadual dos indicadores negativos apresentados. No decorrer de alguns meses as reuniões foram ficando escassas e já não se falava mais nas ações pertinentes ao Programa.

O levantamento acerca das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e comunidades escolares foi realizado pelas equipes técnicas, a reestruturação das CRE aconteceu e estas

passaram a funcionar, mesmo com poucos funcionários, como minis- secretarias. Após muitos estudos, debates e discussões acerca do atraso educacional, o referido programa foi sepultado.

As ações descontínuas e a ineficácia na prestação de serviços são um desdobramento das relações de poder, porque o Estado não tem substituído, através de concursos públicos, que são cada vez mais escassos, os trabalhadores que saíram para se aposentar e os que foram exonerados. Nesta perspectiva, os servidores que permanecem no serviço público ficam sobrecarregados e acumulam tarefas rotineiras, causando prejuízo à comunidade atendida. A precariedade das condições de trabalho tem contribuído para que a comunidade escolar não seja atendida com presteza e a contento.

A fala de um entrevistado demonstra o quanto as coordenadorias, que são mediadoras entre as escolas e a SEE, estão afastadas dos contextos escolares sob sua jurisdição: “[...] A relação com a 13ª é de proximidade, embora nos últimos tempos tenho sentido a CRE mais longe. [...]” (Sujeito nº 6).

5.3 A Cultura Organizacional e os Resultados Educacionais Apresentados pelas Escolas

Até aqui se considerou a organização formal, isto é, a organização planejada, a estrutura organizacional, os papéis desempenhados. As organizações, todavia, sofrem forte impacto dos elementos informais, a organização informal, que diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros de um grupo. Esses aspectos da organização informal têm sido denominados de cultura organizacional (LIBÂNEO, 2007).

De acordo com o que fora defendido pelo autor, a escola apresenta duas formas de organização: a formal, compreendida como se apresenta à comunidade escolar através de seu planejamento, das funções exercidas pelos funcionários inseridos no contexto; e a organização informal, que impacta na oferta dos serviços prestados à comunidade, correspondendo aos comportamentos apresentados pelos funcionários, considerados como os “vícios,” as opiniões emitidas por estes em relação aos estudantes e às famílias e o relacionamento espontâneo dos membros deste grupo. Todos esses aspectos latentes convivem no mesmo ambiente e podem ser considerados como a cultura organizacional da escola, vivenciada todos os dias pelos sujeitos.

As duas escolas possuem formas de organização que lhes são peculiares porque em cada um destes contextos coabitam sujeitos diferentes, que concebem a escola e o ensino com olhares diferenciados, pois cada ambiente tem a sua cultura organizacional própria, que pode facilitar ou dificultar a gestão escolar.

Os gestores das unidades de ensino, em geral têm sido muito cobrados pela 13ª CRE, SEE e pelos pais ou responsáveis pelos alunos pelos aspectos que estão no âmbito da formalidade e residem na superficialidade, como assegurar a entrega de documentos em tempo hábil, o planejamento das ações, o controle de horários e de frequência, dentre outros aspectos que exigem muito deste profissional.

Na escola há também questões subjacentes que impactam sobremaneira a execução do trabalho do diretor, como relacionamento interpessoal fragilizado, inoperância na execução das tarefas, inexistência de cordialidade para equilibrar as relações humanas, os agrupamentos de profissionais que se formam no interior das instituições de ensino e que objetivam atrapalhar o andamento dos trabalhos a serem executados. Estes não executam as atribuições funcionais em tempo hábil, respondem com desrespeito às solicitações do diretor e assim impossibilitam a organização da escola como um todo, o que tem causado elevada carga de tarefas e sobrecarga de funções para o gestor escolar.

No tocante ao estilo de direção e às formas de organização das escolas *loci* da pesquisa, há dois posicionamentos bem distintos em relação a este tema que podem ser analisados através das falas dos entrevistados. Este pertence à escola de nº 1:

Estou na direção desde 27/6/2012, e a maior dificuldade enquanto gestor é fazer com que os professores cumpram com as suas obrigações. O segmento mais trabalhoso é o da vigilância no cumprimento dos horários. Uma boa parte dos professores chega atrasada, e é constrangedor para você estar lembrando pessoas adultas das suas obrigações, o que devem fazer e ter que ficar no pé deles. Atualmente temos uma média de 609 (seiscentos e nove alunos) e dois calendários letivos. Nossos alunos vêm de longe e merecem ter um bom ensino: dois ônibus que vem do Jacintinho, um de Ipioca e um ônibus que vem do bairro da Pescaria (Sujeito da pesquisa nº 6).

O entrevistado discorre sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, que dizem respeito à garantia da execução do processo de ensino. O cumprimento da carga horária de trabalho dos docentes e dos funcionários de apoio e o constrangimento de ter de lembrá-los rotineiramente dos horários que necessitam ser cumpridos. Fica demonstrado que este cumpre de forma isolada a tarefa de cobrar o tempo de aula e a execução das tarefas.

As tarefas administrativas vem absorvendo todo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos, em síntese: um funcionário da organização escolar. Ao contrário do que alardeado como sendo seu principal papel e sua função (OLIVEIRA; ROSAR, 2002, p. 141).

As autoras descrevem o quanto o trabalho de um diretor de escola tem sido exaustivo, de difícil execução, e que muito de seu tempo tem sido dedicado à função de controle e de gerência, resumida a um funcionário da organização escolar. As atitudes tomadas são vazias de criticidade, de análise, porque o cotidiano escolar suga-lhe todo o seu tempo: além das funções administrativas, tem de controlar e manter os poucos recursos financeiros para que a escola possa funcionar. Com toda a carga de trabalho fica inviabilizada a sua atuação como articulador, incentivador de relações dialogadas, como preconiza a gestão democrática. Em outro trecho da entrevista, assevera que na escola nº 1:

Há um acordo com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED em que as escolas municipais ficariam encarregadas do ensino do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental e as unidades da Rede Estadual ficariam encarregadas do ensino do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Foi desleal, porque nós enviamos os alunos matriculados nesta faixa para eles, recebemos muito pouco, é por isso que a perda de alunos está sendo muito grande. Não tem problema com alunos nesta escola, os mais perigosos já saíram, eles estão 100% fardados. A coordenação pedagógica daqui é muito fraca/fraquíssima, e eu estou sozinho para fazer tudo. Tenho realizado reuniões para ver se eu conscientizo as pessoas (Sujeito da pesquisa nº 6).

A diminuição no quantitativo de alunos, neste contexto, é muito preocupante porque turmas podem ser encerradas e os acordos efetuados, segundo o entrevistado, não estão sendo cumpridos a contento. O relacionamento estabelecido com os discentes tem sido muito tranquilo porque aqueles considerados como “perigosos” já saíram do contexto escolar. No tocante às questões relacionadas à centralização dos trabalhos a serem executados no ambiente escolar, é o diretor que executa a maioria das ações e tem muita dificuldade em exercer a liderança na condução da escola. Há muitas reclamações quanto ao cotidiano escolar por estar sempre sobrecarregado de trabalho.

Em relação às perdas significativas de estudante, a escola nº 2 não passou por esta experiência porque os alunos são oriundos do litoral norte e as unidades de ensino, daquela localidade fecharam, havendo o remanejamento. Em visita ao cotidiano escolar é possível detectar que há uma atmosfera mais leve que circunda a todos, mas ainda existem queixas em relação ao trabalho a ser executado que são recorrentes na fala do entrevistado, pois prejudicam a execução das ações no ambiente escolar:

Me sinto lisonjeada por ter recebido elogios da comunidade escolar em relação à organização da escola, e ter o trabalho reconhecido é importante enquanto profissional. O trabalho é grande, de formiguinha, mato um leão a cada dia. Nem tudo é perfeito, faltam serviços diversos. O mais importante aqui é o trabalho de equipe, e o ponto frágil é o relacionamento interpessoal, porque as pessoas entram sabendo a função que vão exercer, o salário que vão receber, e depois de tudo é a

maior dificuldade. Os vícios são muitos, muita postura a ser mudada. Tento mostrar como devem atuar e entrar em consenso, mas nem sempre tem sucesso. Funcionário público é muito viciado, eles acham que o Estado tem que dar o salário e eles tem que trabalhar pouco. É muito complicado lidar com o ser humano que se nega a trabalhar. A experiência exitosa está correlacionada ao pedagógico/qualidade do ensino, que está interligada ao planejamento das ações. Os alunos dão trabalho, mas eu prefiro os meus alunos (Sujeito nº 7).

O entrevistado demonstra satisfação em ter o seu trabalho reconhecido pela comunidade escolar, mas reclama da ausência de funcionários de apoio no contexto para a execução das tarefas, o que ocasiona sobrecarga para aqueles que ainda permanecem, e muitas vezes muito próximos da aposentadoria. A palavra vício aparece como um dos entraves graves porque, segundo o entrevistado, o funcionário público adentra a instituição tendo a ciência do salário que irá receber, e após as vivências estabelecidas na escola apresenta vícios que podem ser considerados como uma forma individual do cidadão de compreender a sua relação com seu vínculo empregatício, uma questão de cultura organizacional e de compartilhamento de ideias, enfatizada por Luck (2009, p. 118):

É válido destacar que o compartilhamento não implica necessariamente em criação de um ambiente caracterizado pela harmonia, pois é possível identificar como traço predominante em algumas escolas a competição e o antagonismo em vez de a colaboração e o compartilhamento de responsabilidades. Essas expressões entre os participantes da escola podem aparecer de forma explícita, facilmente observável, mas também de forma implícita, camuflada, marcada por uma aparente indiferença. A propósito, muitos diretores escolares se queixam de que em suas escolas ocorrem atitudes de inveja, ciúmes, desconfiança e fofocas, características de uma cultura negativa e totalmente destituída do caráter profissional e educativo que compete à escola e aos seus profissionais cultivarem.

De acordo com as afirmações da autora, é mais fácil encontrar nos contextos escolares traços de competição e de antagonismo ao invés de colaboração e de compartilhamento das responsabilidades. Estas posturas podem aparecer de forma implícita, escamoteada por uma aparente indiferença em relação ao trabalho a ser efetuado, como é o caso dos vícios enfatizados pelo entrevistado. Apesar de inseridos na escola, alguns funcionários não executam as suas funções de forma profícua e ainda enfatiza a presença de uma cultura negativa, destituída do caráter profissional fundamentada em atitudes de inveja, desconfiança e fofocas que dificultam a convivência no ambiente escolar.

Partindo das análises efetuadas na escola nº 1, o gestor não tem conseguido descentralizar as ações, por isso está totalmente sobrecarregado, e alguns dos funcionários têm sido negligentes, obrigando-o a gastar grande parte de seu tempo na função de gerente, desgastando sobremaneira as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Quanto ao segundo caso, o trabalho de equipe se constitui como algo que vem sendo estimulado, considerado como um ponto forte desenvolvido por muitos profissionais inseridos no contexto da área pedagógica. Já as fragilidades estão ligadas ao relacionamento interpessoal, porque alguns profissionais prestam concurso público e como o salário não é um fator motivador, tem ocasionado, de acordo com o entrevistado, vícios. Estes podem ser compreendidos como possíveis atrasos, faltas dos funcionários e morosidade na execução das tarefas laborais.

A cultura organizacional pode ser destacada como um conceito central na análise da organização das escolas; significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade, com sua influência nas formas de organização e de gestão escolar (LIBÂNEO, 2007). Assim, pode-se inferir que os profissionais levam à vivência da escola a forma particular de conceber o mundo, as suas trocas sociais que, a partir da interação no grupo, vão formar a cultura organizacional daquela instituição de ensino; por isso as interações são diferenciadas, assim como as práticas participativas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

No primeiro contexto pode ser percebido um certo distanciamento dos partícipes do cotidiano escolar em relação aos problemas que acontecem no contexto institucional, prejudicando sobremaneira o estabelecimento de relações humanas harmônicas. Esta situação que envolve neutralidade e afastamento pode ser diagnosticada:

Uma boa parte dos professores chega atrasada, e é constrangedor para você estar lembrando pessoas adultas de suas obrigações, o que devem fazer e ter que ficar no pé deles. Atualmente temos uma média de 609 (seiscentos e nove alunos) e dois calendários letivos. Nossos alunos vêm de longe e merecem ter um bom ensino: dois ônibus que vem do Jacintinho, um de Ipioca e um ônibus que vem do bairro da Pescaria (Sujeito da pesquisa nº 6).

Fica evidenciada na fala do entrevistado que ele possui uma grande preocupação quanto à qualidade de ensino que tem sido ofertada; alega que os estudantes são oriundos de lugares longínquos, utilizam transporte escolar e necessitam ter um ensino de boa qualidade. Para que isto aconteça se faz necessário solicitar do corpo docente, incessantemente, o compromisso com a execução de suas funções, pois os atritos e os conflitos existem, dificultando o relacionamento interpessoal.

A preocupação com a oferta do ensino é também sentida por outros segmentos que compõem a escola de nº 1. Por ter um Conselho Escolar relativamente atuante, ao ser

questionado quanto ao funcionamento da instituição e à prestação de serviços à comunidade, um dos entrevistados que também é conselheiro afirmou:

Hoje está engatinhando, fechou a noite, por falta de quantidade suficiente de alunos. Manhã funciona as turmas do ano letivo 2012 e à tarde as turmas de 2011. Os serviços aqui são demorados, tem muito funcionário que trabalha muito devagar, causando atrasos à entrega dos documentos. A causa da escola está desse jeito, já fechando, além das greves, é um problema de gestão. Quando for abrir matrículas é preciso fazer propaganda, meios de comunicação não faltam para chamar os estudantes; o gestor tem que trabalhar, fazer com que a casa esteja cheia. Os problemas são esses: dois calendários letivos, falta de comunicação, greves e cursos de três meses e alunos fora da sala de aula. É necessário que os professores tenham uma nova capacitação. O que eles tem que estão desse jeito, desmotivados? O diretor daqui precisa estar mais presente no pedagógico. A gente recebe alunos da Forene e até do Benedito Bentes. Esse povo chega aqui e tem que ter aula, gente! (Sujeito da pesquisa nº 9).

O referido entrevistado não assume as funções de um especialista em educação, porém compreende, de acordo com as suas análises empíricas, o porquê de a escola estar na situação em que se encontra. Elencou as dificuldades enfrentadas: dois calendários letivos em um mesmo ano civil, morosidade do agente público em realizar as suas funções e direcionar as causas para além da greve.

Segundo ele, a razão de a escola está com número reduzido de discentes é atribuído a diversos fatores, tais como: greves periódicas, falta de propaganda em torno da abertura de matrículas, cursos supletivos que em três meses os estudantes concluem o ensino médio e problema de gestão, organização deficiente, alunos fora de sala de aula e desmotivação dos docentes.

De acordo com o entrevistado, a gestão da escola tem de estar atrelada ao pedagógico e o diretor da unidade escolar necessita estar sempre dialogando com os docentes, em busca de um maior comprometimento destes em relação ao ensino ofertado. Aponta, da mesma forma, a distância percorrida pelos estudantes para ter acesso à escolarização e que precisam ter um ensino de boa qualidade. Questiona ainda a morosidade na entrega de documentos inerentes à vida escolar dos discentes e o fluxo dos alunos que permanecem fora de sala de aula, mesmo com a presença do professor em sala. Na escola nº 2 há também problemas no eixo relacional. A gestão, na medida do possível, tem conseguido se articular com os diferentes atores, e o trabalho coletivo tem sido efetuado:

[...] Procuo reunir a equipe, tomar decisões conjuntas. Não gosto de fazer nada sozinha. Desde que assumi a gestão, eu disse: Se acertar juntos e se errar estaremos juntos também, nas decisões de maior a menor impacto na escola. [...] Pensamos juntos cada ação, a diferença é o coletivo (Sujeito nº 7).

Ao enfatizar que “pensamos juntos cada ação”, pode-se inferir que o planejamento coletivizado, compartilhado, é recorrente no contexto. A importância deste pensar de forma dialogada incide na abertura de novas concepções quanto à resolução dos problemas a serem equacionados e ainda às ações que necessitam ser executadas.

Realizando a análise, de acordo com as evidências o espaço escolar é permeado de alteridades. Assim, as relações humanas nem sempre se efetivam de forma harmônica, dialogada; os atritos sempre se farão presentes no contexto porque cada ser humano tem suas especificidades, seus interesses e a conduta política diferenciada.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não da rotina de trabalho etc. Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola, diz respeito às características culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais (LIBÂNEO, 2007). Isto explica o porquê do envolvimento coletivo da equipe pedagógica com os objetivos e com as ações da escola nº 2, pois há nela indivíduos que ainda acreditam na escola e no ensino.

A respeito do envolvimento das equipes gestoras compostas pela coordenação pedagógica e pelos gestores, sobre a escola de nº 1 o entrevistado teceu os seguintes comentários: “[...] coordenação pedagógica daqui é muito fraca/fraquíssima, e eu estou sozinho para fazer tudo. Tenho realizado reuniões para ver se conscientizo as pessoas” (Sujeito da pesquisa nº 6).

De acordo com o exposto, a coordenação pedagógica da instituição de ensino nº 1 é muito fraca/fraquíssima, numa alusão à inoperância, que neste contexto é enfatizada por um dos entrevistados. Ao acusar estes profissionais de descaso em relação à escola e ao ensino, é importante analisar a situação por que a escola pública passa em tempos de ³⁴neoliberalismo, que diminui a presença do Estado provedor no contexto escolar.

A direção e a coordenação correspondem a tarefas agrupadas sob o termo gestão. A gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das

³⁴ O Neoliberalismo, ordem político-econômica vigente no século XX, impulsionado internacionalmente a partir dos governos de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979), é contra o Estado benfeitor (*welfare state*) estabelecido nos países desenvolvidos após a II Guerra Mundial.

peessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho. Essa definição aplica-se aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar. Dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto (LIBÂNEO, 2007).

Por receber salários que estão abaixo das expectativas, os servidores públicos estão desmotivados, acumulando mais de um vínculo empregatício, o que ocasiona morosidade na execução das tarefas. Quanto à falta de capacitação dos coordenadores e professores, é uma realidade brasileira já devidamente apontada:

Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores (instalações, livros, material didático, equipamentos) de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores. Nestas questões, aliás, o Brasil não faz mais do que seguir as orientações do Banco Mundial, que propõe que os investimentos em educação privilegiem sobretudo os meios físicos e os equipamentos em detrimento do professor. A justificativa é que investir em recursos humanos, no caso, professor da rede pública, em termos de capacitação, condições de trabalho, provocaria uma valorização social destes profissionais do setor público tornando-os muito reivindicativos, o que certamente, segundo o Banco Mundial, desencadearia novo processo inflacionário. Resta saber, como é possível melhorar a qualidade do ensino, sem investimentos na qualificação permanente dos professores e demais profissionais da educação (OLIVEIRA, 1997, p. 42).

De fato, no ambiente escolar é público e manifesto o aumento de recursos tecnológicos que estão cada vez mais à disposição do docente para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico; no entanto, são cada vez mais escassos os cursos de formação em serviço para os professores e funcionários ligados à administração da escola. Não é possível alavancar o processo de aprendizagem dos estudantes se os professores não estudam, não refletem acerca da ação docente. A desmotivação dos professores, na escola nº 1, é enfatizada por um entrevistado:

É necessário que os professores tenham uma nova capacitação. O que eles tem que estão desse jeito, desmotivados? O diretor daqui precisa estar mais presente no pedagógico. A gente recebe alunos da Forene e até do Benedito Bentes. Esse povo chega aqui e tem que ter aula, gente! (Sujeito da pesquisa nº 9).

O entrevistado apresenta postura de cobrança à gestão da escola em relação a uma presença mais efetiva no setor pedagógico, o que no contexto escolar é de suma relevância. A desmotivação dos professores, segundo ele é um dos entraves significativos para o sucesso da unidade escolar e interroga o porquê dos docentes estarem apresentando essa postura e

também, a preocupação em relação ao ensino de boa qualidade para os estudantes que se deslocam de bairros distantes.

Com o afastamento do Estado em relação às instituições, devido à orientação neoliberal, houve a degradação do patrimônio público. A maioria das escolas da rede estadual de ensino vivencia este fato. A este respeito, um entrevistado inserido na escola nº 1 fez o seguinte relato:

Cheguei nessa escola em dezembro de 82, vai fazer trinta anos, e daqui a quatro quero me aposentar; já estou muito cansada de tanto trabalhar. Desde quando foi feita a estrutura é a mesma e não tem diferença. Quando iniciou tinha muitos alunos, a escola estava topada e era a maior dificuldade para conseguir uma vaga aqui; tinha gente que brigava, outros dormiam nas filas. Os ³⁵ cursos profissionalizantes era muito importante porque os meninos aprendiam Técnicas agrícolas e as meninas bordado e culinária, voltado para aprender a cuidar da casa; já Inglês e Francês era para todos, e datilografia também. Os alunos da EJA também era muitos, e o noturno era forte. A escola era lotada, dava gosto trabalhar aqui. Também tinha horta, granja... (Sujeito nº10).

Já no âmbito da escola de nº 2 há problemas apontados em relação ao acompanhamento das turmas, porque a coordenação pedagógica é realizada, mas estes profissionais não têm conseguido atender a comunidade a contento. Por ser uma escola que atende à Educação de Jovens e Adultos – EJA no período noturno, esta demanda escolarizável é carente por apresentar as seguintes especificidades:

A EJA é a mais difícil de trazer o aluno, tem muitas dificuldades. O transporte escolar, eles vêm de longe, do litoral norte, porque as escolas não formaram turmas. São trabalhadores que enfrentam vários desafios. É o professor que tem que ter um olhar diferenciado; muitos deles estão há vinte ou trinta anos sem estudar. Eu me preocupo muito com eles. Muitos dos alunos daqui perdeu a matrícula, ficou sem estudar por causa das matrículas on line, que foi uma manobra muito errada da SEE (Sujeito nº 12).

É importante realizar um contraponto com um outro entrevistado que fez as seguintes afirmações em torno das matrículas da EJA:

O problema maior da matrícula da EJA é porque inventaram matrículas on line. Nós fomos chamadas, antes de acontecerem as matrículas, às CRE e lá nós dissemos que os alunos da EJA não podem participar deste processo porque muitos dos estudantes não têm acesso à Internet. Em contraposição, a SEE afirmou que eles teriam acesso nas lanhouses. Todo o processo foi um grande fiasco (Sujeito participante da pesquisa nº 3).

³⁵ Os cursos profissionalizantes aos quais se referem a entrevistada foi uma realidade vivenciada no Brasil ainda no tempo da Ditadura Militar (1964-1985), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5.692/71.

A análise acerca desta situação deflagrada na escola de nº 1, em que a coordenação pedagógica, apesar do comprometimento não tem conseguido acompanhar os professores e alunos, estabelecendo uma relação de parceria, dialogada, é um reflexo do estado de precarização por que passa a escola pública alagoana. Os profissionais que deveriam dar suporte às ações da gestão e da docência não são suficientes para subsidiar as ações a serem executadas.

No tocante a alunos insuficientes no contexto escolar, é uma outra dimensão de grande responsabilização da gestão que necessita de esclarecimento nas discussões. Na instituição nº 1 o número de alunos encontra-se reduzido a 25 (vinte e cinco) salas de aula e a apenas 609 (seiscentos e nove) matriculados em dois turnos de funcionamento. Na segunda, o problema não é verificado, pois o número de estudantes é de 1.399, que são suficientes para manter os três turnos em funcionamento, haja vista que só tem há dez salas de aula em funcionamento.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das dificuldades encontradas pelas duas escolas no que concerne à cultura organizacional:

Quadro 3 - Síntese dos problemas apresentados na cultura organizacional das escolas *loci* de pesquisa:

PROBLEMA DETECTADO	ESCOLA Nº 1	ESCOLA Nº 2
Relacionamento fragilizado da escola com a SEE e a CRE;	Membros da comunidade escolar apresentam postura de desconfiança;	Relacionamento dialogado e receptivo quanto às equipes que as visitam;
Alunos insuficientes;	Fechamento de turnos;	Problema não identificado;
Centralização dos trabalhos;	Diretor executa as ações;	Ênfase no trabalho coletivo;
Ineficácia na prestação de serviços;	Reuniões periódicas com as equipes escolares;	Esforços para superar os vícios que são condutas inadequadas apresentadas por alguns funcionários em relação ao serviço público;
Desorganização do fluxo de alunos;	Problema encarado com naturalidade pela coordenação pedagógica;	Privilégio das ações coletivas entre gestão e coordenação pedagógica;
Inoperância do Conselho Escolar;	O Conselho Escolar é atuante em relação aos aspectos administrativos;	Participação limitada dos conselheiros escolares;
Projeto Político-Pedagógico desatualizado.	Em processo de atualização.	Equipe escolar realizando a atualização.

Fonte: Autora (2012).

O primeiro aspecto que incide na organização das instituições de ensino diz respeito ao relacionamento fragilizado com a SEE e a 13ª CRE. A escolha por esta dimensão está relacionada às especificidades cotidianas e à resolução dos problemas detectados. Quando existem relações orgânicas, dialogadas e de confiança mútua, a unidade escolar não representa uma caixa-preta a ser desvendada pelas instâncias superiores. Esta é uma questão enfatizada por Luck (2009, p. 120):

Como a cultura organizacional da escola representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros da escola no dia a dia e que direcionam suas ações para o alcance dos objetivos tal como entendidos pela coletividade, em última instância é essa cultura que, em grande parte, determina os objetivos realmente adotados na escola.

Nesta perspectiva, a escola é orientada através de normas formais estabelecidas através de legislação como a LDB, de condutas estabelecidas pelo Código de Ética do Servidor Público³⁶, o Estatuto da Criança e do Adolescente³⁷ e demais que normatizam e asseguram o seu funcionamento enquanto instituição pública de ensino com horários de funcionamento, padronização da documentação a ser expedida e arquivada, entre outros procedimentos burocráticos dentro da legalidade.

A cultura organizacional em que está imerso o cotidiano escolar é que vai definir a atuação dos sujeitos inseridos no contexto. Representa as normas cotidianas informais que estão latentes e orientam o comportamento das equipes escolares. Pode ser considerada como um dos fatores determinantes para que em muitas unidades públicas escolares a equipe gestora logre êxito nas ações administrativas e pedagógicas, porque a comunidade escolar age no sentido do fortalecimento da instituição e une esforços para que o processo de ensino aconteça de forma exitosa.

A forma de interação com as instâncias superiores, como é o caso da CRE e da SEE, também é orientada pela confiabilidade adquirida pelas interações; se os profissionais confiam nas intenções, a relação é dialogada e a escola é fortalecida; entretanto, quando a desconfiança subjaz às relações interpessoais, os profissionais não disponibilizam esforços para superação das dificuldades encontradas e não dão crédito às orientações emanadas das instâncias superiores.

As entrevistas mostraram que a escola nº 1 apresenta uma postura mais reservada e de desconfiança em relação à CRE. Esta afirmação pode ser confirmada pelas inquietações que povoam o imaginário dos seus partícipes, porque já aconteceram intervenções pelo secretário de Educação na destituição do Conselho Escolar e da gestão da escola e a 13ª CRE não lutou conjuntamente à escola para desfazer este ato; os gestores e conselheiros recorreram ao Poder Judiciário para assegurar a autonomia da escola e restabeleceram o colegiado e os diretores eleitos. Na escola nº 2 esta dimensão tem sido facilitada pela proximidade estabelecida entre os profissionais inseridos no contexto educacional e os técnicos da coordenadoria.

Quanto ao número insuficiente de alunos, é um problema evidenciado só no primeiro caso, a instituição nº 1, em que o número de alunos encontra-se reduzido: em 25 (vinte e

³⁶ Lei estadual de nº 6.754, de 1º de agosto de 2006, que institui o Código de Ética Funcional do Servidor Público Civil do Estado de Alagoas.

³⁷ Estatuto da Criança e do Adolescente: refere-se à lei nº 8.069/90, promulgada em 13 de julho de 1990.

cinco) salas de aula há apenas 609 (seiscentos e nove) discentes matriculados em dois turnos de funcionamento. Na segunda, o problema não é verificado, pois o número de estudantes é de 1.399,³⁸ que são suficientes para manter os três turnos em pleno funcionamento, haja vista que só há dez salas de aula disponíveis à comunidade.

Anualmente a SEE, ao início de cada ano letivo, lança a portaria que normatiza³⁹ a formação das turmas, com a quantidade de estudantes considerada necessária para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Importa afirmar que o contingente de discentes varia de acordo com o ano em questão.

O papel desempenhado pela coordenadoria é de verificar se realmente a portaria está sendo validada pelas unidades escolares e controlar o fluxo de estudantes na rede estadual de ensino. Fica a cargo deste órgão analisar as possibilidades de remanejamento dos discentes interna e externamente. Se não houver possibilidade de funcionamento das turmas em determinado horário, o turno pode ser cancelado. Ao encerrá-lo, como aconteceu em uma das escolas analisadas, os docentes que não conseguirem lotação completa na mesma instituição serão conduzidos à outras unidades de ensino com vistas a cumprir a sua carga horária de trabalho.

Na escola de nº 1 os sujeitos demonstram postura de apreensão a cada início de ano letivo porque o número de matrículas não é suficiente para preencher as salas de aula na totalidade; por isso todos os funcionários ficam temerosos quanto a um possível fechamento da unidade escolar e ao remanejamento dos profissionais e encaram as equipes da 13ª CRE apenas como fiscalizadoras do poder estatal.

No tocante à centralização dos trabalhos é importante enfatizar que em um dos contextos em ênfase, a escola de nº 1 é o diretor que realiza a maior parte das ações, porque os profissionais lotados na escola não apresentam proatividade na execução das ações. A postura do diretor reflete esta situação e ele encontra-se isolado no trabalho, na organização da escola e não possui relação dialogada com a coordenação pedagógica. A lacuna existente quebra a dinâmica escolar, emperra a execução dos trabalhos, enfraquecendo a instituição e fragilizando as relações interpessoais dos profissionais.

³⁸ O número de alunos refere-se ao ano letivo de 2012. A fonte de informação foram as secretarias das escolas objeto de pesquisa.

³⁹ - Portaria que normatiza a formação das turmas, é publicada anualmente através do Diário Oficial, estando sempre de acordo com a resolução 055/2002 do Conselho Estadual de Educação – CEE/AL

Na escola de nº 2 as diretoras preferem a realização dos trabalhos de forma coletivizada; neste contexto há outros sujeitos inseridos, outras concepções de encarar a escola e o ensino. As ações que são executadas são mais eficazes porque não são realizadas de forma individualizada e os profissionais que estão na coordenação do trabalho pedagógico se empenham nas tarefas, o que fortalece a instituição escolar. No contexto há ainda aqueles servidores que preferem a omissão diante das tarefas a serem executadas, apresentando postura de morosidade em relação ao trabalho e causando enormes transtornos.

No que se refere à ineficácia na prestação de serviço, as entrevistas demonstram que no contexto de nº 1 está havendo reuniões periódicas, provocadas pelo diretor, como forma de conscientizar todos os profissionais em prol de uma prestação de serviço mais adequada e ágil à demanda, como: celeridade na entrega dos documentos, organização no cotidiano escolar, planejamento nas ações, entre outras que são fundamentais para o bom funcionamento da instituição de ensino.

No segundo contexto a superação dos vícios apresentados pelos funcionários que comprometem e muito a prestação de serviços à comunidade escolar representa um dos maiores entraves a ser superado pela gestão e razão de grande preocupação e decepção quanto a administração de uma instituição pública de ensino, já apontadas nas entrevistas. O estabelecimento de critérios não formais de conduta dos funcionários é descrito por Luck (2009, p. 122):

É possível sugerir que ocorre na escola a cristalização de feudos de poder, em cujas circunstâncias esse poder não é exercido como uma energia dinâmica e fluida, compartilhada, uma vez que esses feudos são centrados como direitos adquiridos, definitivos e legítimos por certas pessoas, a partir de critérios que não teriam a ver com os valores educacionais e que orientam, por exemplo, a determinação de horário, a distribuição de turmas, o uso de espaço e de materiais, dentre outros aspectos. Embora possam ser consideradas como apenas pequenos favores, tais determinações podem trazer grandes repercussões negativas ou limitadoras dos resultados educacionais.

Deste modo, é possível compreender que no interior das instituições de ensino, conforme a autora ressaltou, existam o que considera ser os feudos do poder, uma alusão às centralizações, poderes instituídos que ocorrem paralelamente à gestão educacional, em que determinadas lideranças informais, aqueles que não exercem funções na administração do espaço escolar, agem no sentido de fazer valer seus interesses particulares, que estão acima da legalidade e causam danos ao contexto escolar porque a funcionalidade da escola fica seriamente comprometida.

Alguns profissionais, devido aos muitos anos em que estão inseridos na instituição, acreditam ter direitos adquiridos, definitivos e passam a estabelecer seus horários de acordo com as suas conveniências, a utilizar os materiais da unidade escolar de forma particular, convertendo a escola em um prolongamento da sua residência. Assim, o caráter de formalidade que as instituições sociais necessitam ter é ameaçado por estes sujeitos que acreditam ser os proprietários e executam as suas tarefas de forma improvisada, considerado as suas necessidades como prioritárias.

A desorganização do fluxo de alunos foi um problema levantado por uma das entrevistadas da escola de nº 1. Em seu relato, demonstrou grande preocupação a este respeito, e solicitava a presença constante da direção da escola para equacionar o problema porque, segundo ela com o gestor no ambiente escolar, os discentes se organizam e o tempo de aula é respeitado pelos docentes.

A gestão da escola não pode ser acusada de negligência, se existem muitas situações de ordem econômica que desgastam a escola e atingem o seu cotidiano e o seu desempenho. Existem questões, como é o caso da falta de recursos humanos e de formação continuada para os profissionais, que perpassam a esfera de atuação da gestão escolar. Nesta escola é muito relevante o fato de a coordenação pedagógica não se envolver ante os problemas detectados, apesar dos apelos da direção. Naturalizam as situações e culpabilizam discentes, docentes e a ausência dos pais pela desorganização do espaço escolar.

Na escola de nº 2 o fluxo de alunos não é desordenado porque a equipe gestora e a coordenação pedagógica agem no sentido de minimizar o problema ajustando os horários das aulas e ainda realiza o monitoramento constante dos discentes que estão fora das salas de aula, reconduzindo-os aos seus lugares. Como as entrevistas demonstraram, quando o trabalho é executado coletivamente os seus resultados são proficientes.

Quanto à participação societária realizada através do Conselho Escolar na escola de nº 1, o colegiado é muito operante nos aspectos financeiros, na efetividade da legalidade, porém precisa ir além de se envolver com as questões relativas ao erário, necessita desenvolver um olhar voltado aos aspectos pedagógicos e subsidiar a direção da escola na organização e na busca por uma instrução de boa qualidade. Assegurar a legalidade nas ações desenvolvidas é de suma relevância, mas é preciso que o colegiado não se torne extremamente centralizado,

burocrático e inoperante. Contribuir para elevar os resultados educacionais e intervir no processo de ensino são funções do colegiado.

Diante da complexidade crescente do funcionamento dos sistemas educacionais, em razão da diversidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada existente torna-se inoperante (OLIVEIRA, 1997, p. 40).

As entrevistas demonstraram que as situações enfrentadas, no âmbito deste contexto, são constrangedoras, vexatórias e que têm sobrecarregado a gestão escolar porque a todo momento, o gestor tem de lembrar aos profissionais quais são as suas atribuições e cobrar-lhes as obrigações enquanto servidores públicos do governo do Estado.

O papel dos conselheiros na escola de nº 2 é limitado porque os segmentos professor e funcionário se recusam a exercer mais funções além das desenvolvidas no exercício de suas profissões sem ter uma bonificação pelo governo do Estado, neste caso a diminuição na carga horária de trabalho. Como expressou o sujeito nº 7 em momento de entrevista, relatando as dificuldades encontradas pela presidente do colegiado escolar:

O Conselho Escolar é um colegiado que tem ajudado muito na tomada de decisão. A professora que assumiu a presidência do Conselho é uma professora que tem 30 horas em exercício efetivo da sala de aula. Eu não tenho tempo para ser presidente, fico no Conselho Fiscal dando o suporte necessário. Os problemas na execução dos recursos financeiros são muitos, com as atas, a alimentação escolar e a fiscalização. Planejamento exige tempo para depois fazer acontecer, e ser professora e presidente ao mesmo tempo não é nada fácil. A SEE poderia ver uma forma de diminuir a carga horária de quem faz parte do Conselho Escolar.

Para finalizar, o Projeto Político-Pedagógico encontra-se desatualizado nos dois contextos analisados. No decorrer da Pesquisa, utilizando como procedimento metodológico a análise documental ficou comprovado que há muito tempo não ocorre uma revisão. Pode-se inferir que também não está sendo utilizado no planejamento das ações da escola, permanecendo estático, engessado nos fundos das gavetas, apenas como um instrumento para servir à burocracia.

Realizando uma análise acerca da cultura organizacional das duas escolas é possível inferir que em ambos os casos a forma de organização está totalmente relacionada à forma como os seus sujeitos compreendem o serviço público, os discentes que se pretende formar e a forma de relacionamento estabelecida entre os partícipes.

Nas escolas que foram objeto de estudo da presente pesquisa, após as entrevistas que foram realizadas e a análise detalhada acerca dos cotidianos escolares, tendo como base a fundamentação teórica, é possível afirmar que o processo de gestão democrática ainda está a ser construído porque a escolha dos gestores escolares através de eleições diretas não assegura que o poder seja compartilhado e as deliberações aconteçam de forma horizontalizada.

Existem muitos entraves nos âmbitos analisados que têm interferido sobremaneira para que as instituições de ensino tenham uma funcionalidade adequada e consigam ofertar à sua demanda escolarizável um ensino de boa qualidade. Estes dizem respeito à cultura organizacional, que possui caráter determinante na identidade socialmente construída das unidades de ensino, ou seja, a forma particular adotada por estas instituições quando prestam os serviços à comunidade escolar, as normas informais estabelecidas pelos sujeitos que direcionam o andamento das ações a serem executadas e a todas as questões que estimulam a investigação.

Para Costa (1998), a metáfora cultural cedo se fez sentir na organização escolar. A valorização dos aspectos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse manifestado pela sua cultura tornaram-se uma pertinente linha de investigação. Como foi enfatizado pelo autor, uma linha muito pertinente de pesquisa diz respeito à cultura organizacional das instituições de ensino porque a unidade escolar se constitui em uma construção simbólica porque são os atores que atuam no contexto, nas suas interações é que constroem cotidianamente a personalidade, a identidade da escola.

Os resultados apresentados dependem também, da forma como a instituição de ensino está organizada, como os pais ou responsáveis e os discentes são tratados e se relacionam com a aprendizagem. Como os docentes agem em relação ao currículo, o envolvimento da coordenação pedagógica no processo de ensino e a gestão da escola reconhecer que o aspecto pedagógico é a mais importante área de atuação, a função social da escola.

6 CONCLUSÃO

A gestão de uma instituição de ensino é uma forma organizacional que visa garantir que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam e possam contribuir para o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes, bem como assegurar à comunidade escolar um atendimento humanizado, presteza e agilidade nos trâmites burocráticos. A direção não deve concentrar o poder em suas mãos e impedir que todos os envolvidos tomem parte do cotidiano escolar.

Mediante as entrevistas que foram realizadas e análises efetuadas foi possível constatar que no âmbito das escolas analisadas, pertencentes à 13ª CRE do Estado de Alagoas, é notória e manifesta a ausência da gestão democrática, porque não houve efetivamente o compartilhamento do poder.

Os gestores ainda encabeçavam o ordenamento dos trabalhos que são executados. Apesar da incumbência enquanto liderança, eles não desenvolveram o hábito de resolver de forma dialógica todos os entraves detectados, resquícios patentes de uma sociedade fundada com feições autoritárias, como já discorrido anteriormente.

Para Gadotti e Romão (2004), a gestão democrática deve estar impregnada de uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho e na capacitação dos recursos humanos. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisa-se de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado que demanda tempo, atenção e trabalho.

Deste modo, a gestão democrática não se efetiva através da legislação, de documentos e portarias, mas sim nas vivências que se estabelecem no interior das unidades escolares. É um aprendizado que a cada dia necessita ser nutrido, através dos discursos proferidos, das ações realizadas, das análises e reflexão efetuadas por toda a comunidade escolar acerca dos problemas detectados, pois ela deve ter a possibilidade de acompanhamento das ações executadas, de monitorar e também avaliar. É muito complexo o estabelecimento da

democracia em um Estado que teve sua história escrita tendo a centralização do poder como um norte.

No Estado de Alagoas o que tem acontecido a cada dois anos nas escolas da rede pública estadual são as eleições diretas para gestores escolares que, equivocadamente têm sido divulgada pelos órgãos governamentais como o estabelecimento da gestão democrática das unidades de ensino. Este processo de eleger democraticamente os diretores é apenas um dos requisitos, mas o processo não se encerra neste ato. Como foi sublinhado, configura-se como uma atitude, um método a ser seguido que envolve todo o processo decisório no interior das instituições escolares.

Nesta perspectiva, estabelecer a democracia não é um fenômeno simples que aconteceria isoladamente no âmbito escolar; seria necessário que a SEE apresentasse relações abertas, as CRE estabelecessem relações horizontalizadas com as instituições de ensino sob a sua jurisdição e promovesse momentos de estudo, formação continuada para as comunidades escolares e compreendesse que a educação é um bem social, passível da intervenção societária na sua forma de organização, em sua gestão.

Na escola, o Conselho Escolar assume papel preponderante, pois ele é o veículo facilitador que pode romper com a centralização nas ações. Iniciando, através de seus mecanismos participativos como as reuniões e assembleias, hábitos democráticos, pode ser concebido como um instrumento de construção da democracia na instituição de ensino desde que os seus partícipes estejam politicamente engajados em prol do fortalecimento da escola e capacitados para que se venha a ter posicionamentos qualificados e embasados legalmente.

Nas escolas analisadas os membros dos Conselhos Escolares são atuantes, mas enfrentam muitas dificuldades porque no cotidiano escolar não lhes sobra tempo hábil para que venham a ter uma participação exitosa. Na escola nº 1 através das entrevistas realizadas os membros demonstraram ter engajamento político, compreensão da importância de se ter um assento no colegiado, porém eles canalizam todos os esforços para a vertente financeira, o estabelecimento da legalidade quanto à administração do erário, mas se acham completamente afastados do aspecto que é o mais relevante, o pedagógico, o que enfraquece sobremaneira sua atuação.

Na escola nº 2 o funcionamento deste colegiado tem sido afetado pela dificuldade que os membros demonstraram em conciliar a carga horária de trabalho e a participação, porque ao ser um integrante dos segmentos professor ou funcionário, são mais atribuições que lhes são direcionadas. As entrevistas mostraram que apesar do reconhecimento da importância deste na democratização das ações, a vertente pedagógica não é enfatizada. Não foi manifestada a necessidade em elencar esta dimensão como escopo da intervenção dos conselheiros escolares. Assim, é possível afirmar que este importante pilar de sustentação da democracia ainda não consegue ter ações profícuas politicamente engajadas.

Para Werle (2003), falar de participação na educação reporta à compreensão de que a qualidade se busca com a inserção de todos os envolvidos nos processos de gestão. Problematicar as articulações entre o compromisso técnico e o compromisso político pode contribuir para ampliar a compreensão da administração da educação, retomando a sempre desejada ampliação da democratização da educação.

Nos dois contextos sob análise, os pais ou responsáveis apresentaram postura de timidez em relação à escolarização dos seus filhos, intimidando-se perante a classe docente, de especialistas, para emitir as opiniões acerca do processo de ensino de seus filhos. Sem contar que o Estado não lhes oferta a capacitação necessária com vistas a ampliar os conhecimentos e contribuir para a atuação qualificada. Nesta perspectiva, a participação societária encontra-se totalmente prejudicada, carecendo de estudos e discussões.

A luta em prol da democratização da escola não faz parte da agenda do governo do Estado porque não há ações efetivas, nos âmbitos da SEE e da CRE, com vistas ao fomento de estudos e pesquisas que venham a possibilitar a ampliação dos espaços discursivos. Devido à complexidade do espaço escolar, das dificuldades encontradas cotidianamente, a instituição de ensino de forma isolada não tem conseguido assegurar a democracia.

De modo geral o termo gestão democrática da escola pública está apenas circunscrito aos documentos que circulam nas escolas, e ao discurso governamental proferido pelas autoridades, mas na prática, com o estado de precarização por que passam as escolas da rede estadual de ensino, é possível afirmar que o processo democrático ainda está a ser construído.

A presente pesquisa, além de dialogar com as especificidades da gestão democrática no âmbito de duas escolas inseridas na 13ª CRE em Alagoas, se propôs, ainda, a realizar uma

análise acerca da cultura organizacional, que diz respeito à forma particularizada com que os sujeitos envolvidos nos contextos educacionais lidam com o conhecimento e com o ensino, porque cada instituição representa uma cultura própria que foi se consolidando e cristalizando no decorrer dos tempos, através das trocas sociais estabelecidas em seu interior pelos seus atores.

Existe a necessidade patente dos órgãos governamentais como CRE e SEE de acompanhar a execução das ações realizadas no interior das instituições de ensino, nos aspectos formais, na busca de assegurar que a legalidade da administração pública seja conquistada. A escola é um espaço societário de convivência onde os sujeitos interagem, convivem, emitem suas opiniões, posicionam-se ante aos fatos, concebem o serviço público, e são estes aspectos informais, latentes, subjacentes, que exercem forte impacto no processo de gestão e de prestação de serviços à comunidade.

Para Costa (1998), não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias. A qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros, identidade e valores partilhados.

Deste modo a cultura organizacional da escola é que imprime a identidade de cada instituição de ensino, que as diferenciam não só nos seus aspectos organizacionais, mas em todas as formas de manifestações simbólicas, porque cada unidade de ensino consolida os seus valores, crenças, linguagens, dentre outros aspectos singulares que podem assegurar ou não o êxito das ações executadas. As instituições consideradas como bem-sucedidas são aquelas em que seus membros compartilham valores semelhantes e agem no sentido de assegurar que o processo de ensino aconteça.

A escola nº 1 apresenta um estilo de gestão centralizada, não havendo o compartilhamento do poder decisório porque as relações estabelecidas entre a direção e os demais funcionários ainda é de distanciamento. Há neste ambiente excelentes profissionais que poderiam contribuir de forma decisiva para o bom andamento da instituição e para que os estudantes obtivessem uma estrutura organizada, porém, é o gestor da unidade escolar que

procura canalizar esforços no sentido de assegurar que os estudantes obtenham uma instrução de boa qualidade; devido ao fato de estar solitário nesta tarefa, não tem conseguido lograr êxito. Importa afirmar que estes fatos foram destacados nas falas dos entrevistados.

Já no âmbito da escola nº 2 há um relacionamento mais efetivo entre os gestores e os funcionários que estão na coordenação dos trabalhos pedagógicos, e os trabalhos a serem executados fluem de forma coletivizada. De acordo com os entrevistados, a instituição de ensino é permeada pelos vícios de alguns funcionários que podem ser compreendidos como a forma individualizada que concebem a escola e a prestação de serviços, assim em alguns casos são ausentes, negligentes e morosos quanto as suas tarefas laborais.

Este fato acarretou sérios problemas de ordem relacional porque a todo momento, a gestão tem de conscientizá-los acerca da importância do trabalho, e muitas vezes apresentar um posicionamento austero na tentativa de inibir condutas inapropriadas e de desleixo quanto à prestação de serviço ao público. Um aspecto muito peculiar apresentado por muitos servidores que encaram o trabalho como algo sem importância, passível de ser executado da forma como lhes for conveniente.

Há um esforço patente impetrado pelos diretores para que as duas instituições de ensino funcionem a contento, e quanto a isto não medem esforços. O trabalho é executado de forma árdua, sob as condições mínimas possíveis, devido ao estado de degradação em que se encontra a escola pública alagoana e à falta de funcionários de apoio ao contexto escolar.

Gerir uma instituição escolar é um permanente desafio porque o ambiente é constituído de seres humanos que se relacionam, convergem e divergem nas situações cotidianas. Estabelecem as suas regras de conduta pessoal, que são informais, mas que incidem diretamente na forma de tratamento disponibilizada aos estudantes e comunidade escolar porque estes nem sempre são tratados com a polidez e a presteza devidas.

O gestor tem de saber gerenciar as emoções, ter sensatez para equacionar e contornar os problemas que irão surgindo na caminhada. Enquanto liderança, ele tem a incumbência de mobilizar os seus pares, convocando-os ao fortalecimento da escola e para buscar os objetivos traçados no Projeto Político-Pedagógico institucional.

O envolvimento das equipes pedagógicas em relação à escola e ao ensino necessita ser ampliado porque, como ficou demonstrado através das entrevistas realizadas, nos contextos

escolares a cultura organizacional é determinante e rege, dentre outros aspectos, a forma como os funcionários executam as suas tarefas, que podem ser adequadas para aqueles que são responsáveis e procuram agir dentro da normalidade. Neste mesmo espaço coabitam profissionais que apresentam muitos vícios, considerados como condutas inadequadas ao servidor público; estes podem ser caracterizados como: atrasos frequentes dos funcionários, faltas intermitentes e morosidade na execução das ações, e nas duas escolas encontram-se estas duas situações convivendo paralelamente.

A razão de ser da escola é lidar com a construção dos conhecimentos socialmente relevantes. A gestão escolar precisa estar sempre a favor da aprendizagem dos estudantes, buscando formas viáveis para que o ensino significativo aconteça. É necessário planejar o ambiente e o tempo em prol do processo de ensino. A gestão da escola deve estar em acompanhamento contínuo com relação ao que está sendo trabalhado em sala de aula e se as metodologias utilizadas estão sendo eficazes ou ineficazes. Monitorar, também, a frequência e o desempenho dos discentes e dos docentes, na perspectiva de prestação de contas à comunidade escolar.

A equipe gestora de uma instituição de ensino deverá sempre respeitar o contexto local, saber ouvir os diversos atores que são partícipes e, de forma democrática, executar suas ações. Estas necessitam estar fundamentadas na legislação que rege o país, como: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes Bases da Educação LDB - 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Sem o conhecimento da legislação, sua atuação se dará no vazio do imprevisto, agindo contrariamente aos interesses dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Carta de princípios da educação**: construindo a escola cidadã. Maceió, 2000.

_____. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Alagoas**. Disponível em <<http://www.gabinetecivil.al.gov.br>> Acesso em: 5 mar. 2013.

_____. **Decreto nº 131, de 23 de setembro de 1999**. Estabelece a Constituição da Equipe de Construção e Acompanhamento da Gestão Educacional Democrática do Estado de Alagoas. **Diário Oficial de Alagoas**, Maceió, nº 179, 24 set. 1999.

_____. **Decreto nº 38.131, de 23 de setembro de 1999**. Estabelece as formas democráticas de participação da comunidade escolar nos Conselhos Escolares e na eleição de diretores. Disponível em < <http://www.gabinetecivil.al.gov.br>> Acesso em: 15 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 2.916, de 24 de novembro de 2005**. Normatiza o processo de substituição de dos diretores da rede pública estadual. Maceió, 2005. Disponível em < <http://www.gabinetecivil.al.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2013.

_____. **Lei nº 6.152 de 11 de maio de 2000**. Institui a gestão democrática da rede pública estadual de ensino. Maceió, 2000.

_____. **Lei nº 6.197, de 26 de setembro de 2000**. Estabelece o Plano de Cargo e Carreira do Magistério Público Estadual. Maceió, 2000.

_____. **Lei nº 6.202, de 21 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a estrutura da Secretária de Estado da Educação – SEC. Maceió, 2000.

_____. **Lei nº 6.661, de 28 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares. Sob a forma da sociedade civil, nas unidades de educação básica na Rede Estadual de Ensino em Alagoas. Maceió, 2005.

_____. **Lei de nº 6.754, de 1º de agosto de 2006**. Institui o Código de Ética Funcional do Servidor Público Civil do Estado de Alagoas. Maceió, 2006.

_____. Governo. **Plano Pluri-Anual de Governo: 2000 – 2003**. Maceió, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas de Alagoas**. Maceió, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. 13ª Coordenadoria Regional de Educação. **Relatório da 13ª Coordenadoria de Educação**. Maceió, 2010.

ARAÚJO, Sérgio Onofre de. **Gestão democrática?** os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: EDUFAL, 2007.

BATISTA, Neusa Chaves. **Democracia e patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre.** Porto Alegre: POA/ UFRGS/PPGS, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política.** 2ª Ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira, São Paulo: Unesp, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, ret. 18 ago. 1971.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CABRAL, Luiz Antônio Palmeira. **Planos de Desenvolvimento de Alagoas: 1960-2000.** Maceió. EDUFAL; SEPLAN; Fundação Manoel Lisboa, 2005.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Economia popular: uma via de modernização para Alagoas.** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2007.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n, 144, p. 7-28, nov. 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia.** 13. ed. São Paulo: Afiliada, 2005.

CHIAVANETO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 3. ed. São Paulo: Makron, 1993.

COSTA, José Adelino da. **Imagens organizacionais da escola.** Porto: ASA, 1998.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da Cruz. **Planejamento e participação democrática: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999 – 2004).** Maceió: PPGE/UFAL, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas.** São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Brasil, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** 2. ed. Brasília, DF: Libertar, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil.** Relatório Final da Pesquisa. Brasília: ANPAE, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, Marília. **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DPA, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HAMPTON, David. **Administração contemporânea.** 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1992.

HOCHMAN, Gilberto. et al. **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Gestão educacional democrática.** Campinas: Alínea, 2007.

HORTA, José Silveira Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1923-1988.** 2. ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LIRA, Fernando José. **Formação da riqueza e da pobreza de Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2007.
- LIRA, Jailton de Souza. **A trajetória sindical dos trabalhadores da educação em Alagoas (1985 – 2010).** Maceió: PPGE/UFAL, 2012.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MENDONÇA, Erastos Fortes. **A regra do jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** São Campinas: LaPPlanE/FE/UNICAMP, 2000.
- MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa, para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima. **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica.** São Paulo: Cortez 2002.
- _____. **Eleição de diretor: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1998.
- PAULANI, Maria Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In. NEVES. Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2006.
- PRADO, Edna Cristina do. DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Avaliação das políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar.** Maceió: EDUFAL, 2011.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: Myrian Feldfeber, Dalila Andrade Oliveira. (org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006. v. p. 221-237.

TAVARES, Maria das Graças. **Educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática**. Maceió: EDUFAL, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e educação nas alagoas: história, histórias**. 3. ed. Maceió: EDUFAL, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselho escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos inseridos na pesquisa:

Partícipe:	Função que exerce:	Formação:	Ano de ingresso na SEE:
Sujeito I	Técnico da SEE	Serviço Social;	1999
Sujeito II	Técnico da SEE	Pedagogia	1999
Sujeito III	Técnico da 13ª CRE Recursos Humanos	Pedagogia	2005
Sujeito IV	Técnico da 13ª CRE UAP	Pedagogia	2007
Sujeito V	Técnico da 13ª CRE Gestão	Pedagogia	2007
Sujeito VI	Diretor geral da escola de nº 1	Língua Portuguesa/Inglês	2000
Sujeito VII	Diretor geral da escola de nº 2	Ciências Biológicas	1985
Sujeito VIII	Diretor adjunto da escola de nº 2	Geografia	2001
Sujeito IX	Conselheiro Escolar da escola de nº 1	História	1983
Sujeito X	Conselheiro Escolar da escola de nº 1	Geografia	2001
Sujeito XI	Conselheiro Escolar da escola de nº 2	Ensino Médio	1982
Sujeito XII	Conselheiro Escolar da escola de nº 2	Pedagogia	1986

Fonte: Autora (2012).

APÊNDICE B



UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CEDU - CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 01- Qual é a relação estabelecida entre a gestão escolar e o Conselho Escolar? São produtivas, amistosas ou divergentes?
- 02- Qual a maior dificuldade encontrada por você na execução de seu fazer enquanto gestor?
- 03- Como você se definiria liderança e democracia?
- 04 - Qual é a importância do Projeto Político Pedagógico – PPP para sua escola?
- 05- Como a comunidade escolar tem se posicionado em relação ao PPP e ao Conselho Escolar considerando-os como ferramentas da democracia?
- 06- Qual seria o papel político e social de um conselheiro escolar?
- 07- Defina a sua atuação na escola enquanto conselheiro escolar?
- 08- O Conselho Escolar, enquanto colegiado, tem conseguido desenvolver ações exitosas no âmbito escolar?
- 09- Qual o relacionamento estabelecido entre a comunidade escolar e o Conselho Escolar?
- 10- Qual a frequência de reuniões do Conselho Escolar na sua escola?
- 11- Que ações a 13ª Coordenadoria Regional de Educação têm realizado com vistas ao fortalecimento da gestão democrática no âmbito de sua jurisdição?
- 12- Como a 13ª CRE tem se posicionado mediante os problemas detectados nas escolas?
- 13- A gestão democrática vivenciada nas escolas tem conseguido eficácia nas ações?

- 14- De que forma o neoliberalismo tem afetado o cotidiano escolar? Há prejuízos ou ganhos?
- 15- Quais foram as principais ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE – AL durante o primeiro mandato do governador Teotônio Vilela Filho (2006 – 2010) para subsidiar a gestão democrática nas escolas publicas estaduais?

*As questões apresentadas são de caráter preliminar à investigação e pretendem apenas apresentar um modelo esquemático para análise do Comitê de Ética. No decorrer da pesquisa, novas questões serão apresentadas no sentido de confrontar ou confirmar as informações analisadas.

ANEXOS

ANEXO A**ESTADO DE ALAGOAS
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA ESTADUAL**

A Presidente da Assembléia Legislativa do Estado de Alagoas, no uso de suas atribuições que lhe confere o parágrafo 6º do artigo 89 da Constituição Estadual, promulga a seguinte Lei:

LEI N.º 6.152, DE 11 DE MAIO DE 2000.

INSTITUI A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO, COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA, ATRAVÉS DE ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES E DIRETORES-ADJUNTOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, E DÁ PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.

Art. 1º Ficam instituídas eleições diretas para o provimento dos cargos de Diretor e Diretor-Adjunto, nas Escolas de Educação Básica, da Rede Pública Estadual de Ensino.

Art. 2º Os Diretores e Diretores-Adjuntos das Escolas Públicas Estaduais serão eleitos pela comunidade escolar, em escrutínio direto e secreto, e nomeados pelo Secretário de Educação e do Desporto, através de Portaria, para um mandato de 2 (dois) anos, podendo serem reeleitos por mais um mandato.

§ 1º Para efeito desta Lei, a comunidade escolar é composta de todos os integrantes do magistério, funcionários administrativos, lotados e com exercício em uma das Unidades de Ensino, estudantes matriculados e com frequência regular nessa Unidade de Ensino, maiores de 14 (quatorze) anos, inclusive menores de 14 (quatorze) anos, cursando a partir da 5ª série, e os pais de alunos.

§ 2º Os estudantes menores de 14 (quatorze) anos, cursando a primeira fase do Ensino Fundamental, serão representados pelos pais ou responsáveis.

§ 3º As eleições, através de votação uninominal, terão o peso de 25% (vinte e cinco por cento), para o Magistério, 25% (vinte e cinco por cento) para o corpo

administrativo e de apoio, 25% (vinte e cinco por cento) para o corpo discente e 25% (vinte e cinco por cento) para a representação de pais de alunos.

§ 4º As primeiras eleições para as Escolas em funcionamento ocorrerão 330 (trezentos e trinta) dias, após a vigência desta Lei.

Art. 3º Serão elegíveis para Diretores e Diretores-Adjuntos os integrantes do Magistério Público Estadual, há mais de 01 (um) ano, no Município, e que sejam lotados e com efetivo exercício em uma das Unidades Escolares da Rede Pública do Estado, que provem, também habilitação mínima de segundo grau.

Parágrafo único. Os candidatos deverão ter experiência mínima comprovada de 02 (dois) anos no magistério, em qualquer órgão da Educação Federal, estadual, municipal ou particular.

Art. 4º As eleições para Diretores e Diretores-Adjuntos das Unidades Escolares Estaduais serão realizadas sob regulamento, instituído por Comissão, nomeada pelo Chefe do Poder Executivo do Estado, composta de forma paritária entre a Secretaria da Educação e do Desporto, Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Alagoas, - SINTEAL, Associação de Pais e Mestres da Rede Pública Estadual de Ensino, União dos Estudantes Secundaristas de Alagoas, sob a supervisão do Ministério Público, representado pela Procuradoria-Geral de Justiça.

§ 1º A Comissão nomeada elaborará, no prazo de 60 (sessenta) dias, as devidas instruções, regulamentadoras do processo das eleições, sendo encaminhadas à Secretaria da Educação e do Desporto para tomar conhecimento, e, em seguida, remetê-las ao Chefe do Poder Executivo que, baixará o respectivo Decreto.

§ 2º A Secretaria da Educação e do Desporto publicará Edital, no mínimo, 30 (trinta) dias antes das eleições.

Art. 5º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE ALAGOAS, em Maceió, 11 de maio de 2000.

Dep. ZIANE COSTA

Presidente

(*) Publicada no DOE de 16/05/2000.

ANEXO B - Carta de Princípios da Educação

CONSTRUINDO A ESCOLA CIDADÃ

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS

Secretaria de Estado da Educação

Equipe de Gestão Democrática

Construindo a Escola cidadã

“Somos do tamanho dos nossos sonhos, esperamos que sejam grandes e lindos os sonhos daqueles que acreditam e fazem da educação o sentido de sua existência.”

Autor desconhecido

Apresentação

A Carta de Princípios da Educação – Construindo a Escola Cidadã, norteadora da Política Educacional da Rede Pública Estadual de Ensino, reflete não apenas os anseios da sociedade alagoana, mas é também um marco histórico na consolidação do processo democrático educacional.

O compromisso assumido com a institucionalização de uma Política Democrática Educacional, voltada para o ensino de qualidade, orientada para vida, se concretiza no fortalecimento dos espaços de participação para a construção coletiva da Escola Cidadã.

O passo inicial foi dado com a institucionalização da Equipe de Construção e Acompanhamento da gestão Democrática Educacional, que desencadeou o processo da Constituinte Escolar, cujo espaço de participação mobilizou todo o Sistema Educacional na construção da Carta de Princípios.

Como resultado de um processo de intensos debates, a Carta de Princípios contou com o compromisso político e a determinação desta Secretária, da Secretaria de Estado da Educação, dos Coordenadores Regionais, dos Diretores Escolares, dos Professores, dos Técnicos e Administrativos, dos Pais e dos Alunos e de todos que fazem a educação no Estado, certos de que só pelo exercício da cidadania se construirá a verdadeira Escola Cidadã.

Como Secretária e profissional da educação, coloco-me à disposição deste grandioso projeto educacional, e conclamo a todos que fazem a educação a permanecerem de mãos dadas, perseguindo este horizonte de emancipação humana e fortalecimento da democracia que se desdobrará em novos desafios.

Maria José Pereira Viana

Secretária de Estado de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
EIXO GESTÃO EDUCACIONAL	07
EIXO PEDAGÓGICO	09
CURRÍCULO	09
AVALIAÇÃO	10
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	10
EIXO RELACIONAL	11
PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA	11
DEMOCRATIZAÇÃO NA SALA DE AULA	11
RELAÇÃO ESCOLA X COMUNIDADE	12
PARTICIPAÇÃO	12

Introdução

Na história da educação, observamos um crescente interesse pela construção de paradigmas culturalmente relevantes, num esforço de se contrapor às teorias educacionais que não têm sido capazes de responder às expectativas sociais e culturais do mundo moderno. Neste sentido, o pensamento crítico latino-americano vem sendo expressivo, com destaque, desde os anos 60, na pedagogia e na gestão da educação, sendo o movimento político-pedagógico mais influente, desencadeado por Paulo Freire, centrado nos conceitos e na metodologia dialética de conscientização e educação libertadora.

Especificamente no Brasil, o movimento pela democracia do ensino público vem desenvolvendo, ao longo de dez anos, experiências de sucesso em vários Estados e Municípios, que desencadearam o processo com a implantação dos Conselhos e Colegiados Escolares, e eleição de dirigentes de unidades de ensino, mecanismos consolidados a partir da Constituição de 88, que legitima a gestão democrática do ensino público no seu Art. 206, Inciso VI e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 3, Inciso VIII.

O processo de construção da gestão democrática, desenvolvido no país a partir da Constituição Federal, tem colocado para a educação o desafio de subverter a lógica de uma escola conservadora, fundamentada à luz da filosofia de mercado, da competição e do lucro, para uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade, ressignificados com base em princípios humanísticos, democráticos e libertadores.

A educação pública tem sido gestada sob ideais supostamente democráticos, fortalecendo a hegemonia do aparato estatal, com características conservadoras, excludentes e acentuadoras da dicotomia entre trabalho e conhecimento.

Pensando em romper a lógica dicotômica entre os que pensam e os que executam e, na certeza de que gestão democrática não se concretiza somente pela constitucionalização de leis e decretos, mas, principalmente, pela vontade dos sujeitos coletivos no exercício cotidiano da prática educativa, o processo da democratização do ensino em Alagoas buscou abrir espaços de participação à comunidade escolar, para discussão e definição dos princípios e mecanismos norteadores da gestão democrática da Rede Pública Estadual de Ensino, à luz do referencial teórico-metodológico freireano, que preconiza a escola como “espaço de debates de idéias, de tomadas de decisões, de

construção de conhecimento, de sistematização de experiências, enfim, um centro de participação popular na construção da cultura”.

Esse movimento começa a se gestar efetivamente pela instauração da Constituinte Escolar, num processo de discussão coletiva, envolvendo as Escolas da Rede Estadual e a comunidade escolar – pais, alunos e profissionais da educação.

A operacionalização dos trabalhos deu-se através de três momentos que passaremos a enumerar:

Primeiro – **capacitação de agentes multiplicadores das Coordenadorias Regionais de Ensino**, envolvendo os representantes das escolas de cada região, preparando-os para refletirem, junto com segmentos da comunidade escolar, sobre a **Escola que queremos**, a partir da análise da Escola que temos, para levantar propostas com base nos eixos estratégicos: Gestão Educacional, Pedagógico e Relacional, na perspectiva da construção da **escola que queremos**.

Segundo – **Encontros Regionais**, operacionalizados através de doze encontros regionais, com a participação de delegados escolhidos pelas unidades de ensino de cada Coordenadoria Regional onde foram discutidas as propostas trazidas pelas escolas, resultando na sua sistematização em um único documento por região.

Terceiro – **Congresso Estadual Constituinte Escolar**, realizado com a participação dos delegados regionais, eleitos nos Encontros Regionais, educadores e público interessado em educação. Esse encontro orientou-se pela discussão, em grupo, das propostas das regiões a partir dos eixos estratégicos Gestão Educacional, Pedagógico e Relacional, resultando na seleção de propostas levadas à votação e aprovação em plenária, constituindo a Carta de Princípios.

A referida Carta consta de 68 princípios e legitima sonhos, idéias e vontades de toda a comunidade escolar, encontrando eco no compromisso do Governo e da Secretaria de Educação, que a usarão como linha norteadora para transformações na Política Educacional, contribuindo para o fortalecimento da democracia no Estado.

O exercício desses princípios possibilitará, sem dúvida, a construção da Escola Cidadã, pois estará fundamentada na prática constante do diálogo, da comunicação e da construção coletiva, num processo dialético contínuo, permitindo aos sujeitos envolvidos na ação educativa a aprendizagem possível a todos, o respeito às diferenças,

oportunizando-lhes uma compreensão crítica do mundo e sua ação como agentes de transformação.

Eixo Gestão Educacional

O referido eixo se movimenta por uma Gestão Democrática planejada coletivamente, desenvolvida através de ações nos âmbitos financeiros, material e humano necessários ao andamento da escola e à efetivação da proposta pedagógica, e se expressa nos seguintes princípios:

1. Que seja implantado o Conselho Escolar, com representantes de todos os segmentos da Comunidade Escolar (pais, alunos, professores, corpo administrativo e apoio).
2. Que seja garantida a execução da Lei dos Conselhos Interativos da Escola da Rede Pública Estadual de Ensino – CONSEPES, modificando o capítulo IV, artigo 9º e parágrafo 1º da Lei Estadual, garantindo que o Presidente do Conselho seja eleito como os demais membros.
3. Que haja eleição direta para Gestores Escolares.
4. Que a organização do processo eleitoral seja feita pelo Conselho Escolar.
5. Que tenham direito ao voto todos os segmentos da Comunidade Escolar.
6. Que o candidato a gestor possua habilitação de nível superior em educação, excetuando-se aquelas escolas onde não houver, pelo menos dois profissionais com a formação acima exigida.
7. Que o candidato a gestor tenha dois anos de efetivo exercício no Magistério, apresentando um perfil de dinamismo politizado, competência técnico-pedagógica, bem como espírito de liderança e que não haja ingerência política no processo eleitoral.
8. Que o mandato dos gestores escolares seja de dois anos com direito a uma reeleição. No caso de má administração, o gestor poderá ser deposto da função, através da deliberação da Assembléia Geral.

9. Que a construção do Regimento Interno atenda às necessidades reais da escola, tenha a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e esteja dentro dos princípios democráticos.
10. Que seja criado um plano de desenvolvimento global da escola, garantindo o gerenciamento dos recursos: humanos, materiais e financeiros, bem como a autonomia e a transparência da escola, objetivando uma relevante promoção do aluno através de uma escola de qualidade.
11. Que haja gerenciamento de Recursos Humanos e que todas as unidades escolares tenham número suficiente de profissionais, todos capacitados para suas funções específicas.
12. Que sejam articulados convênios e parcerias que venham complementar o atendimento proposto pelas unidades educacionais.
13. Que seja garantido Concurso Público para atender à demanda das escolas, sem ingerência político-partidária.
14. Que sejam supridas as necessidades de manutenção e aquisição de material necessário às atividades da escola, inclusive as dos alunos portadores de necessidades educativas especiais.
15. Que a Escola Pública Estadual seja reestruturada através de uma política de formação de profissionais que irão atender aos portadores de necessidades educativas especiais, numa perspectiva de inclusão e adequação da rede física.
16. Que seja utilizado o período de férias para as reformas e ampliações das escolas.
17. Que seja assumido pelo Estado o fardamento escolar para os alunos de famílias de baixa renda comprovada.
18. Que sejam instalados laboratórios para pesquisas e aulas práticas de química, física e biologia.
19. Que seja implantado o programa de informatização e máquinas copiadoras nas unidades escolares.

20. Que sejam garantidos os recursos para realização de ações artístico-culturais, objetivando o desenvolvimento integral do aluno.
21. Que sejam descentralizados os recursos da merenda, para que a escola possa administrá-los com autonomia, universalizando a distribuição para todos os níveis e modalidades.
22. Que seja revogado o Decreto Governamental que instituiu as Unidades Executoras/Caixas Escolares, transferindo suas atribuições aos Conselhos Escolares.
23. Que os recursos financeiros sejam gerenciados pelos Conselhos Escolares, com autonomia, participação e transparência (prestação de contas periódica à Comunidade Escolar).
24. Que o Governo do Estado viabilize recursos junto aos Órgãos Federais, oferecendo aos alunos menores que trabalham nas zonas rural e urbana, bem como aos meninos de rua, aquisição de bolsa-escola, garantindo a sua permanência na sala de aula.
25. Que seja garantido auxílio-transporte para o profissional da escola com difícil acesso.
26. Que seja garantido o transporte escolar para os alunos portadores de necessidades especiais.
27. Que haja relação mais efetiva das CREs com o Centro de Educação Especial e demais escolas.
28. Que toda e qualquer concessão de espaços da escola pública estadual passe pelo Conselho Escolar.
29. Que a avaliação institucional tenha como eixo o trabalho pedagógico, a partir da realidade escolar, perpassando pelos órgãos educacionais, contextualizando o processo.
30. Que sejam aplicados aos 25%, de direito, na educação, conforme a Constituição Federal.
31. Que a SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEE, estabeleça mecanismos de debate com a rede estadual de educação sobre a reforma administrativa nos níveis Central (SEE) e Intermediário (CREs), num processo de desburocratização, descentralização e desconcentração, respeitando as diretrizes da Carta de Princípios.

32. Que seja reestruturado o Conselho Estadual de Educação, sendo paritário na sua composição, respeitando os segmentos, sem indicação política.
33. Que a Constituinte Escolar seja um processo contínuo e crescente, realizando uma grande avaliação anual e um Congresso Estadual Constituinte a cada dois anos, ficando o II Congresso para 2001.
34. Que seja garantido o repasse dos recursos ao órgão gestor da Educação (SEE), conforme preconiza o artigo 69, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases.
35. Que seja garantida a valorização do profissional da educação com a implantação do Plano de Cargo e Carreira (PCC).
36. Que cada escola disponha de espaço para a prática de Educação Física e lazer, bem como de material didático.
37. Que o dinheiro do Caixa Escolar seja utilizado durante o ano letivo, de acordo com as necessidades da escola.
38. Que sejam agilizados, pela SEE, os registros das Escolas Estaduais.
39. Que sejam reincorporados ao patrimônio público estadual da educação, os prédios que foram cedidos e/ou tomados por Instituições Governamentais e não Governamentais.

Eixo Pedagógico

O referido eixo se movimenta pela proposta pedagógica e possibilitará o desenvolvimento do currículo, do processo de avaliação e do projeto político pedagógico através da ação dos professores e especialistas, visando o aluno como centro do processo, e se expressa nos seguintes princípios:

CURRÍCULO

40. Que o currículo não contenha qualquer componente que discrimine o aluno, tais como: racismo, sexismo, orientação sexual, preconceitos sócio-econômicos, regionais, culturais, éticos, religiosos, intelectuais ou qualquer outra forma de discriminação.
41. Que o currículo envolva ações didático-pedagógicas e culturais, possibilitando o desenvolvimento da cidadania e da inter-relação cotidiana às políticas e práticas sociais.
42. Que os conteúdos dentro do currículo escolar sejam ampliados para além dos fatos e conceitos, passando a incluir os procedimentos, normas, valores e atitudes.
43. Que o currículo seja contextualizado, interdisciplinar, flexível, multicultural e progressista, possibilitando a pesquisa, favorecendo:
 - a participação ativa do aluno no processo educativo;
 - a construção do seu próprio conhecimento;
 - a análise crítica da realidade;
 - o entendimento para interferir e transformar a sociedade;
 - o exercício de sua cidadania.
44. Que o currículo seja construído para toda a educação básica, contemplando as especificidades de cada nível e modalidade de ensino de maneira ordenada e integrada, inclusive da Educação Profissional, na perspectiva da formação integral do ser humano e sua qualidade para o trabalho.

AVALIAÇÃO

45. Que a avaliação seja participativa, contínua, reflexiva, diagnóstica, qualitativa e emancipatória, envolvendo toda Comunidade Escolar com base na ação-reflexão-ação, e que na avaliação institucional sejam observados os aspectos gerenciais, qualidade de serviço, desempenho profissional, fundamentada numa política de formação inicial e contínua.
46. Que a avaliação oportunize ao aluno a vivência da cidadania, evitando a classificação, a discriminação e a seleção, garantindo a aprendizagem de qualidade para todos.

47. Que o processo avaliativo seja claro em relação a:

- o que será avaliado;
- de que forma será avaliado;
- quem será avaliado.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

48. Que o PPP seja construído com toda a Comunidade Escolar numa perspectiva de transformação social.
49. Que seja um documento imprescindível, participativo, descentralizador, coletivo e em constante construção, que vise à formação de um aluno crítico, autônomo, participativo, comprometido, responsável e preparado para as mudanças da sociedade, exercendo plenamente a sua cidadania.
50. Que seja um suporte político-administrativo e pedagógico da escola, definindo diretrizes e orientações metodológicas numa concepção democrática.
51. Que considere as necessidades da comunidade escolar e a realidade regional, respeitando o limite de idade, série, número de alunos por turma, conforme as especificidades dos níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, médio e profissional), possibilitando uma educação para a vida.
52. Que garanta o acesso da criança, do jovem e do adulto à escola, que evitem a evasão e a repetência.
53. Que a SEE, em parceria com outras entidades educativas, assuma a responsabilidade de promover formação continuada da comunidade escolar.
54. Que na formação continuada dos professores contemplem, além dos conteúdos específicos de sua disciplina, conhecimentos de formação geral: antropologia, filosofia, psicologia, de forma que possam perceber criticamente a sociedade e a educação, concebendo o educando como sujeito ativo do processo de construção social.

Eixo Relacional

O referido eixo se movimenta nos processos participativos que acontecem na escola, com envolvimento de todos os segmentos e parcerias com outras instituições da comunidade, num processo de superação de mecanismos de exclusão nas relações hierarquicamente estabelecidas, e se expressa nos seguintes princípios:

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

55. Que as regras da escola sejam construídas coletivamente com todos os segmentos, levando em conta a realidade e as diferenças individuais, fazendo uso da ética e dos princípios democráticos.
56. Que sejam respeitadas as diferenças racial, física, política, sexual, religiosa, econômica, cultural e de orientação sexual, garantindo a permanência de todos na escola.
57. Que a disciplina seja vista como forma de organização da vida escolar e não como meio de controle de comportamento, rompendo o individualismo, o egoísmo e o exibicionismo.

DEMOCRATIZAÇÃO NA SALA DE AULA

58. Que os princípios de convivência garantam o exercício da democracia na sala de aula, facilitando a integração professor/aluno.
59. Que seja garantido o limite de 35 alunos por sala da 1ª à 4ª série e de 40 alunos para as salas de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

60. Que a escola assegure a criação e permanência de Grêmios Estudantis, para estimular a criatividade, a cooperação, a união e as lideranças entre os alunos, possibilitando aos mesmos a escolha democrática de seus representantes, nas turmas.
61. Que seja valorizado o conhecimento da história de vida dos alunos e profissionais da educação, para o desenvolvimento do processo educacional.

RELAÇÃO COMUNIDADE X ESCOLA

62. Que haja respeito e participação da escola na vida cultural local: tradições locais e regionais, fazendo parte de todo processo educativo, não as reduzindo a folclore.
63. Que haja sensibilização para preservação do Patrimônio Público.
64. Que seja criado um Código de Ética Profissional de Educação.
65. Que a escola busque parcerias com a comunidade de forma constante, que sejam instituições governamentais ou não, preservando a autonomia da escola e o dever do Estado.

PARTICIPAÇÃO

66. Que sejam criados canais de participação dos pais na escola, formando associações.
67. Que a escola promova a participação no gerenciamento dos recursos humanos, materiais e financeiros, no processo de elaboração e execução do plano de desenvolvimento global da escola.
68. Que a família participe efetivamente, flexibilizando atitudes na formação do educando.

Extraída da Ata do I CONGRESSO ESTADUAL CONSTITUINTE
ESCOLAR, realizado no dia 14 de dezembro de 1999.

GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS

Ronaldo Augusto Lessa

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Maria José Pereira Viana

SUB-SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Anildo Antônio Rosso

COORDENADORIAS REGIONAIS DE ENSINO**EQUIPE DE CONSTRUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE ALAGOAS**

Maria Lúcia A. Verçosa Amorim – Professora e Articuladora da ECAGDE

Ângela Neumy Fragoso Fatimi – Professora

Deurene Maria Caires Santos – Assistente Social

Enaura Lins de Campos – Professora

Gleide Moreira de Almeida – Pedagoga

Márcia Eugênia Gomes da Silva – Assistente Social

Maria Aurélia Sales de Menezes – Professora

Maria Catarina Vieira de Farias – Pedagoga

Maridalva Santos Passos Campos – Assistente Social

Marinice da Rocha Cordeiro – Pedagoga

Marta Aragão de Lima Santos – Assistente Social

Solange Tenório Cavalcante – Psicóloga

Stelita Alves França dos Santos – Assistente Social

CONSULTOR – José Cordeiro de Oliveira – Mestre em Educação -CE