UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE COARI/AM

Nara Maciel Falcão Lima

MANAUS-AM
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NARA MACIEL FALCÃO LIMA

GESTÃO DEMOCRÁTICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE COARI/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Jucelem Guimarães Belchior Ramos.

MANAUS-AM
2010

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f

Lima, Nara Maciel Falcão.

Gestão Democrática: As Representações Sociais dos Docentes do Ensino Fundamental da Cidade de Coari/Am. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

96 f.; c/il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jucelem Guimarães Belchior Ramos.

1. Gestão Democrática 2. Representação Social 3. Participação I. Título

CDU 371.13056.262 CDD 371.12

NARA MACIEL FALCÃO LIMA

GESTÃO DEMOCRÁTICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE COARI/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Jucelem Guimarães Belchior Ramos.

Aprovado em 29/09/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Jucelem Guimarães Belchior Ramos – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, minha mãe, meus irmãos, meu esposo, filho e minha sobrinha Natália pela confiança, incentivo e apoio a mim dedicados durante este processo de formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força invisível e presença constante em minha vida.

A minha orientadora, Profª Drª Jucelém Guimarães Belchior Ramos pelo acompanhamento constante durante a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais Ursulino Alves Falcão e Maria de Nazaré Maciel Falcão pelo exemplo de vida e dedicação e auxílio incondicional em todas as dificuldades ocorridas nesse processo de formação.

Aos meus irmãos Charles e Marcos pela confiança e apoio.

A minha irmã Nádia, pelas palavras de incentivo e ajuda incondicional nos momentos críticos de elaboração deste trabalho e todo o apoio logístico e emocional prestados no período de realização das disciplinas e encontros de orientação em Manaus, fora de meu local de residência.

Aos meus familiares, tios, tias, avô, avó, primos, primas, cunhados, cunhadas, especialmente, Micherlan e Claudinéia pelo apoio e disponibilidade de sempre.

Ao meu querido e amado filho, Henrique, pelo amor, paciência e compreensão prestados a mim mesmo nas horas em que ficava difícil dá maior atenção às suas solicitações.

Ao meu esposo, Gládison, pela paciência e companheirismo, principalmente, nos momentos em que estivemos separados por conta da distância entre o lugar onde tinha que realizar as atividades obrigatórias do curso e nosso lar.

Aos colegas de turma pelo companheirismo e amizade cultivados durante o período de realização das disciplinas.

A Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto de Saúde e Biotecnologia pela oportunidade de aperfeiçoamento e melhoria de minha qualificação para docência.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, pela concessão de bolsa de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e ao secretário Jaspe, pela dedicação e disponibilidade.

Aos membros da Banca Examinadora desta Dissertação pelas contribuições ao aperfeiçoamento de minhas ideias.

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram no desenvolvimento deste estudo, especialmente, os docentes, sujeitos da pesquisa, que aceitaram participar.

POR TUDO ISSO... Muito Obrigada!

É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.

Paulo Freire

RESUMO

O trabalho analisa a representação social de gestão democrática dos docentes do ensino fundamental de escolas públicas da Cidade de Coari/AM. Objetivando verificar a existência ou não da mediação do princípio da gestão democrática na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas; conhecer os mecanismos de participação no planejamento e gestão escolar existentes nas escolas e identificar as representações sociais dos docentes sobre gestão democrática. O aporte teórico-metodológico sustenta-se na teoria das representações sociais de Serge Moscovici, tendo sido utilizados para a coleta de dados questionários estruturados, entrevistas semi-estruturadas e a técnica da associação livre de palavras. Participaram do estudo 102 (cento e dois) docentes do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da Cidade de Coari/Am, pertencentes aos quadros de 07 (sete) escolas com diferentes perfis. Em relação à elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, o estudo revelou que este processo ainda não ocorre de modo satisfatório à medida que não envolve os agentes escolares em todas as suas etapas; do mesmo modo, pode ser constatado que as escolas ainda não dispõem de alguns dos principais mecanismos de participação da gestão democrática, como conselho escolar, grêmio estudantil, dentre outros. A pesquisa aponta que os docentes, em sua maioria, entendem a participação como um elemento fundamental do processo de construção e implementação da gestão democrática na escola, considerando que não há como pensar num modelo de escola pautado na democracia se não é viabilizada a participação de todos os integrantes da ação educativa nos processos que envolvem as decisões relacionadas à organização do trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Representação Social. Participação.

ABSTRACT

This study analyses the social representation of the Primary Teaching Democratic Management in public schools in Coari/AM. It aims at checking the existence or non-existence of the mediation of the democratic management principle in elaborating the political-pedagogic projects in these schools , getting to know the participation mechanisms on planning and school management present in these schools and identifying the teachers' social representations on democratic management. The theoretical basis of the research is supported by Serge Moscovici 's "Social Representations Theory" . Structured questionnaires and semi-structured interviews, as well as the free association of words technique were its data basis. The participants were 102 primary teachers from seven State Schools from Coari/AM, each of them with a different profile. According to the study, this process has not happened in a satisfactory way yet, as it involves the school agents in all the steps. We also identified most schools do not have some of the main participation mechanisms for the democratic management such as School Councils, Student Unions, among others. The research demonstrates that most of the interviewed teachers are aware that participation is really an essential element for the process of implementation and building of democratic management in schools for there is no school model based on democracy which does not have the participation of all the school community, that is, everybody who takes part of the actions on processes which involve decisions related to the organization of the work developed by schools.

KEY-WORDS: Democratic management; Social representation; Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Coari no Mapa do Amazonas..... 47
Figura 2 – Palavra mais evocada sobre gestão democrática..... 69
Figura 3 – Palavra mais evocada sobre gestão democrática na sua escola..... 72
Figura 4 – Outros termos utilizados com maior freqüência pelos docentes sobre sua participação na gestão da escola..... 75
Figura 5 – Palavra mais evocada sobre participação na gestão da escola..... 76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstração da faixa etária dos docentes participantes da pesquisa..... 58
Gráfico 2 – Formação/titulação dos docentes..... 59
Gráfico 3 – Demonstração quanto ao gênero dos participantes..... 60
Gráfico 4 – Situação civil..... 60
Gráfico 5 – Avaliação dos docentes quanto a sua participação nos processos decisórios da escola..... 64
Gráfico 6 – Avaliação dos docentes quanto à frequência de eventos promovidos pela escola com a comunidade escolar e extra-escolar..... 65
Gráfico 7 – Conhecimento dos docentes sobre o significado do termo gestão democrática..... 66
Gráfico 8 – Opinião dos docentes sobre os mecanismos fundamentais para uma gestão democrática..... 67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dependências da Escola Instituto Bereano de Coari..... 54
Tabela 2 – Quantidade de filhos..... 61
Tabela 3 – Vínculo com a instituição e tempo de trabalho na escola..... 62
Tabela 4 – Palavra mais evocada e campos semânticos formados sobre o estímulo gestão democrática na sua escola..... 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil geral das escolas pesquisadas.....50
Quadro 2 – Etapas de escolarização e tipo de instituição em que cursaram.....60
Quadro 3 – Situação salarial e quantidade de pessoas que moram na residência.....61
Quadro 4 – Participação dos docentes na elaboração do projeto político-pedagógico.....64
Quadro 5 – Evocações associadas ao estímulo gestão democrática.....69
Quadro 6 – Evocações associadas ao estímulo gestão democrática na sua escola.....71
Quadro 7 – Evocações associadas ao estímulo participação na gestão da escola.....74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

CAPÍTULO 1
1 – **GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA**..... 23
1.1 – **Breve histórico sobre a democracia escolar no Brasil**..... 23
1.2 – **Princípios e processos da gestão democrática**..... 35

CAPÍTULO 2
2 – **APORTES METODOLÓGICOS**..... 43
2.1 – **O suporte teórico-metodológico da Teoria da Representação Social**..... 43
2.2 – **Local da pesquisa: síntese histórica do município de Coari/Am**..... 47
2.3 – **Trajetória da pesquisa**..... 49
2.3.1 – Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento..... 50
2.3.2 – Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro..... 51
2.3.3 – Escola Estadual Instituto Bereano de Coari..... 52
2.3.4 – Escola Estadual Presidente Kennedy..... 54
2.3.5 – Escola Estadual Francisco Lopes Braga..... 55
2.3.6 – Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira..... 56
2.3.7 – Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo..... 56

CAPÍTULO 3
3 – **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**..... 58
3.1 – **Perfil dos docentes: indicativos para pensar o núcleo representacional**..... 58
3.2 – **A democratização nas escolas e a participação dos docentes na gestão escolar**... 62
3.3 – **As representações sociais de Gestão Democrática dos docentes do Ensino Fundamental**..... 67

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 78

REFERÊNCIAS..... 83

APÊNDICES..... 87

ANEXO..... 95

INTRODUÇÃO

A discussão em torno do que possa representar o princípio da gestão democrática no modelo de sociedade capitalista, sem dúvida, remete à análise das exigências impostas às denominadas nações secundárias pelas nações hegemônicas sobre as Reformas do Estado e desenvolvimento de políticas públicas. Estudos nesta área apontam a necessidade de compreensão de tais reformas a partir do contexto em que se encontram as crises globais do sistema capitalista considerando o fato das fortes influências que estas nações hegemônicas possuem quando do direcionamento das políticas sociais elaboradas pelos países emergentes.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 estabelece como um dos princípios fundamentais, "a gestão democrática do ensino público" (Art. 3º, VIII). O debate acerca da construção e implementação deste propósito tem enfatizado os limites sócio-políticos, institucionais e materiais para a consolidação deste dispositivo legal, uma vez que se trata de um assunto complexo à medida que sugere mudanças estruturais em todo o sistema de ensino, principalmente na estrutura administrativa das escolas.

Entre tantos mecanismos de participação da gestão democrática, está o Projeto Político-Pedagógico, a importância que muitos teóricos tem atribuído à elaboração de tal projeto enquanto instrumento de participação em uma proposta de gestão democrática parece está relacionada ao fato de que a efetivação de tal processo pressupõe o envolvimento de todos os segmentos escolares nas ações que envolvem a sua construção, pois este além de se configurar como elemento de democratização nos processos referentes às decisões que envolvem a organização do trabalho escolar traz também em seu bojo necessidades e expectativas de todos os envolvidos com a ação educativa, e a participação nele requerida se faz necessária no sentido de fortalecer os vínculos entre estes segmentos e garantir a luta pela efetivação da função essencial da escola a ser desenvolvida na sociedade.

O desenvolvimento deste trabalho buscou realizar um estudo analítico-crítico sobre as representações sociais de gestão democrática dos docentes do ensino fundamental da cidade de Coari/Am., à luz das discussões ensejadas no cenário educacional acerca dos processos de descentralização do poder decisório que viabilizam a gestão das escolas de forma democrática. Para isso foram elaborados os seguintes objetivos: verificar a existência ou não da mediação do princípio da gestão democrática na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas de ensino fundamental; conhecer os mecanismos de participação ora disponibilizados pelas escolas para que os professores possam compartilhar do planejamento e gestão escolar e identificar quais as representações sociais sobre gestão democrática dos docentes do ensino fundamental.

A relevância deste estudo reside no fato de que apesar das inúmeras discussões que já se travaram sobre a questão da gestão democrática do ensino público no Brasil, os esforços parecem não ter esgotado as possibilidades que a temática encerra, tendo em vista a própria dinamicidade das questões que envolvem o processo de gestão escolar. A compreensão do objeto desta pesquisa, definido como as representações sociais da gestão democrática dos docentes do Ensino Fundamental da cidade de Coari-Am., sinaliza uma oportunidade de esclarecer a existência ou não de vínculos entre o reconhecimento formal do princípio da gestão democrática e sua materialização na prática escolar.

Na medida em que esta pesquisa procurou analisar algumas questões existentes no cotidiano escolar indagando o que representa para estes docentes uma proposta de gestão democrática, algumas problematizações foram elaboradas com o fim de elucidar aspectos relevantes da realidade investigada que possam está contribuindo ou não para a implementação da gestão democrática no espaço escolar público, quais sejam: existe a mediação do princípio da gestão democrática na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas de ensino fundamental? Quais os mecanismos de participação ora disponibilizados pelas escolas para que os professores possam compartilhar do planejamento e gestão escolar? e Como estão estruturadas as representações sociais de gestão democrática dos docentes do ensino fundamental?

Diante das questões indagadas, supõe-se que a construção de uma gestão democrática na escola é algo que necessita da luta de todos para que a efetiva democracia aconteça e possa fazer frente à política global estabelecida. Ocorre que a escola, detentora de melhor condição sócio-política e econômica, aparentando um modelo de democracia participativa termina por escamotear formas hierárquicas de organização do trabalho escolar uma vez que controla as iniciativas autônomas e legitima o poder de uma minoria.

Partindo do entendimento que toda prática educacional se desenvolve a partir de um conjunto de relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos que a compõem, e estas, por conseguinte, refletem as múltiplas determinações ensejadas pelos elementos sócio-políticos, econômicos e culturais que perpassam toda e qualquer relação entre os homens em sociedade, é que se pode deduzir da relevância que assumiu um estudo que se propôs ao conhecimento das representações sociais sobre gestão democrática de docentes da Educação Básica que atuam no Ensino Fundamental. A partir disso, acredita-se que se torna mais fácil a compreensão dos quadros de exclusão que ora permeiam as ações educativas em âmbito escolar.

A construção do objeto de estudo desta pesquisa tomou por base a teoria da representação social elaborada por Serge Moscovici no final dos anos de 1950, difundida mais fortemente a partir de 1961 com a publicação de seu estudo *LaPsychanalyse: Son image et son public*. Segundo este autor,

> [...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28, grifo do autor).

A escolha desta teoria como embasamento para esta pesquisa se fez oportuna à medida que envolveu o trabalho com grupos de professores que partilham de um espaço comum onde prevalece o desenvolvimento de interesses, na maioria das vezes também coletivos, do ponto de vista da organização dos processos escolares relacionados à decisão e/ou desenvolvimento do papel social da escola, pois, conforme Ramos (2003, p. 77) “as representações sociais são construídas a partir do conjunto de ações compartilhadas por determinado grupo e expressam suas crenças, valores e sentimentos em relação aos objetos do mundo social”.

A tentativa de compreender o significado do que possa representar o princípio da gestão democrática para professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas, certamente foi um desafio, tendo em vista a pouca experiência democrática que, historicamente, tem sido vivenciada, de modo geral, pela população brasileira, principalmente no que se refere à garantia dos direitos básicos de cidadania à totalidade da população.

Nesta perspectiva, este trabalho se propôs não a uma pesquisa sistemática de mera descrição de uma realidade, mas, sobretudo, atuou no sentido de fazer um levantamento acerca da existência dos mecanismos de participação que viabilizam a gestão democrática nas

escolas e a partir disso ter a compreensão do que está posto para então reunir elementos que possam servir de referência para a análise das representações sociais dos sujeitos envolvidos.

Com o fim de aproximação entre a pesquisadora e a realidade social onde atuam os sujeitos que constituíram o grupo de docentes que trabalham no ensino fundamental, público-alvo desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo. Acredita-se que tal procedimento foi eficaz no mapeamento e compreensão dos processos de gestão vivenciados na rede pública de ensino sob a ótica dos docentes.

O objetivo principal desse estudo foi o de analisar a representação social de gestão democrática dos docentes do ensino fundamental construída no contexto das suas relações tecidas no cotidiano de cada um desses profissionais. Em vista disso, a pesquisa se apoiou na teoria da representação social elaborada por Serge Moscovici, e outros pesquisadores, a fim de entender como estão organizados e estruturados os elementos representacionais desses sujeitos acerca do tema em estudo. A partir da análise, acredita-se que a pesquisa tenha dado conta de extrair os componentes culturais que compõem os elementos centrais e periféricos das suas representações.

Considerando o fato deste trabalho está voltado para a análise das representações sociais dos sujeitos pesquisados, e dada a preocupação que a maioria dos estudos nesta área revelam no que se refere à opção metodológica, é que optou-se também neste, pela adoção de uma postura plurimetodológica, onde foi priorizado, no momento da análise dos dados coletados, os aspectos qualitativos e quantitativos pois segundo Ramos (2003, p. 123) “[...] é um equívoco estabelecer oposição entre métodos quantitativos e qualitativos, como se a realidade somente pudesse ser apreendida de uma forma ou de outra [...]”.

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados envolveram as técnicas de aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada com associação livre à palavra geradora. Através destas técnicas, que foram aplicadas junto aos sujeitos da pesquisa, constituídos por 102 (cento e dois) docentes da rede estadual de ensino do município de Coari que atuam no ensino fundamental, admite-se que foi possível o alcance das condições objetivas e subjetivas que perpassam as suas relações em seu cotidiano, o que facilitou a captação das dimensões mais periféricas das representações sociais e a compreensão da manifestação de tal representação.

Num primeiro momento foram aplicados um total de 20 (vinte) questionários como pré-teste para validação desse instrumento. Após esse primeiro contato foi dado início a pesquisa de campo que ocorreu em 07 (sete) escolas estaduais onde foram selecionados os

professores para a pesquisa. A aplicação dos instrumentos aconteceu no período de agosto a dezembro do ano de dois mil e nove.

A aplicação dos questionários mediou o contato inicial com os sujeitos. Elaborado com 37 (trinta e sete) perguntas fechadas, sendo 22 (vinte e duas) relativas às questões demográficas, socioeconômicas e culturais e as outras 15 (quinze) direcionadas para a finalidade de apreensão de atitudes, crenças e percepções sobre gestão democrática no ambiente escolar público, tinha como finalidade traçar o perfil dos sujeitos evolvidos para então reunir elementos para o entendimento de seus posicionamentos sobre o objeto desta pesquisa. Além disso, trata-se de uma técnica muito utilizada nos estudos de representação social, pois, além de proporcionar o alcance de aspectos quantitativos da investigação, permite a apreensão de fatores relevantes que explicitam pontos significativos das relações entre os grupos e ainda a captação das dimensões mais periféricas das representações sociais.

À medida que o questionário permitia somente a constatação das dimensões mais periféricas da representação, adotou-se também a técnica da entrevista semi-estruturada conjugada com a técnica da associação livre à palavra geradora, dois outros instrumentos tidos como indispensáveis em pesquisas sobre representações sociais. A entrevista, por ser uma técnica capaz de produzir um discurso, por isso mesmo se constitui em um instrumento que requer uma análise mais cuidadosa pela sua complexidade, configura-se enquanto ferramenta essencialmente qualitativa.

A Técnica da Associação Livre de Palavras que encontra-se na classificação de Abric (*apud* OLIVEIRA, 1996) entre os métodos associativos, se constitui enquanto técnica projetiva onde o indivíduo, por meio de um termo ou frase indutora, é capaz de evocar palavras que lhe venham à lembrança assim que ouve tais estímulos. No caso desta pesquisa, foram utilizadas na aplicação da técnica três frases indutoras: Quais palavras lhe vem à cabeça quando ouve a expressão gestão democrática? Quais palavras lhe vem à cabeça quando se fala no processo de gestão democrática na sua escola? e Quais palavras lhe vem à cabeça quando se fala da sua participação na gestão da escola?

Nas respostas dos sujeitos foi solicitado que os mesmos apresentassem três asserções para cada pergunta indutora, ou seja, os sujeitos deveriam escrever as três primeiras palavras que lhe vinham à lembrança quando ouviam as expressões supracitadas; em seguida, a pesquisadora pedia que estas palavras fossem enumeradas por ordem de prioridade, sendo a de número um a mais importante; e por último, cada participante deveria justificar, por escrito, o porquê da palavra de número um ser a mais importante.

Concluída a explanação dos objetivos desta pesquisa e os princípios metodológicos que a embasaram, passa-se à apresentação da estruturação do trabalho que encontra-se organizado da seguinte forma: uma introdução, elaborada com o fim de situar a problemática da pesquisa bem como explicitar seus objetivos e relevância, acrescida da descrição da metodologia da pesquisa com a apresentação detalhada dos procedimentos selecionados para a coleta dos dados bem como da sua aplicação em campo com os sujeitos; mais três capítulos, considerações finais e referências.

O Capítulo I apresenta uma visão mais aprofundada sobre a relação entre educação e democracia no Brasil, analisando os períodos históricos em que foram marcantes as reivindicações por um espaço escolar democrático como forma de garantia de uma educação pública capaz de assegurar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino ministrado nestas instituições. Apresenta, também, os princípios e processos que embasam uma proposta de gestão democrática escolar. E por último, apresenta os pressupostos da Teoria da Representação Social destacando os aspectos relacionados ao conceito de representação social, seu surgimento e principais autores.

O Capítulo II trata de apresentar informações acerca do local da pesquisa iniciando com uma síntese histórica do município de Coari/Am. destacando os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento econômico e formação cultural e social da sua população com vistas à descrição de um perfil sócio-econômico e cultural dos sujeitos. E no tópico seguinte consta a trajetória da pesquisa, momento onde foi realizado um breve histórico das 07 (sete) escolas estaduais onde o estudo se desenvolveu.

O Capítulo III, traz a análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários com os sujeitos sobre as suas percepções acerca da democratização nas escolas e a participação destes em tal processo, evidenciando, principalmente os aspectos que esclarecem a forma como se organizam e se estruturam as representações sociais dos sujeitos acerca do objeto de estudo aqui investigado. A partir disso, acredita-se que foi produzida uma análise dos dados capaz de captar os elementos constitutivos da representação dos sujeitos sobre a temática desta pesquisa e de responder as questões que nortearam este processo de investigação.

Por último, nas considerações finais, serão apresentados aspectos relevantes percebidos durante a realização do levantamento dos dados por ocasião da pesquisa de campo, correlacionados aos estudos teóricos desenvolvidos sobre o objeto de estudo. Procurando ainda indicar em que precisam ser melhor explorados esses aspectos no caso de investigações futuras apontando algumas sugestões que poderão ser analisadas pelos sujeitos da pesquisa

com vistas à reflexão do seu papel enquanto agente ativo e indispensável na construção da democracia escolar.

CAPÍTULO 1

1 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

1.1 – Breve histórico sobre a democracia escolar no Brasil

O estudo sobre o processo de gestão democrática nas escolas tem se tornado um dos temas muito frequentes nos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores na área educacional. Trata-se de uma temática um tanto difundida nos meios escolares, mas que ainda parece suscitar muitos debates e reflexões acerca da sua materialização legal enquanto princípio orientador da organização do trabalho escolar na perspectiva de assegurar a todos os envolvidos na prática educativa, a participação nos processos decisórios.

O termo gestão democrática ganha força no cenário educacional a partir da década de 70, período em que foram deflagradas diversas mobilizações oriundas dos vários setores sociais em favor da construção de uma sociedade e uma escola mais democrática. As reivindicações das entidades educacionais buscavam, sobretudo, superar a ideia de democratização que enfatizava somente o discurso de escola para todos, ou seja, para que a democratização ocorresse de fato seria necessário não somente a ampliação do direito à vaga mas também o oferecimento de um ensino de qualidade e viabilização de uma administração escolar mais participativa.

É necessário conceber a democracia a partir da análise dos diversos movimentos históricos políticos e sociais que se destacaram justamente por terem marcado períodos de reivindicações em favor da construção de espaços mais democráticos na sociedade e nas escolas. Do ponto de vista da história da educação brasileira pode-se reconhecer muitos desses períodos como movimentos que impulsionaram a elaboração da gestão democrática enquanto princípio constitucional. Estudos nesta área tem revelado que a história do Brasil

durante muito tempo, esteve atrelada aos acontecimentos da Europa uma vez que o processo de colonização foi resultante da necessidade de expansão comercial a partir do fortalecimento da burguesia urbano-industrial que ora substituía o modo de produção rural-agrícola organizado sob a estrutura de feudos. Neste período, o modelo de estrutura econômica que o Brasil apresentava era o modelo agrário-exportador dependente, em vista disso, a educação neste contexto não era meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia maior nível de qualificação.

Ainda assim, segundo Aranha (2006, p. 141), as metrópoles européias enviaram religiosos para o trabalho missionário pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e facilitar, sobremaneira, a dominação metropolitana, assumindo assim a educação, o papel de agente colonizador. Assim, o que se conhece é que o processo de escolarização formal no Brasil, teve início com a chegada dos padres Jesuítas em território nacional a partir de 1549. Por um período de 210 anos, a ação pedagógica dos jesuítas promove, sob rígida disciplina, a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes, e da elite intelectual para assumirem os quadros dirigentes da administração colonial.

Tal fato sugere a análise acerca do modelo dual de ensino que os jesuítas já neste período introduziam, à medida que destinavam a educação elementar à população indígena e escrava, e a educação superior religiosa aos filhos das famílias proprietárias dos grandes latifúndios. A catequese se dava pela inculcação de valores e substituição da cultura que consolidava a estrutura do sistema comunal primitivo. “Para eles, civilizar os povos era fazer o possível para igualá-los aos ‘melhores’, por isso desenvolveram um processo de silenciamento das culturas ‘estranhas’” (ARANHA, 2006, p. 144).

O rápido e grande crescimento do surgimento, nas diversas regiões, de escolas e a instituição de colégios e seminários pelos padres jesuítas, se deu, segundo Saviani (2008, p. 41), em virtude de que somente esta ordem religiosa contava com o apoio tanto da Coroa portuguesa quanto das autoridades da colônia. Por estas circunstâncias, a ordem manteve o monopólio da educação pelos dois primeiros séculos da colonização, com um modelo de ensino organizado sob a égide de um plano geral de estudos contendo todas as normas e diretrizes que iriam nortear suas ações pedagógicas. O método pedagógico adotado pelos jesuítas recebeu a denominação de *Ratio Studiorum*, que traduzido significa ordem dos estudos, e seria implantado nos colégios fundados pela Companhia em todo o mundo.

O fortalecimento da burguesia alcançado pela expansão da Revolução Industrial, gerou diversos conflitos que abalaram toda a Europa no séc. XVIII. A chegada da máquina a

vapor em 1750 nas fábricas contribuiu para o crescimento das manufaturas o que passa a exigir, por consequência, a alteração das formas de trabalho. Ocorre que neste momento já não são suficientes os ensinamentos vinculados à religião, dava-se início aos movimentos em defesa de uma educação liberal e laica a ser consolidada pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista.

É pois neste contexto que se dá a expulsão dos jesuítas, "por meio do alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa" (SAVIANI, 2008, p. 82). O fato é que a ausência de medidas imediatas para a substituição da organização escolar jesuítica, após sua expulsão, deixa o ensino durante treze anos, sem uma organização oficial de ensino, predominando o sistema de aulas régias que consistia no oferecimento de disciplinas isoladas, o que, pedagogicamente, para muitos estudiosos, representou um retrocesso na história do sistema educacional brasileiro.

O desenvolvimento das aulas régias encontrou muitas resistências do ponto de vista prático, sobre isso afirma Saviani que "[...] o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros" (2008, p. 107). Acrescente-se a isto o fato de que se tratava de aulas avulsas e isoladas, o que dava ao aluno a liberdade de freqüentar umas e outras sem a necessária articulação entre as mesmas.

O processo de revolução industrial marca a vitória da sociedade burguesa sobre o antigo regime de organização da sociedade em feudos. E é neste momento, como afirma Saviani que "o pequeno reino fragilizado compreendeu que, sem se ligar a uma grande potência, não poderia conservar seu império colonial. Celebrou, então, em meados do século XVII vários acordos com a Inglaterra [...]" (2008, p. 115). Sendo que, 'Portugal fazia concessões econômicas e a Inglaterra pagava com promessas ou garantias políticas' (FURTADO *apud* SAVIANI, 2008, p. 115).

Em 1808, a vinda da corte portuguesa para o Brasil, desencadeou mudanças significativas tais como: a abertura dos portos e a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas, o que de certa forma é reconhecido por alguns historiadores, como sendo a ruptura do pacto colonial. No campo educacional, a principal mudança foi a criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos na Colônia, sendo que estes, muito embora fossem organizados na base de aulas avulsas, possuíam um sentido profissional prático. As insuficientes aulas régias do período pombalino predominantes nesta época terminaram por obrigar ao rei a decidir pela criação de algumas escolas e cursos superiores na corte e em outras cidades mais populosas para o atendimento das necessidades do momento.

Proclamada a Independência e fundado o Império em 1822, novas exigências à organização educacional foram anunciadas, principalmente no que se refere à reorganização dos objetivos, métodos e conteúdos de ensino para a construção de uma rede escolar capaz de atender a todos em idade escolar nos seus diferentes níveis. O que terminou por não se concretizar, pois o modelo político e econômico da época continuou mantendo sua base escravocrata, reduzindo por isso o atendimento prioritário aos filhos dos homens livres.

Com a Proclamação da Independência se impunha a necessidade de criação de uma estrutura jurídico-administrativa para o novo país, ou seja, tinha início o processo de reivindicação pela elaboração e promulgação de uma Constituição. Por via de Decreto o então Imperador convoca a Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa e destaca a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. Como afirma Saviani,

> A via encontrada pela Comissão de Instrução Pública da Assembléia Nacional Constituinte e Legislativa para atender a essa necessidade foi a apresentação de um projeto que procurava, mediante a instituição de um prêmio à melhor proposta, estimular o surgimento de um "Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira" (2008, p. 119).

Mais tarde, observa-se que o projeto acima referido é deixado de lado pela Comissão que agora concentrava esforços em um outro projeto, o de criação de universidades, que, segundo Saviani apesar de aprovado, não chegou a ser promulgado.

> A Assembléia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por Dom Pedro I em 12 de novembro de 1823. Com a dissolução [...] o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por Dom Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembléia Constituinte (SAVIANI, 2008, p. 123).

Em 15 de outubro de 1827, é decretada pelo então Imperador D. Pedro I a primeira Lei Geral relativa ao ensino elementar, esta lei determina em seu art. I, a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. Em consonância com o espírito da época que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial, esta lei enfatiza a descentralização do ensino quando da criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos, entretanto, defendia que as escolas deveriam ensinar para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as

noções mais gerais de geometria prática e às meninas, excluídas as noções de geometria, deveriam aprender as prendas (costurar, bordar, cozinhar, etc) para a economia doméstica.

O fato é que essa primeira Lei Geral do Ensino Elementar, como informa Azevedo (1976, p. 72)

> [...] fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo território, em 1832, não passavam de 20, [...] e na esperança ilusória de se resolver o problema pela divulgação do método de *Lancaster* ou de ensino mútuo que quase dispensava o professor, transcorreram quinze anos (1823-1838) até que se dissipassem todas as ilusões (grifo do autor).

Desse modo, chega-se ao limiar do séc. XX sem um "sistema escolar". Existem nos lugarejos as escolas de ler, escrever e contar, e nas principais capitais das províncias, o Liceu (para rapazes) e a Escola Normal (para moças), sendo que o acesso a estes últimos fica reservado à elite burocrática e latifundiária. Aos poucos vão se proliferando as escolas particulares e os colégios públicos estaduais de nível médio.

Ocorre que os colégios secundários ficaram, em sua maioria, nas mãos da iniciativa privada, o que terminou por acentuar ainda mais o caráter excludente do ensino, já que somente os filhos dos nobres, poderiam ter acesso a essa educação. E em decorrência da pressão exercida pelas classes dominantes em favor da preparação de seus filhos para o ingresso no ensino superior, surgem os cursos parcelados e preparatórios com a intenção de suprirem a ausência de uma escola média geral que pudesse viabilizar o acesso a esse nível de ensino. A educação assumia um caráter meramente propedêutico que visava, sobretudo, a preparação para o exercício de funções, revelando-se com maior preferência de ingresso, o curso de Direito.

No ano de 1834, surge outro acontecimento que contribuiu negativamente para a educação brasileira, trata-se da aprovação de uma emenda à Constituição de 1824, a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, que ficou mais conhecido como Ato Adicional de 1834, o mesmo desobriga o governo central do cuidado com o ensino nas escolas primárias e secundárias, ficando somente a cargo do Governo Imperial a organização do Ensino Superior e as incumbências com os demais níveis de ensino (escola elementar e secundária), foram transferidas aos governos provinciais.

A instabilidade que se instalara no período regencial em decorrência das disputas entre os liberais e conservadores no campo da economia e política, representou para educação

mais um período em que poucos esforços se deram no sentido de organizar um sistema educacional comprometido com a garantia de acesso das camadas populares aos níveis que até então eram privilégios de uma minoria. A educação pública permanecia no mesmo patamar de descaso resultante da dualidade de sistemas (federal e provincial) que prevalecia na época.

Passado o período regencial tem início o Segundo Reinado, sendo este marcado por duas propostas de reforma no âmbito educacional. A Reforma Couto Ferraz, datada de 1854 que envolve, segundo Vieira, "um amplo conjunto de medidas, instituídas através de Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte" (2008, p. 45). E a Reforma Leôncio de Carvalho que prevê, entre outras medidas, a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária e institui a liberdade de ensino e de frequência.

Decorre que tais medidas apesar de sinalizarem propostas de mudanças relativas à organização escolar, não tiveram forças para instituir uma política nacional de educação, visto que as dificuldades para tal eram muitas, situação gerada principalmente, pela falta de uma infra-estrutura institucional adequada e ausência de apoio político das elites que naquele momento voltavam suas atenções somente para a manutenção de condições favoráveis a sua hegemonia econômica e social.

Não obstante, os movimentos abolicionistas que resultariam no anúncio da República estavam aos poucos se organizando, "os tempos da República, ainda não de todo perceptíveis, estavam por vir, e a seu reboque novos *desejos de reforma* da educação se anunciariam sob a inspiração de um novo capítulo da história do país" (VIEIRA, 2008, p. 53, grifo da autora).

Com a Proclamação da República em 1889, dá-se início a Primeira República. O regime trouxe, desde logo, em caráter efêmero, o Ministério de Instrução Pública Correios e Telégrafos, que por abrigar em um só órgão a administração de setores distintos, teve curta duração. A Primeira República (1889-1930) é marcada por uma Constituição Brasileira, em 1891 e foi palco de muitas reformas que logravam estar a serviço da renovação pedagógica (Reforma Benjamin Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, Carlos Maximiliano e João Luiz Alves). Ocorre que nem sempre tais iniciativas correspondiam a um conjunto orgânico de medidas. Elaboradas na forma de decretos, objetivavam, sobretudo, a reforma de aspectos específicos referentes à organização do ensino, além disso, representavam interesses isolados de uma minoria política desarticulada das reais necessidades da população.

A Constituição de 1891, apresenta em seu texto maior número de dispositivos sobre a educação que a de 1824. A nova Carta [...] "define como atribuição do Congresso Nacional 'legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados

para o Governo da União'" (Art. 34, Inciso 30 *apud* VIEIRA, 2008, p. 66). Destaca-se entre as suas principais características a separação entre o Estado e a Igreja e a defesa da laicidade do ensino. Apesar dos avanços anunciados em comparação à Carta de 1824, se faz importante chamar a atenção ao fato desta Lei ter proibido o direito ao voto aos analfabetos, o que se revelou como um ataque ao direito à cidadania, fato que fora superado somente pela Constituição de 1988.

No campo da educação, os anos 20 representaram momentos férteis do ponto de vista dos avanços nesta área, como exemplo, destaca-se a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educadores – ABE, entidade que passou a promover conferências nacionais de educação com a finalidade primeira de debater sobre os reais problemas que afetavam a organização do ensino no Brasil e que, consequentemente, desencadeavam num modelo de escola que não garantia o acesso às classes populares. Neste contexto, foram criadas as condições para o surgimento do movimento de educadores que ficou conhecido em 1932, como o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que reivindicava entre outras questões, o ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

O período político denominado de "Era Vargas", representou uma fase histórica que muito influenciou na formação de concepções e práticas que contribuíram na constituição do quadro educacional brasileiro nos agitados anos 30. Trata-se de um período de grande efervescência de movimentos em busca de transformações sociais e econômicas, movimentos dos mais diversos setores organizados da sociedade como os sindicatos e partidos políticos.

Tais transformações são apresentadas por muitos estudiosos como sendo as bases que auxiliaram na constituição da modernização do Estado Brasileiro, apesar de no campo educacional ter representado o aumento do dualismo pedagógico. Teve início com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder através do Governo Provisório (1930-1934), seguindo-se a este o Governo Constitucionalista (1934-1937), o Estado Novo (1937-1945) e em outubro de 1945, é deposto do cargo por um golpe militar, retornando ao poder a partir de 1951, eleito através do voto popular. Sua presença na vida pública brasileira persistiu até agosto de 1954, quando da ocorrência de seu suicício. Nesta última passagem pelo governo, merece destaque entre as suas propostas, o monopólio estatal estabelecido por Vargas através da criação da Petrobrás.

Sob a égide deste regime, o Brasil assistiu ao surgimento de duas novas constituições, a de 1934 e 1937. Sendo que a primeira ocorreu em um período de maior abertura política e a segunda num contexto dominado por muito autoritarismo e que por isso mesmo culminou com o aumento das desigualdades no campo educacional uma vez que o papel do Estado para com a educação foi posto em segundo plano. Institucionalizou-se o

ensino secundário acadêmico para as classes superiores, e o pré-vocacional e profissional às classes populares.

Muitos dos movimentos sociais deflagrados na década que antecede os anos 30 a exemplo da Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (1922), Revoltas Armadas do Tenentismo (1922 e 1924) e a fundação do Partido Comunista (1922), traduziam as insatisfações em relação às oligarquias e o sistema republicano da época contrários aos interesses desses grupos, tais acontecimentos contribuíram para tornar fértil este período do ponto de vista social, político e econômico. No plano econômico, destaca-se a busca pela substituição das importações, fato que implicou um novo modelo de desenvolvimento, caracterizado pela aceleração da industrialização e a urbanização do país.

Tal estrutura social e econômica passa a exigir uma ampliação dos níveis de escolarização. A partir disso, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930, para ocupá-lo, foi nomeado o jurista e educador Francisco Campos que tão logo elaborou uma reforma organizada na forma de decretos que ficou conhecida como a Reforma Francisco Campos; tal iniciativa se propunha à retomada da centralização da política educacional pela União. Chama atenção nesta reforma a ampla abertura à criação de universidades que, segundo Vieira (2008, p. 85), "[...] poderiam 'ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres'" (Art. 6°).

No campo da educação, além do aumento da demanda pela expansão do sistema educacional destaca-se também, a promulgação da Constituição de 1934 que embora sua curta duração, representou um marco significativo para a história da educação brasileira por ter incorporado em seu texto novas idéias sobre a organização da educação pública dentre as quais pode-se destacar o fato de ter sido a primeira carta a definir vinculações de receitas para a educação, estabelecimento das normas do Plano Nacional de Educação com previsão da liberdade de ensino em todos os graus e ramos, isenção de impostos para a profissão de professor e exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial.

Ocorre que neste período o país retorna ao modelo centralizador que é direcionado no sentido inverso dos movimentos deflagrados em décadas anteriores. As reformas educacionais do Estado Novo se traduzem em medidas autoritárias emanadas do poder central. Para a área da educação vigorou neste período as denominadas Leis Orgânicas do Ensino concebidas durante a administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação. Tais medidas apresentavam-se na forma de decretos-leis com orientações para o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola. A respeito de tal fato, é

oportuna a análise de Vieira quando esta afirma que: “com este arcabouço legal, o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares” (2008, p. 107).

Com o fim do Estado Novo, há o retorno a um regime mais democrático. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), inicia-se a Segunda República, também denominada de República Populista, a mesma se estende desde a deposição de Getúlio em 1945, até o Golpe Militar de 1964. O novo presidente eleito general Eurico Gaspar Dutra, assume o poder em janeiro de 1946 e em setembro do mesmo ano, promulga uma nova Constituição inspirada nos princípios liberais e democráticos, a Constituição de 1946.

A nova Carta concebida neste contexto de retorno à democracia retoma muitas das liberdades e direitos suprimidos pela Carta anterior de 1937. No campo educacional, a novidade se deu na definição da competência da união para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º, XV apud VIEIRA, 2008, p. 108). Outro aspecto importante desta época refere-se à determinação da oferta gratuita para todos do ensino primário oficial, ficando ainda em aberto à instrução subsequente à primária, pois a lei só ampara a oferta desse nível de forma gratuita aos que provarem falta ou insuficiência de recursos.

Uma vez estabelecida a competência da união para com as diretrizes e bases da educação nacional via Constituição, o Ministério da Educação teria que encontrar o meio para o atendimento de tal deliberação, foi então constituída uma comissão de educadores com a responsabilidade de elaborarem o projeto de LDB. O projeto chega ao Congresso Nacional em 1948, passa por um período de tramitação de treze anos, e finalmente, em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Para muitos, a nova lei, em alguns segmentos, já nascera ultrapassada em relação aos fatos. A polêmica em torno do projeto de lei se concentrou em dois pólos principais, quais sejam: o conflito entre centralização e descentralização e o conflito entre público e privado. Resultando, segundo Vieira, “num texto conciliatório, favorável aos interesses privados e pouco avançado em relação às expectativas que inicialmente despertara” (2008, p. 114). Apesar do longo período de morosidade em que se deu o processo de sua tramitação, depois de promulgada, teve curta duração uma vez que já não atendia as expectativas educacionais do momento em que o país avançava nos processos de urbanização e industrialização.

Na década de 60, surgem os “Movimentos de Educação Popular” que tinham a educação como um processo capaz de conscientizar as massas e agir nas mudanças de mentalidade sugerindo alterações na estrutura social. Com o golpe militar de 64, pode-se

perceber que esses canais de manifestações políticas foram reprimidos a partir da destruição do estado de direito. O regime que reunia as mais violentas formas de repressão (censura, prisão, tortura, exílio e assassinato) age no sentido de calar os grupos sociais que reivindicavam a democratização do país; ainda assim, os movimentos populares continuam se organizando, mesmo que clandestinamente, para a luta em busca da abertura política e volta do estado de legalidade.

Por mais uma vez o país assiste ao surgimento de uma nova Carta Magna, trata-se da Constituição Federal de 1967. Sob a égide da ditadura, a nova Carta tratou logo de anunciar novas mudanças no campo educacional. Duas propostas de reformas são encaminhadas: uma primeira que institui a Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68) e uma segunda que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

Tais reformas apresentavam orientações divergentes do ponto de vista prático, pois enquanto a Lei 5.540/68 buscava aumentar o quadro de profissionais com o Ensino superior a fim de com isso atender à demanda por qualificação gerada pelo crescimento econômico da época; a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus agia no sentido de conter tal demanda, para isso promove a criação de cursos profissionalizantes de nível médio. Tal medida fazia com que os muitos jovens que estavam em busca de maior qualificação se contentassem com a formação em nível médio profissionalizante, o que freava a pressão por aumento de vagas no ensino superior.

> A despeito dos esforços de profissionalização, pode-se dizer que a Lei 5.692/71 foi frustrada pela prática. Não muitas unidades escolares se mobilizaram para adaptar-se a esta orientação, preferindo optar por habilitações de *faz de conta*. Como conseqüência, após concluir o 2º grau, a maioria dos alunos não se sentia apto a candidatar-se a ocupações no mercado de trabalho para as quais formalmente teriam sido habilitados (VIEIRA, 2008, p. 127, grifo da autora).

Após dez anos, a Lei 5.692/71, foi alterada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, esta por sua vez, "[...] praticamente elimina a obrigatoriedade da oferta de 'habilitações profissionais' pelas escolas" (VIEIRA, 2008, p. 127). Ocorre que os objetivos de profissionalização ensejados pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus não encontraram suporte do ponto de vista prático para sua existência, visto que o nível de formação dos seus egressos não puderam garantir a qualificação exigida pelo mercado de trabalho. É, pois o momento em que, segundo Vieira, se tenta suprimir por meio do princípio de flexibilização do caráter compulsório de profissionalização imposto pela Lei 5.692/71. Assim, "o novo texto

substitui a orientação de ‘qualificação para o trabalho’ e ‘habilitação profissional’ pela ideia de ‘preparação’” (VIEIRA, 2008, p. 128).

Chegado ao final o governo militar em 1985, o país retoma os movimentos em defesa da volta do Estado de direito. Neste contexto, tem início a Nova República onde por mais uma vez presencia-se a luta pela redemocratização do país. No ano de 1984, surgem os movimentos que reclamam principalmente a criação do mecanismo democrático de eleições diretas. Ainda por meio da escolha indireta são lançados os nomes de Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice. Em virtude da morte de Tancredo Neves, assume a presidência o seu vice que logo apresenta o compromisso de romper com a legislação autoritária do antigo regime, e dentre as medidas por ele empreendidas para tal, houve a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte que recebeu a incumbência de elaboração da nova Carta Magna do país.

A nova Carta promulgada em 05 de outubro de 1988 recebe a denominação de Constituição Cidadã à medida que enfatiza, como em nenhuma outra constituição anterior, a valorização da cidadania e soberania popular, reservando por isso, um extenso capítulo à educação. Surgida em meio ao contexto de abertura política, seu papel fundamental foi o de garantir que os sujeitos, historicamente excluídos do direito à educação durante anos, pudessem exercer tal direito e então serem inseridos, de forma mais justa e igualitária, no seio da sociedade.

Isto posto, abre-se o caminho para a elaboração de uma nova lei geral da educação; tem início então o processo de discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estudos na área da educação revelam que o debate em torno da elaboração de uma nova LDB iniciara bem antes da promulgação da Nova Carta Magna, mas que assim como a primeira LDB, esta segunda também passa por um processo de tramitação um tanto polêmico; diversos setores da área educacional se mobilizam pela garantia no texto legal, de algumas mudanças substanciais para a democratização do ensino no país.

O confronto entre os interesses antagônicos em relação à educação brasileira foram postos em evidência durante o processo de tramitação da nova lei. Para muitos educadores o desfecho final da atual LDB, representou a vitória das forças conservadoras no Congresso Nacional, à medida que a mesma não expressou a vontade política dos defensores da escola pública e democrática.

Diante disso, a Nova Lei da Educação promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394/96, apesar de não ter atendido a todos os anseios daqueles que fizeram frente durante o seu processo de tramitação no afã de fazer valer os princípios e valores que

embasam um modelo de escola pautado na democracia, apresentou alguns avanços significativos em relação à garantia do ensino oficial obrigatório. Sobre isto vale citar o texto do Art. 5º da Lei quando este garante que:

> o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda o Ministério Público, acionar o Poder público para exigi-lo (Art. 5º da Lei 9.394/96).

Em consequência desta nova lei geral da educação, foi criada a lei do FUNDEF (Lei nº 9.424/96) com vigência de dez anos. A referida Lei tratou, especificamente, da criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Foi uma Lei que fora aprovada sem a ocorrência de muitos debates e polêmicas, diferentemente do período em que se deu a discussão da Nova LDB, mas que sofreu muitas críticas após a sua aprovação à medida que não contemplou todos os níveis da educação básica.

No ano de 2000, o Congresso Nacional aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) que posteriormente é sancionado na forma de lei pelo Presidente da República no início do ano subsequente a sua aprovação, a Lei de nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Este Plano contendo um conjunto de diretrizes e metas para os níveis e modalidades de educação, serviria de base para a elaboração dos planos decenais do Distrito Federal, Estados e Municípios.

Não se pode negar que a criação do FUNDEF fez crescer a demanda por matrículas no ensino fundamental, uma vez que o repasse era realizado com base na quantidade de matrículas nas respectivas redes; em contrapartida, a educação infantil e o ensino médio, duas outras etapas da educação básica, começam a sofrer com as disparidades na aplicação dos recursos, fato que motivou à mobilização pela instituição de uma nova reforma que pudesse atender também a estes níveis.

Foi então criado para substituir o FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB instituído pela Emenda Constitucional nº 53 aprovada em 06 de dezembro de 2006, regulamentado pela Medida Provisória nº 339/06 e mais tarde convertido na Lei nº. 11.494. Em vigor desde janeiro de 2007, este fundo terá a vigência de 14 anos. Assim como o FUNDEF, a distribuição dos recursos do FUNDEB será efetivada com base na quantidade de matrículas nas respectivas redes.

Com base nas informações até aqui fornecidas, é possível perceber que a educação no Brasil desde o período do surgimento das primeiras escolas, fato que ocorreu quando da

chegada dos Jesuítas ao Brasil que nesta época era colônia de Portugal, o ensino vem assumindo formas diferenciadas de organização do ponto de vista do seu oferecimento para atendimento das demandas, ou seja, nem sempre este ensino foi oferecido a todos de forma igualitária.

De fato, a luta pela garantia da universalização do ensino oficial obrigatório não é recente e ainda perdura, pois apesar de já se ter avanços no item da universalização em alguns lugares, ainda há muitos outros que sofrem com a falta de escolas e com o oferecimento de ensino de qualidade. Como pano de fundo de tais problemáticas, é possível visualizar uma desarticulação entre o desenvolvimento de políticas educacionais com os interesses reais e coletivos das camadas populares, pois conforme Hora (2007, p. 25)

> [...] o processo que amplia a democratização é contrário à apropriação privada dos mecanismos de poder, resultando em uma contradição: apesar de pessoas participando organizadamente e assim constituindo-se como sujeitos políticos e coletivos, há também a manutenção da apropriação restrita do Estado por um pequeno grupo de membros da classe economicamente dominante [...]. Essa contradição impede a realização plena da democratização que só se dará na medida em que combinar a socialização da participação política com a socialização do poder.

Enfim, à medida que a perspectiva de construção histórica elaborada nesta primeira parte do trabalho objetivou principalmente a compreensão dos diversos movimentos que, historicamente, tem reivindicado a ampliação e garantia do acesso à instrução pública e democratização das ações desenvolvidas no interior das instituições de ensino, será deixado para um item posterior o aprofundamento sobre a temática referente à qualidade que vem sendo buscada nos processos que envolvem a luta dos trabalhadores pela universalização do ensino e democratização da gestão.

1.2 – **Princípios e processos da Gestão Democrática**

Cury (2002, p. 164) em um de seus trabalhos sobre gestão democrática descreve a origem etimológica da palavra gestão. Conforme este autor “gestão provém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito” (grifos do autor), ou seja, o autor parece chamar atenção para o fato de que um processo de gestão na perspectiva da democracia irá ocorrer à

medida que forem criados os espaços que viabilizem a relação dialógica entre os vários sujeitos que compõem a ação educativa.

Do ponto de vista da gestão democrática, a concepção de escola não deve ficar somente no conceito de espaço de socialização dos saberes historicamente produzidos pelas gerações anteriores, mas, sobretudo, necessita da criação de vínculos entre os segmentos que a constituem no sentido de garantir a implementação dos mecanismos de participação na gestão escolar a fim de assegurar a todos os envolvidos no projeto educativo à participação ativa nas decisões que envolvem o conjunto de ações escolares. Conceber a escola enquanto espaço de vivência das liberdades quando da realização de seu papel social e formadora dos princípios da cidadania, parece, pois, representar uma das condições mínimas para a implementação de um processo de gestão democrática em âmbito escolar.

> É desta forma que se entende aqui a gestão democrática: um processo contínuo gerador de uma nova experiência de gestão política, que nasce da consciência crítica elaborada na ação e no debate. Na escola, a gestão estaria, assim, nas mãos de todos os participantes e envolvidos nas atividades educativas, isto é, professores, alunos, pais e comunidade, e não apenas de um Conselho ou de um diretor (SCHLESENER, 2006, p. 184).

Conforme Cury (2002, p. 166) "a história da conquista do voto e sua universalização são a origem remota da gestão democrática [...]", ou seja, a gestão democrática é uma temática histórica e assim como o voto universal representou um avanço na conquista da democracia, momento em que esse direito deixou de ser privilégio de uma minoria, a gestão democrática também assume papel relevante na superação dos limites impostos pela realidade sócio-política, econômica e cultural que cerceiam os direitos da população no exercício de sua cidadania.

> A educação escolar deve ser, em qualquer rede de ensino, um princípio antiautoritário que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita posturas dogmáticas e, por isso, torna legítima e legal participação do corpo docente nos projetos pedagógicos da instituição escolar (CURY, 2002, p. 171).

Os estudos até então realizados sobre a relação entre democracia e educação no Brasil como referência para a melhoria do desempenho escolar é muito recente, principalmente, no que se refere aos processos decisórios das instituições de ensino que ainda se apresentam um tanto apegadas ao modelo hierárquico de administração escolar onde o poder de decisão geralmente está centrado na figura do diretor.

Ocorre que mesmo existindo muitos estudos direcionados à temática da gestão democrática escolar, ainda assim, o conceito de democracia neste âmbito, tem sido entendido, pela maioria dos sujeitos da ação educativa, com significados divergentes daquele defendido pelos educadores que tem se engajado nesta luta, ou seja, grande parte dos sujeitos da ação educativa tem ficado no nível de compreensão do processo de gestão democrática escolar como sendo somente aquele que vai garantir a conquista do acesso universal ao ensino obrigatório.

O parágrafo anterior reflete a desarticulação que ainda há entre as conquistas pela instalação de um modelo de organização do trabalho escolar mais democrático e as práticas exercidas pelos atores educacionais e comunitários no contexto de suas relações ainda fortemente marcadas pela hierarquização de poder, ou seja, as práticas parecem estar na contramão dos princípios da democracia. Sobre isto, vale citar Mendonça quando o mesmo afirma que

> essas conquistas legais, apesar de positivas, refletem o grau de atraso da democratização da educação no país, pela demora em incorporar a educação pública e gratuita como direito de todos. Os cerca de sessenta anos de luta concreta pelo direito à educação, aliados a uma circunstância de desmobilização política da sociedade, permitiram que tenhamos chegados aos dias de hoje empunhando bandeiras sociais superadas em países mais avançados como a universalização de matrículas, a ampliação da rede física escolar, distribuição de merenda, entre outras (2000, p. 80).

No tocante ao item da universalização do ensino, apesar de alguns estados já apontarem uma significativa melhoria do ponto de vista do aumento das matrículas, ainda persiste o contraponto entre a garantia do acesso em detrimento da qualidade do ensino, o que termina por desbancar a ideia de avanço na melhoria deste campo à medida que essa expansão desqualificada do ensino fundamental se converte em instrumento de degradação da escola pública que carece de maior aplicação de recursos financeiros, adequação e manutenção de sua rede física, capacitação de professores, dentre outros.

Foram muitas as mobilizações dos educadores em favor da inclusão nos documentos oficiais de reforma educacional de elementos que pudessem assegurar a criação de um ambiente escolar propício à realização de projetos que primassem pela liberdade e automomia de seus atores na busca pela qualidade do ensino. E isso pode ser percebido quando da promulgação da atual Constituição de 1988 que

> na seção dedicada à educação, [...], a Constituição estabeleceu uma série de sete princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, dentre eles incorporando uma inovação que não havia constado de nenhuma das constituições anteriores nem de legislação federal infraconstitucional sobre educação, a da Gestão Democrática do Ensino Público na forma da lei[1]. Desse modo, teve o país anexado a sua Lei Maior o princípio que refletia o estágio mais avançado da luta pela democratização da educação pública, abrindo caminho para a regulamentação de mecanismos de sua implantação na legislação educacional (MENDONÇA, 2000, p. 89).

A discussão gerada em torno da temática da gestão democrática tem demonstrado que há uma certa urgência pela implantação dos mecanismos que possam garantir o processo de democratização da gestão da educação no Brasil. O grande desafio parece ser o da descentralização do poder de decisão que, historicamente, fora atribuído aos administradores escolares, inviabilizando desta forma o debate entre todos que direta ou indiretamente podem contribuir para a criação de uma unidade escolar comprometida com a superação da racionalidade capitalista excludente da qual as escolas públicas tem sido vítimas.

Em se tratando do aspecto relacionado à universalização do ensino obrigatório, é possível perceber que o cenário educacional brasileiro apresenta características um tanto contraditórias no que se refere a este item, pois os esforços tem se dado sempre no sentido de universalizar este nível de ensino e para isso se tem investido, embora ainda não de modo satisfatório, no aumento dos índices de matrículas escolares e diminuição da evasão e repetência através de programas elaborados com o sentido de conter tais fracassos. Mas,

> [...] apesar de já se oferecer mais vagas no ensino fundamental do que a população de 7 a 14 anos, é possível que, ao se concluir o processo de regularização do fluxo escolar e incorporarem-se os contingentes hoje excluídos, mantidas as atuais condições de atendimento (número de horas-aula por dia, número médio de alunos por sala, etc.), ainda haja falta de escolas em regiões específicas. Isto pode ocorrer porque a oferta excedente não se encontra, necessariamente, onde se encontra a criança excluída (OLIVEIRA, 2007, p. 670).

Da mesma forma, se observa com muita frequência, as dificuldades enfrentadas por aqueles que concluem seus estudos quando do momento em que chegam para pleitear uma vaga no mercado de trabalho, pois esbarram no fator da desqualificação profissional, que termina por excluir parcela significativa da população que carece de instrumentos para concorrer na lógica do sistema capitalista, uma vez que o contexto sócio-econômico e cultural desenhado em dias atuais requer um nível de qualificação sempre maior.

[1] Constituição de 1988, Art. 206, inciso 6.

Tal fato se explica, quando se verifica os índices de reprovação e retenção observados por Oliveira (2007) quando do período da ocorrência do exame de admissão ao ginásio, o autor acrescenta que tal exame servia como um verdadeiro ‘gargalo’. Ocorre que em vista disso, muitos eram, já neste momento, excluídos do direito à progressão de seus estudos, somente alguns poucos, e na maioria destes, com muitas dificuldades, conseguiam aprovação no referido exame. Isto posto, verifica-se que a temática sobre o direito à educação, traz consigo resquícios de um modelo educacional elitista e excludente vivenciado já desde os tempos em que ainda nem havia a organização de um sistema nacional de ensino.

Contudo, é pertinente uma análise crítica acerca das formas injustas como representantes políticos vem “tentando” resolver os quadros deficientes das escolas. Não é o caso de se contrapor, como afirma Frigotto, às inovações e avanços que as tecnologias representam para os vários setores da vida social, mas sim de se implementar uma luta a favor da democratização também do acesso a tais instrumentos.

Um estudo que se pretende à compreensão da realidade atual que caracteriza o cenário educacional brasileiro, não poderia deixar de mencionar o fato de que os discursos sobre a melhoria da oferta e qualidade do ensino ora propagados, apontam em alguns momentos, mudanças significativas que contribuem para universalização do acesso ao ensino fundamental, em contrapartida, esse aumento gera, por outro lado, uma demanda maior por cursar etapas posteriores a esta e maior qualidade da educação básica. Portanto,

> essa realidade nos permite compreender porque, no Brasil, democratizar a educação significou durante muito tempo – e ainda significa para muitos – permitir o acesso universal à escola para todas as crianças. É verdade que a expansão nominal de matrículas no ensino fundamental, no Brasil, tem crescido nas últimas décadas, fazendo da escola pública uma das ações do Estado mais presentes na sociedade. No entanto, também é verdade que, ao lado desse fenômeno estatístico de aumento expressivo de matrículas, o Estado não foi capaz de oferecer um ensino de qualidade (MENDONÇA, 2000, p. 80-81).

Após este breve delineamento do quadro geral que caracteriza a situação de oferecimento de melhorias para as escolas públicas no que tange à universalização do ensino obrigatório, é fácil se chegar à conclusão de que as propostas de reformas educacionais produzidas até os dias atuais demonstram está envidando esforços somente no sentido de garantir o acesso. Ocorre que com isso, as escolas terminam por se tornar o local onde está sendo legitimado o aumento das desigualdades, ou seja, o lócus da exclusão passa a ser não mais a falta de escolas para todos, mas, sobretudo, a falta de qualidade no ensino que está sendo oferecido, uma vez que “os liberais admitem a *igualdade de acesso*, mas como têm uma

ideologia baseada na meritocracia, [...] não podem conviver com a *igualdade de resultados* sem competição" (FREITAS, 2007, p. 967-968, grifo do autor).

Diante de tais considerações, é possível perceber que a educação como direito de todos é uma questão recente, não faz muito tempo que os recursos destinados a esta área ainda tinham que ser divididos com outras como a área da saúde, por exemplo. Segundo Cury, foi somente a partir dos anos de 1930, especialmente com a criação da Assembléia Nacional Constituinte e promulgação da Constituição de 1934, que se levanta a bandeira pela gratuidade e obrigatoriedade do então ensino primário, defendendo ainda a elaboração de um Plano Nacional de Educação que desse conta de estabelecer as diretrizes e bases para a organização da educação em nível nacional e "uma vinculação porcentual para a educação advinda da arrecadação dos impostos" (CURY, 2007, p. 834).

Ocorre que tais medidas apesar de encerrarem mudanças significativas no que diz respeito ao acesso e permanência de alunos nas escolas, terminam acontecendo muito em detrimento da qualidade do ensino que é ministrado. Por melhor que possam ser as intenções de um Plano Nacional de Educação, assim como o desenvolvimento de políticas que visem a melhoria desse acesso e permanência, se não houver uma política de financiamento para a materialização das suas metas, de nada adiantará os esforços empreendidos por todos aqueles que lutam por tais causas.

A verdade é que o debate sobre o acesso e a permanência dos alunos na escola não deve prescindir da análise sobre a qualidade do ensino que vem sendo oferecido nesta instituição, uma vez que o papel social da educação não se encontra restrito ao ato de prover os indivíduos das informações e conhecimentos acerca dos conteúdos culturais historicamente produzidos pela sociedade. Para isso, se faz também necessário o rompimento com as formas tradicionais e descontextualizadas de ensino que caracterizam o modelo educacional assumido pela grande maioria das escolas públicas.

Parece evidente, portanto, que as dificuldades tem se dado principalmente no campo da relação conflituosa que se estabelece entre a teoria e a prática, ou seja, os textos ora defendidos nas legislações vigentes de certa forma, sinalizam para a criação de novas formas de organização da escola, mas apesar disso, o que se tem visto na prática cotidiana das instituições escolares são relações verticais entre os atores e a manutenção de práticas educativas pautadas nos modelos tradicionais de ensino que se materializa através do repasse de informações advindos de currículos essencialmente informativos e desarticulado das reais necessidades e expectativas dos educandos.

Observa-se com isso certa inoperância da escola na implementação de ações que exigem práticas educativas mais democráticas, e dada a pouca experiência democrática também de seus atores, muitas inovações proclamadas terminam sendo suprimidas. Além disso, não há como negligenciar a interferência dos efeitos diretos que o atual sistema político e econômico exerce nessa forma de organização, visto que os liberais se inspiram na lei do mercado onde são oferecidas oportunidades "iguais" para todos, mas somente uns poucos atingem o mérito.

Desse modo, o que se verifica com muita frequência no interior das escolas públicas são discursos inovadores de ações que devem ser implementadas em estruturas administrativas arcaicas que não assimilaram ainda a necessidade de criação de espaços que fomentem o debate e a reflexão de temas que imprimam qualidade aos seus serviços, ou seja, essas inovações passam a exigir alterações não somente nos espaços escolares, mas no sistema social como um todo visto que alunos, professores, pais comunitários e demais funcionários da escola estão envolvidos neste meio social de modo necessário e inevitável, portanto, sofrem interferências que podem contribuir positiva ou negativamente para os seus desempenhos.

Entende-se pois, que a qualidade do ensino escolar público transcende o nível de competência dos dirigentes e professores que atuam nesta instituição à medida que exige a criação de componentes mais democráticos no interior das escolas e da sociedade como garantia para a participação ativa dos cidadãos na vida pública, e a aquisição destes componentes só será alcançada por meio da oferta de uma educação que se paute na democracia, mas

> essa parece ser uma das maiores fontes de resistência à realização de propósitos democráticos numa escola pública tradicionalmente estruturada e organizada para atender a objetivos não comprometidos com a liberdade e com a formação de autênticos sujeitos históricos (PARO, 2007, p. 30-31).

O que parece está no cerne da questão referente à garantia do acesso, permanência e qualidade da educação pública é a necessidade de ampliação das discussões, tanto em âmbito escolar quanto social, sobre a criação de mecanismos coletivos de participação como prática político-pedagógica de enfrentamento de problemas sociais, políticos e econômicos decorrentes do modelo global de desenvolvimento, como também das especificidades que possam estar sendo processadas em caráter local.

A forma como vem sendo materializado na prática o conceito de democracia escolar como sendo este referente tão somente ao aumento de vagas na escola pública e garantia do acesso ao ensino obrigatório, o que ainda não ocorre em todos os estados brasileiros, termina por reduzir um direito constitucional a condições, na maioria das vezes, assistencialistas, que encobrem a não atuação dos governos na implementação de políticas públicas sérias comprometidas com o desenvolvimento da educação de modo que pudesse ser garantido melhores salários e formação aos profissionais do ensino, aumento do financiamento aos programas educacionais, melhoria das condições materiais das instituições de ensino, diminuição do número de alunos por turma, dentre outros.

CAPÍTULO 2

2 – APORTES METODOLÓGICOS

2.1 – O suporte teórico-metodológico da Teoria da Representação Social

A partir deste tópico será apresentada a noção de representação social que serviu de base para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho, trata-se da Teoria da Representação Social elaborada por Serge Moscovici em 1961 mais amplamente divulgada através de sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, na qual este autor apresenta um estudo sobre o fenômeno da teoria psicanalítica na visão da população parisiense. No caso deste trabalho, a análise que será desenvolvida a partir do suporte desta teoria, refere-se à forma como os professores do Ensino Fundamental tem percebido o princípio da gestão democrática bem como do papel que exercem no processo de implementação deste nos meios escolares.

Os fundamentos teóricos da representação social partem, inicialmente, dos estudos de Émile Durkheim, primeiro teórico a propor a expressão representação coletiva. Ao propor tal conceito Durkheim, conforme Moscovici (1978, p. 25)

> quis assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. [...] em seu entender, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, irredutível à atividade cerebral que o permite, também a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade.

Moscovici, ao formular a Teoria da Representação Social afasta-se do conceito apresentado por Durkheim quando considera que

> [...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50, grifos do autor).

Os fundamentos desta teoria que encontrou na Psicologia Social um campo de investigação a partir dos trabalhos desenvolvidos por Moscovici, Denise Jodelet, Abric, dentre outros e, então assumido a denominação de Teoria das Representações Sociais, tem ao longo dos anos, ultrapassado a esfera da Psicologia Social, servindo também de suporte para pesquisas em outros campos, como a saúde, a educação, meio ambiente, etc.

Os estudos que tomam por base a Teoria da Representação Social partem da premissa de que existem diferentes formas das quais os homens se apropriam no sentido de conhecer e se comunicar, ou seja, "as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano" (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Segundo Abric (1994 apud SÁ, 1996, p. 43-44, grifo do autor) as representações sociais possuem finalidades próprias e para isso lhes atribui quatro funções essenciais quais sejam:

> 1. *Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade*.
> 2. *Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos*.
> 3. *Funções de orientação*: elas guiam os comportamentos e as práticas.
> 4. *Funções justificatórias: elas permitem justificar* a posteriori *as tomadas de posição e os comportamentos*.

É fácil perceber que se trabalha com representação social para se ter argumentos para intervir na realidade prática. Desse modo, à medida que este trabalho objetivou compreender as representações sociais dos docentes do ensino fundamental acerca da gestão democrática escolar, e dado o fato de se tratar de um grupo de pessoas que fazem parte de uma realidade social comum, o espaço escolar, compreende-se que será inevitável a apreensão de uma representação social desses sujeitos, pois, assim como afirma Ramos (2003, p. 77)

> As representações sociais são construídas a partir do conjunto de ações compartilhadas por determinado grupo e expressam suas crenças, valores e sentimentos em relação aos objetos do mundo social. O seu estudo possibilita compreender a interação entre o universo individual e as condições sociais nas quais os indivíduos interagem.

Ocorre que, o estudo das representações sociais de sujeitos que compartilham de uma realidade social comum, será sempre a tentativa de traduzir a aproximação entre o saber elaborado cientificamente sobre um dado objeto de estudo e o saber que é gerado, inevitavelmente, no cotidiano onde são tecidas as relações entre esses sujeitos, pois conforme Ramos (2003, p. 76) "[...] é através do contato entre as pessoas na vida cotidiana, no processo de comunicação informal, ou seja, nas conversações que se desenvolvem as representações sociais"

Compreende-se, pois, que apesar de se tratar de conhecimentos circunscritos à realidade prática decorrentes, em sua maioria, de posturas baseadas, originalmente, em conhecimentos do senso comum, Moscovici (1978, p. 28) chama atenção para a diversidade de conceitos que podem ser gerados em cada modo e/ou canal de comunicação que for utilizado na transmissão dessas representações, ou seja, para este autor,

> a comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos.

Segundo Jodelet (2001, p. 22) "[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto", a partir disso, é possível afirmar que a ação exercida por um sujeito no momento em que representa um objeto, vai apresentar variações relacionadas tanto ao contexto social no qual este se encontre inserido como também das experiências vivenciadas por este sujeito social ao longo de sua existência. "O lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social" (PLON, 1972 *apud* JODELET, 2001, p. 32).

Para esta autora, a atividade de representar algo ou alguma coisa está diretamente relacionada às necessidades que todo ser humano possui para dominar física e intelectualmente o mundo do qual faz parte, no sentido de identificar e resolver os problemas que se lhe apresentem.

Desta maneira, a escolha desta teoria como embasamento para esta pesquisa se faz oportuna à medida que envolve o trabalho com grupos de professores que partilham de um espaço comum onde prevalecem o desenvolvimento de interesses, na maioria das vezes também coletivos, do ponto de vista da organização dos processos escolares relacionados à decisão e/ou desenvolvimento do papel social da escola, pois, "as representações sociais são

construídas a partir do conjunto de ações compartilhadas por determinado grupo e expressam suas crenças, valores e sentimentos em relação aos objetos do mundo social" (RAMOS, 2003, p. 77).

Assim, à medida que se reconhece que toda representação social corresponde a produtos mentais e simbólicos estruturados, sendo sempre a reprodução de um objeto socialmente valorizado, é importante que se conheça também os dois processos fundamentais, que assim como afirma Jodelet (2001), orientam a construção dessas representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

Pelo processo da objetivação o sujeito faz com que se torne real um esquema conceitual, ou seja, "[...] efetua a transformação de um julgamento em algo concreto, consiste numa 'operação imaginante e estruturante', por onde se produz 'a figura' específica do conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível [...]" (RAMOS, 2003, p. 79).

Após ter realizado a operação da objetivação, os indivíduos passam para a etapa da ancoragem que consiste segundo Ramos (2003, p. 79), "[...] na incorporação de novos elementos de saber dentro de um conjunto de categorias familiares [...]", isto é, por meio desse processo o sujeito é capaz de tornar familiar o que lhe é estranho e a partir disso classificá-lo e nomeá-lo.

Assim, é fácil compreender que os homens representam sempre que sentem a necessidade de estarem incluídos no grupo, para isso, sempre que há o contato com algo de novo, recorrem aos conhecimentos que estão em seu domínio intelectual sobre aquele dado objeto. A partir disso, entende-se que as representações são criadas com o objetivo primeiro de organizar e guiar as condutas dos indivíduos dentro dos grupos dos quais fazem parte, a partir de um sistema de referências os sujeitos conseguem compreender e adaptarem-se às situações novas que durante sua vivência vão sendo integradas às suas experiências cotidianas.

Em vista disso, a tentativa de compreender o significado do que possa representar o princípio da gestão democrática para professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas, certamente constitui um desafio, tendo em vista a frágil experiência de democracia até então experimentada pela maioria dos sujeitos sociais que dia após dia enfrentam toda ordem de exclusão nos diversos setores nos quais atuam.

2.2 – **Local da pesquisa: síntese histórica do município de Coari/Am[2].**

A cidade de Coari teve sua origem no fim do século XVII, quando foi fundada pelos espanhóis, uma série de aldeias indígenas entre as bocas dos rios Javari e Purus. A origem do seu nome Coari parte de uma variante do tupi, o Nhengatu, e descende de Cuara (buraco) + i (contração de miri, que é um diminutivo) resultando em "Cuarai", "Cuari", "Cuary", "Quary", "Coary" e, finalmente, "Coari", significando "buraquinho", que se refere ao primitivo canal que dava acesso ao lago de Coari.

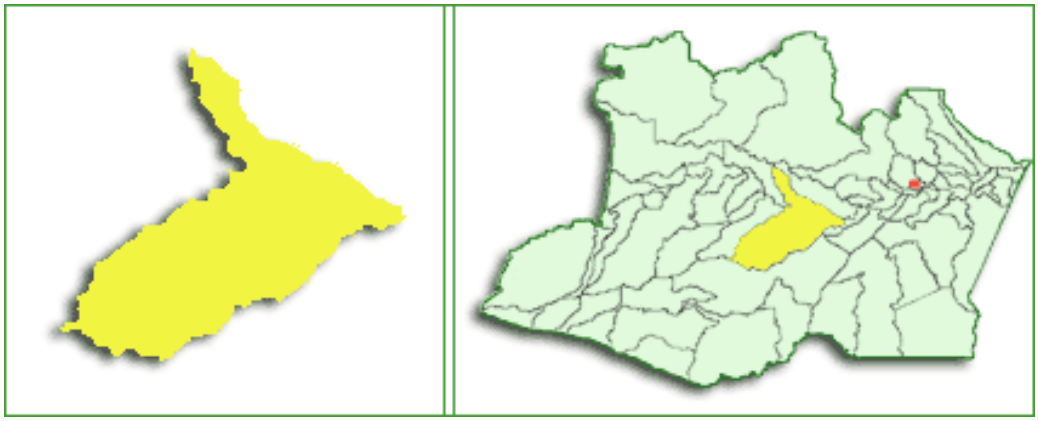

Figura 01: Localização do município de Coari no Mapa do Amazonas.
Fonte: IBGE/Am.

Não há consenso entre os historiadores quanto ao sítio exato da fundação de Coari. O que se conhece é que o povoado se instalou às margens do Lago de Coari, aproximadamente quatro léguas da foz, após a expulsão definitiva dos espanhóis em 1710, momento em que os padres Carmelitas portugueses passaram a cuidar das missões.

A aldeia foi elevada à categoria de lugar, em 1759, sendo denominada pelo nome português Alvellos e, em 1833, foi elevada à categoria de freguesia, passando a ser chamada de Nossa Senhora de Sant'Ana.

Por problemas de localização, principalmente, a dificuldade de acesso em épocas de seca, os moradores solicitaram a transferência da freguesia ao Presidente da Província do Amazonas, o que foi acatado através da Lei Provincial de 30 de setembro de 1854, sendo conhecida a partir de então como Freguesia da Velha. Esta foi elevada à categoria de vila, em 02 de dezembro de 1874, pela Lei n◦ 287 de 1˚ de maio do mesmo ano, recebendo agora o nome de Vila Coari.

[2] Este tópico foi elaborado com base no histórico do município de autoria de Antônio Tavares de Souza disponível no site do IBGE/AM.

Após vários entraves para instalação da Comarca de Coari, esta se deu pela Lei nº 122, de 10 de março de 1924, compreendendo os termos judiciários de Coari, Manacapuru e Codajás. Após alguns anos, a Comarca de Coari perdeu esses termos em virtude da instalação das Comarcas de Manacapuru e Codajás. Foi elevada então à categoria de cidade através do Ato Estadual nº 1665 de 02 de agosto de 1932.

A cidade está localizada no Rio Solimões entre o Lago do Mamiá e o Lago de Coari, na área denominada de Médio Solimões, possui uma área territorial de 57.277.90 Km^2 limitando-se ao norte com o município de Codajás, ao sul com Tapauá, a leste com Anori e a oeste com os municípios de Tefé e Maraã.

A sede municipal está localizada à margem direita do Lago de Coari na sua confluência com o Rio Solimões, distante 363 km de Manaus em linha reta e 373 km por via fluvial.

O contingente populacional é de 67.055 habitantes, conforme contagem realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no ano de 2007 e publicado no Diário Oficial da União de 29 de agosto de 2008. Sendo 67% urbana; 33% rural; 52,07% mulheres e 47,93% homens.

A cidade é dividida em 11 (onze) bairros: Centro, Chagas Aguiar, Pêra, Santa Helena, Santa Efigênia, União, Urucu, Duque de Caxias, Itamarati, Espírito Santo e Tauá-Mirim. As comunidades rurais estão localizadas nas margens dos rios e lagos, totalizando um número de 380 comunidades.

O meio de transporte mais utilizado dentro da cidade é o moto-táxi, possuindo atualmente um grande número de automóveis particulares. Para deslocamento da população à capital, os meios de transporte utilizados são o fluvial e aéreo.

As atividades econômicas do setor primário baseiam-se na pecuária, psicultura e agricultura. O município exporta também produtos agrícolas como abacaxi, guaraná, cupuaçu, melancia, pupunha e castanha. O extrativismo mineral contempla basicamente a exploração de petróleo e seus derivados, com a província petrolífera de Urucu.

Na área educacional o município conta com 14 (quatorze) escolas estaduais em zona urbana gerenciadas pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC funcionando com os níveis fundamental e médio, mais 07 (sete) escolas e 03 (três) creches da Secretaria Municipal de Educação – SEMED onde são oferecidas as modalidades de educação infantil, ensino fundamental e médio. Na zona rural, há 151 escolas funcionando também com os níveis fundamental e médio sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

No nível superior, há no município a presença da Universidade Estadual do Amazonas – UEA que já formou algumas turmas nos cursos de Ciência Política e Normal Superior e possui outros cursos em andamento: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Saneamento Ambiental e Normal Superior.

A Universidade Federal do Amazonas, através da Pró-Reitoria de Extensão, encontra-se no município desde 1987, no formato de Campus Avançado, já neste período formou muitos profissionais nas áreas de Geografia, Filosofia, Pedagogia, Ciências e Administração. A partir de 2006, através do projeto do governo federal de expansão das universidades públicas no interior, foi inaugurado em Coari uma Unidade Permanente que atende atualmente mais de 1.000 alunos distribuídos em seis cursos: Licenciatura em Ciências: Matemática e Física, Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, Enfermagem, Biotecnologia, Fisioterapia e Nutrição.

2.3 – **Trajetória da pesquisa**

A fase empírica desta pesquisa foi desenvolvida junto a 102 (cento e dois) docentes distribuídos em 07 (sete) escolas da rede estadual de ensino que atendem alunos da educação básica no nível de ensino fundamental na zona urbana do município de Coari.

À medida que o trabalho envolveu docentes de diferentes escolas, com peculiaridades no que diz respeito ao número de alunos, estrutura física, pessoal técnico, administrativo, dentre outros aspectos, optou-se pela construção de um breve histórico do perfil de cada uma das instituições a fim de melhor situar as problemáticas levantadas pelos professores em relação ao desenvolvimento de ações pertinentes à temática aqui investigada.

Para construção deste tópico foram utilizadas as informações contidas nos projetos políticos pedagógicos de cada escola, pois, apesar de comporem a lista das 14 (quatorze) escolas gerenciadas pelo Estado na cidade de Coari, os históricos de cada escola agregam diferenças de várias ordens, indo desde as especificidades físicas/materiais até as de cunho filosófico, e que se reflete em textos com diferentes padrões de informações.

Compreendendo que estas especificidades citadas no parágrafo anterior não podem ser negligenciadas quando da análise dos dados coletados nestes espaços uma vez que assumem diferenças significativas do ponto de vista físico/material e social. Por isso, com o objetivo de realçar tais especificidades, foi elaborado um quadro contendo dados que traçam

um perfil geral dessas escolas destacando os aspectos relacionados à matrícula inicial do ano de 2009, níveis e modalidades de atendimento, quantidade de docentes e pessoal técnico/administrativo, número de salas de aula e turnos de funcionamento.

Escolas Estaduais	Matrícula Inicial 2009	Níveis e/ou modalidades que atende	N° de docentes	Pessoal técnico e administrativo	N° de salas de aula	Turnos de funcionamento
1. Maria Almeida do Nascimento	978	Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano)	42	26	09	Mat/vesp/not.
2. Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	1.536	Fundamental (6º ao 9º Ano, Médio (1º ao 3º ano)	51	16	09	Mat/vesp/not.
3. Instituto Bereano de Coari	1.229	Fundamental (5º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano)	64	26	12	Mat/vesp/not.
4. Presidente Kennedy	488	Fundamental (1º ao 5º ano)	16	10	07	Mat./vesp.
5. Francisco Lopes Braga	733	Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (1º e 2º Segmento)	21	37	08	Mat/vesp/not.
6. Inês de Nazaré Vieira	870	Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (1º e 2º Segmento)	30	18	09	Mat/vesp/not.
7. Thomé de Medeiros Raposo	944	Fundamental (1º ao 9º ano), Médio (1º ano) e EJA (1º e 2º Segmento)	36	15	09	Mat/vesp/not.

Quadro 01: Perfil Geral das Escolas pesquisadas.

Através da observação do quadro 01, é possível perceber que embora todas façam parte da lista de escolas estaduais, cada uma apresenta um histórico próprio e um tanto diverso que, sem dúvida, exerce influência na caracterização do perfil do público que atende e também, dos funcionários que congrega.

2.3.1 – Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento

O trabalho de pesquisa de campo foi iniciado nesta escola que está situada na Estrada Coari-Mamiá, s/n. no bairro Espírito Santo. Sua fundação data de 02 de agosto de 1991. Atualmente, funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, oferecendo os níveis de

Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Médio (1º ao 3º ano). No ano de 2009 a escola registrou uma matrícula inicial de 978 (novecentos e setenta e oito) alunos, distribuídos nos três turnos: matutino (326 alunos), vespertino (323 alunos) e noturno (329 alunos).

A escola congrega em seu quadro funcional 42 (quarenta e dois) docentes, 26 (vinte e seis) funcionários do quadro funcional de técnicos e administrativo distribuídos em diferentes funções.

A escola possui uma estrutura física com uma área total construída de 810m2, composta por: 09 (nove) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala dos professores com banheiro, 01 (uma) sala de gestora com banheiro, 01 (uma) sala de TV escola, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) refeitório que acomoda 30 (trinta) alunos, 01 (uma) sala para depósito de merenda escolar, 01 (uma) sala para depósito de material escolar e esportivo, 04 (quatro) banheiros masculino, 04 (quatro) banheiros feminino.

A Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, tem exercido papel relevante na educação da população coariense tendo em vista que, apesar de não está entre as escolas mais antigas do município e localizada em bairro distante da área central, é considerada uma escola de referência por compor a lista das grandes escolas da cidade e ser a única nas mediações em que está situada, a oferecer o Ensino Médio. Além disso, ao longo desses quase 20 (vinte) anos tem atendido alunos de diversas localidades, principalmente alunos de periferia, moradores de bairros adjacentes. Evoluiu rapidamente do nível Fundamental (1ª à 4ª série) estando atualmente atendendo os três anos do Ensino Médio.

2.3.2 – Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro

A Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro localizada à Rua 15 de Novembro, nº 345, Centro, é constituída por 55 dependências incluindo as salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, cantina, depósitos, banheiros e salas de arquivo e Associação de Pais, Mestres e Comunitários.

Trata-se de uma escola fundada em 1949 pela Ordem dos Padres Redentoristas da Amazônia e Irmãs Adoradoras do Preciosíssimo Sangue de Cristo, momento em que evidenciava-se no contexto social do município um percentual de aproximadamente 90% da população analfabeta. A sua inauguração data de 26 de abril de 1949 e na época recebeu a denominação de Escola Normal Rural, pela Lei n. 118, de 10 de outubro de 1947, mais tarde, em 1951, quando foi considerada de utilidade pública, ganhou a denominação de Escola

Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em homenagem à Santa Protetora dos Padres Redentoristas, que juridicamente são os proprietários do prédio.

Até o ano de 2009, período em que foi desenvolvida a pesquisa de campo deste trabalho, esta escola funcionava com as modalidades de Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano, e Ensino Médio (1º ao 3º ano), possuindo um total de 1.536 alunos distribuídos nos três turnos. No ano de 2008 a Escola implantou o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, Projeto da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, atendendo alunos do 1º e 2º Ano no turno noturno, no próprio prédio e em anexos situados em comunidades rurais.

Possui um quadro docente composto por cinqüenta e um professores, dos quais, 41% possuem formação superior, 47% possuem especialização, 8% possuem formação superior incompleta (em formação) e 4% não possuem nível superior. O quadro funcional técnico e administrativo está composto por 16 (dezesseis) funcionários distribuídos em diferentes funções.

Quanto à forma de gestão desenvolvida pela escola, as informações contidas em seu projeto político-pedagógico revelam que a escola trabalha na perspectiva da gestão democrática por acreditar que através desse modelo de gestão pode conduzir um projeto pedagógico comprometido com a formação do cidadão dentro dos parâmetros estabelecidos pela legislação atual que rege a organização do ensino. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 2008, p. 35)

A Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por ser uma das escolas mais antigas do município, foi, durante muito tempo, considerada uma “escola de elite” dado que no início de suas atividades, antes de passar para a gerência do Estado, era cobrado uma taxa por aluno para pagamento das despesas básicas da escola.

Atualmente, com quase 60 anos de vinculação à Secretaria de Estado e Qualidade do Ensino – SEDUC se destaca como sendo uma escola de grande porte por atender um público muito diverso nos níveis Fundamental e Médio, abrigando alunos de diferentes níveis sociais e de todas as localidades do município, inclusive da zona rural.

2.3.3 – Escola Estadual Instituto Bereano de Coari

Esta escola encontra-se localizada no centro da cidade de Coari à rua Rui Barbosa, 381. A princípio, foi uma idealização de alguns professores e moradores no município que,

inspirados nas idéias teológico-filosóficas da Igreja Batista, iniciaram um trabalho educacional arraigado em preceitos religiosos e morais. Embora a escola esteja situada no centro da cidade, atende alunos de vários bairros, principalmente os moradores do bairro Tauá-mirim.

Fundada no ano 1943, ocasião em que o município de Coari possuía uma única escola, o grupo Escolar Francisco Lopes Braga, havendo, portanto a necessidade de ampliação deste sistema que já não atendia a demanda por escolarização. A Escola começou a funcionar no dia 26 de fevereiro de 1943 com a denominação de Instituto Popular de Coari, oficializada somente em 1945.

As primeiras aulas desta escola foram realizadas na residência da Sra. Maria Elizabeth Bastos, localizada na Rua 05 de setembro. Com o aumento do número de alunos, houve a necessidade de ampliação de suas instalações prediais, em vista disso, a direção da escola alugou uma casa de 02 andares, localizada à Rua Rui Barbosa, nº 381 – Centro, em cujo endereço a escola permanece até os dias atuais.

De 1945 a 1948 a escola oferecia apenas o curso primário, a partir de 1949, logo após sua legalização, foi criado o antigo Ginásio, hoje Ensino Fundamental, fundado na época da campanha do educandário gratuito, tornando-se o primeiro ginásio do interior do Amazonas. O curso de 2º grau, hoje Ensino Médio, começou a funcionar no ano de 1974. Os cursos oferecidos à comunidade coariense que a escola desenvolveu durante esses anos foram: Técnico em Contabilidade, Pedagógico (Magistério), e Acadêmico, hoje Ensino Médio.

Somente em 11 de março de 1991, esta Escola foi integrada à Rede Estadual de Ensino pelo Decreto nº 13.769/91 de 11.03.1991 passando a atender os níveis Fundamental e Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente oferece o Ensino Fundamental (5° ao 9° ano) e Médio (1° ao 3° ano). No ano de 2009, atendeu uma demanda de 1.229 alunos. Seu quadro funcional é composto por 64 (sessenta e quatro) docentes e 26 funcionários técnico/administrativos distribuídos em diversas funções.

Em relação a sua estrutura física, a escola possui um terreno de 31,10 metros de frente por 38,85 metros de fundo e 67,35 metros de comprimento, com uma área construída de 1.950 m² em alvenaria, dos quais 678 m² estão distribuídos entre as salas de aulas e os demais por diversas dependências administrativas e de apoio (Tabela 01).

Item	Dependências	Quantidade
01	Diretoria	01
02	Secretaria	01
03	Sala dos Professores	01
04	Sala dos Técnicos	01
05	Laboratório de Informática	01
06	Biblioteca	01
07	Videoteca	01
08	Sala da APMC e Certificados	01
09	Salas de Aulas	12
10	Almoxarifado	01
11	Quadra Poliesportiva	01
12	Banheiros	21
13	Sala do Grêmio Estudantil	01
14	Cozinha	01
15	Dispensa	01
16	Depósito	02
17	Corredores	04
18	Pátio interno (saguão)	01
19	Rampa para deficientes	01
20	Escada	01
21	Estacionamento para veículos	02

Tabela 01 – Dependências da Escola Instituto Bereano de Coari.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Em seu Projeto Político-Pedagógico, a escola declara seguir uma linha didático-pedagógica progressista libertadora, onde o educador faz a mediação entre o conhecimento e o educando, sendo a reflexão crítica e o diálogo instrumento efetivo no processo ensino-aprendizagem. Declara ainda que segue um modelo de gestão democrática, onde busca a participação, contribuição e parceria da comunidade escolar e local, objetivando a qualidade e melhoria do ensino.

2.3.4 – Escola Estadual Presidente Kennedy

A Escola Estadual Presidente Kennedy encontra-se geograficamente localizada na zona norte de Coari, na Praça Tancredo Neves nº. 744, Espírito Santo. Atende não somente alunos do bairro onde está situada, mas também de diferentes localidades do município, o que por sua vez, reflete um quadro heterogêneo marcado por diferenças sociais significativas do ponto de vista sócio-econômico e cultural.

Esta Escola iniciou suas atividades em 1976, oferecendo àquela época o então ensino de 1º grau de 1ª à 4ª série e educação integrada. Atualmente trabalha com o ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O estabelecimento funciona em prédio construído em alvenaria contendo as seguintes dependências: 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala da TV Escola, 01

(uma) sala da diretoria, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) sala de arquivo, 05 (cinco) banheiros feminino, 05 (cinco) banheiros masculino, para os meninos e para as meninas, 01 banheiro para professores, cozinha, pátio interno, corredor.

A Escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atendeu no ano de 2009, um total de 488 (quatrocentos e oitenta e oito) alunos. Possui um quadro com 16 (dezesseis) docentes e um quadro técnico/administrativo composto por 10 (dez) funcionários distribuídos em diversas funções.

2.3.5 – Escola Estadual Francisco Lopes Braga

A Escola Estadual Francisco Lopes Braga está geograficamente localizada na zona norte de Coari, situada à Praça São Sebastião nº 322 no Centro da cidade. A referida escola não atende somente alunos da comunidade do centro, mas também alunos de outros bairros. Funciona com o Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano (I e II Ciclo) e EJA (Educação de Jovens e Adultos), de 1º ao 9º ano, com aproximadamente 733 alunos distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno; 21 (vinte um) professores, 37 funcionários do quadro técnico/administrativo distribuídos entre as funções de gestor, professores readaptados, pedagogo, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, secretária e vigias.

A infra-estrutura física da escola possui uma área total de 1.450m² sendo 767m² de área construída, composta de: 08 salas de aula; 01 sala que funciona como biblioteca e videoteca; 01 cozinha; 01quadra poliesportiva; 01secretaria; 05 banheiros, sendo 01 na sala dos professores e 04 para os alunos; 01 sala dos professores; 01 sala da diretoria; 01 depósito de merenda; 01 depósito de materiais e arquivos; 02 jardins; 03 corredores.

Segundo consta em seu Projeto Político-Pedagógico, esta escola tem trabalhado objetivando a melhoria da qualidade do ensino, bem como, das práticas pedagógicas desenvolvidas neste ambiente estimulando a prática da gestão democrática, fortalecida pela participação da comunidade escolar e extra-escolar no sentido de superar a visão burocrática e funcionalista que desde há muito tem marcado a estrutura referente à organização e gestão escolar. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Francisco Lopes Braga, 2009, p. 16)

2.3.6 – Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira

A Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira foi inaugurada em 06 de abril de 1966, pelo então prefeito Sr. Clemente Soares Vieira e o Governador Arthur Cezar Ferreira Reis. Encontra-se situada à praça da bandeira, 29, Tauá-Mirim, no município de Coari/Amazonas. Iniciou suas atividades escolares no dia 13 de abril do mesmo ano, oferecendo somente o antigo ensino primário de 1ª a 4ª série; funcionava nos turnos matutino e vespertino, com 211 alunos, 14 professores e 01 servente, sob a direção do professor Moacir de Almeida Oliveira, que permaneceu no cargo até o ano de 1969.

Atualmente esta Escola oferece o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Possui um total de 870 (oitocentos e setenta) alunos, distribuídos nos três turnos. Possui um quadro funcional constituído por 30 (trinta) docentes, e 18 (dezoito) funcionários do quadro técnico/administrativo assumindo diferentes funções.

Possui uma área total construída de 1.850m^2 com 09 salas de aula, todas climatizadas, atendendo uma média de 40 alunos por sala, 01 sala de TV escola que divide o espaço com a biblioteca e 01 sala de leitura, 01 secretaria, 01 sala de professores com banheiro, 01 cozinha com refeitório, 07 banheiros, 03 depósitos, 01 sala da direção.

No tópico referente à forma de gestão escolar desenvolvida na escola, o projeto político pedagógico afirma que o modelo vivenciado está alicerçado no princípio da gestão democrática, participativa e compartilhada entendida a educação como um processo formativo do ser humano e que deve ser desenvolvida e de responsabilidade de todos, governo, escola e família, para o pleno desenvolvimento dos educandos enquanto cidadãos de direitos. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, 2009, p. s/n).

2.3.7 – Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo

A Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo foi fundada em 15 de fevereiro do ano de 1987, tendo iniciado suas atividades escolares a partir de 23 de março do mesmo ano. Encontra-se situada à rua Herbert de Azevedo, 143, Chagas Aguiar na cidade de Coari/Am.

No ano de 2009, esta escola atendeu alunos do Ensino Fundamental (1° a 9° ano), Educação de Jovens e Adultos – EJA (1° e 2° Segmentos) e Ensino Médio (1° ano). Registrou uma matrícula inicial no ano de 2009 de 944 (novecentos e quarenta e quatro) alunos

distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Possui 36 (trinta e seis) docentes, 15 (quinze) funcionários do quadro técnico/administrativo, distribuídos entre as funções de gestor, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, secretária e vigias.

A infra-estrutura física da escola possui uma área total construída de 767m^2, composta de: 09 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 diretoria, 01 sala da TV Escola, 02 depósitos, 01 cozinha, 01 quadra de esporte, 01 banheiro para os professores, 08 banheiros para os alunos, 01 biblioteca.

No que tange ao item relacionado à forma de gestão desenvolvida na escola, segundo consta do texto de seu projeto político-pedagógico, a mesma tem defendido o modelo de gestão democrática, considerando que a escola é um espaço de ações políticas e pedagógicas e que estas precisam ser definidas por toda a comunidade escolar e extra-escolar. Dessa forma, acredita na oficialização do seu projeto político-pedagógico como instrumento capaz de proporcionar de forma concreta, a participação coletiva dos pais, alunos, professores e demais funcionários na escolha democrática, através de eleições, do diretor. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, 2009, p. 38).

CAPÍTULO 3

3 – **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA**

3.1 – **Perfil dos docentes: indicativos para pensar o núcleo representacional**

Partindo do pressuposto de que toda prática educacional se desenvolve a partir de um conjunto de relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos que a compõem, sendo estas relações tecidas a partir das múltiplas determinações ensejadas pelos elementos culturais presentes em cada contexto histórico e social em particular, pode-se afirmar que a compreensão do princípio da gestão democrática na realidade educacional da cidade de Coari/Am passa a exigir também o conhecimento acerca do perfil que caracteriza os trabalhadores da educação, público-alvo desta pesquisa.

O trabalho envolveu docentes de diferentes faixas etárias, prevalecendo aqueles que se encontram entre as idades de 30 a 49 anos (Gráfico 01). Estes dados sugerem a existência de elementos sociais e culturais significativos para a análise das relações destes sujeitos com o contexto coletivo do qual são integrantes.

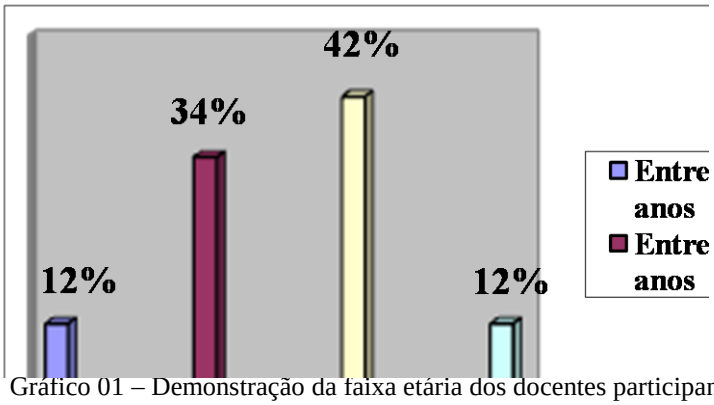

Gráfico 01 – Demonstração da faixa etária dos docentes participantes da pesquisa.
Fonte: Pesquisa de campo.

Considerando que se trata de um estudo que analisa as representações sociais e sabendo que este tipo de estudo está relacionado principalmente aos conhecimentos da vida prática dos sujeitos produzidos no cotidiano, pode-se afirmar que o fato de o grupo está constituído dentro de um patamar não muito diverso, no que tange as idades apresentadas, viabiliza o alcance de um núcleo representacional entre estes sujeitos.

Em relação à formação/titulação dos entrevistados, a pesquisa identificou que a maioria de 54% possui o ensino superior completo, seguido de um número significativo de docentes que também já possuem pelo menos um curso de especialização. Os dados apontam 2% dos professores que ainda possuem somente o Ensino Médio completo e não cursaram e nem estão cursando o nível superior (Gráfico 2).

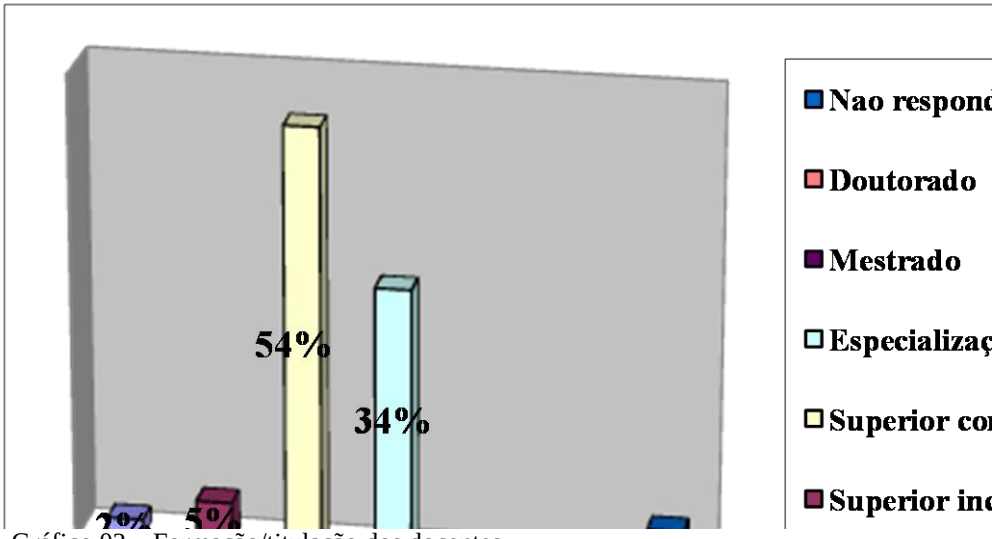

Gráfico 02 – Formação/titulação dos docentes.
Fonte: Pesquisa de campo.

Ainda em relação à formação dos docentes, foi possível perceber que a maioria significativa apresenta uma trajetória escolar do nível de ensino fundamental ao superior, predominantemente realizada em instituições públicas (Quadro 02). Tal constatação sugere a existência de elementos que, de certa forma, contribuíram para a formação de um núcleo representacional dos sujeitos sobre gestão escolar democrática muito próximo do que se preconiza num processo educacional que busca a democratização das ações desenvolvidas nas escolas. O fato de a maioria se constituir sujeitos com histórico escolar ligado ao ensino público termina por inseri-los num espaço de luta pela implementação de uma escola pública, gratuita e de qualidade, embora estes, em grande parte, não possuam consciência disso, fato que pode ser justificado em virtude das poucas experiências democráticas vivenciadas pela maioria, se analisadas do ponto de vista das relações entre os homens em sociedade.

Etapas de escolarização dos docentes	**N° de docentes**	**Tipo de instituição em que cursou tais etapas**							
		Pública		Privada		Pública e Privada		Não respondeu	
		N^0	%	N^0	%	N^0	%	N^0	%
Ensino fundamental e médio	102	98	96%	-	-	4	4%	-	-
Ensino superior	102	96	94%	4	4%	-	-	2	2%

Quadro 02 – Etapas de escolarização e tipo de instituição em que cursaram.

No tocante ao gênero dos entrevistados os dados apontaram a predominância do sexo feminino, 71% (Gráfico 3). Este resultado vem demonstrar que a docência, no nível aqui investigado, o ensino fundamental, tem sido assumida em sua maioria pelas mulheres.

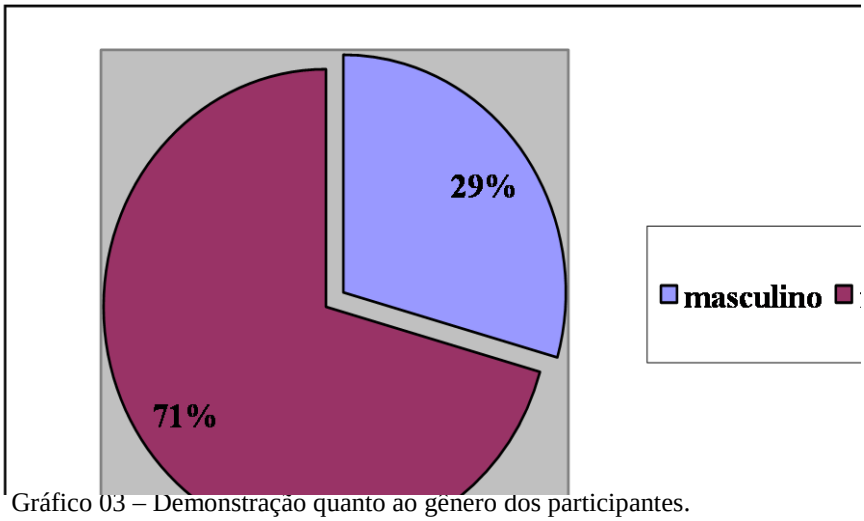

Gráfico 03 – Demonstração quanto ao gênero dos participantes.
Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação ao estado civil dos entrevistados, observa-se uma maioria de 47%, de docentes que afirmaram ser casados e 35% solteiros (Gráfico 04).

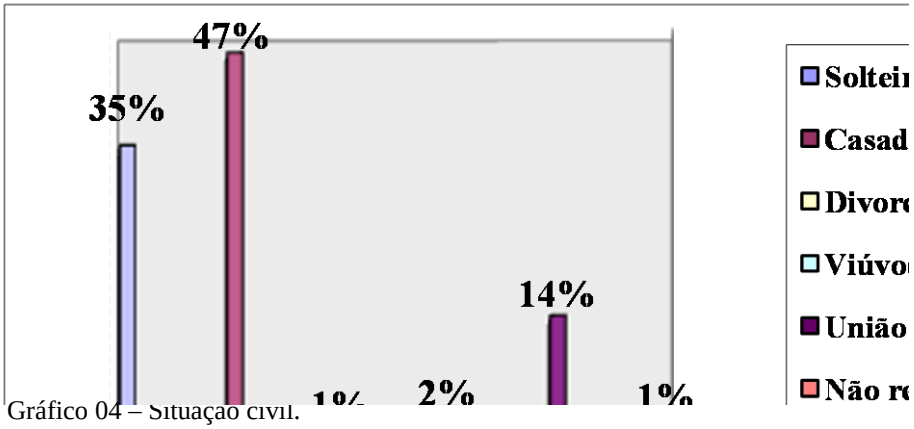

Gráfico 04 – Situação civil.
Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto à situação salarial dos entrevistados constatou-se uma maioria de 52 (cinquenta e dois) professores que se enquadram no patamar de renda familiar entre 02 a 04 salários-mínimos (Quadro 03). Considerando que mais da metade destes professores com as menores rendas residem em casas com 04 (quatro) ou mais pessoas, pode-se observar que um bom número dos sujeitos da pesquisa apresenta condições sócio-econômicas de baixa-renda *percapta.*

Renda Familiar	N° Total	**Quantidade de pessoas que residem na casa**							
		1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	5 pessoas	Mais de 5 pessoas	Mora sozinho(a)	Não respondeu
		N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°
02 a 04 salários mínimos	52	1	9	12	15	6	9	-	-
04 a 06 salários mínimos	32	1	5	7	6	6	5	1	1
06 a 08 salários mínimos	10	-	2	1	1	1	5	-	-
Mais de 8 salários mínimos	8	-	1	3	-	-	4	-	-
Total	**102**	**02**	**17**	**23**	**22**	**13**	**23**	**01**	**01**

Quadro 03 – Situação salarial e quantidade de pessoas que moram na residência.

No que diz respeito à quantidade de filhos dos entrevistados os maiores percentuais se concentraram entre aqueles que tem de 1 a 3 filhos (Tabela 02) e, no quadro geral, é possível verificar uma média de 2,26 filhos, o que não representa um desvio com relação ao padrão observado para a geração de que fazem parte estes sujeitos.

N° DE FILHOS	**N° DE PROFESSORES**	**%**
0	11	10,8
1	25	24,5
2	21	20,6
3	26	25,5
4	12	11,8
5	5	4,9
6	1	1,0
7	1	1,0
-	**102**	**100,0**

Tabela 02: Quantidade de filhos.
Fonte: Pesquisa de campo.

Outro dado alcançado com a pesquisa de campo, e que sem dúvida, tem muita relevância para a temática em estudo diz respeito à situação de vínculo dos profissionais de ensino com as instituições nas quais desenvolvem suas atividades e o tempo de trabalho dos

mesmos. Constatou-se que dos 102 (cento e dois) professores envolvidos na pesquisa, 73 (setenta e três), são efetivos, e dentre estes, 54 (cinquenta e quatro), já possuem mais de 05 (cinco) anos de trabalho na escola no nível fundamental conforme tabela 03.

Considerando que toda representação está sempre associada às experiências sociais dos sujeitos e que como forma de conhecimento termina sendo influenciada pelas diversas condutas materializadas através das relações que são tecidas no cotidiano das pessoas, é possível afirmar que o fator tempo de trabalho teve forte influência nos significados que foram atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo aqui investigado. Conforme Ramos (2003, p. 135) "as representações sociais são investigadas como um sistema de interpretação da realidade, que organizam as relações do sujeito com o mundo e orientam as suas atitudes e comportamentos no meio social".

Vínculo com a instituição	**Quant.**	**Tempo de trabalho na escola**		
		01 ano	De 02 a 04 anos	Mais de 5 anos
Professor contratado	20	11	8	1
Professor efetivo	73	2	17	54
Professor substituto	9	4	4	1
Total	**102**	**17**	**29**	**56**

Tabela 03 – Vínculo com a instituição e tempo de trabalho na escola.
Fonte: Pesquisa de campo.

3.2 – **A democratização nas escolas e a participação dos docentes na gestão escolar**

A tentativa de compreender como ocorre o movimento em favor da democratização nas escolas e até que ponto a participação dos profissionais da educação tem sido viabilizada de fato, certamente passa pelo entendimento acerca de como se deu o processo de redemocratização do país pelo qual passou o Brasil no período de transição do regime militar para o regime civil, final dos anos setenta e início dos anos oitenta, período em que ganha força a luta pela criação deste ambiente propício à democratização da gestão escolar.

Em meio a tantos movimentos de reivindicação em favor de mudanças na organização do trabalho escolar, destaca-se neste cenário a contribuição da IV Conferência Brasileira de Educação – CBE aberta em 03 de setembro de 1986 que conforme Mendonça

> [...] foi organizada no contexto de mobilização dos educadores na construção de parâmetros ordenadores da educação brasileira a serem incluídos na Nova Constituição. A CBE cumpriu o seu papel de chamar a atenção para os problemas centrais desse campo da vida social, de catalisar a luta pelo ensino público de qualidade e de apontar os rumos para a sua conquista (MENDONÇA, 2000, p. 86).

O capítulo anterior, no qual são apresentadas características das escolas a partir das informações contidas nos seus Projetos Político-Pedagógicos, permite perceber que as escolas, mesmo com dificuldades estão caminhando rumo à construção de um espaço escolar democrático, embora muitas vezes essa construção se mostre atravessada por uma ideia reducionista de democracia atrelada tão somente à garantia de acesso ao ensino obrigatório ou a uma noção estreita de participação, geralmente reduzida ao conhecimento e aceitação pela maioria dos agentes educativos daquilo que já fora decidido por uma minoria.

Um dado relevante que está relacionado ao nível de participação dos docentes no processo de democratização da gestão escolar diz respeito à participação destes na elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições as quais estão vinculados. Embora o projeto político-pedagógico se constitua, dentre outros, em princípio orientador da proposta de gestão democrática é possível perceber que a construção desse instrumento ainda ocorre de modo muito fragmentado sem o envolvimento de todos os sujeitos da ação educativa, e isso tem dificultado a democratização da gestão escolar. Conforme Dourado (2003, p. 20),

> [...] a gestão democrática implica um processo de participação coletiva e, desse modo, a sua efetivação na escola pressupõe a criação de instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico e na definição e acompanhamento da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Na contramão desta defesa operada por Dourado, a pesquisa demonstra uma quantidade significativa de professores que não participaram do processo de elaboração dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas, ou por não estarem na escola quando tal processo ocorreu, ou pelo fato de estes projetos terem sido elaborados por equipes especializadas. Além disso, há uma grande quantidade de professores que declara ter participado timidamente do processo (Quadro 04). Observa-se que o número dos que declaram ter participado ativamente não atingiu a média de 50% do total dos entrevistados.

Este dado pode ser tomado como um indicativo de que os projetos político-pedagógicos, da forma como vem sendo elaborados, não correspondem aos princípios da

gestão democrática na medida em que não agregam os interesses sociais da maioria dos sujeitos educativos que compõem a realidade histórica na qual a escola encontra-se inserida.

A escola Possui Projeto Político Pedagógico	**N° Total**	**Participação na elaboração do projeto político pedagógico**									
		Participação Ativa		Pouca participação		Nenhuma participação, por não estar na escola na elaboração		Nenhuma participação, pois uma equipe específica o elaborou		Outros	
		N^0	%	N^0	%	N^0	%	N^0	%	N^0	%
Sim	98	45	46	30	31	17	17	6	6	0	-
Não	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não sei	3	-	-	-	-	2	67	1	33	-	-
Não respondeu	1	-	-	-	-	1	100	-	-	-	-

Quadro 04 – Participação dos docentes na elaboração do projeto político-pedagógico.

Outro aspecto relevante da realidade investigada diz respeito à avaliação dos docentes quanto a sua participação nos processos decisórios da escola. Foi possível perceber que apesar de todos apontarem a necessidade da participação dos agentes educativos nas decisões da escola para que ocorra de fato um processo de gestão democrática, os resultados apontaram uma pequena diferença entre os que afirmaram ser muito participativos e os que se consideram pouco participativos.

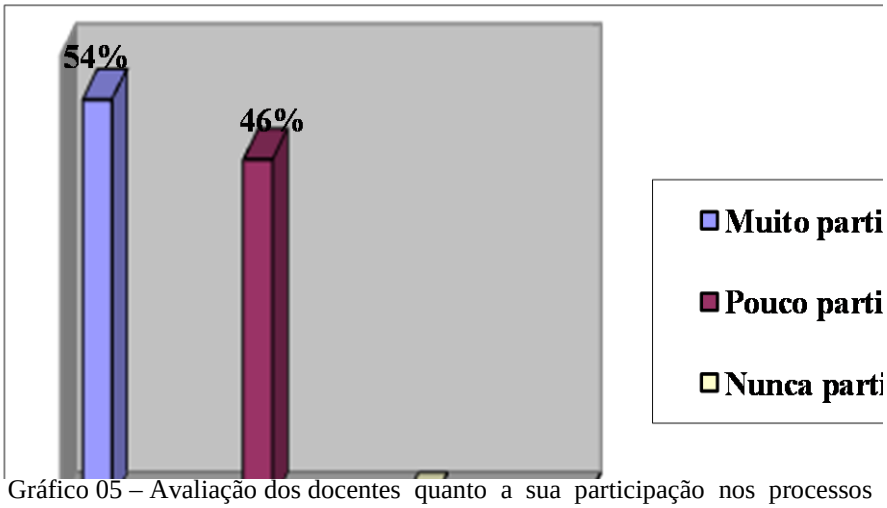

Gráfico 05 – Avaliação dos docentes quanto a sua participação nos processos decisórios da escola.
Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação à opinião dos docentes sobre à frequência com que a escola tem realizado encontros com a comunidade escolar e extra-escolar, os dados revelam que a maioria (57%) dos entrevistados considera ainda insatisfatória a frequência dos encontros com a comunidade

promovidos pela escola e há uma quantidade significativa que considera os encontros freqüentes, porém com pouca participação (Gráfico 06).

Em vista disso, os professores apontaram a necessidade da realização de mais encontros no sentido de viabilizar o envolvimento ativo dos sujeitos da ação educativa nos processos decisórios da escola, uma vez que uma proposta de gestão democrática não deve prescindir da participação desses sujeitos em todos os processos relacionados à organização do trabalho escolar.

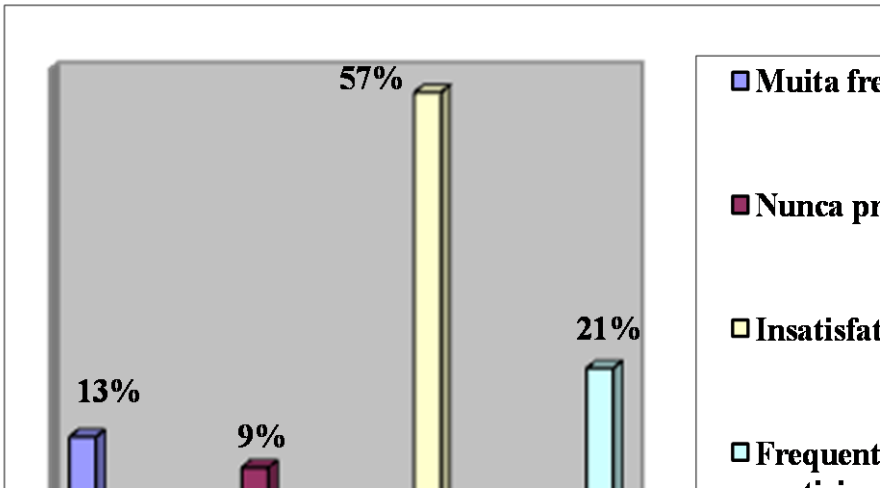

Gráfico 06 – Avaliação dos docentes quanto à frequência de eventos promovidos pela escola com a comunidade escolar e extra escolar.
Fonte: Pesquisa de campo.

Ocorre que a discussão que se tem gerado em torno do que de fato representa um modelo de gestão democrática escolar nem sempre está associada à compreensão de que serão necessárias mudanças estruturais no campo mais amplo da política educacional bem como do seu planejamento, por isso, a construção e implementação da gestão democrática no espaço escolar público não deve prescindir da análise das relações que se estabelecem no modo de produção capitalista assim como da maneira como tem se expressado a participação *versus* exclusão ao longo da história desse modo de produção.

Além disso, ainda há o fator relacionado ao pouco conhecimento dos docentes a respeito do significado do termo gestão democrática, pois quando questionados sobre isto por meio da pergunta: "você conhece o significado do termo gestão democrática?" pode ser constatada uma diferença pouco significativa do ponto de vista estatístico, entre os que responderam sim à questão e os que afirmaram conhecer parcialmente (Gráfico 07).

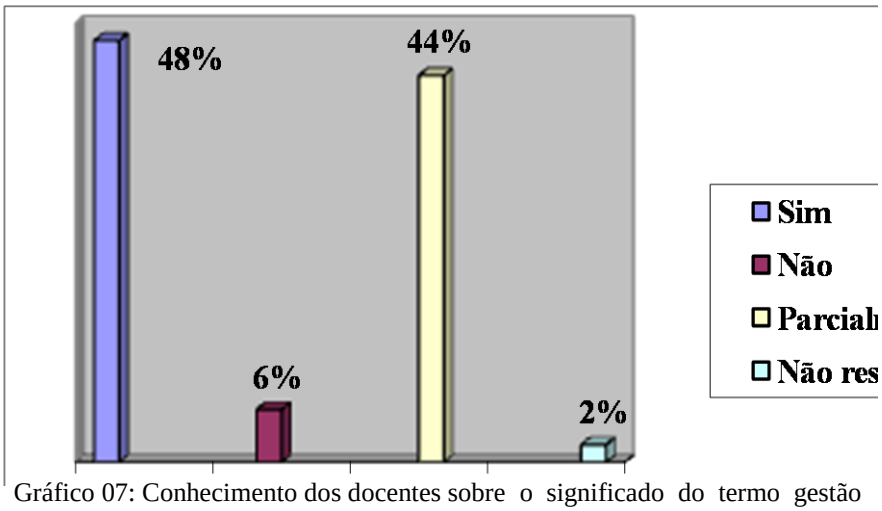

Gráfico 07: Conhecimento dos docentes sobre o significado do termo gestão democrática.
Fonte: pesquisa de campo.

Observa-se, portanto, que os significados atribuídos pelos docentes ao termo gestão democrática demonstram uma certa desarticulação entre o exercício deste princípio com a totalidade do processo educativo como parte de um contexto político-social, pois apesar de todos apontarem a participação como ponto de partida para a democratização da gestão escolar, nem todos se reconhecem como peças fundamentais neste processo, ou seja, como sujeitos responsáveis também pela construção desse espaço de discussão de modo a garantir o engajamento dos agentes educativos nos processos decisórios que envolvem a organização do trabalho escolar. A esse respeito Freire (2009, p. 122) adverte que,

> em muitos casos, a ideia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos tem sido interpretada de forma parcial, ou seja, tomando fatos isolados do processo de gestão como determinante democrático. Um exemplo que se coloca é a forma de escolha de diretores escolares, por meio de eleições. Essa forma, [...] constitui um elemento importante de descentralização do poder da esfera central e de construção da autonomia da escola. O processo eletivo representa uma dimensão democrática importante. No entanto, não se pode tomar como determinante de gestão democrática apenas a forma de escolha do diretor por meio de processo eletivo.

Apesar da existência dessa desarticulação, é interessante observar que quando questionados acerca de quais seriam os mecanismos fundamentais para a implantação de uma gestão democrática, 96% dos professores apontam a eleição para diretores, a descentralização da gestão e a existência de colegiados e conselho de escola como a alternativa correta do ponto de vista da implantação de um modelo de gestão escolar democrática (Gráfico 08).

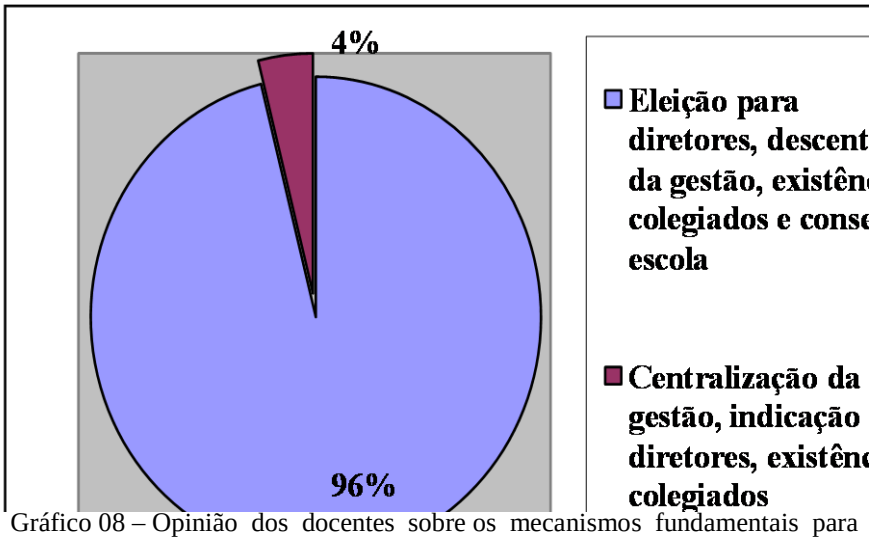

Gráfico 08 – Opinião dos docentes sobre os mecanismos fundamentais para uma gestão democrática.
Fonte: Pesquisa de campo.

Pela observação do gráfico 08, é possível perceber a existência de uma contradição presente nas falas dos sujeitos quando estes afirmam conhecer parcialmente o significado do termo gestão democrática (gráfico 07) e à medida que são questionados sobre os mecanismos fundamentais para a implantação de um modelo de gestão escolar democrática, 96% dos entrevistados apontam a alternativa correta do ponto de vista do que se preconiza neste modelo de gestão.

3.3 – As representações sociais de gestão democrática dos docentes do Ensino Fundamental

A partir deste tópico, serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas que, aliadas ao uso da técnica da associação livre de palavras, instrumento de coleta de dados largamente utilizado em estudos de representação social, foi desenvolvida com os sujeitos da pesquisa com o objetivo de captar os elementos que constituem o conteúdo representacional dos docentes do ensino fundamental acerca do princípio da gestão democrática.

Enquanto técnica indireta, o teste de associação livre de palavras permite a captação de atitudes, percepções, sentimentos e valores que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo que está sendo pesquisado. Sua relevância reside no fato de que a análise dos seus resultados pode ser articulada aos de outras técnicas utilizadas durante o processo de coleta de dados, proporcionando desta forma uma compreensão maior sobre os elementos constitutivos das representações sociais dos sujeitos acerca do objeto investigado.

É evidente que apesar de todos os avanços no campo formal que se podem tomar como favoráveis ao estabelecimento de relações mais horizontais e de ampliação da participação no âmbito das instituições sociais, a realidade concreta destas mesmas instituições, sobretudo da escola, demonstra que o exercício da democracia tem sido mais uma prerrogativa legal que uma prática para a maioria dos que protagonizam experiências diárias de luta pela sobrevivência diante do quadro de exclusão a que estão submetidas parcelas significativas da população.

Sobre o processo de construção das representações sociais, é fato que não se trata de algo simples tendo em vista que envolve aspectos mentais do conhecimento produzidos com o fim de ressignificar os símbolos culturais que orientam as condutas e os posicionamentos dos sujeitos dentro dos grupos dos quais fazem parte. É certo que toda representação é construída por meio de figuras e expressões socializadas, contudo, é interessante não perder de vista a ideia de que "[...] representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto" (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

Considerando o fato de que "as representações sociais [...] são reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente condicionados" (SÁ, 1996, p. 23), por isso mesmo são carregadas de subjetividade que nem sempre podem ser captadas através da aplicação de entrevistas ou questionários, havendo neste caso a necessidade da adoção de técnicas específicas que possibilitem o contato com os elementos organizadores das representações que constituem os discursos dos sujeitos. No caso deste trabalho, como já fora informado em parágrafo anterior, foi utilizada a técnica da associação livre de palavras que, segundo Ramos (2003, p. 138), "[...] quando empregada durante a realização das entrevistas, auxilia na redução do nível de interferência das racionalizações discursivas [...]".

Na aplicação da técnica se trabalhou com três perguntas geradoras que envolviam o conhecimento dos sujeitos sobre a temática em diferentes pontos de abordagem, as questões foram as seguintes: **Quais palavras lhe vem à cabeça quando ouve a expressão gestão democrática**? **Quais palavras lhe vem à cabeça quando se fala no processo de gestão democrática na sua escola**? e **Quais palavras lhe vem à cabeça quando se fala da sua participação na gestão da escola**? Foi solicitado que cada participante escrevesse as três primeiras palavras que lhe viessem à lembrança para cada questão, em seguida, que enumerassem de 01 a 03 por ordem de importância, sendo a de número 01 a mais importante, e por fim, que fosse justificado a palavra de número 01.

O quadro a seguir traz o resultado das associações realizadas pelos sujeitos quando da aplicação do primeiro estímulo referente à questão de número 01 sobre a expressão gestão democrática. É importante ressaltar que só foram consideradas para efeito de análise, as palavras que apareceram até três vezes ou mais entre as evocações.

Estímulo: Quais palavras lhe vem à cabeça quando ouve a expressão gestão democrática?					
1ª EVOCAÇÃO	**Freqüência**	**2ª EVOCAÇÃO**	**Freqüência**	**3ª EVOCAÇÃO**	**Freqüência**
Participação	47	Autonomia	06	Participação	47
Liberdade	12	Participação	40	Autonomia	08
Responsabilidade	03	Liberdade	15	Compromisso	08
Planejamento	08	Planejamento	05	Igualdade	03
Descentralização	03	Diretor	04	Responsabilidade	04
Humildade	03	Responsabilidade	03	-	-
Compromisso	04	-	-	-	-
Direito	03	-	-	-	-
Diretor	03	-	-	-	-

Quadro 05: Evocações associadas ao estímulo gestão democrática.

A análise do quadro permitiu a constatação de que o elemento representacional mais forte entre os sujeitos pesquisados acerca da gestão democrática está relacionado à participação, ou seja, uma maioria significativa apontou o item participação como sendo indispensável ao processo de gestão democrática escolar. Conforme pode ser melhor visualizado na figura a seguir.

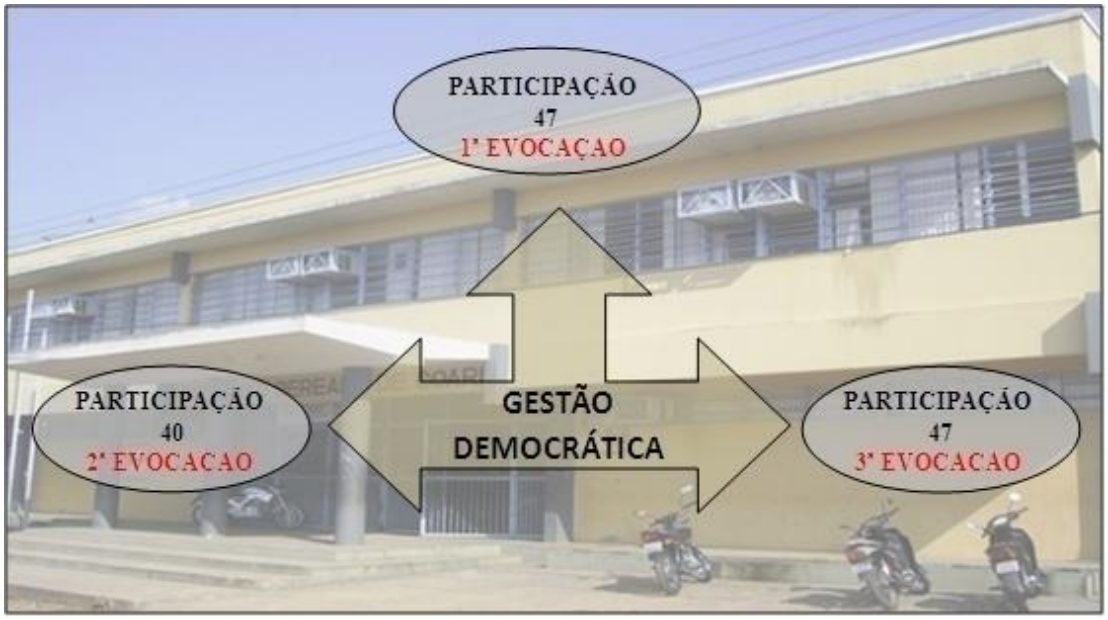

Figura 02: Palavra mais evocada sobre gestão democrática.

A análise das freqüências com que ocorreram as evocações dos sujeitos a respeito do significado do termo gestão democrática esclarece o fato de que, apesar dos docentes ainda não dominarem o conhecimento pleno do que possa ser verdadeiramente um processo de gestão democrática escolar, dado que pode ser verificado através da aplicação do questionário, a maioria entende que tal processo não ocorrerá de maneira satisfatória à medida que não possibilitar a participação dos agentes educativos nas discussões que envolverem a organização do trabalho escolar.

Os dados obtidos permitiram a observação de que os docentes pesquisados compartilham de um conceito sobre o termo gestão democrática, e no que toca à representação social, pode-se afirmar que existe sim uma representação desses sujeitos sobre o objeto de estudo aqui investigado, pois, como afirma Moscovici (1978) "[...] uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado" (p. 27).

É válido ressaltar que o significado atribuído pelos sujeitos ao termo participação não difere da definição encontrada no dicionário onde o termo é descrito como: "Ter ou tomar parte em. Ter parcela em um todo, ou receber, em divisão ou em partilha, parte de um todo"; (Dicionário Aurélio), conforme pode ser analisado a partir dos conteúdos presentes nas falas da maioria dos sujeitos, a seguir são apresentados alguns trechos justificados pelos participantes quando dos seus posicionamentos sobre o termo gestão democrática, primeiro estímulo da técnica da associação livre de palavras.

"Só há gestão democrática se houver participação".

"É essencial a participação dos pais para que haja de fato uma gestão democrática".

"Toda a comunidade escolar deve participar das decisões a serem tomadas pela escola".

"Todos tem que dá sua parcela de contribuição para auxiliar o processo de gerenciamento da escola. Não é algo imposto e sim debatido com todos".

Até aqui, foi possível compreender como o termo gestão democrática tem sido percebido pelos docentes no contexto de suas relações profissionais. A partir disso, foi trabalhado um novo estímulo relacionado com o processo de gestão democrática nas escolas onde estes desenvolvem seus trabalhos. Neste momento, pode ser verificado que apesar de se tratar de profissionais que atuam em diferentes contextos, dado que a pesquisa alcançou 07 (sete) escolas da rede estadual de ensino do município de Coari, e cada escola possui suas particularidades, as associações realizadas sobre o estímulo demonstraram convergência nas

evocações, aparecendo mais uma vez o item participação como elemento representacional mais forte.

Estímulo: Quais palavras lhe vem à cabeça quando se fala no processo de gestão democrática na sua escola?					
1ª EVOCAÇÃO	**Freqüência**	**2ª EVOCAÇÃO**	**Freqüência**	**3ª EVOCAÇÃO**	**Freqüência**
Responsabilidade	04	Participação	37	Trabalho	08
Projeto	03	Liberdade	03	Desenvolvimento	05
Liberdade	03	Compromisso	04	Compreensão	04
Compromisso	03	Aluno	03	Participação	25
Mudança	06	Responsabilidade	06	Gestor	03
Professor	04	Professor	04	Professor	04
Aluno	05	Mudança	06	Confiança	03
Participação	35	-	-	Mudança	03

Quadro 06: Evocações associadas ao estímulo gestão democrática na sua escola.

Os dados referidos no quadro 06 revelam uma semelhança acentuada nos discursos dos docentes em relação as suas concepções sobre gestão democrática. Quando questionados sobre o processo de gestão democrática em suas escolas, a maioria apontou novamente o fator participação como elemento importante para efetivação de tal prática. No caso deste trabalho através da análise das freqüências, semelhanças e proximidades semânticas das diversas evocações manifestadas pelos entrevistados em relação a este segundo estímulo, pode ser constatada a existência de 04 (quatro) campos semânticos principais que estão relacionados ao núcleo temático sobre a gestão democrática na sua escola.

PALAVRA MAIS EVOCADA	**CAMPOS SEMÂNTICOS FORMADOS**	**FREQUÊNCIA**
Participação	União/participação	04
	Democracia/participação	03
	Diálogo/participação	03
	Coletividade/participação	03

Tabela 04: Palavra mais evocada e campos semânticos formados sobre o estímulo gestão democrática na sua escola.

Observa-se que para a maioria dos docentes a questão da gestão democrática no ambiente escolar onde desenvolvem suas práticas está diretamente associada à necessidade de aumento do nível de participação dos agentes educativos nos processos decisórios da escola. A análise dos seus discursos anuncia, através das justificativas fornecidas para as suas evocações, que todos compreendem que uma gestão democrática não ocorrerá à medida que não possibilitar essa participação.

A partir disso, é possível afirmar que o item participação se constitui enquanto elemento central da representação social dos docentes acerca da gestão democrática nas suas escolas. Contudo, vale ressaltar que apesar de se tratar de um público que compartilha de um mesmo ambiente de trabalho, ou seja, todos são docentes, há sempre as particularidades oriundas de suas experiências pessoais, por isso, há que se ter o cuidado no momento de considerar o elemento participação como central para não está negligenciando fatores pessoais específicos vivenciados por cada um dos entrevistados no movimento de seu cotidiano, visto que, conforme afirma Jodelet (2001), as representações sociais

> Apóiam-se em valores variáveis – segundo os grupos sociais de onde tiram suas significações – e em saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular: e notaremos que são processos centrais na elaboração representativa. Estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos (p. 21).

A figura a seguir destaca o número de vezes que a palavra participação foi evocada pelos sujeitos da pesquisa quando questionados sobre quais palavras lhe vinham à cabeça quando se fala no processo de gestão democrática na sua escola.

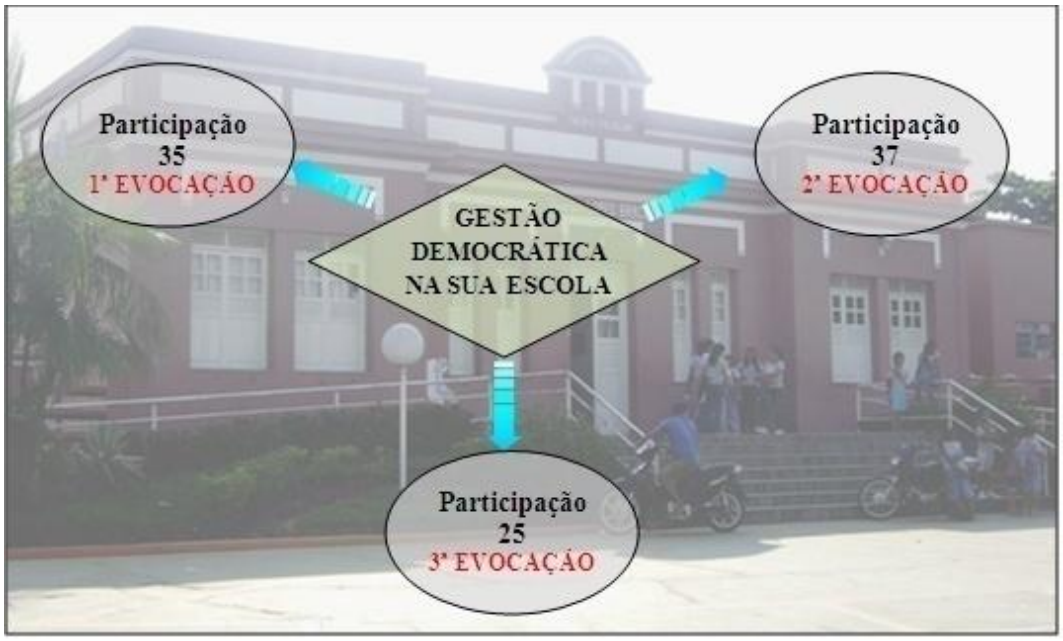

Figura 03: Palavra mais evocada sobre gestão democrática na sua escola.

A avaliação do conteúdo dos discursos dos entrevistados, conforme descritos abaixo demonstram o vínculo existente entre os seus posicionamentos e suas experiências; observa-se por meio de suas falas a preponderância do termo participação associada a outros elementos como o diálogo, a união, a democracia, a coletividade, a liberdade, dentre outros, como condição indispensável à efetivação da gestão democrática escolar, além de evidenciarem, embora involuntariamente, os seus anseios por maior participação nos processos que envolvem a organização do trabalho escolar.

"A gestão democrática precisa garantir a participação".

"É através do diálogo que os entes escolares encontrarão maneiras para as mudanças que devem ocorrer no âmbito da escola como melhoria no ensino, integração professor e pais, etc".

"Porque se todos participam fazemos um bom trabalho na escola".

"O diálogo deve promover a participação de todos".

"Trabalhar em coletividade em prol da qualidade de ensino".

"Trabalhar e participar em grupo das atividades escolares".

"Liberdade de expressão, assegurando o ponto de vista para o melhor relacionamento na comunidade escolar para o ensino-aprendizagem".

"Dentro de um setor de trabalho que não há união do grupo a democracia não acontece".

"A escola precisa ter a participação de todos nas decisões que irão influenciar o desenvolvimento da escola. Isso ajuda as soluções de problemas, troca de experiências e melhora o convívio entre os funcionários".

A análise das falas dos docentes confirma o que a maioria dos estudiosos de representação social tem afirmado a respeito de que toda representação social refere-se a sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais no contexto de suas relações cotidianas, desse modo, reconhece-se que nenhum significado será atribuído a partir de um vazio, mas sim a partir do conjunto de experiências que cada sujeito carrega como conteúdo de sua subjetividade, afinal, assim como afirma Moscovici (1978) "[...] uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado" (p. 27).

Fica evidente, portanto, a importância que os docentes tem atribuído à participação num processo de gestão democrática escolar. Contudo, é possível verificar ainda um certo distanciamento entre o que eles reclamam como desejável para a participação e as suas práticas efetivamente desenvolvidas para conquista de tal direito, ou seja, apesar da maioria apontar a necessidade de aumento do nível de participação dos agentes educativos nas decisões da escola, há ainda uma desarticulação acentuada entre os que deveriam se organizar pela instituição dos princípios e processos geradores da democracia em espaço escolar público, como a implementação de órgãos colegiados com funções deliberativas e fiscalizadoras, eleição para escolha do diretor, dentre outros.

Prosseguindo com o terceiro estímulo utilizado na aplicação da técnica da associação livre de palavras, este referente à participação dos docentes na gestão escolar, foram obtidos, através das associações realizadas pelos sujeitos, os seguintes resultados:

Estímulo: Quais palavras lhe vem à cabeça quando se fala da sua participação na gestão da escola?					
1ª EVOCAÇÃO	**Freqüência**	**2ª EVOCAÇÃO**	**Freqüência**	**3ª EVOCAÇÃO**	**Freqüência**
Compromisso	11	Participação	38	Participação	29
Respeito	03	Trabalho	03	Ajuda	05
Participação	38	Desenvolvimento	03	Criticidade	04
Conhecimento	04	Respeito	06	Obrigação	03
Responsabilidade	09	Pontualidade	04	Ação	03
Valorização	04	Compromisso	06	Responsabilidade	05
Professor	03	Responsabilidade	06	-	-
-	-	Trabalho	03	-	-

Quadro 07: Evocações associadas ao estímulo participação na gestão da escola.

Observa-se novamente o termo participação com acentuado destaque dentre as evocações utilizadas pelos sujeitos quando solicitados para que resumissem em três palavras como eles percebiam sua participação na gestão da escola onde trabalham. O quadro 06 demonstra que em resposta a este estímulo foram citados muitos outros termos, conforme figura 04, que de alguma forma corroboram o sentido daquele mais utilizado, o termo participação, para expressar como cada docente percebe seu envolvimento no processo de gestão da escola e, em na maioria dos casos, o espaço foi utilizado para denunciar o quanto ainda estão insatisfeitos com a forma como as escolas são administradas, o que pode ser melhor percebido quando da análise de alguns dos discursos utilizados pelos docentes para justificar suas evocações apresentados no parágrafo posterior.

Figura 04: Outros termos utilizados com maior freqüência pelos docentes sobre sua participação na gestão da escola.

"Sou muito participativo, porque acho que devo participar para poder cobrar".

"Através da minha contribuição nas discussões dos problemas escolares é que vão surgir as mudanças tão almejadas".

"Eu acho que todos os funcionários devem ser participativos em todos os eventos da escola".

"Sou muito participativa e acho isso muito importante para a gestão democrática".

"Seria bom se todo o corpo docente participasse da elaboração do projeto de ação democrática".

"Existe uma participação não só minha como dos outros, limitada".

"Muitas decisões são tomadas sem a minha participação".

Embora a palavra preponderante tenha sido o termo participação, conforme figura 05, foi possível perceber que ao seu redor muitas outras com significados semelhantes também foram utilizadas, e à medida que se concebe, conforme Jodelet (2001), as representações sociais como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, nenhum destes campos podem ser descartados na análise, visto que resultam de conhecimentos pessoais e sociais que expressam o saber prático de cada sujeito produzido e compartilhado através de suas condutas e comunicações estabelecidas em seu cotidiano.

Desse modo, é válido citar Jodelet (2001) quando a autora chama a atenção ao fato de que "qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro [...]" (p. 28).

A figura abaixo serve para ilustrar o número de vezes que a palavra participação apareceu nas evocações dos sujeitos entrevistados, isto é, em um universo de 102 participantes, 95 (noventa e cinco) palavras diferentes foram evocadas como primeira, segunda e terceira mais importante, dentre estes termos, nenhum outro foi tão utilizado quanto o termo participação, conforme ilustração abaixo.

Figura 05: Palavra mais evocada sobre participação na gestão da escola.

A análise da figura descreve uma situação de representação social à medida que apresenta um elemento estruturado como núcleo forte "participação", que se fez presente na fala da maioria dos entrevistados quando questionados a respeito da sua participação na gestão da escola, ou seja, grande parte dos docentes apontou a necessidade de aumento do nível de sua participação na gestão escolar.

Neste sentido, é possível afirmar que existe uma representação social sobre participação, e esta, embora seja conhecida pelos docentes, não é desenvolvida no espaço escolar uma vez que a efetiva participação dos diversos segmentos da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários) nos processos decisórios da escola ainda não tem sido viabilizada, seja pela ausência ou inoperância de instrumentos e mecanismos de participação da comunidade escolar (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, projeto político-pedagógico, colegiados) no interior das escolas, seja pela ação intencional dos planejadores do sistema, que através da figura dos dirigentes escolares reproduzem e fortalecem o modelo centralizador de gestão educacional caracterizado,

principalmente, pela separação entre os que planejam as políticas educacionais e os que a executam.

No caso desta pesquisa, ficou evidente nos posicionamentos dos docentes que o papel dos dirigentes ainda encontra-se muito preso à perspectiva administrativa do cumprimento de funções e resolução de problemas que na maioria das vezes desconsideram fatores sociais relevantes relacionados às necessidades da comunidade onde se encontra inserida a escola. Assim, as tarefas dos professores, pais alunos e demais funcionários termina sendo reduzida a ações fragmentadas e burocráticas orientadas ao cumprimento de programas que logram um modelo de administração comprometida com a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a democratização da educação no Brasil encontra amparo tanto na Constituição Federal como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Esses documentos expressam, entre outros princípios, a gestão democrática como elemento norteador do planejamento e execução das políticas educacionais no país.

O que se pode perceber é que a democratização escolar está assegurada no quadro legal de garantia de direitos, fator fortemente influenciado pelos embates travados por educadores comprometidos com movimentos mais amplos de redemocratização do país vividos nas décadas de 70 e 80. No entanto, embora passadas quase três décadas desde este período de efervescência política e mobilizações populares pela melhoria da qualidade do ensino e aumento de sua oferta para toda a população, os movimentos reivindicatórios organizados em favor de melhores condições sociais e garantia da cidadania para os brasileiros ainda denotam fragilidade.

Ao realizar a análise das representações sociais dos docentes do ensino fundamental sobre a gestão democrática, esta pesquisa se inscreve no campo de reflexividade acadêmica que a área da educação vem consolidando ao longo destas últimas décadas sobre a gestão democrática e, dentro dos limites que o recorte teórico-metodológico exigiu, se apresenta aqui um esforço de compreensão de aspectos de uma realidade local, que precisa ser compreendida dialeticamente nas suas implicações com as questões gerais que tem dado o tom dos movimentos atuais em busca da democratização da gestão da educação e da escola.

Uma das questões que nortearam a pesquisa esteve relacionada ao processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas, dada a importância desse instrumento numa proposta de gestão democrática e o estabelecimento do projeto como

exigência formal nos termos da legislação atual, além da indicação de que a sua construção deve resultar de uma ação coletiva dos atores sociais que compõem a comunidade escolar.

A esse respeito, a pesquisa revela que a forma como tem sido elaborados os projetos político-pedagógicos das escolas ainda diverge da lógica que integra o processo de construção e implementação de uma gestão escolar democrática. Dos 102 (cento e dois) docentes que participaram deste estudo, menos da metade afirmou ter participado ativamente de sua elaboração, havendo ainda, entre estes, alguns que sequer reconheciam a existência do projeto na escola.

Embora este estudo não tenha se dedicado ao acompanhamento do processo de construção dos projetos político-pedagógicos das escolas, dado que todas as escolas já possuíam projetos elaborados quando da realização dos levantamentos de campo, as representações dos docentes expressam certa contradição, evidenciada nas falas dos sujeitos quando questionados sobre sua participação nos processos decisórios da escola. Assim é que, em resposta ao questionário a maioria dos docentes afirma ser muito participativo nos processos decisórios da escola, porém no momento da aplicação da técnica da associação livre de palavras, grande parte reclamou maior participação quando ouviu o terceiro estímulo utilizado na técnica, o qual se referia à participação dos docentes na gestão da escola.

No tocante aos principais mecanismos de participação da gestão democrática existentes nas escolas, pode ser constatado que os mecanismos prevalecentes são a Associação de Pais, Mestres e Comunitários - APMC, o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e o Projeto Político-Pedagógico. Apesar da existência desses mecanismos, os depoimentos dos docentes indicam que a organização que instituiu tais mecanismos se deu muito mais pela necessidade de cumprir uma obrigação, que pela preocupação de se organizar em prol da melhoria dos processos que envolvem a organização do trabalho escolar, estando à frente desses grupos sempre os mesmos agentes educativos, a saber, gestores, alguns professores e orientadores educacionais.

Ainda sobre o aspecto do não engajamento dos docentes nesses órgãos colegiados, é válido ressaltar que do total de entrevistados somente 24 (vinte e quatro) docentes afirmaram fazer parte de algum desses mecanismos, sendo 09 (nove) no Conselho Escolar e 15 (quinze) na Associação de Pais, Mestres e Comunitários. Além disso, muitos não souberam afirmar sobre a existência desses órgãos e alguns que informaram não puderam entrar em detalhes a respeito de como havia sido construído e nem como funcionavam, pois em muitas escolas estes mecanismos encontram-se sem funcionamento sendo, por isso até ignorado pelos docentes.

O fato é que, na fala de um ou outro docente, foi possível identificar que muitos ainda sustentam uma concepção de gestão escolar como sendo algo que deve ocorrer sob a liderança de uma pessoa com a responsabilidade de representá-los, e isto termina sendo reforçado pela forma como o trabalho escolar se organiza para responder às exigências de um sistema educacional que sob a aparência de um modelo de gestão compartilhada escamoteia o interesse em transferir para a escola e a comunidade ações que são de responsabilidade de outras instâncias da administração pública.

Contudo, no momento em que foi solicitado dos participantes que apontassem quais mecanismos de participação seriam necessários para a implantação de uma gestão democrática escolar, bem como sobre a formação de uma equipe que pudesse representar tal processo, uma maioria significativa se posicionou favorável ao que se preconiza como indispensável na implantação do princípio da democracia no espaço escolar, ou seja, em relação aos mecanismos 96% dos entrevistados afirmaram que uma gestão para ser democrática precisa fundamentalmente de: Eleição para diretores, descentralização da gestão, existência de colegiados e conselho de escola. E a respeito da melhor equipe para representar tal processo 93% apontaram ser aquela que agrega diretor, professores, técnicos, administrativos, alunos, pais e comunitários.

A partir do entendimento que toda representação social apóia-se em valores que variam de acordo com o meio no qual se encontram inseridos os grupos sociais de onde são tecidas as suas significações e à medida que se concebe que estas se manifestam em palavras, sentimentos e condutas institucionalizadas a partir do jogo de relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo acrescentados a estas os aspectos da experiência pessoal e as condições em que foram desenvolvidas pelos grupos é que se pode afirmar, com base nas falas dos entrevistados, da existência de contradições entre os discursos e a prática dos docentes quando estes se referem à implementação da gestão democrática escolar.

O trabalho de campo da pesquisa envolveu docentes vinculados a sete escolas da rede estadual de ensino do município com históricos variados no que se refere aos níveis que oferece, o público que atende, localização, dentre outros. No entanto, pode-se observar que apesar das especificidades de cada um desses espaços, a pesquisa revelou uma convergência entre os posicionamentos dos investigados em relação as suas compreensões sobre a democratização da gestão escolar.

A ideia de se investigar tais representações sociais junto a este público emergiu da necessidade de compreensão dos limites que de alguma forma possam estar inviabilizando a concretização desse dispositivo legal na forma de organização da gestão das escolas públicas.

Dessa forma, a pesquisa buscou entender até que ponto esses profissionais do ensino se colocam enquanto peças fundamentais na construção e implementação desse modelo de gestão.

A compreensão do que possa representar o princípio da gestão democrática para um grupo de docentes que compartilha de um espaço escolar concretizado historicamente a partir de um modelo verticalista de administração dos sistemas de ensino e das escolas públicas brasileiras, passa a exigir a ampliação da consciência sobre a relevância deste princípio. Isso significa dizer que os elementos representacionais que se destacaram nos depoimentos dos participantes estiveram mais voltados para o campo da contestação ao modelo centralizador e autoritário, na maioria das vezes representado na figura do diretor escolar para muitos docentes, que para o reconhecimento do papel de cada sujeito da ação educativa na promoção das mudanças necessárias à geração de novas formas de organização do trabalho escolar.

Partindo do entendimento de que toda representação social, conforme afirma Jodelet, é uma forma de conhecimento prático elaborado no sentido de orientar as condutas dos sujeitos nos grupos em que interagem, é compreensível que os resultados tenham apontado a predominância do item participação como elemento representacional mais consistente entre as falas dos sujeitos. Tendo em vista, a frágil experiência de democracia que, mesmo depois de passadas duas décadas de promulgação da dita constituição cidadã, ainda encontra-se cristalizada nos comportamentos e atitudes de grande parte da população brasileira.

Por outro lado, apesar da participação despontar como o elemento representacional predominante nas respostas dos professores sobre gestão democrática escolar, na busca de justificativas para a importância desse elemento, suas falas remetem sempre ao sentido da reclamação por maior participação, principalmente nos processos decisórios da escola. Assim, mesmo que os dados tenham revelado que o nível de participação apontado pelos docentes ainda não é o desejado, eles também sinalizam que o aumento desse nível de participação depende tanto do enfrentamento das posições autoritárias e centralizadoras que marcam a gestão das escolas, quanto do engajamento dos professores enquanto agentes educativos, na busca de superar as fragilidades que em alguns momentos, se evidenciam em falas e posturas contraditórias acerca dos papéis que lhes cabe neste processo.

Diante disso, a constatação que se pode chegar com esse estudo é de que a maioria dos docentes ainda possui um conhecimento mínimo acerca do verdadeiro sentido que uma proposta de gestão democrática escolar possa representar para a efetivação de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, uma vez que a escola, apesar de todas as suas contradições, ainda pode ser considerada um dos espaços de enfrentamento a ser

utilizado pela classe trabalhadora contra o modelo centralizador e autoritário que tem assumido as políticas educacionais no nível macro de planejamento e reproduzido pelas escolas.

Embora o objetivo principal desse estudo não fosse o de pensar um novo projeto de escola orientado para a construção de um modelo de gestão democrática escolar, a pesquisa permitiu, através do alcance dos objetivos nela propostos, o entendimento de que nenhuma escola poderá construir, verdadeiramente, um modelo de gestão democrática enquanto a ênfase das ações em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade recair somente sobre os procedimentos que envolvem o aumento de matrículas e criação de escolas no sentido de atender a demanda e corrigir a distorção idade-série de todos que ainda encontram-se fora do sistema.

É importante ressaltar que uma gestão democrática supera o conceito de escola para todos à medida que passa a exigir a participação coletiva dos vários segmentos que compõem a ação educativa nos processos decisórios da escola, daí a necessidade de criação e sustentação de mecanismos, tanto em âmbito escolar como no sistema de ensino, que favoreçam essa participação de modo a tornar mais consistente a luta em prol de maior autonomia da escola, aumento do financiamento para a educação, implementação dos órgãos colegiados, dentre outros.

Por fim, admite-se que apesar das contribuições que esse trabalho tenha gerado para o campo de estudos das representações sociais, os resultados alcançados apontam a necessidade de novas buscas e aprofundamento da temática investigada, visando a ampliação da compreensão sobre o papel de cada um dos agentes educativos na implantação da gestão democrática escolar, de modo que se possa vislumbrar a superação do modelo gerencial de educação que ao compartimentar as ações, termina por enfraquecer o coletivo e tornar a escola um espaço de legitimação das desigualdades sociais.

É preciso considerar que muito já se avançou no reconhecimento da escola como espaço propício ao desenvolvimento de práticas sociais transformadoras, mas não se pode deixar de olhar com preocupação o fato de que muitos atores sociais ainda estão presos à representação de que isso possa ocorrer sem a participação efetiva dos sujeitos concretos que constroem o dia-a-dia das escolas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**: parte 3. da 5. ed. da obra A cultura Brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, 1976.

BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da Educação:** exigências e desafios. RBPAE, São Bernardo do Campo: V. 18, n. 2, jul/dez 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Gestão escolar democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Goiânia: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.) **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Wendel (Org.). **Gestão Democrática:** reflexões e práticas do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino. In: **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 100 - Especial, Campinas, out. 2007, p. 965 a 987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14. ed. - Petrópolis, Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Aline Amorim Melgaço. **Democracia possível**: espaços institucionais, participação social e cultura política. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. **Gestão Democrática na Escola**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____ . **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petropólis, RJ: Vozes, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Cristiane Cavalcante; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A representação social da educação ambiental**: a visão docente no curso de Pedagogia. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R Vieira, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____ **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. **A promoção da saúde da criança**: análise das práticas cotidianas através do estudo de representações sociais. São Paulo, 1996. [Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Saúde Materno-Infantil da Faculdade da Saúde Pública da Universidade de são Paulo.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed.- São Paulo: Xamã, 2007.

_____ **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. – São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____ Gestão democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Administração Escolar**: introdução crítica. 15. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior. **A representação social da mulher**: no contexto da violência conjugal na cidade de Manaus. Recife: Bagaço, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In. **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEVES, Nilda; Rangel, Mary (Orgs.). **Representação Social e Educação**. Campinas, SP: Papirus: 1999.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 16. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) **Gestão da Escola:** Desafios a Enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____ **Desejos de Reforma**: Legislação educacional no Brasil-Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo do Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: GESTÃO DEMOCRÁTICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE COARI-AM.

Pesquisadoras Responsáveis: Profa. Dra. Jucelem Guimarães Belchior Ramos e Nara Maciel Falcão Lima

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE:
1. SEXO
( ) masculino ( ) feminino

2. IDADE
( ) entre 20 e 29 anos ( ) entre 30 e 39 anos ( ) entre 40 e 49 anos ( ) mais de 50 anos

3. É PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS
( ) Sim ( ) Não

4. ESTADO CIVIL
( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) viúvo(a) ( ) União estável

5. ESTADO ONDE NASCEU _____
6. CIDADE ONDE NASCEU _____
7. CIDADE EM QUE RESIDE _____
8. BAIRRO EM QUE RESIDE _____
8. TEMPO DE RESIDÊNCIA NA REFERIDA CIDADE: _____

9. RENDA FAMILIAR MENSAL (A SOMA DE TODAS AS PESSOAS QUE RECEBEM E MORAM COM VOCÊ)
( ) 02 a 04 salários-mínimos ( ) 04 a 06 salários-mínimos
( ) 06 a 08 salários-mínimos ( ) Mais de 08 salários-mínimos

10. TEM FILHOS?
( ) Sim ( ) Não

QUANTOS? _____

11. QUANTO A SUA FORMAÇÃO/TITULAÇÃO (marcar o último grau concluído)
( ) Ensino Médio Completo (Magistério ou outros) ( ) Superior Incompleto
( ) Superior Completo ( ) Especialização
( ) Mestrado ( ) Doutorado

12. TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.
( ) Todo em instituição pública
( ) Todo em instituição privada
( ) Parte em instituição pública e parte em instituição privada

13. TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU OU ESTÁ CURSANDO A GRADUAÇÃO.
( ) Instituição Pública ( ) Instituição Privada

14. TIPO DE MORADIA
( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida

15. ASSINALE OS CÔMODOS QUE POSSUI EM SUA RESIDÊNCIA INDICANDO (QUANDO HOUVER MAIS DE 01) A QUANTIDADE

	Quantidade
( ) Sala de estar	_____
( ) Quarto	_____
( ) Cozinha	_____
( ) Banheiro	_____
( ) Área de serviço	_____
( ) Outros	

_____

16. QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ
( ) 1 pessoa
( ) 2 pessoas
( ) 3 pessoas
( ) 4 pessoas
( ) 5 pessoas
( ) Mais de 5 pessoas
( ) Moro sozinho(a)

17. ASSINALE, ENTRE OS SERVIÇOS ABAIXO, OS QUE VOCÊ DISPÕE EM SUA RESIDÊNCIA
( ) Água encanada
( ) Luz elétrica
( ) Telefonia fixa
( ) Televisão por assinatura
( ) Internet discada
( ) Internet a cabo ou sem fio.

18. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COMO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL
( ) até 05 anos ( ) De 05 a 10 anos ( ) Mais de 11 anos

19. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESTA ESCOLA
( ) 01 ano ( ) De 02 a 04 anos ( ) Mais de 05 anos

20. VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA
( ) Professor contratado ( ) Professor efetivo ( ) Professor substituto

21. TURNOS QUE TRABALHA COMO PROFESSOR (A)
( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

22. TRABALHA EM QUANTAS ESCOLAS?
( ) 1 escola ( ) 2 escolas ( ) 3 escolas

DADOS GERAIS SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA

23. VOCÊ CONHECE O SIGNIFICADO DO TERMO GESTÃO DEMOCRÁTICA?
( ) sim ( ) não ( ) Parcialmente

24. ASSINALE UM X NA ALTERNATIVA QUE, NA SUA OPINIÃO, MELHOR REPRESENTE A FORMAÇÃO DE UMA EQUIPE ESCOLAR PREOCUPADA COM O EXERCÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA?
( ) Diretor, Professores, técnicos administrativos, serviços gerais, alunos pais e comunitários.
( ) Diretor e professores
( ) Diretor, professores e técnicos administrativos da escola.
( ) Diretor, professores, técnicos administrativos, e Serviços Gerais da escola.
( ) Outros
_____

25. APONTE A ALTERNATIVA QUE, NA SUA OPINIÃO, CONTÉM OS MECANISMOS FUNDAMENTAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR.
( ) Eleição para diretores de escola, descentralização da gestão, existência de colegiados e conselhos de escola;
( ) Centralização da gestão, indicação de diretores, existência de colegiados;
( ) Outras
_____

26. ASSINALE ABAIXO, TODOS OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA QUE SUA ESCOLA JÁ POSSUI.
( ) Associação de Pais, Mestres e Comunitários.
( ) Conselho Escolar
( ) Grêmio Estudantil
( ) Projeto Político-Pedagógico
( )**Outros**
_____

27. VOCÊ É MEMBRO ATIVO DE ALGUM GRUPO DE MOVIMENTO SOCIAL E/OU ENTIDADE DE INTERESSE COLETIVO.
( ) Sim ( ) Não

SE A RESPOSTA FOR POSITIVA, ASSINALE A(S) ALTERNATIVA(S) QUE CORRESPONDE AO SEU GRUPO.

( ) Sindicato ( ) APMC
( ) Conselho Escolar ( ) Movimento Estudantil
( ) Associação Comunitária ( ) Associação Religiosa
( ) Outros

_____

28. COMO VOCÊ AVALIA SUA PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DA ESCOLA.

( ) Muito participativo ( ) Pouco participativo ( ) Nunca participo

29. QUE CONCEITO VOCÊ ATRIBUI AO NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E COMUNITÁRIOS NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DA ESCOLA:

( ) Bom ( ) Muito Bom ( ) Ótimo ( ) Insuficiente

30. NA SUA OPINIÃO, DENTRE AS ALTERNATIVAS ABAIXO, O QUE MAIS DIFICULTA A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E COMUNITÁRIOS NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DA ESCOLA.

( ) Nenhum interesse com a educação dos filhos, pois acreditam que esta é de responsabilidade da escola.
( ) Falta de tempo e pouco conhecimento dos trabalhos que a escola desenvolve.
( ) O baixo relacionamento da escola com os pais e comunitários e destes com a escola.
( ) Outros. **Especifique**.

_____

31. A ESCOLA PROMOVE EVENTOS (COMO REUNIÕES, DEBATES, ESTUDOS) COM A COMUNIDADE ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR PARA DISCUSSÃO SOBRE AS DECISÕES QUE VENHAM A PRIORIZAR O ENSINO DE UM MODO GERAL.

( ) Sim, com muita freqüência.
( ) Nunca promove eventos para esse fim.
( ) Sim, mas de modo ainda insatisfatório.
( ) Sim, com muita freqüência, mas a demanda e o empenho dos participantes ainda é insuficiente para um bom trabalho.

32. DE QUE MANEIRA COSTUMA PLANEJAR AS SUAS AULAS?

( ) Diariamente e sempre de forma individual.
( ) Diariamente e sempre de forma coletiva.
( ) A cada 15 dias em conjunto com outros professores.
( ) Mensalmente, e de forma individual.
( ) Mensalmente e de forma coletiva.
( ) Semanalmente de forma individual.
( ) Semanalmente, em conjunto com outros professores.
( ) Outros

_____

33. QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI AOS ENCONTROS PEDAGÓGICOS QUE A ESCOLA REALIZA?

( ) Muita importância ( ) Pouca importância ( ) Nenhuma importância

34. SUA ESCOLA POSSUI PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei

35. SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE TRABALHA.
( ) Participei ativamente de todas as reuniões para discussão da sua elaboração.
( ) Participei muito pouco.
( ) Não participei, pois ainda não estava na escola no momento de sua elaboração.
( ) Não participei, porque foi uma equipe específica que elaborou.
( ) Outros
_____

36. VOCÊ CONCORDA COM O PROCESSO DE ELEIÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLA?
( ) Sim ( ) Não

37. A ESCOLA EM QUE TABALHA POSSUI ESPAÇO FÍSICO SUFICIENTE PARA REALIZAÇÃO DE REUNIÕES COM PAIS E COMUNITÁRIOS?
( ) Sim ( ) Não

APÊNDICE B – Roteiro do Teste da Associação Livre de Palavras

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: GESTÃO DEMOCRÁTICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE COARI-AM.
Pesquisadoras Responsáveis: Profa. Dra. Jucelen Guimarães Belchior Ramos e Nara Maciel Falcão Lima

PALAVRA GERADORA

1. **QUAIS PALAVRAS LHE VEM À CABEÇA QUANDO OUVE A EXPRESSÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA?**

   _____
   _____
   _____

2. **QUAIS PALAVRAS LHE VÊM À CABEÇA QUANDO SE FALA NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA SUA ESCOLA?**

   _____
   _____
   _____

3. **QUAIS PALAVRAS LHE VÊM À CABEÇA QUANDO SE FALA DA SUA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA?**

   _____
   _____
   _____

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **GESTÃO DEMOCRÁTICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE DE COARI-AM.,** que será desenvolvido em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental da cidade de Coari/Am pelas pesquisadoras Jucelem Belchior Guimarães Ramos e Nara Maciel Falcão Lima com o objetivo de conhecer as representações sociais de gestão democrática de docentes do Ensino Fundamental da cidade de Coari-Am e compreender até que ponto os professores se reconhecem enquanto agentes ativos na construção de um projeto de escola pautado na democracia. Tal proposta irá contribuir para a divulgação e discussão acerca de um princípio constitucional que é a implementação da gestão democrática no espaço escolar público, além disso, será uma oportunidade de esclarecer ou dirimir quaisquer dúvidas que ainda possam existir sobre a real importância da implementação de tal princípio bem como do conhecimento de todos aqueles que formam o conjunto de seus atores. Os instrumentos de pesquisa selecionados para a coleta dos dados envolvem as técnicas de aplicação de questionários e associação livre de idéias a palavras geradoras.

O(a) senhor(a) não é obrigado (a) a autorizar a sua participação na pesquisa e poderá cancelar sua autorização a qualquer momento e por qualquer motivo sem ônus.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida em sigilo durante todo o processo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no Instituto de Saúde e Biotecnologia – Campus do Médio Solimões/Coari situado a Estrada Coari-Mamiá, 305, Espírito Santo, ou pelos telefones: (97) 3561-2363 (comercial) ou 3561-2489 (residência).

Fui informado sobre o que as pesquisadoras querem fazer e por que precisam da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que manterei sob minha guarda.

_____ ___-___-_____
Assinatura do(a) Participante Data

_____ ___-___-_____
Pesquisadora Responsável Impressão datiloscópica Caso não saiba assinar Data

ANEXO

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM

UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0013.0.115.000-09, intitulado: **"As representações sociais de gestão democrática dos docentes do ensino fundamental da cidade de Coari-AM"** tendo como Pesquisadora Responsável Nara Maciel Falcão Lima.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 19 de fevereiro de 2008.

Aya Sadahiro
Vice-Coordenadora

Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Cep. 69.057-070 – Manaus/AM – Fone: (92) 622-2724 r. 32
E-mail: cep@ufam.edu.br