

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO LOCAL

Ana Glícia de Souza Medeiros¹
Milene Rejane Pereira²
Arlene Maria Soares de Medeiros³

RESUMO

O estudo emerge na disciplina de Gestão dos Processos Educativos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, com o intuito de discutir a Escola pública brasileira durante o semestre letivo 2010.1. O objetivo deste, é compreender a escola pública e suas problemáticas administrativas e pedagógicas. Para tanto, expomos discussões sobre observações em escolas públicas por meio das Práticas Pedagógicas Programadas no Ensino Fundamental relacionado-as à autonomia escolar; às políticas educacionais; à administração escolar como essencial para a qualidade do ensino; à organização institucional; ao trabalho pedagógico; à educação escolar e não-escolar. Partimos dos estudos de Paro (1997, 2001), Medeiros (2007), Russo (2007), Libâneo (2004), Batista (2006) e Canário (2006), quando atentam para a necessidade de que a escola, enquanto instituição social responsável por oferecer educação de qualidade, ainda desempenha um papel distante do que seria formar cidadãos críticos e autônomos. A autonomia escolar ainda se encontra implícita juntamente com a organização da escola que não deve prezar o diretor e o setor administrativo como únicos administradores da escola; O trabalho pedagógico não se limita a ação do professor, mas a relação deste com os alunos que devem ser participantes ativos do processo educativo. Esse estudo nos proporcionou algumas reflexões em relação à gestão e organização escolar; sobre o papel do aluno no processo educativo, à importância do planejamento coletivo, enfim, abriu horizontes para repensar educação como elemento fundamental, que está presente em nossas vidas desde que nascemos e nos acompanha durante todo seu percurso.

Palavras - Chave: Escola Pública. Gestão Democrática. Práticas Pedagógicas.

Considerações Iniciais

Esse estudo que tem como propósito discutir a Escola Pública, enquanto instituição social responsável por oferecer um grau de instrução para os indivíduos se tornarem críticos e autônomos, aborda a gestão escolar democrática como alternativa imprescindível para garantia de uma educação de qualidade para seu público principal, os alunos. Por isso, reforçamos que uma gestão escolar democrática é aquela em que o contexto é ponto de partida para alcançar suas metas democráticas e a resolução de suas problemáticas.

Partimos de um estudo bibliográfico em torno dos autores: Libâneo (2004) Que nos apresenta pressupostos que fundamentam as concepções de gestão e organização

¹ Aluna do Curso de Pedagogia, 8º período da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

² Aluna do Curso de Pedagogia, 8º período da UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET.

³ Professora Doutora da Faculdade de Educação da UERN. Orientadora deste trabalho.

escolar, a científico-racional e sociocrítica; Paro (1997 - 2001) e suas considerações a respeito da natureza do trabalho pedagógico e autonomia; Medeiros (2007) Abordando a autonomia, descentralização e participação como princípios das políticas educacionais; Russo (2007) Refletindo a importância do papel da administração pedagógica para o processo pedagógico de qualidade; Canário (2006) Que atenta para revitalização da educação permanente, em especial a educação escolar e não-escolar e Batista (2006) Que reflete sobre as possíveis conjugações dos verbos coordenar, avaliar e formar e por fim, relacionamos as ideias explícitas pelos autores com as nossas experiências das Práticas Pedagógicas Programadas no Ensino Fundamental realizadas nos semestres letivos correspondente à 2009.1 à 2010.1.

Atrelado a essas convicções, se fez necessário entendermos de forma bastante consistente a autonomia escolar que implicitamente se encontra a autonomia pedagógica e autonomia administrativa, sendo fundamental para a concretização de uma escola pública democrática, assim como também as políticas educacionais; a administração escolar como essencial para a qualidade do ensino; a organização institucional; o trabalho pedagógico; a educação escolar e não-escolar.

Gestão democrática: Um espaço para construção da autonomia

Argumentar sobre a gestão democrática da Escola Pública nos impulsiona discutir a autonomia pedagógica e a administrativa /financeira como referência inicial desse estudo. Partimos então destacando que a escola pública, sem um mínimo de liberdade, não tem condições de inferir diretamente na preparação de sujeitos críticos e autônomos. Segundo Paro (2001), A autonomia pedagógica seria primordial para possibilitar a escola o mínimo de condições para selecionar os conteúdos a serem estudados (livros didáticos), assim como os métodos de ensino (planejamento de ensino, projeto político pedagógico). A liberdade que a escola pode ter ao adotar a autonomia pedagógica lhe daria condições para contextualizar também os assuntos locais, as problemáticas da comunidade local. Nesta autonomia os alunos, por vez, têm o papel de participantes ativos no processo pedagógico.

Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza da atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa e inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. (PARO, 2001. p. 113).

Contudo, a autonomia pedagógica não somente voltada ao trabalho do professor, em especial, mas também a inquestionável participação dos alunos, não desconsidera e

substitui o Estado de sua responsabilidade de subsidiar a escola, enquanto pública, com recursos mínimos para sua concretude, desde que forneça à escola a responsabilidade da escolha dos materiais pedagógicos.

Durante as primeiras observações nas (PPP's I) Práticas Pedagógicas Programadas, numa instituição Estadual de ensino, apesar de não termos ainda uma postura amadurecida de observadoras, as práticas das professoras em sala de aula eram bem parecidas, quando se tratava de explicar um determinado conteúdo. As professoras anunciavam o que trabalhariam durante a aula, e começavam a copiar no quadro a reprodução do livro didático.

Relacionando com a autonomia pedagógica colocada por Paro (2001), percebemos o quanto houve a falta de atitude das professoras diante do livro didático. Salientamos que não estamos defendendo o não uso do livro didático, mas a busca de outras alternativas didáticas para eficaz ação pedagógica. As consequências não poderiam ser diferentes de muitas escolas brasileiras, os alunos durante as aulas não paravam de conversar, gritar e acontecia o inevitável falatório: “não tô entendendo tia”. Algumas professoras liam o enunciado do quadro e não repetiam a explicação, justificando que os alunos estavam conversando.

Indagamos o quanto estavam surgindo inúmeras dúvidas dos alunos naquele momento, dúvidas que iriam repercutir por muito tempo, e refletir na avaliação posteriormente em relação às notas vermelhas, (tão temidas pelos alunos e pais) e enfatizamos que não somente nas avaliações, mas na aprendizagem contínua. No que diz respeito à aprendizagem contínua, podemos destacar Canário (2006) Que reflete na revitalização de uma educação permanente, fundamentada em projetos com dimensões filosóficas e políticas em relação à educação, evidenciando o valor das dimensões críticas e emancipatórias dos processos educativos pautada, sobretudo, numa ação humana coletiva que vislumbre vários futuros possíveis decorrentes dessas ações aos alunos.

Nesta mesma perspectiva, encontramos na autonomia administrativa, que se limita na autonomia financeira, uma proposta de independência do controle financeiro da escola por parte do Estado. Essa autonomia é revelada por Paro (2001), Como a possibilidade da escola decidir os recursos que poderão ser gastos com a manutenção da escola, como os pagamentos de despesas (merenda escolar, pagamento de funcionários) e compras de objetos e materiais escolares. Não desconsiderando a responsabilidade do

Estado, caberia a ele, enviar os recursos de acordo com as peculiaridades da escola, dando total liberdade à escola de administrá-lo.

Com relação à autonomia administrativa, esta significa a possibilidade de dispor de recursos e de utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos... Além da disponibilidade de recursos, é preciso que a escola tenha autonomia na forma de fazer uso deles para realizar os objetivos da educação escolar. (PARO, 2001. p.115).

As propostas defendidas por este autor, sobre a autonomia escolar divergem quando defrontadas com as políticas educacionais impostas pelo sistema escolar nacional. As políticas educacionais prezam a autonomia, descentralização e participação, sendo que elas ainda se encontram distantes da prática. Num estudo mais apurado, Medeiros (2007), Nos propõe em seu texto sobre a Escola Pública: políticas educacionais e práticas profissionais, que a descentralização de acordo com o entendimento do Estado, seria omitir sua responsabilidade de oferecer recursos para a manutenção da escola, nesse sentido caberiam a própria comunidade escolar e entidades não- governamentais disponibilizarem os recursos necessários para seus gastos. Já que de acordo com a autora, essas políticas educacionais atendem em especial ao neoliberalismo. Se por um lado o Estado defende o mínimo de sua participação através das políticas educacionais, por outro a autora nos adverte para o fato de que esse conjunto não será pertinente ao modo de realizá-lo se não for para a melhoria da qualidade do ensino.

A política educacional desenhada pela nova LDB proporciona um conjunto de questionamentos sobre a escola pública, atribuindo-lhe novos valores e diferentes formas de organização. É uma política que, incumbida de atender ao projeto neoliberal, deflagrado no governo de Collor (1990-1992), ofuscado no governo de Itamar Franco (1992-1994) e reforçado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998, 1999-2002), traz como consequências novas formas organizacionais que se coadunam com os interesses privatistas e mercadológicos. (MEDEIROS, 2007. p.45-46).

A realidade das escolas hoje impede que no seu interior, em relação à gestão escolar ocorram processos pedagógicos democráticos e emancipatórios. Essa autonomia administrativa se apontada para o papel do gestor (diretor) vem incumbida de atender os interesses do Estado, e por se dedicar a esses aspectos burocráticos, o diretor acaba se desligando de suas atividades de cunho pedagógico e de seu papel de educador.

O diretor, principal administrador escolar, é considerado fiscalizador do Estado, responsável por prezar os interesses das políticas educacionais. Nesse sentido, a autonomia administrativa e pedagógica defendida por Paro (2001), onde a partir do

contexto escolar, seus gestores selecionam métodos e práticas adequadas à escola, não poderá se efetivar se a administração escolar se voltar aos interesses estatais. Russo (2007), Argumenta que a gestão democrática tem papel fundamental para garantir a qualidade da educação, então, não se pode pensar numa gestão cujo diretor seja meramente um preposto do Estado, impondo decisões, fiscalizando.

Administração escolar compreendida por Russo é aquela onde busca a melhoria do ensino mediante autonomia nas decisões da instituição e não atende em especial ao neoliberalismo como nos remeteu Medeiros (2007) anteriormente.

Ainda nas primeiras observações das PPP's (Práticas Pedagógicas Programadas I), o prédio onde se encontrava a escola era da diretora, pois antes de ser estatal era uma instituição particular, então a proprietária continuou sendo após essa substituição, a direta da escola. Tinha um papel duplo: de cuidar do prédio (próprio) e dirigir a escola atendendo aos interesses do poder público.

Os alunos desta mesma instituição eram rigorosamente punidos ao sujarem as paredes da escola, eram responsáveis pela compra de tintas juntamente com a família, responsabilizavam-se pela mão-de-obra. Percebemos o quanto a participação da comunidade escolar se restringia aos afazeres de cunho econômico.

Fazemos uma breve relação com as idéias das políticas educacionais mencionadas por Medeiros (2007) Quando se refere à participação que o Estado dispõe para a escola. A participação dada à comunidade escolar era a de oferecer mão-de-obra para manutenção da escola e não nos assuntos pedagógicos como é o caso do Projeto Político Pedagógico.

Nas escolas públicas brasileiras, percebe-se de forma explícita a hierarquia mediada pelas relações de poder. Atitudes técnicas desempenhadas pelos administradores da escola estabelecem regras que devem ser seguidas, burocraticamente indica as funções de cada servidor estatal. Encontramos frequentemente essa organização escolar, pois: Concorrem à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. (Libâneo, 2004, p. 120) Quando observamos os profissionais preocupados em atender a burocracia estatal.

Salientamos nos estudos de Batista (2006) Que além do diretor como detentor da responsabilidade de dirigir a escola, também se encontra o coordenador pedagógico, tendo um papel crucial no desenvolvimento da escola, uma vez que o coordenador deve favorecer o diálogo, as aproximações dos membros da escola. Porém, se o coordenador

desempenha essa função contrariamente, passa a ser coordenador burocrático e não pedagógico, pois visa atender igualmente ao diretor, os interesses primórdios do governo estatal.

O lugar do coordenador revela-se fundamental na medida em que se constitui numa liderança técnico-pedagógica, sendo responsável pela articulação entre diversas interlocuções-dirigentes, professores, diretores, alunos, famílias, comunidades, órgãos centrais; sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo. (Batista e Cols apud BATISTA, 2006. p.112).

Libâneo (2004) Compreende essa postura da escola enquanto lugar de atividades técnicas e burocráticas como concepção científico-racional onde as funções dos membros da escola são desempenhadas por mediação de uma hierarquia centralizada: a figura do diretor. Somente cabível a ele determinar a realização das atividades na escola, desempenha atitudes técnicas com regulamentos. Se desse ponto de vista, a essa concepção, como melhoria desta, o autor sugere argumentos sobre a concepção sociocrítica, que defende a relação estabelecida entre a escola e a participação das pessoas nas tomadas de decisões referentes aos procedimentos a serem adotados pela escola.

As reuniões de pais e mestres que aconteciam na escola observada, se concentravam em assuntos como os comportamentos dos alunos/filhos na sala de aula. Os pais conversavam com as professoras, mas precisamente no fim do ano letivo para reclamarem sobre reprovações ou notas baixas dos filhos. Assuntos como a organização da escola, a execução do projeto político pedagógico, eram assuntos não dialogados nessas reuniões.

A concepção sociocrítica é permeada de características presentes em outras concepções como: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. A concepção autogestionária, se baseia numa responsabilidade coletiva, na participação de todos envolvidos no processo educativo, assim como também apresenta elementos instituintes de organização e gestão como: capacidade de criação pelo grupo escolar de instigar normas e procedimentos; como também rejeita o exercício de autoridade e de direção centralizada, já que visa promover a autogestão social, para exercer o poder coletivo na escola; no que diz respeito à concepção interpretativa que concebe aos processos de organização e gestão, como significados subjetivos, ou seja, levar em consideração tanto as interações das pessoas quanto as suas intencionalidades, opondo-se radicalmente à concepção científico-racional, que se presta a objetividade atribuída as

formas de organização e gestão, por isso, podemos dizer que a concepção sociocrítica aqui se faz presente, assim como as demais que se relacionam convergindo com a concepção da racionalidade administrativa democrática e emancipacionista.

Todos esses aspectos afetam no conceito de qualidade da educação pública, segundo Russo (2007). Traduzidas pelas políticas neoliberais, o da qualidade total da educação, na qual este autor ressalta está imposta à Escola, uma visão de empresa, mercado, que vislumbra apenas os indicadores quantitativos para acelerar a produção do capital. As notas dadas pelas avaliações (provas, testes) são exemplos desses indicadores, e a participação dos pais que se preocupam somente com as aprovações dos filhos/alunos, contribui para essa aceleração. A qualidade na educação que defendemos não perpassa pela qualidade total, concordamos com Russo (2007, p. 91) Quando afirma:

A consecução de uma educação de qualidade depende dos recursos de que se dispõem, mas depende também da forma como serão articulados entre si e com as finalidades eleitas para o processo de trabalho/produção. Em outras palavras, a qualidade da educação depende da qualidade do processo de sua produção.

Com o propósito de favorecer aos educandos uma educação onde possam se tornar críticos e conscientes diante das influências sociais, para um mercado de trabalho altamente competitivo, pensamos na perspectiva da educação de qualidade preocupada com o processo e sua finalidade, trabalho pedagógico do professor contribuindo diretamente para a educação atingindo as finalidades do processo educativo.

Em consenso com a concepção de Russo (2007) Sobre a escola pública que detém uma visão de mercado influenciada pelos termos quantitativos, Canário (2006, p. 120) Ensina com suas ideias de educação permanente: ‘Contrariar a ‘mercadorização’ da oferta educativa, enfatizando o seu ‘valor de uso’ na construção da autonomia humana, para que, por exemplo, ‘aprender a tocar flauta’ possa voltar a ser ‘ato arrojado’.

Passar a compreender as problemáticas do nosso cotidiano vai muito além do que os conteúdos podem oferecer. A subjetividade dos sujeitos, suas habilidades e valores também devem ser inseridos como assuntos escolares.

Se Pedro nunca tiver ido à escola e eu quiser lhe ensinar o que são as coordenadas cartesianas, ou seja, se eu quiser lhe ensinar, conhecendo os valores de x e de y... Será extremamente difícil e terei a impressão de que será preciso ensinar-lhe... Mas se Pedro mora em um grande conjunto residencial e se estiver apaixonado por Maria, e quiser encontra-se com ela, à noite, para não ser visto. Se Pedro residir no 2º andar do edifício B e Maria

no 12º andar do edifício E, Pedro saberá, perfeitamente, encontrar o quarto de Maria. (Guy Berger apud CANÁRIO, 2006. p.121).

O acesso ao projeto político pedagógico das escolas não foram solicitadas, mas compreendemos nas palavras de Libâneo (2004) A necessidade do planejamento, que não cabe somente aos seus funcionários durante reuniões extraordinárias, mas à comunidade escolar, os pais. A importância do planejamento além de prever possíveis problemáticas, ajuda a tomada de decisões efetivas, expõem de forma clara os objetivos a serem atingidos e orienta a instituição rumo a uma proposta mais realista ao contexto dos educandos. Já que os educando são ativos no processo educativo, eles também produzem ativamente a aprendizagem no espaço escolar, pois é através desse espaço que acontece a transformação do sujeito.

Educação e natureza do trabalho pedagógico: Reflexões e compreensão dos processos educativos

Com base nos pressupostos acima citados pelos autores sobre organização e gestão das escolas públicas brasileiras, é preciso compreender a importância de enfatizarmos a quem se destina a natureza do trabalho pedagógico.

Paro (1997), Fundamenta-se em Marx para compreender o conceito de trabalho humano, e a partir de sua interpretação, concebe a natureza do trabalho pedagógico como um trabalho não-material, por que seu objeto de trabalho não é palpável, mas sim um serviço. Este serviço é um processo que leva em consideração toda organização e gestão escolar até a sala de aula na relação professor/aluno. Numa de suas contraposições ao trabalho de Saviani, que diz que a aula é o produto do trabalho pedagógico, Paro retoma dizendo que a aula é o processo desse trabalho. E esse trabalho está incumbido das práticas de organização e de gestão, conforme Libâneo (2004), atenta que para a concretização desse processo (no caso a aula), é necessário que se tenha planejamento das ações para definições dos objetivos, antecipações das decisões além de previsões de formas alternativas para a articulação de um esforço coletivo do grupo escolar e, por fim a avaliação que comprove como anda o funcionamento da instituição escolar.

Ainda de acordo com Paro (1997), No processo de produção pedagógico, o aluno não se encontra apenas como consumidor e de objeto de trabalho, mas, também na condição de sujeito, portanto, produtor e co-produtor em tal atividade.

Na segunda etapa das Práticas Pedagógicas Programadas II (PPP's), realizada numa escola Municipal, observamos que a aula em si não mobilizava os alunos a

fazerem suas intervenções, mas, em alguns momentos quando as professoras os instigavam com questões problematizadoras, que despertavam de certa forma o interesse dos alunos com acontecimentos/fatos da vida real, os mesmos se sentiam desafiados e assim chegavam a participar um pouco mais da aula. Nesse momento também foi possível perceber que uma das professoras se desprendia do livro didático e apontava outros rumos para as atividades realizadas em sala, na tentativa de fazer com que os alunos não só participassem, mas também que incorporasse o conteúdo exposto. Com isso a professora acabava utilizando-se não só de seus conhecimentos, mas de sua autonomia pedagógica. A escola não disponibilizava muitas vezes de materiais para aulas dinâmicas, o que dificultava a realização de aulas fora da escola, proposta por uma das professoras.

A escassez de recursos é, antes de tudo, um desafio para a consecução de uma educação de qualidade, porque esta requer recursos materiais, humanos e financeiros em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades de um processo social de grande complexidade. Assim, ainda que não considere uma condição suficiente, a existência de recursos financeiros é necessária para criar as condições materiais favorecedoras do processo educativo escolar. (RUSSO, 2007, p.74).

Na última PPP (Práticas Pedagógicas Programadas III), que observamos as práticas de professoras numa escola Municipal, abrangemos uma compreensão maior do espaço escolar, pelas experiências anteriores. Descrevemos cenas de professoras, que cotidianamente se repetiam, independente da disciplina (observações de uma semana) e se inserem nas discussões desse estudo:

Primeiros dias, ao entrarem na sala, professores e alunos, as crianças, algumas sentam e começam a circular na sala. A professora anuncia o que será trabalhado durante a aula, e revisa o que foi trabalhado na última aula, porque na próxima semana será de provas. Então ela começa a escrever no quadro, os alunos copiam inquietos (levantam-se, conversam, gritam, uns pegam o material do outro) e a professora continua a escrever no quadro. Ela se irrita com o barulho, pede silêncio e chama pela vice-diretora. A funcionária chega (vice-diretora) e a sala fica em silêncio, ela repreende os alunos, pelos comportamentos. (Relato de aluna-observadora).

A presença da vice-diretora nos pareceu mais respeitada do que da professora que constantemente pedia silêncio. Passado alguns minutos e a sala volta ao barulho. A ordem hierárquica impostas nas escolas, de certa forma, impõe certo temor aos alunos, e isso se reflete nessas situações as quais presenciamos nas salas em que realizamos as observações. Onde o diretor, vice-diretor, supervisor e coordenador exercem papéis de fiscalizadores, impositores e punidores, e espalham um receio por parte dos educandos, conforme podemos ver em Libâneo (2004) e Medeiros (2007).

Refletimos o desinteresse dos alunos diante da aula de geografia daquela escola, o que estava acontecendo para os alunos não se sentirem motivados em aprender, em questionar a atividade, e mais ainda, por que a professora não se posicionava de maneira a “prender a atenção dos alunos”? Buscamos explicações que nos trouxeram uma consistência de compreensão nas falas de Canário (2006, p.116):

A entrada na escola daquilo que tenho chamado de “tempo de incertezas” decorre e acompanha um processo de dupla perda de coerência que se traduz, também, em uma perda de sentido para o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola. Essa perda de coerência tanto é externa quanto interna. É externa porque a escola corresponde a uma instituição e a uma forma de organização que foram inventadas para um mundo que já não existe, a sociedade industrial, baseada no liberalismo político e econômico e tendo como referência um sistema de estados-nação, e interna na medida em que a permanência de modalidades organizacionais concebidas para lidar com públicos marcados pela uniformidade (a organização em classes) é hoje claramente obsoleta e inadequada à diversidade e à reconhecida necessidade de individualizar os processos educativos.

O professor precisa avançar muito mais, atingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços (Paro 1997). Encontramos uma diversidade de sujeitos, onde têm experiências próprias, atitudes culturais adquiridas em outros espaços, não-escolares. A escola não é o único espaço onde os indivíduos aprendem. Por isso integrar a ação educativa a essas experiências trazidas pelos alunos é condição essencial, articulando uma dimensão entre a pessoa à organização e ao território (Canário, 2006). O que os livros didáticos oferecem podem ser considerados insuficientes se o professor somente recorrer a ele, como única ferramenta de trabalho. Os alunos são sujeitos pensantes e devem ser participantes do processo de aprendizagem, contemplando suas singularidades e valores.

Segundo Paro (1997), A educação compreende a apropriação de um saber (conhecimentos, comportamentos, valores, atitudes etc.) e a escola é uma entre as várias instâncias que a provêm. No entanto, é preciso compreender que o produto da educação não pode ater-se ao ato de aprender, pois, através de seus estudos chegou à conclusão de que o produto da educação é a transformação dos sujeitos. Uma vez que, segundo ele, o sujeito que sai do processo educativo é diferente daquele que entrou, e que esta transformação, dada a partir dessa apropriação de saber, permanece para além do processo pedagógico nas interações sociais e é utilizado pelo educando durante toda a sua vida. A educação não compete apenas à escola, para este autor ela se dar nas relações entre os sujeitos nas trocas permanentes de saberes e experiências.

Em seu texto Medeiros (2007) finaliza-o nos remetendo a uma reflexão em que os sujeitos envolvidos no espaço escolar ainda buscam encontrar uma educação democrática de qualidade, conta: “Mesmo convivendo com os desencantos cotidianos, porém, os indivíduos que se encontram dentro dela sonham com a democracia, a liberdade, a solidariedade, porque eles buscam e sonham atingir um ideal de vida”. (p.50).

Considerações Finais

Ao analisarmos os resultados deste trabalho, chegamos a compreensão de que as idéias explícitas pelos autores estudados, coadunam-se com os nossos interesses no que diz respeito à uma tomada de consciência, baseada na criticidade e responsabilidade dos fatos apontados, em relação aos problemas pedagógicos e administrativos das escolas públicas. É a partir do despertar para essas problemáticas, que ampliamos uma visão acerca da gestão dos processos educativos e de sua natureza. Foi possível compreender a escola como um espaço que se destina a tornar os sujeitos cidadãos críticos, responsáveis e autônomos, partindo de planejamento e reflexões coletivas que visem o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É preciso que, os profissionais da educação: os professores, diretores, coordenadores, supervisores, assim como os pais (comunidade escolar) reflitam a necessidade de se planejar as ações pedagógicas coletivamente, de estimular a participação de todos envolvidos no processo educativo, para que de fato possamos vivenciar uma escola fundamentada em pressupostos democráticos-participativos. Esse exercício democrático estimula a autonomia a estar mais presente nas ações pedagógicas dos professores e gestores, colaborando, sobretudo, para que alcancemos uma educação de qualidade.

Esse trabalho foi sem dúvida fonte de reflexões para pedagogos e pedagogas em formação, pois permitiu indagações sobre a importância de entender a diversidade dos membros no espaço escolar, o papel do professor como mediador desse processo educativo e dos demais responsáveis para garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem por meio da gestão democrática. Vislumbrou-nos como futuros docentes a refletirmos diante da ação do professor frente aos desafios que se encontra a educação, e em especial à escola, onde há uma grande diversidade de sujeitos envolvidos diretamente com o ato educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Coordenar, avaliar, formar.** In: ALMEIDA, Xaurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Xoyola, 2006. p. 112.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre, 2006. p. 113-120.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5º ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 119-113.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. **Administração Educacional e Racionalidade: O Desafio Pedagógico.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. p. 44-50.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Ática: São Paulo, 1997. p. 29-37.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 113-116.

RUSSO, Miguel H. **Contribuições da Administração Escolar.** In: BAUER, Carlos et. al. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 69-97.