

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOSEMARY MORASTONI

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Evelcy Monteiro Machado.

**CURITIBA
2004**

RESUMO

A dissertação “A Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico” está inserida na linha de pesquisa de “Políticas Públicas e Gestão da Educação” do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem por objetivo. É uma pesquisa qualitativa, descritiva na perspectiva dialética com o intuito de analisar a organização do trabalho pedagógico na escola pública em relação aos princípios de gestão democrática a partir da autonomia da escola, da participação dos diversos segmentos (internos e externos) na gestão da escola e da importância da formação do gestor. Discutem-se a organização do trabalho na Escola, a gestão democrática e seus pressupostos, o projeto político pedagógico na gestão democrática, a autonomia da escola e a participação social frente à gestão democrática. Na formação do gestor educacional, discute-se a história e a legislação dessa formação bem como a sua formação na atualidade. Na pesquisa de campo , em estudo de caso, destacou-se a organização do trabalho pedagógico em uma Escola pública estadual de educação básica localizada na região de Curitiba-PR. Foram sujeitos da pesquisa representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e pais de alunos. Para a coleta dos dados, utilizou-se a observação sistemática e não participante do ambiente escolar, análise documental e entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados apontou que, apesar das mudanças legais e reais na organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública, frente à autonomia, participação, construção do projeto político pedagógico e a formação inicial e continuada do gestor, falta muito ainda para que se possa atingir uma gestão plenamente democrática. O estudo evidencia a necessidade de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar na organização e gestão do trabalho pedagógico; da consolidação dos princípios da gestão democrática; da construção realmente coletiva do projeto político pedagógico; da formação pedagógica do gestor escolar comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais.

Palavras-chaves: gestão democrática, autonomia da Escola, participação, formação do gestor, educação superior.

1 INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a sociedade tem passado, nas últimas décadas, vêm determinando mudanças estruturais profundas e cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nas áreas política, econômica, social, cultural ou ambiental.

O acelerado avanço das mudanças científicas e tecnológicas, a geração de novos padrões de produção e organização do trabalho e a constante internacionalização das economias são algumas das dimensões que têm afetado de forma incontestável a nova configuração social da atualidade.

De acordo com Kuenzer (2000, p.33), as modificações ocorridas no mundo do trabalho, o novo padrão de acumulação do capitalismo decorrente de todas estas mudanças da economia e da reestruturação da produção passa a exigir novas formas de organização e de relações sociais. Na educação, surge a necessidade de um projeto pedagógico capaz de atender a estas novas demandas da sociedade que exigem a mudança de postura e práticas sociais.

Segundo Drucker (1995), o mundo passou de uma sociedade industrial para uma sociedade de serviços, o que acarretou mudanças na postura da sociedade, de modo geral, e também da Escola, por esta refletir as concepções e valores assumidos por aquela. Hoje, está se desenvolvendo um novo setor, no qual a informação é a matéria-prima e seu processamento é a base do sistema econômico, conforme refere Imbernón (2000, p.45):

No desenvolvimento do citado setor, acontecem majoritariamente diferentes modos de articulação que podemos resumir em duas tendências, conforme a posição econômica do país e as políticas governamentais realizadas: a

mudança no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões.

Na atualidade, as mudanças na economia, provocadas principalmente pela revolução tecnológica dos últimos 25 anos, fazem com que o cenário da economia tenha sua maior expressão na globalização associada à revolução microeletrônica, que originou a chamada sociedade da informação, conforme afirma Lima (2002, p.35):

A nova economia da sociedade global tem como base o acesso ao conhecimento e sua eficiente utilização. Trava-se assim uma luta de poder internacional pelo direito e acesso ao conhecimento científico e tecnológico e pelo direcionamento da sociedade global.

Assim é que as crescentes exigências de adequação a um cenário social estruturalmente em transformação vêm exigindo o estabelecimento de novos conceitos e resultados educacionais, a fim de auxiliar na formação de pessoas mais conscientes, críticas e capazes de atuar com competência neste novo cenário. O que vem, por sua vez, a determinar a urgência de reflexões sobre novas formas de intervenção na situação educacional contemporânea e pensar efetivamente na construção de conhecimentos que habilitem o sujeito social para o enfrentamento destes desafios, uma tarefa e um compromisso que se impõem principalmente aos gestores da Educação.

A atuação do gestor educacional, até pouco tempo atrás, estava relacionada apenas a sua “visão” ou “competência”. Porém, neste contexto, seu trabalho não pode ser visto somente como o de um profissional exclusivamente preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas. De acordo com Sander (1995, p.45), o gestor educacional “é um líder intelectual

responsável pela coordenação do projeto pedagógico da Escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem”. Ou seja, hoje, o gestor - na figura do diretor - é um dos componentes do processo de gestão da Escola e, como “líder intelectual”, é responsável pela condução deste processo.

Para Beluzzo (2002), o conhecimento é, sim, o principal fator de inovação disponível ao ser humano. Não é constituído de verdades estáticas, mas é um processo dinâmico, que emerge da interação social e tem como característica fundamental poder ser manifestado e transferido por meio da comunicação. Assim, a capacidade de aprender, de desenvolver novos padrões de interpretação e de ação, depende da diversidade e da natureza do conhecimento.

Vive-se, hoje, um tempo histórico que se caracteriza como sociedade do conhecimento, dado o papel central que o conhecimento detém na estrutura social e, conseqüentemente, na área de Educação. A Sociedade do Conhecimento está em construção e obriga, inequivocamente, à melhoria da qualidade da educação fundamental, no que diz respeito à criação, à iniciativa, à responsabilidade social e ao exercício da cidadania. Na concepção de Beluzzo (2002), o sistema educacional vê-se, assim, confrontado com requisitos cada vez mais elevados seja na aplicação e disseminação da informação ou na transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente relevantes e/ou exigentes. Portanto, a preparação para responder a tais exigências coloca à educação, em todos os níveis, um desafio importante: o desenvolvimento de um intelecto habituado ao pensamento crítico, à aprendizagem autônoma, em síntese, ao processamento, elaboração e estruturação da informação para a geração do conhecimento.

É crescente, portanto, a importância social da Escola, como responsável pela disseminação do conhecimento. Na Encíclica *Centesimus Annus*, de 1991, do

Papa João Paulo II, é ressaltado que: “se antes a terra e depois o capital, eram os fatores decisivos da produção (...) hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, seu conhecimento” (PENIN e VIEIRA, 2002, p. 25).

Essas mudanças sociais atingem diretamente a Escola, enquanto instituição, inserida num contexto político, econômico e social, mas aparentemente isolada por uma “muralha” do conjunto das demais práticas sociais, às vezes transmitindo saberes de certa forma vagos, abstratos, assumindo a aparência de independência ante os condicionantes sociais. A Escola é parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem a totalidade social, não podendo, portanto, ser pensada como autônoma e independente da realidade histórico-social da qual é parte.

A função social da Escola tem se modificado ao longo dos anos, conforme as necessidades de cada época, sociedade e cultura, a partir das quais são criadas formas diferenciadas de educação e de escolarização, e o conhecimento que vai sendo transmitido muitas vezes expressa estas necessidades. Se antes era necessário educar, instruir e socializar, hoje faz-se mister ampliar essa educação, moderar essa instrução e socializar informação e conhecimento.

A Escola torna-se responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, no sentido pleno da palavra. Então, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade. Cabe-lhe também a incumbência de definir as mudanças que julga necessário fazer nessa sociedade, através das mãos do cidadão que irá formar.

Podemos dizer que a Escola cumpriu a utopia descrita no projeto iluminista de que todos tivessem acesso à educação: hoje, ela é obrigatória e gratuita para os níveis básicos e o número de pessoas que frequenta o ensino superior é maior que o de algumas décadas atrás. Isto é um fato, que segundo Sacristan (2000, p. 41)

tem-se percebido mais pelas críticas às funções negativas da escolarização e suas deficiências do que pelos sucessos alcançados.

Para Penin e Vieira (2002, p. 14), a Escola não vem acompanhando as mudanças da sociedade, entendendo estes autores que “em determinados momentos históricos, as mudanças nas relações que os homens estabelecem com a natureza e os objetos são de tal ordem que à Escola é praticamente impossível antecipar possibilidades”.

Isto vem ocorrendo tanto com a Escola e demais setores pois a sociedade vem impondo um ritmo muito rápido de mudanças e espera da Escola algo diferente, uma nova forma de ensinar e de aprender; a cobrança passou a ser não apenas pelo diploma ou pelo domínio de algumas tecnologias, mas sim pela real incorporação deste conhecimento. Com isto, cresce a importância social da Escola, a responsável pela “disseminação” deste conhecimento.

Segundo Sacristán (*Id, ib.*, p.43):

A educação, tal como hoje a entendemos, mesmo observando um amplo espectro de objetivos, continua sendo concebida como instrumento de liberdade e para a autonomia, como edificação da personalidade e de suas capacidades por meio de assimilação de cultura. O desenvolvimento dos indivíduos é construção cultural subjetivada graças à indeterminação da natureza humana.

Frente a tais circunstâncias, surge com maior ênfase a necessidade da Escola estar repensando sua forma de atuação, desde a organização hierárquica, até sua gestão e forma de ensinar, para estar se adequando à função social necessária nos dias atuais que, segundo Penin e Vieira (2002, p.27), é “ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas”.

Esta necessidade de estar agregando novas atribuições à educação e à Escola tem sido tema de debates na maioria dos países. O relatório elaborado em meados dos anos 90, para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, aponta princípios básicos, denominados os pilares da educação para este século. São eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (DELORS, 2001, p. 89-91).

De acordo com estes princípios, a educação tem seu foco em diferentes aspectos; para aprender a conhecer, o aluno será levado a compreender o contexto em que está inserido e acima de tudo aprender a aprender, exercitando muito a memória, atenção e o pensamento; aprender a fazer é a ênfase no aspecto da formação profissional onde as aprendizagens devem levar em conta não apenas o repasse de técnicas e rotinas, mas também o real conhecimento e o desafio do grupo nesta aprendizagem. No item aprender a conviver, considerado no relatório como o um dos aspectos mais importantes, porém mais difícil, a Escola precisa estar preocupada com dois aspectos: primeiro, em levar o aluno à descoberta do outro, para a partir daí, trabalhar a importância de todos na vida diária, onde o respeito aos valores do pluralismo, da paz, da compreensão mútua são primordiais; por fim, aprender a ser é algo para ser trabalhado de forma mais individual, destacando a importância da autonomia, discernimento e responsabilidade social do indivíduo no processo de construção da sociedade.

Estas modificações têm requerido dos educadores¹ uma nova postura; a Escola, em todos os seus aspectos e setores, precisa estar se modificando constantemente, analisando criticamente seu papel, sua importância e se readequando com o envolvimento de todos os setores e atores com ênfase nesta

¹ Neste estudo, entende-se por educadores os professores, gestores, supervisores, orientadores, todos os que estão envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem.

nova postura.

No decorrer dos anos, a organização do ensino, seja ele público ou privado, tem obedecido a modelos de gestão em que predominam estruturas hierarquizadas, onde a maior parte das decisões são tomadas no topo da instituição.

Apontam Belotto e Rivero (1999, p. 17) que, com base nas Teorias da Administração, a administração da Escola tem se fixado na administração geral e não escolar, e ainda refere que “[...] a organização escolar se revelou mais sinônimo de macroorganização, isto é, de organização do sistema escolar, do que Escola como organização .”

Ressalta-se ainda que na Teoria da Administração, a Administração Escolar está vinculada ao desenvolvimento das escolas clássica, psicossocial e contemporânea.

A Escola clássica, baseada em quatro grandes expoentes Taylor, Fayol, Max Weber e Follet, preocupa-se com a questão dos processos produtivos, eficiência da empresa, controle e racionalização do trabalho, a divisão do trabalho, destacando a administração burocrática (Weber), propondo uma estrutura de poder e autoridade, e, conforme Follet, com ênfase no elemento humano e seus aspectos motivacionais, porém baseado no sistema de controle.

Taylor, que ficou conhecido com o criador da Administração Científica para assegurar a eficiência e a produtividade, concebe o processo de trabalho independente do ofício e do conhecimento dos trabalhadores. Desta forma, ele separa totalmente o trabalho dito pensante do trabalho prático. Segundo Ferreira (1997, p. 42) ele separa os níveis, “em um nível estão concentrados os projetos planejamentos, em outro, a execução e os processos físicos da produção.”

Com isto, ainda segundo autora, ele reforça a divisão entre as classes

sociais e a “transformação da humanidade trabalhadora em uma força de trabalho, em fator de produção como instrumento do capital” (*Id. ib.*, p. 44).

Já Fayol teve seu foco maior em dividir as funções do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar mas mantendo a divisão entre trabalho pensante e prático.

Para Max Weber, o ponto principal da Administração esta em cumprir regras, que segundo Ferreira (1997, p. 46) são “voltadas para o atingimento dos fins, valorizando a impessoalidade. Não há participação na proposição destes fins, a respeito dos quais não se admite questionamentos”.

Mary Parker Follet reforça a importância do controle mas destaca em sua teoria a preocupação com o ser humano, mas apenas em um aspecto, como destaca Ferreira (*Id. ib.*, p. 45):

Situou sua preocupação no homem mas apenas no aspecto motivacional para fazer o que a autoridade quer: a motivação ,a participação nas decisões, o bem estar são usados no sentido manipulativo,de modo a reforçar,pela exclusão do conflito, os fins impessoais propostos pela organização.

Com relação aos principais focos da teoria da Administração, Silva (1992, p.46) destaca : “A racionalidade econômica marca a sua presença definitiva na Teoria Geral das Organizações, em maior ou menor grau, sendo o controle a tônica de todo o processo, visando o atingimento de níveis mais altos de eficácia, ou seja, o relacionamento ‘ótimo’ entre estratégias e fins”.

A Escola psicossocial, por sua vez, preocupa-se com uma abordagem mais voltada às relações humanas, representada principalmente por Elton Mayo, na qual a integração funcional de acordo com os objetivos da organização é levada em consideração. Mais uma vez, o homem é visto com algo em “partes” como destaca

Ferreira (1997, p. 45)

Embora concentrando seu trabalho no homem enquanto participante do grupo, considerado como um ser cujo comportamento não pode ser reduzido a esquemas mecanicistas e com necessidade de segurança e afeto, aprovação social, Mayo e seus seguidores não se afastaram do princípio da racionalidade.

Já a Escola contemporânea, surgida na década de 80, considera a administração e a qualidade de vida dos membros desta administração totalmente vinculados. Os primeiros estudos específicos sobre a área de administração escolar se referem a estudos da organização e funcionamento do sistema escolar, baseado em objetivos preestabelecidos, para atender as exigências da política de educação.

Pode-se destacar as considerações de Lourenço Filho (1968, p.41), que define o ato de administrar como:

Organizar, no sentido comum do termo, é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modo de fazer), que conduzam a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral .

Com base na história da Administração pode-se entender que a administração educacional está fundamentada na Teoria da Administração e que esta teve seu surgimento e desenvolvimento calcado nos interesses capitalistas, políticos, econômicos e sociais, onde o elemento humano é, na grande maioria das vezes, desconsiderado, como cita Paro (2000, p.59):

Embora com matizes variadas, que servem para encobrir suas reais dimensões e visam atender às necessidades de justificação ideológica do momento, a gerencia enquanto controle do trabalho alheio, através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes Escolas e correntes da administração deste século.

Assim como o administrador de empresa assume o caráter de agente integrador de objetivos vinculados aos objetivos da organização, o gestor escolar² tenderá à mesma atuação, tendo em vista a aplicabilidade das teorias em administração nas Escolas brasileiras; o papel do gestor também assume um caráter de agente integrador na Escola, tendo a responsabilidade de envolver os diferentes setores e atores na organização e condução do trabalho diário de forma global .

Os profissionais da educação, principalmente aqueles com formação em pedagogia e com habilitação em administração escolar, foram por algum tempo reprodutores destas idéias em sua prática. Já a partir dos pressupostos de uma educação libertadora, onde os profissionais têm como objetivo a transformação social, baseada na realidade sócio cultural e com a participação de todos na construção e realização das ações na Escola, a posição do administrador passa a ser a de um educador, organizador e coordenador do trabalho escolar com todo o grupo, onde as decisões e ações devem ser definidas em conjunto.

A partir dos anos 80, um período de transição democrática, com a volta das eleições diretas para a presidência, surgem mudanças em muitas estruturas e o papel do diretor escolar passou a ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais.

A organização escolar, que sempre foi baseada numa estrutura de hierarquia, submetendo os profissionais às relações de mando e submissão, com o diretor no ponto mais alto; determina ao diretor todo o poder de decidir sobre os rumos da Escola, sobre as ações dos subordinados e “garantir a eficácia da Escola”, dificultando o envolvimento participativo de todos na superação dos problemas da Escola.

² Neste estudo, entende-se por gestores todos os profissionais envolvidos diretamente na gestão da Escola, desde o diretor, vice-diretor, equipe pedagógica e todos os profissionais que diretamente auxiliam na gestão da Escola.

Reafirma Paro (*Id ib.*, p.127) que a Escola apenas reproduziu mecanismos da administração das empresas em geral, como divisão do trabalho, controles que foram “tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam”.

Nessa perspectiva tradicional, o diretor é um representante do Estado e da Escola, com uma posição hierárquica privilegiada, mas totalmente vinculado a ordens superiores. Percebe-se, por exemplo, o não envolvimento do diretor com a questão pedagógica; mas sim um diretor envolvido com assuntos de ordem burocrática e preocupado com a questão de recursos financeiros, sem muita disponibilidade para um maior envolvimento com assuntos de ordem pedagógica.

A ação do diretor é permeada de contradições e situações ambíguas. Nas palavras de Paro (2000, p.135),

O diretor escolar assume o papel de preposto do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda população, bem sabemos que constituem em interesses da classe que detêm o poder econômico na sociedade.

Por outro lado, a situação de impotência do diretor diante dos problemas graves com os quais se defronta a Escola concorre para que esta tenha frustrada a realização de seu objetivo especificamente pedagógico. Desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo aos interesses da conservação social.

A eficiente utilização dos recursos materiais e humanos não garante o sucesso da Escola, uma vez que os problemas enfrentados no cotidiano escolar não podem ser resolvidos com a simples aplicação de fórmulas e teorias exatas. A

Escola é uma organização burocrática, pois seus cargos são dispostos numa visão hierárquica, onde os funcionários cumprem suas tarefas com profissionalismo e racionalidade; é, portanto, um sistema social onde a divisão do trabalho é realizada de forma racional e as atividades são distribuídas de acordo com os objetivos a serem alcançados. A questão burocrática, presente nas Escolas, principalmente na função do diretor, não deixa de ser uma forma de controle do Estado sobre a Escola, como também do diretor com relação ao supervisor, deste com o professor e deste com o aluno.

Neste ponto, cabe aqui destacar algumas inferências de Weber no que diz respeito à racionalização burocrática existente no contexto social.

Ao se analisar a configuração burocrática da Escola, aqui vista como uma forma de organização humana baseada na racionalidade, encontra-se em Weber (1994) a caracterização do aparato burocrático, marcado pelo formalismo, pela impessoalidade e pela hierarquia. Para este autor, denomina-se burocracia a uma forma de organização que transmite um modo de pensar regido pela busca racional do atingimento dos fins estabelecidos e pela escolha dos melhores meios para tal.

Os fundamentos da organização burocrática moderna se assentam, assim, na exigência de regras gerais, impessoais e abrangentes, na conduta rotineira, na divisão metódica do trabalho, na organização hierárquica de cargos e na definição precisa de papéis e dos direitos e deveres a eles correspondentes. Pressupõe, também, a organização burocrática como um sistema social administrado conforme critérios racionais e hierárquicos, no qual o processo decisório se estabelece de cima para baixo.

De fato, é possível encontrar nesta face formal da organização escolar pressupostos e características que fazem dela uma organização burocrática, muito

próxima do tipo ideal proposto por Weber. Em primeiro lugar, as políticas educativas estão centralizadas num nível hierárquico superior – Ministério da Educação - por quem são definidos os programas (que compete aos professores cumprir), se estabelecem os objetivos e as competências a atingir e cujos serviços de devem seguir certas conformidades. Além disso, o fundamento burocrático é percebido também no que concerne às relações que se estabelecem nas organizações educativas entre superiores e subordinados.

A escola enquanto organização formal, racionalmente organizada, com funções hierarquizadas, implica em regras organizacionais claramente definidas e que devem ser seguidas por todos os atores sociais. Weber viu as regras organizacionais como um meio de definição clara dos direitos e deveres dos participantes, de modo a tornar impessoais as relações sociais no interior das organizações.

A burocratização do sistema educacional, para Weber, trouxe vários problemas. Um deles seria o controle quase total da produção do conhecimento por parte daqueles que estão no ápice do poder da sociedade. Portanto, seria a instituição escolar um instrumento de dominação.

Para tentar compreender melhor como se dá a dominação através da burocratização, Weber utilizou-se do que chamou de “tipos ideais” como instrumento de análise, criando três categorias para facilitar essa compreensão, os denominados “tipos puros de dominação legítima”. Uma destas categorias é a dominação racional (legal), que se caracteriza pela obediência às leis e normas criadas na sociedade. A segunda categoria seria a dominação tradicional, que tem como base a obediência a valores e costumes tradicionais. Já a dominação carismática tem seu fundamento na

confiança e na valorização de dotes intelectuais e na capacidade de comunicação dos atores sociais.

Ainda neste viés, Weber estabeleceu a inter-relação entre os tipos ideais de dominação e os tipos ideais de comunicação, considerando, entre estes últimos, a educação carismática, cujo objetivo seria o de “despertar o carisma do indivíduo” (CANELLA, 2001, p.88); a educação humanística, que visa uma educação voltada à intelectualidade; e a educação burocrática, típica da sociedade capitalista, e que pretende formar o especialista e o funcionário burocrático.

De acordo com Teixeira (1998), o processo de burocratização, na Escola, envolve a instituição como um todo, envolvendo os níveis administrativo, pedagógico e sua relação com o sistema social. A racionalidade imposta pelo processo produtivo, que busca resultados eficientes, atinge o próprio processo pedagógico. Os sistemas da administração burocrática, que pressupõem a separação entre concepção e ação, refletem-se na escola, dando origem às funções especializadas e retirando do professor a prerrogativa de dirigente do processo de ensino realizado em sala de aula. O processo educativo é submetido a um minucioso sistema de planejamento, coordenação e controle que é realizado pelos especialistas “supostamente neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1984, p. 17). Dessa forma, na prática, atividades de alunos e professores consubstanciadas nos currículos e programas, são previstas sem considerar suas necessidades e interesses concretos, em nome de uma relação de meios e fins definida e organizada de modo impessoal (TEIXEIRA, 1998).

Embora esse tipo de racionalidade predomine no mundo capitalista, é perfeitamente admissível nele a existência de uma racionalidade organizacional firmada com base em valores humanos, conforme aponta Weber (1994, p. 52).

No Brasil, a Escola contemporânea é essencialmente marcada por características burocráticas e inserida em um sistema de ensino igualmente organizado segundo normas burocráticas. Aplicados à organização do ensino, os princípios da racionalização que fizeram o êxito das atividades empresariais não favoreceram o desenvolvimento da educação brasileira. O modelo uniforme de organização escolar implantado não contribuiu na direção da universalização de uma Escola fundamental que garantisse à classe trabalhadora a competente formação exigida pelo desenvolvimento científico e tecnológico que caracterizou o século XX.

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira, procurou-se, conforme estabelecido no Capítulo III, artigo 206, § VI, implementar a gestão democrática no ensino. Ao mesmo tempo, além de garantir o direito de todos à educação, reforçou o dever da família e da sociedade para que se possa, de fato, fazer valer esse direito. Assim, cada sistema de ensino, conforme a CF, deve implantar gestões democráticas que assegurem a participação da comunidade escolar nas decisões da Escola. O texto legislativo assinala ainda que medidas devem ser tomadas no sentido de desburocratizar e descentralizar a gestão não só dos recursos financeiros, como também dos pedagógicos e administrativos, de forma que as unidades escolares, autônomas para elaborar as respectivas propostas pedagógicas, também o sejam para executá-las. Assim, tendo a educação como princípio básico a preparação do indivíduo para o exercício pleno da sua cidadania, não podemos esquecer que este aluno deve também ser educado para a participação e atuação na sociedade.

A partir da década de 80, o debate relacionado ao papel da Escola na sociedade cresceu e algumas ações ganharam força. No estado do Paraná, as

ações que passam a ganhar destaque é a eleição para a escolha de dirigentes e a implantação de conselhos escolares com a participação direta da comunidade interna e externa à Escola.

Percebe-se, hoje, que nas Escolas públicas onde o diretor é eleito pela comunidade, seu poder é oriundo de suas experiências e de seu conhecimento, enfim, de suas características próprias. Entretanto, depois de eleito, pode transformar-se apenas em “representante do Estado”, uma vez que eleição não é necessariamente sinônimo de democracia no interior da Escola.

Ele é, quase sempre, um líder. Porém, na visão da administração tradicional exerce sua liderança de forma controladora, tornando-se um chefe, um organizador e controlador dos processos no interior da Escola. No entanto, não se trata, aqui, da liderança em seu sentido comum, cuja conotação é contrária ao significado que se compreende neste estudo. Trata-se, sim, da liderança orientada para o bem comum e compromissada com a transformação individual e coletiva; capaz de criar uma visão de futuro baseada em valores e princípios compartilhados com o grupo e de compreender relacionamentos de dominação e contribuir para sua transformação em relacionamentos baseados na reciprocidade, no compartilhar e no serviço mútuo.

Portanto, o diretor deve, necessariamente exercer sempre uma liderança, mas uma liderança democrática, que seja capaz de dividir o poder de decisão sobre os assuntos escolares com todos os protagonistas do processo ensino/aprendizagem, criando e estimulando a participação de todos.

Para exercer sua liderança com democracia, o diretor deve ser um elemento realmente importante dentro da sociedade; só assim, com o diretor discutindo as decisões, ouvindo os interesses e anseios da comunidade escolar interna e externa, ele estará contribuindo realmente para a democratização das relações escolares e,

conseqüentemente, da gestão educacional.

Conforme o paradigma clássico da Administração, a estrutura hierarquizada é um sistema rígido no qual cada um deve ordenar e obedecer sem questionar a natureza da ordem. Não há espaço para discussões, questionamentos e críticas; quem administra comanda e controla quem é administrado. Na Escola, diretores, professores e coordenadores exercem, freqüente e indiscriminadamente, seu poder de dominação sobre alunos e demais subordinados, tornando-os dóceis, submissos e, muitas vezes, conformistas.

No entanto, a sociedade tem um caráter pluralista. Ela deve ser entendida como um conjunto de indivíduos heterogêneos que para conseguirem ter suas aspirações satisfeitas necessitam ser ouvidos e participar de alguma forma das decisões; é através da participação que os indivíduos exercem sua cidadania.

Com o processo de condução de uma Escola, o raciocínio é o mesmo. Hoje existe a necessidade de um processo de gestão³ da Escola e não apenas de direção; com base na representação, onde um conselho é formado por representantes eleitos de todos os setores (internos e externos) e onde o diretor é apenas um destes membros, que divide com seus pares a responsabilidade pela condução, pela gestão da Escola.

A gestão da educação tem um papel de suma importância na sociedade, pois permeia todas as ações e pode estar garantindo ou não um cidadão mais consciente e participativo, conforme afirma Ferreira (2000b, p.296-297):

[...] a gestão da educação não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar... A gestão da educação assume papel fundamental na condução da educação e do ensino, o que nos incita a

³ O termo Gestão, no sentido etimológico da palavra, é oriundo do latim *gestio-ōnis*, que significa ato de gerir, gerência, administração (FERREIRA, 1999, p.98).

ressignificar seus conceitos e sua prática, na configuração da realidade global em que vivemos a fim de garantir as possibilidades de, efetivamente, assegurar o “passaporte” para a cidadania e o mundo de trabalho.

Existem vários mecanismos, como eleição de diretores e participação dos pais, cuja organização constitui-se em uma tentativa de alterar a prática dos diretores, porém não tem se mostrado como garantia de real transformação. Não se pode esquecer que as Escolas ainda estão impregnadas pela forma de administração capitalista e têm, portanto, um árduo caminho a percorrer para colocar em prática com êxito os novos princípios da gestão. Isto se deve à própria resistência dos membros da Escola, dos educadores e também à política educacional vigente no país.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas públicas insiste em atrelar-se ao passado histórico da educação que tão bem serviu a um propósito social. Contudo, as próprias exigências sociais contemporâneas tornam urgente um repensar sobre os valores ainda cultuados tanto pela direção quanto pela equipe pedagógica.

Considerando-se as transformações que vêm acontecendo no mundo decorrente da revolução tecnológica, do movimento de globalização, com ênfase na sociedade do conhecimento, e considerando-se ainda as mudanças na gestão educacional e as alterações na legislação da educação o presente estudo, tem como tema a gestão do trabalho pedagógico na Escola pública frente aos princípios da gestão democrática, como sujeitos os gestores da Escola pública, como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico na gestão da Escola pública e o problema desta pesquisa se estrutura da seguinte forma:

Como se organiza a gestão do trabalho pedagógico na Escola pública frente a princípios da gestão democrática expressos na LDB 9394/96?

Para responder à questão, este estudo parte de alguns pressupostos, oriundos dos estudos teóricos já desenvolvidos pela pesquisadora e da experiência que a mesma vem adquirindo com o trabalho desenvolvido em Escolas públicas e privadas nos últimos anos, onde, através das observações cotidianas e da interação profissional, no exercício das funções de Coordenadora Pedagógica, Orientadora Educacional e Diretora de Escola. São eles:

- Existe formação específica para atuação como gestor educacional, mas a Escola pública não tem valorizado a formação inicial e tampouco a formação continuada para esta área;
- Mesmo com avanços teóricos relacionados à gestão democrática, a participação, a autonomia da e na Escola e a organização do trabalho pedagógico a gestão na Escola pública permanece centralizada
- O projeto político pedagógico, um dos suportes da gestão democrática, que, teoricamente deveria ser elaborado em conjunto por todos os educadores das instituições, permanece mais no domínio do grupo gestor do que dos professores em sua prática docente.⁴

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a organização da gestão do trabalho pedagógico na Escola pública em relação à princípios da gestão democrática.

Os objetivos específicos são: discutir concepções da gestão da Escola, enfatizando-se a gestão democrática, participativa e autônoma relacionadas à LDB n.9394/96; discutir a formação do gestor pedagógico tendo como referência o curso

⁴ A autora acredita que a elaboração do projeto político pedagógico deve resultar em uma obra de todos os que atuam na Escola, em particular, os docentes, que deveriam assumir integralmente seu papel interagindo para atingir metas estabelecidas e as quais se pretende alcançar. A interação desenvolvida entre estes atores, pela diversidade de valores, interesses e capacidades de cada um, é fundamental para a elaboração do mesmo.

de Pedagogia e examinar o processo de gestão do trabalho pedagógico da Escola pública, a partir da elaboração e implementação do projeto político pedagógico.

Para desenvolver este estudo foram discutidas e analisadas como categorias a autonomia na gestão da Escola, a participação de atores internos e externos e a formação do gestor, consideradas conforme se expressa a seguir.

- 1- **Autonomia na gestão da Escola**, entendendo-se autonomia como a “capacidade de as Escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura de sua realidade, sistematizadas no projeto político -pedagógico coletivo” (MELO,, 2000, p. 253):
- 2- **Participação dos segmentos internos e externos na gestão da Escola**, entendendo-se a importância da inclusão de todos os segmentos da Escola (internos) e da comunidade externa próxima à Escola, na forma de Conselho Escolar e Colegiados como uma representatividade social atuante nas decisões e na prática diária da mesma;
- 3- **Formação do gestor** - este tema não é uma das características fundamentais da gestão democrática, porém foi incluído como categoria de análise e suporte para o desenvolvimento deste estudo uma vez que, considerando os estudos realizados e a experiência na área que a autora detém, defende-se que a formação inicial como pedagogo e a educação continuada nesta mesma área são primordiais para o desenvolvimento de qualquer trabalho educacional. Em se tratando de gestão democrática uma intervenção onde a relação com os demais profissionais é primordial, reforça-se a necessidade de conhecimentos básicos oriundos da de pedagogia e de estudos constantes (educação continuada). Como afirma Delors (2001, p. 106), “a educação ao longo de toda a vida é uma

construção contínua de pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir.”

Definindo-se a metodologia adotada para realização deste estudo descritivo, optou-se pela pesquisa qualitativa, utilizando-se o estudo de caso como condutor do trabalho. A escolha da pesquisa qualitativa se deu com base nas características descritas por Triviños (1987, pp. 128-130): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural, é a fonte direta dos dados e o pesquisador instrumento-chave, o que é um facilitador quando se trata de uma Escola; é eminentemente descritiva, adequada ao estudo proposto pela atuação do pesquisador; na pesquisa qualitativa, os pesquisadores estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, o que condiz quando trata-se de uma Escola, e neste caso com a preocupação maior de pesquisar de que forma a gestão do trabalho pedagógico acontece; outra característica destacada pelo citado autor que justifica a opção é a preocupação essencial da abordagem qualitativa - o significado, o por quê de determinado fato estar ocorrendo.

Além destas características, e para ampliar a certeza da escolha, os estudos com ênfase qualitativa, segundo Richardson (1999, p.80), tem a possibilidade de descrever e analisar com maior ênfase, “compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Tais características fazem parte de todo o processo de investigação, juntamente com os procedimentos escolhidos, pois conforme Fazenda (1991, p.45):

1 - Na pesquisa qualitativa os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos conforme os critérios; estas podem ser emotivas, mas nunca serão certas ou erradas, pois estes critérios não se aplicam à descrição dos

dados, não se fundamentam em idealizações, imaginações, desejos e nem se realizam na subestrutura dos projetos;

2 - Descreve-se e determina-se com precisão rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da “coisa”⁵;

3 - Na questão metodológica não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos e sucessões como uma escada em direção à generalização.

A opção por se desenvolver um estudo de caso se deve a possibilidade de realizar uma análise profunda do objeto de estudo, como afirma Triviños (1987, p.133), que define com uma “categoria de pesquisa cujo objeto é a unidade que se analisa profundamente” e Yin (2001, p.32), para quem “o estudo de caso é uma forma de investigação empírica que trata de fenômenos contemporâneos, em seu contexto real, quando os limites entre fenômeno e contexto não são claramente evidentes e que se utiliza de diferentes fontes de evidência”.

Considerando-se as concepções metodológicas dos autores acima citados, a opção por desenvolver este trabalho a partir do estudo de caso deu-se, principalmente, pela possibilidade de aprofundamento dentro do contexto real (a Escola e seus componentes), pois quando trata-se da questão educacional, seja num âmbito mais generalizado ou em um aspecto (como é o caso deste estudo – gestão da educação) tem-se um grande universo, com inúmeras variáveis envolvidas que afetam diretamente esta realidade.

Apesar de estar focado na análise da organização da gestão do trabalho pedagógico na Escola pública em relação aos princípios de gestão democrática, este estudo se insere em um contexto socio-político-educacional mais amplo, que será considerado, porém não como foco principal.

Assim, delimitada como estudo de caso, a pesquisa foi desenvolvida em uma Escola pública, estadual, de Educação Básica, localizada no município de

⁵ Neste estudo, de forma especial, as concepções e experiências relacionadas à gestão democrática.

Curitiba, a Escola Estadual São Paulo Apóstolo. Vale ressaltar que a amostra foi intencionalmente escolhida pelo destaque da instituição no contexto educacional paranaense no que diz respeito à gestão democrática.

Para obter a indicação da Escola, contatou-se o Núcleo Regional de Curitiba, nas pessoas da chefe de Núcleo e equipe responsável pelo acompanhamento do trabalho dos gestores das Escolas do município de Curitiba. Por unanimidade foi indicada esta instituição, assinalada como a Escola modelo na gestão educacional no município de Curitiba nos últimos dois anos.

Sistematização da pesquisa:

Este estudo, que para fins de registro apresenta duas fases, foi desenvolvido como um processo dialético de discussão teórico-prática, com base em uma fundamentação teórica referente ao tema de gestão democrática e suas relações com a organização do trabalho pedagógico da Escola pública (fase 1) e, em confronto com a realidade, através de pesquisa de campo realizada em uma Escola pública (fase2), momento em que foram confrontados a teoria, os dados encontrados e as constatações surgidas.

A pesquisa de campo parte da exploração do contexto em que esta inserido o objeto de estudo par um melhor conhecimento da realidade. Nesta etapa, para a coleta de dados foram utilizadas a observação sistemática e não participante do ambiente escolar e a análise documental, através da leitura do projeto pedagógico e demais documentos da Escola. A escolha da observação não participante se deu por esta ser uma técnica que permite “destacar de um conjunto (objeto, pessoas, animais entre outros) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em uma de suas características” (TRIVIÑOS, 1987, p.153) e por propiciar condições de um maior aprofundamento. Como afirma Richardson (1999, p. 260), “é uma técnica

indicada para estudos, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa”.

A partir daí, realizou-se entrevistas semi-estruturadas, com roteiro previamente definido e estabelecido em concordância com os seguintes membros da Escola/comunidade, sujeitos da pesquisa: Diretor da Escola, Vice-diretor, uma Supervisora (que se intitula Coordenadora), uma Orientadora Educacional, 6 professores dos diferentes níveis - Ensino Fundamental e Médio, 3 funcionários (1 da secretaria, 1 da cozinha e outro inspetor de alunos) e 4 pais de alunos.

Como pode ser observado no roteiro (Apêndice 1 a 4), todas as entrevistas foram elaboradas com base nas categorias objetos deste estudo: autonomia na gestão da Escola, participação na gestão da Escola e formação do gestor.

Para a construção do roteiro de entrevista, considerou-se o que Triviños (1987, p. 146), destaca como sendo uma entrevista semi-estruturada, algo que parte de questões básicas de interesse da pesquisa mas que “oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante”.

Tal opção, que estabelece uma interação dinâmica entre informante e pesquisador, foi considerada importante na realização deste estudo para se observar a condução da gestão na Escola pública.

Na fase de análise e sistematização dos dados colhidos, já de posse do material coletado nas entrevistas e na observação, procurou-se respeitar e retratar a realidade do ambiente escolar pesquisado, enfatizando o referencial teórico. Para análise, foram consideradas orientações das técnicas de análise de conteúdo, no sentido de apreender o significado expresso do material coletado e de se produzir

inferências, relacionando-as com o contexto. Como afirma Bardin (1979, p.31) a análise de conteúdos constitui-se de técnicas que “visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

Considerou-se ainda que, segundo Richardson (1999, p. 224), pela sua natureza científica, a análise de conteúdo trata de “compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes”.

A análise dos dados coletados, com o apoio do referencial teórico, propiciou condições para se tecer considerações em relação aos pressupostos da pesquisa.

Como subsídio para as análises do estudo, foi desenvolvida e aprofundada a fundamentação teórica acerca de temas interrelacionados entre si, como a sociedade capitalista, o contexto escolar, a gestão escolar, a organização e condução do projeto político pedagógico, buscando-se um movimento dialético entre a pesquisa teórica e a pesquisa de campo. Desta forma, a realização deste estudo foi respaldada na relação entre teoria e prática, visto que a relação existente é recíproca e dinâmica.

Estruturalmente o presente estudo foi desenvolvido em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, Introdução, discorremos a respeito da organização da sociedade, suas modificações e dificultadores, principalmente para a gestão escolar, levando-a várias modificações. No segundo, intitulado “A Organização do Trabalho na Escola e a Gestão Democrática”, discorre-se sobre o processo de gestão democrática com base na legislação atual, destacando-se a autonomia e a participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar,

interna e externa na gestão da Escola, categorias da gestão democrática discutidas neste estudo.

No terceiro capítulo, intitulado “A Formação do Gestor Educacional”, é discutida, com base na legislação existente e de acordo com a realidade atual dos cursos de pedagogia, a formação do gestor na atualidade, e a necessidade de contínuo aperfeiçoamento (educação continuada) para seu melhor desempenho.

No quarto capítulo, “A Organização da Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola Pública”, foi feita a análise dos dados obtidos e a relação entre o referencial teórico e estes dados. E, por fim, no último capítulo são apresentadas as considerações finais, com base nos dados levantados e analisados, e as observações e conclusões oriundas deste estudo.

2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo se discorre sobre as concepções da gestão da Escola, com base na legislação atual e no referencial teórico, enfatizando a gestão democrática, participativa e autônoma.

Conforme já apontado anteriormente, a sociedade contemporânea encontra-se em plena era da transformação, principalmente no que tange ao conhecimento, que influi diretamente sobre os processos administrativos em educação, impondo-lhes profundas modificações. A administração da educação, vista como “o conjunto de decisões de interesse da vida escolar” (HORA, 2002, p. 20), deve ser considerada no sentido de eliminar os processos fragmentados, burocráticos e centralizados na visão de um único ser - o diretor.

É nesse sentido que se discute a necessidade do processo de gestão da Escola, ressaltando-se que gestão, no sentido etimológico da palavra⁶, significa um processo novo, que pressupõe a participação de diferentes interlocutores e onde o diálogo e a troca de informações são primordiais. Conforme aponta Cury (2002, p.165) “a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos”.

Assim, a gestão é vista como uma nova forma de administrar de maneira democrática, onde a comunicação e o diálogo estão, já de forma implícita, envolvidos.

De acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a gestão educacional deve ser democrática e contar com a participação dos diferentes segmentos da Escola na

⁶ O termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa germinar, fazer nascer (CURY, 2002, p. 165).

gestão do processo. Ferreira (2000a, p. 306) aponta como elementos fundamentais na construção da gestão da Escola: “Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da Escola, autonomia pedagógica e administrativa”.

Ainda assim a gestão pode ser exercida de forma autoritária e, segundo Paro (2001, p.52) é preciso estar sempre reforçando a participação e a mediação para fortalecer realmente o processo de gestão: “É preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária”.

O conceito de gestão é, para Dourado (2001, p.79):

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Trata-se, portanto, de uma conceituação que reforça ainda mais a necessidade da participação dos segmentos na gestão da Escola em vencer os obstáculos decorrentes de um trabalho individual.

Ferreira (2000b, p.304) ressalta o caráter de “formador de cidadania” que o exercício da gestão democrática desenvolve através da possibilidade de estar permitindo a efetiva participação de todos os segmentos do processo educativo na gestão do processo escolar que possibilita:

[...] a auto-formação de todos os envolvidos pela e para leitura, interpretação, debate e posicionamento que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar.

A mesma autora considera o valor da gestão democrática na sociedade atual como um verdadeiro instrumento para a melhoria da mesma. Para ela, gestão democrática é “um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e a prática educacional brasileira e mundial” (*Id. Ib.*, p. 305).

A autora destaca ainda a importância da gestão democrática na sociedade atual. Para ela, “é indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (*Id. ib.*, p. 305).

A gestão democrática é uma forma de gestão que possibilita aos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, seja ela interna ou externa, a possibilidade de participar e estar exercendo, com maior ênfase, sua cidadania, de estar se relacionando mais e tendo assim maior liberdade de expressão, onde todos têm espaço para demonstrar seu conhecimento, que é único e que poderá ser somado aos conhecimentos dos colegas professores, gestores, além dos conhecimentos de alunos, pais e demais membros da comunidade externa. Esta junção e conseqüente troca oportunizam um maior envolvimento e incorporação de cada vez mais conhecimentos, de modo formal e informal, tornando os seres mais responsáveis, criativos e, conseqüentemente, mais autônomos.

Portanto, a gestão democrática, vista como um princípio de organização dos sistemas, e considerando-se que a qualidade do ensino é fortemente influenciada pela qualidade da gestão baseada nos princípios da democracia, é necessário que os sistemas de ensino fortaleçam suas estruturas gestoras e das Escolas, para que consolidem princípios, métodos, práticas e relações de gestão tanto eficientes

quanto democráticas.

Do ponto de vista legislativo, no Brasil, a Carta Constitucional de 1988 trouxe uma inovação para o capítulo sobre educação ao incorporar a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na forma da lei. A promulgação da Constituição, em 1988, tornou obrigatória a adaptação das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas do Distrito Federal e dos municípios às novas determinações, dentre elas a do princípio da gestão democrática do ensino público.

No entanto, embora constitucionalmente previstos por leis anteriores, os princípios estruturais da gestão democrática na Escola só foram efetivamente estabelecidos de forma mais clara pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), editada em 1996.

Relativamente à questão da gestão democrática, a LDB 9394/96 preceitua, em seu artigo 14, que (BRASIL, 1996):

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da Escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Na concepção de Sastre (2003, p.180), um sistema de ensino verdadeiramente participativo deve poder contar, de forma efetiva, com estruturas de âmbito nacional, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, econômicas e culturais e ainda de instituições de caráter científico.

O que sugere que em cada instituição de ensino a administração e a gestão deveriam orientar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo.

A introdução de modalidades de gestão participativa pressupõe a existência de um espaço real de autonomia da Escola e o reconhecimento das diferentes competências e atribuições dos atores organizacionais. A participação deve ser vista como um processo permanente de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre a autoridade delegada do poder central ou local na Escola, as competências profissionais dos professores (enquanto especialistas do ensino) e de outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto autores do seu próprio crescimento e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos.

Ainda com ênfase na LDB, percebe-se que, legalmente, existe um espaço para uma maior autonomia na gestão escolar, reforçado também ao estabelecer atribuições para os estabelecimentos de ensino, que, segundo o Artigo 3, tem as seguintes incumbências (BRASIL, 1996):

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a Escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Ainda em se tratando da questão legal da gestão democrática, o Plano Nacional da Educação⁷, expressa seu posicionamento favorável à gestão democrática, quando:

⁷ PNE. Lei n.10127, de 9 de janeiro de 2001.

[...] encomenda Conselhos de Educação revestidos de competência técnica e representatividade, conselhos escolares e formas de escolha de direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares” (CURY, 2002, p. 170).

Pode-se perceber claramente a “intenção” de uma maior participação da comunidade no acompanhamento da Escola e de todas as suas ações de forma estruturada, seja pela comunidade mais próxima (de maneira até mais empírica) e das “estruturas maiores”, com a criação de conselhos nos diferentes níveis para participação na gestão.

A consciência de responsabilidade está excessivamente centrada na Escola e surge timidamente nos demais segmentos da sociedade; considerando que o desafio da Educação é de todos, destaca-se a necessidade de ampliar a consciência de que a responsabilidade também é de todos, o que presume a adoção de princípios democráticos.

2.1 PRESSUPOSTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para que a gestão ocorra de forma genuinamente democrática é preciso muito mais do que a legislação. Faz-se necessário uma ruptura com a forma tradicional de administrar a Escola, enfrentando os problemas de forma coletiva, com o envolvimento de todos os profissionais que pensam e fazem a educação, sem separações.

Na sociedade atual, a ênfase, em muitas situações, está no incentivo ao indivíduo para que sozinho, procure “vencer e alcançar o sucesso” e, que para isso ocorra é necessária apenas a competência individual. Isto é totalmente negado quando pensamos na “construção da gestão educacional que favoreça o

fortalecimento do sujeito coletivo e busque novas identidades e competências político-pedagógicas” (MELO, 2000, p. 252).

A dificuldade cada vez maior nas relações de trabalho no interior da Escola e conseqüente desgaste leva, muitas vezes, os profissionais a se isolarem, reforçado pela questão social, que promove, em inúmeras situações, atitudes individualistas e egoístas. A superação deste aspecto pode ser considerada o grande marco para a mudança social pretendida, na qual a Escola e sua forma de gestão têm papel primordial para superar este individualismo e resgatar a possibilidade da participação do grupo no processo de reconstrução da sociedade.

Na gestão educacional, a questão administrativa deve ser secundária, não mais objetivo primordial do diretor; deve estar a serviço do pedagógico, sendo vista como componente para que a Escola cumpra seu papel com maior eficácia. A questão da administração competente está, sem dúvida, articulada com a competência técnica, humana e política, que vai assegurar uma adequada percepção da realidade concreta que cerca a Escola.

Este conceito de gestão democrática da educação envolve valores e atitudes como construção da cidadania, que inclui a noção de autonomia, participação, construção partilhada, pensamento crítico em oposição à idéia de subalternidade, mas envolve, também, a de responsabilidade, prestação de contas, bem comum, espaço público. A partir da articulação dessas dimensões, ações como eleger o/a diretor/a da Escola, buscar a participação mais expressiva de professores e professoras, pessoal de apoio administrativo, pais, mães, responsáveis, alunos e alunas no cotidiano da Escola e oferecer à população educação de qualidade, que é direito de todos, são resultantes da própria dinâmica do processo de democratização.

Por fim, a democratização da gestão envolve a distribuição de responsabilidades entre os atores da comunidade escolar e não a definição de funções. Na prática, esta divisão de responsabilidades presume tomada de decisões e solução de problemas realizada em conjunto, a partir de diretrizes elaboradas pelas comunidades internas e externas. São gerados, assim, ganhos em qualidade das decisões, pois estas podem refletir a pluralidade de interesses e visões que existem entre os diversos atores sociais envolvidos. Neste contexto, a função do diretor passa a ser a de mediador e coordenador, respaldado pela comunidade escolar.

A comunidade⁸, assim, tem papel fundamental na Escola, não apenas como meros conhecedores do processo, mas como parte integrante na organização e no “pensar” deste processo. Paro (2001, p.59) afirma que:

Cada vez mais se afirma a participação da comunidade – especialmente dos pais, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na Escola, mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se da no todo da sociedade.

Deve-se salientar que este vínculo entre gestor e comunidade interna e externa propicia a percepção de que a Escola e o processo educacional passam a ser fruto de decisões coletivas, que refletem o comprometimento de todos na busca da qualidade de ensino, deixando, portanto, de ser de responsabilidade isolada do diretor.

Paro (*Id. ib.*, p.97) afirma que:

⁸ Vale ressaltar que o termo “comunidade”, aqui, refere-se a todos aqueles diretamente envolvidos no sistema educacional, como professores, pessoal de apoio administrativo, pais, mães, responsáveis e alunos.

A democratização da gestão da Escola básica não pode restringir-se aos limites do próprio Estado, promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior, mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

Sendo assim, a própria Escola é responsável pela conscientização destes pais e pela oportunização de momentos de incentivo a participação, convocando-os a participar de reuniões, não apenas para ouvir problemas dos filhos, mas também para discutirem problemas sociais, políticos, pedagógicos, entre outras atividades. Todavia, isto está intimamente ligado à participação do diretor em todos os aspectos escolares, uma vez que ele precisa retomar a concepção de totalidade de seu trabalho na prática educativa. O diretor tem que atuar como elo entre o administrativo e o pedagógico, porém tendo a clareza de que o primeiro está subordinado ao segundo. Ele é, antes de tudo, um educador. E sendo um educador, sua preocupação deve estar voltada em como estar proporcionando aos alunos melhores condições para seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e político.

Para Sander (2002, p.64):

O administrador escolar não é mais o profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas. Ele é o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da Escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem, o processo solidário de construção do conhecimento humano. A função do professor e do administrador educacional é a de facilitar o processo de desenvolvimento humano.

Segundo Melo (2000, p. 252), “para que a Escola realmente exerça um papel fundamental no processo de transformação da sociedade, onde nossas referencias coletivas são levadas em consideração, alguns indicadores são fundamentais”. Entre eles, destaca-se:

- A autonomia escolar - entendendo-se autonomia como “capacidade de as Escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da realidade”, (*Id. Ib.*, p. 253) na qual o projeto político pedagógico, se construído de forma coletiva, passa a ser o responsável pela sistematização de todos os posicionamentos;
- A descentralização do poder - na ausência da hierarquia tradicional há a geração de trabalho coletivo, com divisão de atribuições e responsabilidades entre os membros do grupo;
- A representatividade social dos Conselhos e Colegiadas - que se efetiva na real participação, representação da sociedade, dos diferentes setores da comunidade, interna e externa, da Escola. Esta participação é de forma ativa, com poder de intervenção, formulação de propostas e defesa das mesmas;
- O controle social da gestão educacional - que em decorrência da representatividade social, tem por papel a avaliação de todas as propostas e programas implementados na Escola. Esta avaliação não deve ocorrer apenas de maneira formal, com acompanhamento de relatórios e planilhas, mas no funcionamento das atividades, no dia a dia da Escola através dos Conselhos e Colegiados;
- Escolha de dirigentes escolares por processo de eleição - já tendo claro que apenas as eleições para diretores, como um fato isolado, não asseguram a democratização da Escola. Elas são um fator de suma importância para a organização de um processo realmente democrático de gestão, e conforme cita Melo (*Id. ib*): “A importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que elas

mobilizam, tematizam, questionam, trazendo à tona passagens do cotidiano da Escola em um contexto importante para o seu questionamento”.

- A inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, criando oportunidades para que todos os representantes⁹ da comunidade possam participar da organização e condução do projeto político pedagógico.

O grande desafio dos diretores, portanto, é o de redimensionar sua forma de administrar a Escola a partir da ação democrática, descentralizando o poder das decisões, de forma que a comunidade passe a ser um referencial importante que deverá estar envolvida em todo processo escolar, do pedagógico ao administrativo.

De acordo com Sander (2002, p. 67), “o diretor é menos administrador e mais governante. Todas as práticas implicam em repensar o papel do dirigente como protagonista pedagógico, organizacional e político da instituição educacional”.

Fundamentando-se nos pressupostos da gestão democrática, exigências legais e estudos realizados, neste trabalho optou-se pela escolha de dois indicadores específicos para realização de um estudo mais aprofundado: a autonomia escolar e a participação dos segmentos internos e externos na gestão da Escola, tendo o projeto político pedagógico, um “espaço privilegiado para a Escola se definir em seus objetivos, sua organização e forma de gestão”, como suporte para a concretização dos mesmos (MELO, 2000, p. 246).

⁹ Entenda-se por representantes não apenas os representantes oficiais do Conselho Escolar e Colegiados, mas todos os pais, alunos e educadores vinculados à Escola.

2.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A necessidade de que cada instituição de ensino busque a construção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento norteador da ação educacional tem sido enfatizada como fundamental para o desenvolvimento de um processo educacional de qualidade.

De acordo com Veiga (2000, p.56):

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da Escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

A construção de um Projeto Político Pedagógico deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e pressupõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes, o que permitirá a superação de resistências em relação à novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável.

Resulta, portanto, da interação entre objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade que, por meio da reflexão, define as ações necessárias para construção de uma nova realidade. Trata-se, sobretudo, de um trabalho que exige o comprometimento efetivo de todos os atores envolvidos no processo educativo, como professores, equipe técnica, alunos, pais e comunidade de forma geral.

Partindo-se do princípio que o Projeto Pedagógico é o documento que define as intenções da Escola, devendo partir de um desejo coletivo, para a consecução

desse desejo coletivo será preciso que a comunidade docente assuma realmente o seu papel, interagindo para alcançar as metas que estabeleceu e pretende alcançar.

No contexto das mudanças econômicas, históricas e sociais, a LDB 9394/96 estabelece que todos os estabelecimentos de ensino construam seu projeto pedagógico. Projeto entendido como algo que será construído com visão prospectiva. Esta recomendação legal vincula-se à necessidade das Escolas de buscar a construção coletiva do Projeto Pedagógico como um instrumento teórico metodológico que estará auxiliando os desafios diários da Escola de uma forma mais consciente, sistematizada e, principalmente de forma mais participativa.

Interpretando etimologicamente, o termo projeto, oriundo do latim, “*projectu*”, participio passado do verbo *projicere*, significa lançar para diante” (VEIGA, 2000, p.12). Considerando-se esta concepção, é possível verificar-se que a elaboração de um projeto não se reduz ao elenco de dados para execução de uma idéia, significa estabelecer metas e regras para uma ação.

Assim, o projeto político pedagógico não pode ser visto com algo que é construído, arquivado e guardado para ser retomado no início do próximo ano letivo. Ele deve ser algo construído e vivenciado de forma coletiva, e em todos os momentos do processo ensino aprendizagem.

Para Vasconcellos (1995, p.45), o projeto pedagógico pode ser visto como uma sistematização coletiva, mas não definitiva, “que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para a transformação da realidade”.

A construção do projeto exige muita reflexão sobre as finalidades da Escola, os caminhos que deverá percorrer, as ações que serão realizadas, ou seja, para este processo de construção será necessário resgatar as convicções, crenças e

conhecimentos de toda a comunidade escolar. Quando elaborado de forma ética e participativa, o projeto político pedagógico pode ser considerado um instrumento de transformação, pois vai expressar o compromisso de um grupo em uma caminhada. Havendo este compromisso, o envolvimento dos pares será maior, as críticas passam a ser vistas, não de forma tão pessoal, mas como algo que deve ser superado para melhoria e a fragmentação da Escola tende a diminuir; e sendo o projeto um instrumento transformador e integrador da prática escolar, ele passa também a ser o ponto referencial da caminhada, determinando o que a Escola precisa fazer (e como fazer) para obter melhorias no seu desempenho e avanços significativos para todos os envolvidos.

O projeto busca um rumo, uma direção, porém com um compromisso definido pelo grupo, de forma coletiva. Por isso todo projeto pedagógico da Escola é também um projeto político, uma vez que é, segundo Veiga (2000, p.13): “[...] compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto pratica especificamente pedagógica”.

Na dimensão pedagógica está a efetivação da função da Escola, que é a formação do cidadão participativo, criativo e crítico. Para o mesmo autor “pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às Escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (*Id. Ib.*, p. 13).

Elaborar o projeto político pedagógico não encerra o processo, ao contrário, é um processo que deve estar sendo sempre reiniciado e retroalimentado, uma vez que não pode gerar um único tipo de saber ou de programa, mas está em constante renovação.

A construção e implementação do projeto político pedagógico é o grande desafio do gestor, além do que deve estar em constante aperfeiçoamento, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. Ainda segundo Veiga (2000. p.51), a caminhada na direção da democracia da Escola e na construção de um projeto realmente baseado nas convicções do grupo, este processo supõe e exige:

- romper com a fragmentação, tanto mental quanto organizacional;
- clareza na definição dos princípios e diretrizes da Escola;
- real envolvimento da comunidade escolar onde a parceria e o diálogo são pontos fundamentais;
- conhecimento da realidade escolar /social;
- analisar e avaliar às diferentes situações da Escola e seus componentes e utilizá-las como diagnóstico para futuras situações;
- planejamento participativo e detalhado envolvendo todos os setores da Escola e comunidade;
- esclarecimento contínuo das bases teóricas do processo pedagógico e constante estudo para maior aprofundamento de todos os envolvidos;
- atualização constante do pessoal docente e técnico de todos os setores da Escola, inserido em um processo de formação continuada;
- equipe gestora competente e participativa, que estimule, planeje, avalie, comande, apóie e dialogue sempre, continuamente.

Assim, na Escola, segundo Davis e Grosbaum, “é preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico” (2002, p. 88).

O projeto político pedagógico é a partitura, o que vai dar a referência a todos os atores: professores, equipe, funcionários, alunos pais e comunidade externa; o maestro que vai estar apontando como cada ator poderá contribuir da melhor forma possível para um resultado harmônico é o gestor. E esta ação só se concretiza em um espaço autônomo.

2.3 AUTONOMIA DA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com a LDB 9394/96 em seu “Art.15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL,1996).

A questão da autonomia da Escola está presente no discurso dos educadores e estudiosos, mas também na legislação que rege a educação; isto, embora não garanta que ela ocorra realmente em todas as Escolas e de forma satisfatória, contribui, porém, para que seja sempre discutida e repensada.

Mesmo a LDB deixando claro algumas tarefas das Escolas em relação à construção do projeto político pedagógico, é necessário que todos os segmentos da Escola não se esqueçam da dimensão coletiva desta tarefa. A LDB 9394/96 está oficializando legalmente a autonomia, *decretando-a*. Contudo, para que ela realmente ocorra, existe a necessidade da Escola construir sua própria autonomia, através do trabalho coletivo, da comunicação, do diálogo, da resolução de conflitos surgidos na organização do trabalho pedagógico.

A construção da autonomia, pela Escola, requer a superação de um grande número de dificuldades, tanto de caráter burocrático quanto pedagógico. Estas dificuldades constituem-se, de acordo com Gadotti e Romão (1997, p.36), em obstáculos significativos ao processo democrático e à elaboração do projeto pedagógico, comumente resultando de limitações, tais como:

- a) nossa pouca experiência democrática;

- b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar, governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
- c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;
- e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

No entanto, apesar das dificuldades e limitações, é imperioso que a Escola busque formas de superá-las. Ao construir sua própria autonomia pode estar criando espaços de transformação e de articulação com a comunidade onde se processam as relações pedagógicas. Neste aspecto, a autonomia da Escola é construída com base no projeto político pedagógico, que é o grande responsável pela democratização da gestão e do ensino.

O conceito de autonomia é algo complexo e pode ser interpretado de maneira equivocada, sendo visto apenas como independência e isolamento, uma concepção que vê o indivíduo autônomo como aquele que não mantém nenhuma relação de dependência com o outro, ou segmentos, departamentos ou organizações. Vale ressaltar que na perspectiva abordada nesse estudo, autonomia é entendida como uma forma mais crítica, estando relacionada à idéia de possibilitar aos indivíduos regularem sua conduta a partir de regras próprias, com base no conceito defendido por Barroso (1996, p. 17)

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

A autonomia não pode ser vista como algo que é herdado de forma pronta, mas como produto de um ou mais processos coletivos capazes de favorecer a

criação de uma identidade própria. Para Sousa (2002, p. 63), o conceito de autonomia envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, representada na Escola pelos órgãos competentes e responsáveis para decidir a respeito da questão pedagógica, administrativa, financeira e jurídica; e a sócio-organizacional, que é definida pelo autor como “...a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade”

De forma mais ampla, a autonomia escolar pode ser dividida em dois aspectos: autonomia administrativo-financeira e autonomia pedagógica, que diz respeito ao mínimo de liberdade necessária para que a Escola possa definir *o que* irá trabalhar (conteúdos) e *como* trabalhar (métodos de ensino adotados), processos que são realizados a partir da interação dos sujeitos envolvidos diretamente com a aprendizagem (equipe gestora, pedagógica, professores...) que, para tal, devem ter um mínimo de autonomia para exercer estas funções.

Sabe-se que a autonomia pedagógica na Escola encontra limites, inclusive no papel e dever do Estado em legislar a este respeito. Com relação à autonomia administrativa, ela versa a respeito da possibilidade de dispor ou não de recursos e de como utilizá-los da forma mais adequada para a Escola dentro da sua realidade que também tem limites impostos pelo Estado que, por sua vez, não pode deixar de lado seu dever e prerrogativas para com o ensino.

A utilização dos recursos baseada na autonomia não significa, em última instância, que esses devam ser usados exclusivamente a partir das determinações dos membros da Escola, ou seja, da forma com que estes consideram a mais apropriada. O uso dos recursos deve estar em consonância com as diretrizes gerais emanadas pelo sistema, sendo que à Escola cabe a decisão sobre a *gestão* mais

adequada destes recursos.

Segundo Silva (1998, p.70), na maioria das propostas referentes à autonomia um fator primordial está ausente: o sujeito concreto da autonomia, alguém que além de criar a autonomia na unidade escolar estará se esforçando para mantê-la para que “não caia no erro de doar-se ou impor-se uma Escola autônoma a pessoas que não querem ou não a compreendem”.

Então, este sujeito deve ser levado em consideração, pois ele é a garantia da autonomia na unidade escolar, ou seja, o que vai realmente garantir as mudanças pretendidas não são as estruturas organizacionais ou a legislação, através de decretos; estas podem auxiliar ou dificultar, mas quem irá concretizar de fato as transformações são os sujeitos chamados “coletivos”, que estarão lutando diariamente para a manutenção e implementação dos objetivos e propostas da Escola.

Nesse sentido, os gestores devem se constituir em sujeitos coletivos presentes não apenas em níveis centrais de decisão, mas como integrantes dos níveis educacionais, a fim de serem capazes de propor, juntamente com os demais educadores e usuários da Escola, pareceres representativos da realidade escolar.

Para Silva (*Id. ib.*, p. 110), uma Escola efetivamente autônoma será aquela que “tenha sujeitos coletivos interessados em sua manutenção e que, de forma democrática e pluralista, elaborem o próprio projeto educacional que, submetido às autoridades do sistema escolar, seja aprovado”.

É assim que, ao se buscar um maior entendimento a respeito de como se processa a autonomia dentro das unidades escolares, optou-se, aqui, por descrevê-la, de acordo com Veiga (2000) e com base em três eixos: administrativo, pedagógico e financeiro.

O eixo administrativo trata da organização da Escola como um todo, destacando o estilo de gestão e a figura do gestor com agente promotor deste processo, que por sua vez deve envolver comunidade interna e externa à Escola.

Pode ser medido através de:

- forma de gestão, qual o estilo do gestor, quais os mecanismos que ele adota (ou não) para possibilitar a participação da comunidade na gestão da Escola, qual o real conhecimento da realidade, quais os valores que sustentam a proposta da Escola, entre outros aspectos envolvendo a gestão da Escola;
- controle normativo-burocrático, controles que podem ser internos, estabelecidos pela Escola ou externos, vindos do Sistema, e dizem respeito à sistematização propriamente dita dos processos da Escola- regimentos, controles e registros de avaliações, notas e outros;
- racionalidade interna, que refere-se à forma como a Escola organiza seus recursos para atingir, no tempo proposto os resultados que previu de acordo com os objetivos do projeto político pedagógico;
- administração de pessoal, que é a possibilidade de dispor de profissionais com perfil adequado aos objetivos que a Escola traçou e de ter a possibilidade de trocar o profissional quando ele não tiver perfil adequado;
- administração de material, que está vinculada ao dia-a dia de manutenção da Escola, pequenos reparos, materiais necessários, merenda e outras necessidades que surgem diariamente ;
- controle de natureza social ou racionalidade externa, que se preocupa com a participação da comunidade externa - pais e demais

representantes - no planejamento,acompanhamento e avaliação da Escola.

Em outra vertente, o eixo pedagógico, intimamente ligado à identidade da Escola, à sua clientela e aos objetivos propostos, ou seja, a todo o projeto político pedagógico, abrange os seguintes aspectos:

- poder decisório relacionado à melhoria do ensino-aprendizagem, refere-se a questões pedagógicas como definição de conteúdos curriculares, metodologia, produção de materiais diferenciados para auxiliar no processo, desenvolvimento de novas propostas para auxiliar nas deficiências apresentadas pelos alunos, criação e oferta de novas atividades, além do currículo mínimo proposto, entre outros;
- adoção de critérios próprios de organização da vida escolar, que diz respeito à perspectiva da Escola em organizar mudanças de calendário escolar anual, horários de aulas e atividades, transporte escolar, adoção de material didático, entre outros;
- pessoal docente, os resultados obtidos ou não pela Escola, tem ligação direta com a qualidade de trabalho docente a Escola deve disponibilizar uma infra-estrutura de apoio à sala de aula, possibilidade de capacitação continuada para os professores para atender aos objetivos a que se propôs;
- acordos e parcerias de cooperação técnica, não acordos financeiros, mas parcerias de apoio técnico, com outras Escolas ou órgãos visando a melhoria pedagógica.

Por fim, o eixo financeiro, que é de maneira geral mais associado à questão da autonomia, trata da gestão dos recursos patrimoniais, aplicação de verbas

recebidas, possibilidade de dispor de orçamento próprio e engloba:

- dependência financeira - como a Escola depende do órgão central, como recebe estes recursos, a questão da APM, como é conduzida a questão da associação de pais e mestres na Escola e outros órgãos que financiam as ações da Escola;
- controle e prestação de contas, que refere-se a quem e como são controlados os recursos arrecadados pela APM e aqueles recebidos dos demais órgãos, quais os critérios, prioridades, quem define, acompanha, entre outras questões de prestações de contas à comunidade;
- captação de recursos, como atrair recursos financeiros para a Escola, através de acordos e convênios e outras atividades propostas pela Escola, ou seja, de que forma a Escola poderá captar recursos para sua manutenção e como estará utilizando e priorizando estes recursos.

Com base em todos estes posicionamentos, argumentos e conceitos a respeito da autonomia escolar, pode-se concluir que a autonomia é uma categoria pela qual a Escola se insere na totalidade do sistema educacional para, através de seu projeto político pedagógico, que é a representação dos anseios e necessidades da Escola e sua identidade, estar servindo de maneira cada vez melhor a seus sujeitos e realçando o papel mediador e transformador da educação em sociedade.

Constata-se, assim, que uma gestão que se pretenda verdadeiramente democrática não pode prescindir do binômio autonomia/participação social, conforme se verá nas discussões apresentadas no tópico a seguir.

2.4 PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Conforme refere Spósito (2002, p.47), já nos anos vinte e trinta as teses reformistas educacionais, no País, defendiam, ainda que de forma limitada, a abertura da Escola para seus usuários, ou seja, aos pais, às famílias e à denominada comunidade. Porém, essas propostas restringiam-se ao sistema de instrução elementar, a educação voltada para as massas. Posteriormente, na década de 70, a participação da comunidade adquiriu importância ainda maior, passando a ser obrigatória a criação de canais, como as Associações de Pais e Mestres, embora estas fossem tuteladas por regras burocráticas, ou como cita Spósito (*Id. ib*, p.48), inseridas em uma condição de ‘cidadania sob controle’.

Mais recentemente, a LDB 9394/96, em seu artigo 12, institui para os estabelecimentos de ensino algumas incumbências, entre elas (BRASIL, 1996):

- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a Escola;
- VII – informar os pais, responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Em seu artigo 13¹⁰, estabelece que os docentes têm a responsabilidade de “colaborar com as atividades de articulação da Escola com as famílias e com a comunidade”.

Com isso é possível perceber que, juntamente com a discussão da autonomia da Escola, a participação da comunidade, especialmente dos pais, é

¹⁰ Art. 13º - Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos,

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade;

considerada como indispensável para uma real transformação desta Escola. Esta participação, segundo Paro (2001, p. 59), constitui-se não apenas como um controle sobre os serviços do estado e da Escola, mas principalmente como uma necessidade do próprio “empreendimento pedagógico, que é levado a efeito na Escola, mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo o processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade”. É, portanto, cada vez mais necessária a participação efetiva dos pais e membros da comunidade na gestão escolar dividindo fazeres e responsabilidades.

Ao se propor esta participação efetiva dos usuários na gestão da Escola, deve-se considerar que uma Escola que realmente se preocupa com a formação de um aluno crítico e consciente deve buscar uma relação de continuidade entre a educação familiar e escolar, e para tal, criar formas de obter a adesão da família e da comunidade. Esta participação deve se dar pela avaliação ativa e constante dos usuários acerca do processo escolar como um todo, não se limitando ao mero acompanhamento das atividades propostas aos alunos.

Dentre os caminhos possíveis para que realmente ocorra a democratização da gestão da Escola e do ensino público, um aspecto que vem sendo considerado com muita ênfase inclusive na questão legal, é, sem dúvida, o envolvimento dos setores mais amplos e vinculados à Escola - pais, moradores da comunidade, movimentos populares e sindicais.

Saliente-se ainda que a gestão democrática é, de fato, um instrumento de transformação das práticas escolares; deve, porém, estar associada a um suporte pedagógico e a uma proposta pedagógica e seus direcionamentos, que devem, por sua vez, estar presentes no projeto político pedagógico da Escola. Por outro lado, a participação social atuará como facilitadora desta transformação ao propiciar o

estabelecimento de uma nova cultura na Escola onde haja o debate e a liberdade de se organizar, ou seja, estabelecer as condições para os sujeitos coletivos se organizarem, de forma a contribuir para os reais objetivos da instituição.

Para exercer esta participação social e estar realmente contribuindo, o cidadão precisa estar preparado para tanto. Ele precisa possuir o que pode-se denominar de “cultura da participação”, precisa estar familiarizado com ela. Se a educação tem como um dos princípios básicos a preparação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania, então ela deve educá-lo para a participação.

A Escola deve estar desenvolvendo em seus alunos o conceito de sujeitos coletivos e participativos, espírito crítico, senso de justiça, e valores como liberdade com responsabilidade, respeito mútuo, pensamento autônomo e solidariedade. Somente com a formação de cidadãos convictos de seus direitos, deveres, possibilidades e espírito participativo é que a Escola estará contribuindo para o desenvolvimento da democracia e, conseqüentemente, para uma melhor gestão democrática.

Ao longo do tempo, vários mecanismos têm sido criados nas Escolas públicas com o objetivo de aprimorar e fortalecer a participação social na gestão da Escola, tendo como exemplo os conselhos escolares, as associações de pais e mestres, o grêmio estudantil ou a eleição para diretores. Neste estudo será dada maior destaque à análise de dois dos mecanismos de participação social mais utilizados nas Escolas públicas do estado do Paraná que, no entender desta autora, constituem-se nos mais significativos para efetivação da gestão democrática: o Conselho de Escola e a Eleição de Diretores.

- **Eleição de Diretores nas Escolas Públicas**

A década de oitenta no Brasil se inicia sob a égide das reformulações políticas, com a transição do autoritarismo para um estado democrático. Neste contexto histórico, a Educação refletia a ideologia dos governos revolucionários que se arrogam, dentre os empreendimentos nacionais, prioridade à educação popular. Porquanto, a gestão da educação e da Escola pública atrelavam-se aos ditames do Ministério da Educação e Cultura.

A transição política, em meados da década, fortalece o ideário democrático através de debates e seminários realizados, como resgate dos direitos negados e das contradições que se manifestam numa determinada conjuntura política e econômica.

A democratização do processo educacional se traduz principalmente em movimentos de professores que lutam por melhores salários e qualidade de ensino. Segundo Oliveira (1996), tais movimentos questionam também o destino dos recursos e a orientação pedagógica, bem como o processo de administração escolar estatizado, divorciado dos interesses populares e servil aos interesses do Estado autoritário, cujos cargos eram ocupados pelo critério de apadrinhamento-fisiologista.

Assim, o movimento de democratização da Escola propõe eleições diretas para diretor de Escola, um evento que, dado o seu crescimento, passa a ser proposta de campanha de políticos concorrentes a cargos eletivos. No Paraná, o candidato eleito a governo do Estado incorpora a reivindicação dos professores e tem-se o primeiro pleito na rede estadual. Esse movimento assume dimensão nacional e se estende para o magistério federal, estadual e municipal.

A Constituição Nacional de 1988 em seu Art. 206 – VI (BRASIL,1998) regulamenta a gestão democrática do ensino público na forma da lei, o que garante

a continuidade de um princípio que surgiu em movimentos populares que entendiam a necessidade de mudanças.

Todavia, embora a Constituição garanta os direitos adquiridos, os interesses políticos, em muitas situações, podem interferir nos rumos de processos democráticos. Nas eleições para diretores no estado do Paraná, no ano de 2001, o que deveria ser o cumprimento de um ato previsto constitucionalmente transformou-se em movimento de protesto, pois o governo, a princípio, nega a gestão democrática e determina a continuidade de mandato do diretor por mais um ano. Os próprios diretores questionam tal atitude e reivindicam a realização do pleito, apoiados pela comunidade escolar. Por pressão social, as eleições se realizam. Contudo, a forma não é democrática; três pessoas enviadas à Escola pela Secretaria de Educação do Paraná, dirigem o pleito e com direito a voto. Todo o processo ocorreu sob forte vigilância da SEED, não havendo direito à divulgação de plataforma por parte dos candidatos, somente apresentação breve de currículo à comunidade escolar, sem ênfase à candidatura.

As Escolas que, por razões diversas, foram julgadas descumpridoras das normas sofreram intervenção administrativa e, por conseguinte, os diretores eleitos não puderam assumir suas funções no decorrer do ano de 2002.

A principal alegação do governo do estado quanto ao pleito livre para diretor está baseada na inconstitucionalidade da realização de eleição. A argumentação jurídica adotada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para declarar inconstitucional a eleição, foi a de que o cargo de Diretor de Escola Pública é da natureza de cargo em comissão, de livre nomeação, algo que se choca frontalmente com a idéia de eleição pela comunidade escolar. O Executivo, representado, neste caso, pelo Governador, baseou-se na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 606-1/PR, revela

que a Suprema Corte já adotou este entendimento em relação a leis e Constituições dos Estados do Paraná e declarou inconstitucionais artigos de leis estaduais ou de Constituições Estaduais que tratavam de eleições para os cargos de direção dos estabelecimentos de ensino público. Isto porque o art. 2º da CF/88 declara a autonomia e independência para a nomeação e preenchimento de cargo público, instituindo que é de sua competência e independência a nomeação e preenchimento daquele tipo de cargo público, e a direção superior da Administração Pública (art. 84, II, da CF/88).

Fatos assim demonstram o quão tênue é a ideologia democrática, tendo em vista ainda o equívoco que se criou ao restringir a idéia de gestão democrática à eleição direta de diretor de Escola. Portanto, a garantia da democracia na Escola precisa ser constantemente revitalizada através de movimentos participativos, sejam políticos ou sociais.

- **Conselho de Escola**

A gestão democrática, a princípio garantida pela Constituição Nacional, é também passível de normatização, conforme art. 14¹¹ da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que estabelece a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Desta forma, as Escolas contam com elementos que garantam o processo democrático além da eleição direta, também a criação de um Conselho Escolar.

O Conselho Escolar se constitui em um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e fiscal, com o objetivo de estabelecer, com base no Projeto Político Pedagógico da Escola, os critérios relativos à sua implementação,

¹¹ Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da Escola;
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

organização, funcionamento, elaboração e relacionamento com a comunidade nos limites da legislação em vigor e compatíveis com as diretrizes e políticas educacionais traçadas pela Secretaria de Estado da Educação. Tem por finalidade promover a articulação entre os vários segmentos organizados da sociedade e dos setores da Escola, a fim de garantir a eficiência e a qualidade do seu funcionamento.

Segundo Werle (2003, p.46) os Conselhos Escolares, na atualidade, podem ser vistos como um “mecanismo público de controle, defesa e construção do interesse da Educação pública.”

Nas Escolas públicas do Paraná, de acordo com a Legislação Estadual em vigor (Regimentos Escolares das Escolas), o Conselho de Escola é organizado de maneira que os diferentes segmentos da comunidade escolar tenham participação através de representantes.

Podemos entender esta representação, de acordo com Werle (2003, p. 27) como representação como “modelo de confiança ”onde o representante tem posição de autonomia, tendo como suposição que a orientação para a ação seja do interesse dos representados”.

De acordo com o Regimento Escolar das Escolas Públicas do Estado do Paraná, estruturalmente o Conselho Escolar é assim constituído:

- a) diretor;
- b) representantes da equipe pedagógica;
- c) representantes da equipe administrativa;
- d) representantes dos professores atuantes em sala de aula, por grau e modalidade de ensino;
- e) representantes dos alunos, convocados pelo Grêmio Estudantil, regularmente matriculados por grau e modalidade de ensino;

f) representantes dos pais ou responsáveis por alunos regularmente matriculados, por grau e modalidade de ensino.

A presidência do Conselho é exercida pelo diretor do estabelecimento em exercício, e a duração do mandato dos integrantes é de dois anos, não coincidentes com o do Diretor. O Conselho Escolar funciona de acordo com normas estabelecidas em estatuto próprio. Suas reuniões devem acontecer a cada bimestre.

As atribuições do Conselho Escolar vinculam-se as ações políticas da Escola. Entre as atribuições dos Regimentos Escolares das Escolas Públicas do Paraná, destacam-se (SEED, 2001):

- Acompanhar e avaliar o desempenho do estabelecimento face às diretrizes estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Apreciar, julgar e/ou encaminhar às instâncias legalmente constituídas os casos de alunos, professores, funcionários ou integrantes da comunidade escolar que tenham infringido as normas do estabelecimento;
- Analisar projetos apresentados por todas as categorias que compõem a comunidade escolar, no sentido de avaliar sua necessidade de implantação e aprovar se for o caso;
- Apreciar e emitir parecer quanto às reivindicações e consultas da comunidade escolar sobre questões de seu interesse ou que digam respeito ao cumprimento do regimento escolar;
- Apreciar e aprovar os planos de aplicação e prestação de contas e recursos financeiros;
- Apreciar e emitir parecer sobre desligamento de um ou mais membros do Conselho Escolar, quando do não cumprimento das normas estabelecidas no regimento escolar;
- Supervisionar, juntamente com o Diretor, a exploração da cantina comercial, conforme a lei vigente;
- Apreciar e aprovar o calendário da unidade escolar e enviar ao Núcleo Regional para análise e homologação;
- Apreciar e aprovar propostas de alteração do regimento escolar;
- Deliberar sobre outros assuntos encaminhados pela Direção pertinentes ao âmbito de ação do estabelecimento.

Todavia, a simples existência de um estatuto normatizador não é garantia de democracia. Para que o Conselho desempenhe plenamente seu papel de instrumento viabilizador da gestão democrática se faz necessário uma mudança nas estruturas administrativas de forma a propiciar a descentralização do poder e maior

participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da Direção Escolar. Assim, para se viabilizar um projeto que se pautar pela autonomia é preciso que também se analise os processos de formação daqueles que o implementarão no ambiente escolar.

De forma mais ampla, Werle (2003) aborda um outro aspecto do Conselho Escolar, afora suas definições legais. O autor lembra que, por ser constituído por um grupo diferenciado em gênero, idades, saberes e possibilidades de contribuição, é um espaço de construção comunitária que propicia discussões e tomada de decisões a partir das diversas visões de seus integrantes. Pode se constituir, assim, em “um espaço de participação, desafiador e instigante” (*Id. ib*, p.57), onde todos os sujeitos envolvidos na busca da melhoria do processo educativo da Escola ouvem e são ouvidos, compartilhando a responsabilidade de atingir a qualidade de ensino e aprendizagem pretendida.

Ressalte-se, no entanto, que toda esta configuração idealizada do processo educacional de qualidade aqui abordada requer a intervenção de profissionais especializados, que detenham efetivamente os conhecimentos necessários para que a gestão se concretize de forma democrática e participativa, conforme se discute no capítulo a seguir.

3 A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é a discussão relacionada à formação do gestor pedagógico, tendo-se como referência o curso de pedagogia. De acordo com a história da gestão escolar, e utilizando-se como referência a Escola pública e mais especificamente a do Estado do Paraná, percebe-se que o curso de pedagogia tem sido, invariavelmente, o grande “celeiro” de gestores dos últimos anos. Por este motivo, neste estudo optou-se por iniciar situando o curso de pedagogia na sua história.

3.1 A FORMAÇÃO DO GESTOR: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

A atuação dos gestores educacionais, nos dias de hoje, vem sofrendo modificações em todos os aspectos, incluindo o aspecto de formação; existe, hoje,

uma grande contradição no que diz respeito à formação necessária para a atuação do gestor educacional.

Com base no princípio legal, de acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 64 (BRASIL, 1996):

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

Na realidade existente no País, especificamente no Estado do Paraná, não existe necessidade de uma formação específica para que se possa atuar como diretor de Escola. Desde a implementação do processo de eleição direta para diretor de Escola pública, tanto a nível estadual quanto municipal (com destaque para o município de Curitiba), todos os profissionais devidamente inseridos nos quadros de magistério, desde que tenham curso superior, podem ser diretores e vice-diretores de Escola. Já em se tratando da equipe pedagógica, em particular supervisores e orientadores, devem ter uma formação específica em pedagogia e ter prestado o concurso público específico para a função desejada, seja ela de supervisão pedagógica ou orientação educacional.

Percebe-se através do comparativo da questão legal (o que a LDB 9394/96 normatiza) e da prática (o que está realmente ocorrendo nas Escolas) que a questão da atuação e formação do gestor é algo que não está claramente definido para a comunidade educacional em geral.

No entender de Paro (2001), um dos grandes problemas da LDB 9394/96, quando trata da formação dos “especialistas de educação” é a vinculação direta, na graduação ao curso de pedagogia e suas habilitações, conseqüentemente

reforçando a necessidade de uma formação específica para esta função (o pedagogo), mas excluindo a possibilidade de muitos educadores (não pedagogos) de exercerem uma função diretiva na Escola.

De acordo com o que está acontecendo dentro das Escolas públicas do Paraná, onde todos os educadores podem estar assumindo esta função diretiva na Escola, desde que passem pelo processo “eleitoral” e sejam vencedores, não existe exclusão de profissionais em virtude da formação. Neste cenário, abre-se o precedente de que qualquer profissional em educação, desde que tenha curso superior, pode exercer a função de gestor da Escola, com ou sem conhecimento em administração ou quaisquer experiências e vivências do dia-a-dia da Escola. Nos deparamos, assim, com uma questão de extrema relevância: o preparo que um profissional oriundo de um curso de licenciatura específica recebe para exercer a função de gestor de uma Escola.

Cresce entre os educadores a preocupação com o atual sistema de formação de educadores em nível superior, incluindo a separação entre as licenciaturas e o curso de pedagogia. Se todos os educadores, desde que tenham curso superior, podem exercer a função de dirigente escolar, supõe-se que este profissional tenha alguns conhecimentos considerados pré-requisitos para sua atuação diária recebidos sem seu curso superior, seja nos cursos de licenciatura ou de pedagogia.

Esta tem sido, aliás, uma preocupação compartilhada por esta autora, que entende como necessária uma formação específica para o exercício da função de gestor educacional, dada a complexidade e especificidade da atuação deste profissional dentro do contexto escolar. Deve-se levar em conta que a demanda pelo

aumento da competência da Escola exige, em contrapartida, maior competência de sua gestão.

A esse respeito, Aguiar (2000, p.206) assinala que:

[...] são muitas as mudanças que se processam nos sistemas de ensino e nas Escolas pondo em evidência a gestão. Compreendê-la em seu contexto histórico constitui um aspecto fundamental nos cursos de Pedagogia e também nos demais cursos de Licenciatura[...]. Isto pela compreensão que se tem de que os egressos desses cursos com base na docência provavelmente buscarão atuar nas Escolas e demais instâncias do sistema educacional, ou mesmo em outros espaços educativos que supõem atividades gestionárias, requerendo, portanto, uma visão ampla e crítica da gestão educacional.

Paro (2001, p. 61) considera que a formação do gestor deveria conter, pelo menos conteúdos sobre “fundamentos da educação (históricos, filosóficos, sociológicos, econômicos, psicológicos), didática, as metodologias necessárias para bem ensinar determinado conteúdo programático e as questões relacionadas à situação da Escola pública”.

O curso de Pedagogia foi implantado no ano de 1939¹², prevendo a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em educação”. Neste período, propício a manifestações educacionais em decorrência da instauração do Estado Novo, o objetivo do curso era formar profissionais de educação em nível superior. Este curso surgiu da convergência do curso de formação do professor secundário com algumas disciplinas (com maior aprofundamento) que tratavam do conteúdo do então Curso Normal.

Somente em 1961, com a promulgação da LDB 4024/61 o curso foi modificado, sendo mantido o bacharelado (Parecer CFE 251/62) para a formação de pedagogo e surgindo a regulamentação das licenciaturas (Parecer CFE 292/62), e

¹² O Curso de Pedagogia surgiu juntamente com as licenciaturas, instituídas na organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei n. 1190 de 1939. (PIMENTA, 1996)

embora de visão “generalista”, várias modificações foram introduzidas no curso. O decreto lei 53/66 já fazia alusão ao preparo de especialistas em educação, e o artigo 30 da Lei 5540/68 definia o pedagogo como profissional voltado ao trabalho de planejamento administrativo, inspeção, supervisão e orientação nas Escolas, o que provocou mudanças nos cursos de formação de professores. Mas, apenas com o Parecer CFE 252/69 é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, mantendo a formação de especialistas nas várias habilitações. Segundo Libâneo (2002, p.46), “com suporte na idéias de formar o especialista no professor, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado.”

Neste período, o curso de Pedagogia era ministrado em curta (1200 horas) e plena duração (2200 horas) e seu currículo era dividido em uma parte comum e outra diversificada, de acordo com a habilitação escolhida.

De acordo com o Parecer 252/69, o curso de Pedagogia passa a classificar a formação do pedagogo em seis habilitações de licenciatura plena e três de licenciatura curta; o que caracterizava o profissional da educação, de atuação fragmentada, o conhecimento era transmitido de forma superficial e em conteúdos pertinentes somente à atividade a ser desenvolvida no âmbito escolar conforme afirma Castro (2003, p. 132):

O Administrador Escolar, para orquestrar o processo decisório, o Supervisor Pedagógico, para atuar mais diretamente junto aos professores e o Orientador Educacional, para atuação junto aos alunos. Ao lado desses, a Pedagogia continuava formando, em licenciatura plena, o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal de nível médio e passou a formar o profissional para atuar na Educação de Excepcionais e Deficientes da Áudio Comunicação.

Além destes profissionais que atuavam no interior da Escola, o curso formava ainda o Inspetor Escolar, que atuava nas Delegacias Regionais de Ensino.

Novas iniciativas de repensar ou reformular o curso de Pedagogia surgem juntamente com o movimento de 1968, quando estudantes e professores, através de manifestações políticas dentro das universidades, passam a reivindicar mudanças no País, tendo a reforma da universidade como base para estas mudanças. Estes movimentos levaram o governo a destacar um grupo de trabalho, formado quase que na totalidade por pessoas oriundas dos órgãos governamentais para que, sem muitas discussões, fosse aprovado um ante-projeto da Reforma do Ensino Superior. Em 1968, foi aprovada a Lei 5540/68, que versava sobre a Reforma do Ensino Superior. Segundo Machado (1999, p. 114) “a complementação da Reforma ocorreu com maior participação social, mesmo que sem muita flexibilidade, com a aprovação da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que regulamenta o ensino de primeiro e segundo graus, seguindo a orientação do MEC/USAID.”

Com a promulgação da Lei 5692/71, que enfatizava a formação profissional já no primeiro grau e a obrigatoriedade de qualificação profissional no segundo grau, o profissional de educação mais uma vez acha-se despreparado. Para Machado (1999, p. 115), estas novas demandas impostas pela legislação “não correspondem nem à demanda por educação, nem à formação dos educadores, que, despreparados para uma proposta de ênfase tecnicista, contribuíram para a redução da qualidade educacional nessa fase.”

Para o curso de Pedagogia, a partir da promulgação da nova lei ocorrem modificações em sua estrutura e funcionamento. O Parecer 252/69, de autoria do professor Valmir Chagas, fixa um currículo mínimo, a duração do curso (que passa a ser oferecido no período de dois ou quatro anos) e a mudança na formação do

profissional; o curso passa a formar o professor e o especialista em assuntos educacionais através de cinco habilitações: a formação do professor para o ensino de Magistério de Segundo Grau e especialistas em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. A partir destas definições, o profissional oriundo do curso de pedagogia passa a ser Licenciado em Pedagogia com direito a uma ou duas habilitações concomitantes (o professor e o especialista, na área escolhida), podendo ainda retornar à Universidade para complementar seu curso com outras habilitações. Aos profissionais licenciados nos demais cursos, é possibilitada, sob a forma de complementação pedagógica, a formação nas diferentes habilitações do curso de pedagogia.

Segundo Machado (*Id. ib*, p. 120), a partir desta data, a ênfase do curso de pedagogia passa a ser a formação do especialista e não mais a formação do professor e “uma das conseqüências dessa ênfase nas habilitações mais técnicas foi a de considerar-se a terminalidade do Curso de Pedagogia relacionada a essas habilitações. A fragmentação do trabalho pedagógico e a negação da formação do pedagogo para atuar no magistério têm suas raízes nessa reforma”.

No decorrer da década de 70, com o ensino noturno e estas modificações, acontece uma explosão de ofertas de vagas e instituições de ensino que ofertam o curso de pedagogia. Apesar disso, o curso não avançou no sentido inovador projetado e esperado. Conforme refere Machado (1999, p.121) diferentes fatores interferiram nessa relação:

- excessiva redução dos fundamentos básicos dos cursos, cedendo-se espaço a temas mais específicos das habilitações, comprometendo a própria formação;
- oferta de habilitações estanques, compartimentalizadas, onde as questões educativas passam a ser analisadas em suas partes, perdendo-se a visão do todo;

- ênfase nas habilitações técnicas em detrimento da formação do magistério;
- redução ao espaço escolar do enfoque dado ao campo de atuação do pedagogo, atendendo apenas a solicitações imediatas do mercado de trabalho, resultantes da mudança na própria legislação.

Pode-se analisar a formação do gestor, assim como o curso de pedagogia, com várias contradições. Para Aguiar (2000, p.108), quando nos deparamos com a formação dos profissionais de educação, devemos levar em consideração as questões referentes ao contexto e as reformas educacionais ocorridas no Brasil, “e tampouco de dialogar com as propostas oficiais e com as que vem sendo construídas no movimento mais amplo dos educadores”.

Neste período, o pedagogo passa a limitar-se a questões secundárias do processo educacional, conseqüência de sua formação cada vez mais especializada, dividida por causa das habilitações. Como conseqüência disso, tem-se o “empobrecimento” do trabalho pedagógico, onde cada profissional fica preso à sua área de atuação, às vezes, com poucos conhecimentos.

Esta divisão do curso de Pedagogia em diferentes habilitações está diretamente relacionada à forma de organização do trabalho na sociedade capitalista, onde existe uma dicotomia entre quem pensa e quem executa, quem faz. Seguindo o proposto no curso de Pedagogia, os especialistas em educação seriam os responsáveis pela concepção da educação, enquanto os professores estariam executando a educação através da prática diária.

Segundo Kuenzer (2000, p.35):

Esta pedagogia de trabalho taylorista/fordista foi dando origem, historicamente a uma pedagogia escolar centrada nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Esta realidade polêmica vivenciada nas Escolas leva novamente um grupo de educadores a pensar em redirecionar o curso de Pedagogia e, a partir do Primeiro Seminário de Educação Brasileira, realizado na Unicamp (Campinas) em 1978, o debate passa a ganhar espaço de forma nacional e, suscita a realização de encontros e seminários sobre uma nova reformulação do curso de Pedagogia; em 1980 é criado o Comitê pró-formação do educador que em 1983 transforma-se em Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação do Educador e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação - ANFOPE (LIBANEO, 2002, p. 129).

A temática principal de discussão era referente a base nacional comum, que de acordo com decisão do V Encontro Nacional da ANFOPE, que aconteceu em 1990, a base nacional comum passa a ser entendida como “núcleo essencial da formação do profissional da educação” (ANFOPE, 1996, p.28).

Assim, o centro da linha curricular deveria ser a unidade entre teoria e prática, esvaziada neste período pela antiga formação do pedagogo, por causa das habilitações. A docência passa a ser vista como preocupação central na formação e o trabalho do pedagogo na organização da Escola como um todo.

Segundo a ANFOPE (*Id. ib*, p.22), a formação inicial do educador deve contemplar:

- a qualificação para docência: condição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento;
- qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui relações de poder no interior da Escola e na relação Escola-comunidade;
- qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o

compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares.

Com a promulgação da LDB 9694/96, o curso de Pedagogia se modifica novamente. São extintas as licenciaturas curtas, criam-se os Institutos Superiores de Educação, que passam a ser responsáveis pela oferta de cursos Normais Superiores, pelas Licenciaturas e por todas as questões ligadas à formação de professores.

Além da formação docente no Curso de Pedagogia, a LDB mantém a formação tradicional dos especialistas, conforme seu artigo 64:

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

Porém, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, divulgadas em 1999, essa formação deixa de ser fortalecida, dando lugar ao Profissional de Educação/*45, onde a identidade profissional se estabelece através da docência. Estas diretrizes apresentam com clareza, para a formação básica do pedagogo, as opções do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Paralelamente a todas estas questões, com a criação do ISE e dos Cursos Normais Superiores, as discussões em torno da formação de professores para a Escola básica e o curso de Pedagogia ficam cada vez mais acirradas; enquanto um grupo apoiava à continuidade da formação de professores para educação básica no curso de Pedagogia, outro grupo questionava, que a partir do momento que haviam

sido criados cursos específicos para a formação de professores, o curso de Pedagogia devia se restringir à formação de especialistas e pesquisadores.

Com a divulgação do Parecer 970/99 (de 09/11/99, que trata do Curso Normal Superior e Habilitação do Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia) que previa que “não mais devem ser autorizadas às habilitações para magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil nos cursos de Pedagogia, mas tão somente nos Cursos Normais Superiores”

Através do Decreto 3276/99, em seu artigo terceiro, diz que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, ”destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Este decreto criou várias polêmicas, principalmente com as associações de profissionais de educação, que iniciam uma mobilização em todo o país.

Em maio de 2000, surge então uma proposta de alteração deste Decreto, que modifica o artigo terceiro do Parecer 3276, substituindo a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”.

A partir deste Decreto, os ISE, através dos cursos Normais Superiores, deixam de ser “exclusivos” na formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ficando garantido também ao curso de Pedagogia o direito na formação destes profissionais.

Em maio de 2001 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, que prevê que a formação de professores passa a ser feita em curso de licenciatura, de graduação plena, não

importando a instituição formadora, se curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior.

Até a presente data, os impasses envolvendo o curso de Pedagogia e sua especificidade persistem e pode-se afirmar que este curso está, atualmente, enfrentando sua crise mais séria desde sua criação e continua não atendendo às necessidades reais de formação do gestor educacional.

O gestor deve atingir, em sua formação, duas dimensões: a técnica e a política. Na dimensão técnica, ele deve ser levado a conhecer e compreender o que podemos chamar de “base docente” que são todos os conhecimentos do processo da gestão de uma organização; na dimensão política, que requer “sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças” (BORDIGNON E GRACINDO,, 2000, p.174).

Estas questões relacionadas à formação necessária do gestor têm resultado em discussões acadêmicas que consideram dois posicionamentos: de um lado, existe a necessidade de que o gestor possua a formação docente com formação específica na área de política e gestão da educação; por outro lado, este conhecimento não deve ser apenas vinculado ao gestor/administrador, mas deve estar presente em todos os cursos de formação de professores para que todos tenham condições reais de participação no processo de gestão democrática.

Segundo Estevão (2002, p.88), a formação do gestor deve ter como ponto de partida a concepção de que ele é um “líder político e defensor da educação e deve erigi-lo em ator que propõe princípios democráticos e Escolas justas”.

Sendo a gestão responsável por realizar a “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p.120) e tendo como grandes princípios assegurar

“uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um modo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida” (FERREIRA, 2000a, p. 307), percebemos a necessidade de uma formação diferenciada e continuada deste profissional.

A formação continuada é, hoje, uma necessidade para todos os profissionais, e deve ser entendida como “um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos, às múltiplas exigências/desafios que a ciência tecnológica e o mundo do (não) trabalho colocam “ (FERREIRA, 2003b, p. 20).

Nesse sentido se reconhece o papel fundamental da Escola enquanto espaço formador e o trabalho de gestão que garante a disseminação do conhecimento.

3.2 A FORMAÇÃO DO GESTOR NA ATUALIDADE

Em meio a todas as modificações legais ocorridas no curso de Pedagogia está a Escola, que recebe novas incumbências a cada mudança.

A educação, inserida em uma sociedade globalizada e centrada no conhecimento, é um dos fatores importantes para o desenvolvimento social, bem como condição primordial para melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A Escola e seus gestores, através das novas demandas que surgem, têm percebido cada vez com maior frequência a necessidade de repensar sua prática. A necessidade de garantir uma formação competente aos alunos, para que sejam

realmente capazes de enfrentar, com criticidade e coerência, os problemas cada vez mais complexos da sociedade, tem levado os gestores a um confronto quase que diário, onde a necessidade do desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes é primordial para a realização de seu trabalho.

Assim, existe a necessidade do envolvimento de todos, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, comunidade externa, pois não são apenas parte do ambiente cultural, mas são os responsáveis pela construção deste ambiente, de acordo com sua forma de agir, de pensar, é a partir desta visão que será criada a identidade da Escola na comunidade, seu real papel, de acordo com as necessidades da comunidade. E o gestor deste processo, é também um gestor desta dinâmica social, atua como um articulador das diversidades sociais e culturais dando unidade e consistência ao ambiente educacional, sempre tendo em mente que todos os esforços devem estar voltados para uma formação cada vez melhor aos alunos.

Esta prática do gestor tem como sustentação clara a compreensão de que os problemas relacionados com a educação são problemas da coletividade, da sociedade e não apenas do governo. Então, as soluções para os problemas deve ser uma busca do grupo, sempre levando em conta “a reflexão coletiva sobre a realidade e a necessidade de negociação e o convencimento local para sua efetivação, o que só pode ser praticado, mediante o espaço de autonomia” (LÜCK, 1998, p. 21).

Para que exista realmente uma prática de autonomia escolar, alguns mecanismos são primordiais, tais como: uma gestão compartilhada, a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político pedagógico. Porém, a mera existência destes mecanismos não é garantia de menor ou maior autonomia da

Escola. Para tal, é necessário, fundamentalmente, o reconhecimento e esforço de todos, para que os sujeitos envolvidos assumam efetivamente suas responsabilidades em uma proposta desenvolvida em conjunto e com uma direção estabelecida, coerente e clara.

Com isso delimita-se o quão complexo é a função do gestor e, por conseguinte, a complexidade exigida na sua formação, no entendimento e conhecimento de inúmeros aspectos de todas as questões equacionadas pela Escola - pedagógicas, administrativas, de pessoas, de grupos, de direcionamento, entre outras.

A formação do gestor não pode ser vista como um processo finalizado, mas sim como formação continuada, envolvendo cursos de pós-graduação, extensão, atualizações, seminários, trocas de experiências entre pequenos grupos, para que realmente, este profissional tenha condições de estar exercendo sua função. Percebe-se, entre os profissionais da área de educação, a deficiência do atual sistema de formação dos educadores/gestores em nível superior, principalmente ao considerar-se a separação entre o curso de pedagogia e as licenciaturas e as mudanças ocorridas no curso de pedagogia.

Levando em consideração as inúmeras mudanças ocorridas na sociedade, ainda segundo Ferreira (2003b, p. 26), está surgindo um “novo cidadão do mundo”, onde uma formação sólida, “continuada e de qualidade” é primordial. Pensando especificamente no escolar, percebemos que esta formação necessita ser ampla, exigindo também, como afirma Ferreira (2000a, p. 111), “uma sólida formação humana e que esta relaciona-se diretamente com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade”.

Para este “novo cidadão do mundo” a formação é de suma importância, seja ela formação inicial ou continuada.

Segundo Ferreira (2003 b, p. 30):

A importância da formação continuada, fundamentalmente assumida pela universidade, *locus* e instituição responsável pela formação profissional e cultural do indivíduo e da coletividade, compreendendo as condições de transformação da população em povo, como uma coletividade de cidadãos, como seres sociais em condições de inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe

A formação dos gestores, segundo Estevão (2002, p.96), deve levar em consideração o educador e não apenas um gestor de processos. Para o autor,

A sua autoridade será legitimada não tanto pela sua habilidade em manusear técnicas de gestão, mas pelo seu perfil de pessoa educada e educador, capaz de reconhecer e dar *poder* a outros *autores*, dentro do pressuposto de que o objetivo de uma política democrática não é erradicar o poder mas multiplicar os espaços em que as relações de poder estarão abertas à contestação democrática.

Uma formação nestes moldes pressupõe um gestor consciente da possibilidade de desenvolvimento e aprimoramento contínuo de suas capacidades, seja por meio da experiência vivida na Escola ou por meio da educação continuada. O que, sem dúvida, poderá se refletir em maiores e mais significativas chances de se implementar nas Escolas o verdadeiro processo de gestão.

4 A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA

O presente capítulo tem por objetivo examinar o processo de gestão do trabalho pedagógico da Escola pública em relação aos princípios de gestão democrática de acordo com o conteúdo pesquisado em referencial teórico e os dados obtidos nas observações e entrevistas realizadas na Escola Estadual São Paulo Apóstolo, uma instituição de ensino situada no município de Curitiba.

A partir destas considerações, as preocupações deste estudo foram as de discutir as concepções de gestão da Escola, enfatizando a gestão democrática, discutir a formação do gestor tendo como referência o curso de pedagogia e examinar o processo de gestão do trabalho pedagógico da Escola a partir da elaboração e implementação do PPP.

Assim, o direcionamento da pesquisa partiu dos seguintes pressupostos:

- Existe formação específica para atuação como gestor educacional, mas a Escola pública não tem valorizado a formação inicial e tampouco a formação continuada para esta área;
- O projeto político pedagógico, um dos suportes da gestão democrática, que, teoricamente deveria ser elaborado em conjunto por todos os educadores das instituições, permanece mais no domínio do grupo gestor do que dos professores em sua prática docente;
- Mesmo com os avanços teóricos relacionados à gestão democrática à participação e autonomia da Escola, a gestão da educação e a

organização do trabalho pedagógico, na Escola pública da atualidade. permanecem ainda centralizadas.

Em uma perspectiva mais ampla, a pesquisa teve ainda por objetivo discutir as concepções de gestão e de gestão democrática; analisar o processo de gestão do trabalho pedagógico da Escola pública a partir da elaboração e implementação do projeto político; discutir a formação do gestor de acordo com o curso de pedagogia. Para tal, estabeleceu-se roteiros de entrevistas para os diferentes segmentos da Escola (contidos nos apêndices deste estudo). Vale ressaltar que a análise dos dados obtidos privilegiou as seguintes categorias:

- Autonomia na gestão da Escola;
- Importância da participação dos diferentes segmentos na gestão da Escola, de acordo com a organização, implementação e condução do projeto político pedagógico;
- Formação do gestor, de forma específica ou continuada.

A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, uma vez que buscou-se um envolvimento mais dinâmico entre os sujeitos e objeto de estudo. Por esta razão, a posterior análise não foi realizada apenas pelas observações dos resultados finais sobre a Escola, mas sim privilegiando-se a interpretação do processo, buscando-se com isso perceber a complexidade que reside nas interrelações entre as várias instâncias da comunidade escolar, nas reflexões e expectativas educacionais dos atores envolvidos e em como esses fatores atuam no estabelecimento de uma gestão democrática.

Como instrumento de pesquisa optou-se pela entrevista como modalidade de abordagem dos sujeitos, por esta permitir uma maior interação entre entrevistador e entrevistado. Na concepção de Lüdke e André (1986), a grande

vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada.

De acordo com essas autoras, pelo fato de que a entrevista se realiza a cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, ela permite correções, esclarecimentos e adaptações, características que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm sua finalidade definida a partir do momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

Para que fosse possível definir qual seria a instituição a ser pesquisada, inicialmente buscou-se informações por meio de entrevistas com profissionais da Secretaria de Estado da Educação, entre estes a responsável pelo departamento de educação básica e suas assistentes, e com a chefe do Núcleo Regional e assistentes das áreas de ensino do município de Curitiba.

A opção pela Escola Estadual São Paulo Apóstolo como campo da pesquisa se deu por esta ser considerada, hoje, uma Escola de referência na rede estadual de ensino, no município de Curitiba, em termos de gestão escolar.

A instituição está localizada na rua Coronel José Carvalho de Oliveira, 1275, no bairro Uberaba. Trata-se de uma região predominantemente residencial, embora disponha de um adequado setor de comércio com pequenos estabelecimentos de diferentes ramos. A maior parte das moradias é constituída por casas de conjuntos

habitacionais, geralmente de alvenaria, não se observando a existência de favelas ou áreas de invasão nas imediações da Escola.

A Escola funciona nos turnos da manhã e tarde, com ensino fundamental e ensino médio, e conta hoje com 1582 alunos, divididos em 43 turmas. No turno da manhã funcionam 22 turmas do Ensino Médio – primeiras, segundas e terceiras séries - e Ensino Fundamental – sexta, sétima e oitava série - além de uma sala de recursos para Deficientes Mentais (antiga Classe Especial). No turno da tarde funcionam 21 turmas de Ensino Fundamental, de primeira a quinta séries.

As turmas são constituídas, em média, de 25 a 38 alunos. As turmas de primeira a quarta série são menores, em sua grande maioria por até 32 alunos, consideradas, na opinião de professores e membros da equipe da Escola, como turmas de “bom tamanho para o trabalho”.

No turno da noite, através de uma parceria existente entre a Secretaria Estadual de Educação e algumas instituições privadas de ensino, as instalações da Escola são “cedidas” para uma instituição de ensino superior, que utiliza as dependências para a realização de cursos de magistério superior.

A estrutura física da Escola é adequada, com salas de aulas devidamente pintadas e muito bem cuidadas e banheiros limpos, sem “pichações”. A Escola possui uma quadra de esportes aberta, pátio coberto, e está sendo construída uma quadra de esportes coberta. Com relação à segurança, o imóvel é todo murado, contando ainda com porteiro eletrônico e um funcionário responsável pela vigilância do portão principal, sendo função deste último só permitir a entrada de pessoas depois de informado sobre o objetivo das mesmas, após o quê estas são encaminhadas, pelo próprio funcionário, ao setor pertinente (segundo os

funcionários da Escola, este cuidado se deve ao fato de, em anos anteriores, a Escola já ter sofrido problemas com assaltos).

No que se refere à população da Escola, está descrita no Projeto Político Pedagógico da Escola, no item Caracterização da População Escolar, da seguinte forma:

Através do levantamento estatístico, constatou-se que o nível sócio-econômico - cultural da população escolar encontra-se classificado em classe média.

A renda familiar consta entre 2 a 3 salários mínimos, onde tem-se profissões diversas que vão desde pedreiros até médicos.

Constata-se que na maioria das famílias, a única renda vem da parte do pai, sendo que a mulher ainda continua em casa, somente com afazeres domésticos. As poucas que trabalham fora são vendedoras ou diaristas, ganhando salário mínimo.

A maioria possui casa própria, metade possui casa alugada e poucos possuem apartamentos ou casas financiadas.

Praticamente todos possuem televisão e rádios. Os que não possuem são por motivos religiosos. Poucos possuem carro, sendo a minoria possuidora de 1 veículo.

Observa-se que a religião predominante é católica, seguida da evangélica, sendo a maioria, freqüentadores assíduos destas.

São poucos os alunos que não residem com os pais e não tem acompanhamento dos mesmos. Em caso dos pais trabalharem, os alunos permanecem com os avós, irmãos, tios, creches ou sozinhos.

Devido à faixa etária dos alunos que freqüentam a Escola ser de 5 a 15 anos, a maioria não trabalha, onde poucos participam de outras atividades, tendo como lazer brincadeiras diversas; jogar bola, assistir televisão ouvir música, empinar pipa, entre outras”.

Por meio das observações e das entrevistas realizadas na Escola nos meses de junho, julho e agosto, percebe-se que a descrição da clientela relatada no Projeto Político Pedagógico caracteriza, de fato, a clientela da Escola.

Foi possível constatar que a grande maioria dos alunos pertence à classe média, estando dentro da faixa etária correta, de acordo com as séries que estão cursando e que a grande maioria reside em casas nas proximidades da Escola, sendo que a grande maioria das mães acompanham os filhos na ida e na volta da Escola. Relativamente a este aspecto, observou-se ser comum, ao final da tarde, a

permanência de grupos de mães no portão da Escola que, enquanto aguardam o horário da saída dos filhos, conversam entre si. Esse fato sugere que, pelo fato de se encontrarem diariamente no espaço da Escola, estabelece-se entre estas mães um certo convívio social, o que, em última instância, apresenta-se como um momento de compartilhamento de idéias e troca de informações.

Vale registrar que existe uma determinação da administração da Escola no sentido de que estes pais aguardem a saída dos alunos no pátio da Escola, e não seja permitida sua entrada nas salas de aula; segundo a equipe pedagógica, se este limite não for rígido os pais se acham no direito de entrar na sala de aula e fazer diferentes solicitações aos professores, muitas vezes interrompendo e prejudicando a realização das aulas.

Percebe-se também um especial cuidado com a manutenção da Escola, seja por parte dos alunos ou da comunidade: a Escola é extremamente bem cuidada, possuindo jardins com canteiros de flores, banheiros limpos e bem conservados, salas de aulas com carteiras bem cuidadas e muros sem pichações.

Conforme pôde-se observar em conversas com os pais na saída da Escola, a comunidade, em sua grande maioria, tem muito respeito pelo trabalho da Escola e percebe a mesma como um bem coletivo, por isso o cuidado com a parte física. A direção da Escola coloca que, a partir do momento em que começou a “abrir” a Escola para a comunidade nos finais de semana, propiciando a utilização das quadras esportivas, a Escola tem tido um retorno muito bom, com poucos problemas e um maior número de pessoas ajudando no “cuidar” da mesma. Esta abertura para a comunidade aos finais de semana fica totalmente sob a responsabilidade da APM, na pessoa do presidente, que é vizinho da Escola e controla a entrada e saída de todos, bem como realiza a vistoria do ambiente físico.

Um outro aspecto marcante no contexto dessa Escola é que, diferentemente do que ocorre na maior parte das Escolas da rede estadual de ensino que, normalmente, apresentam dificuldades em termos de pessoal, contando apenas com um profissional da área administrativa (supervisor, orientador e coordenador) em cada turno, nesta instituição atuam quatro membros da equipe pedagógica por turno, juntamente com a direção e vice-direção, compondo assim uma equipe de dez profissionais.

Por tratar-se de uma situação incomum, durante a realização da pesquisa indagou-se à diretora como funciona o desenvolvimento do trabalho em conjunto com uma equipe pedagógica considerada grande para os padrões usualmente adotados em outras Escolas. Na opinião desta entrevistada, ao contar com uma equipe maior é possível delegar mais responsabilidades, ao mesmo tempo em que, em função do modelo adotado pela Escola, os professores mantêm um maior contato com a equipe pedagógica.

4.2 VISÃO DOS SEGMENTOS INTERNOS E EXTERNOS DA ESCOLA

Para realização da pesquisa e contextualização da visão dos segmentos internos que atuam na Escola, foram entrevistadas quatro profissionais, a saber: diretora, vice-diretora, supervisora/coordenadora e orientadora. A sugestão de incluir a supervisora e a coordenadora como sujeitos da pesquisa partiu da própria diretora da instituição, uma vez que esta considera aquelas profissionais como “os braços fortes na condução da Escola”. Percebe-se o vínculo existente entre a direção da

Escola e a equipe pedagógica, a equipe funciona realmente com coesão e os objetivos da Escola visam a melhoria do trabalho pedagógico.

Relativamente aos professores, foram entrevistados um total de seis indivíduos, sendo que quatro deles atuam nas classes de Ensino Fundamental e dois nas classes de Ensino Médio. Vale ressaltar que estes professores foram indicados pela equipe diretiva da Escola e pelos funcionários por serem representativos do segmento interno da Escola.

Na abordagem dos funcionários, foram entrevistados um total de três funcionários, sendo um da área administrativa (Secretária), outro da inspetoria de alunos e um terceiro do setor de limpeza e manutenção que, atualmente, exerce suas atividades na cantina da Escola.

Por fim, realizou-se entrevistas com os pais de alunos representando o segmento externo da Escola. O desenvolvimento desta etapa apresentou algumas dificuldades relacionadas ao pouco tempo disponível dos pais para participarem das entrevistas. Todavia, escolheu-se aleatoriamente cinco mães de alunos que, segundo informações posteriores da equipe pedagógica, participam com certa regularidade das atividades da Escola e das reuniões da APM (Associação de Pais e Mestres) e do Conselho Escolar.

Assim, caracterizados o objeto e os sujeitos desta pesquisa, no tópico a seguir são descritos e analisados os resultados obtidos por meio das entrevistas aplicadas aos diferentes segmentos, considerando-se, para a interpretação, as três categorias que norteiam o estudo realizado, a saber: a Autonomia na Gestão da Escola, a Participação na Gestão e a Formação do Gestor seguindo a divisão abaixo:

4.2.1 Autonomia na Gestão da Escola	a- Concepção da Direção b- Concepção da Equipe Pedagógica c- Concepção dos Professores d- Concepção dos Funcionários e- Concepção dos Pais de alunos
4.2.2 Participação na Gestão da Escola	4.2.2.1 – Participação na Gestão a- Concepção da Direção b- Concepção da Equipe Pedagógica c- Concepção dos Professores d- Concepção dos Funcionários e- Concepção dos Pais de alunos 4.2.2.2 - Participação no Projeto Político Pedagógico a-- Concepção da Direção e Equipe Pedagógica b-- Concepção dos Professores d- Concepção dos Funcionários e- Concepção dos Pais de alunos
4.2.3 Formação do Gestor	a- Concepção da Direção b- Concepção da Equipe Pedagógica c- Concepção dos Professores d- Concepção dos Funcionários e- Concepção dos Pais de alunos

4.2.1 Autonomia na Gestão da Escola

A fim de ordenar com maior clareza a análise desta questão, as interpretações das respostas são apresentadas a partir das concepções formuladas pelos grupos de participantes da pesquisa.

a- Concepções da Direção:

A entrevistada atua há mais de 15 anos no cargo de direção escolar. Afirma que desde o início de sua carreira na área de Educação sempre teve afinidade com as atividades voltadas à gestão escolar, porém seu foco tem sido, desde então, a gestão de pessoas.

Na perspectiva desta entrevistada, a autonomia do diretor de Escolas públicas, atualmente, pode ser considerada como razoável. Em seu caso específico, esta autonomia tem se refletido em situação financeira estável do orçamento da Escola. Com algum poder de decisão, segundo ela, tornou-se mais fácil o gerenciamento da equipe de trabalho, uma vez que problemas cotidianos que necessitam de decisões mais urgentes e que fazem parte do âmbito de sua atuação, podem ser resolvidos com maior rapidez.

b- Concepções da Equipe Pedagógica:

A ampliação da autonomia no contexto da Escola, para todos os membros da equipe entrevistados, é, de fato, uma realidade. A esse respeito, uma das entrevistadas (vice-diretora), ao ser indagada em que setores achava que o diretor deveria ter mais autonomia, respondeu que, em sua opinião, a “direção deveria ter maior autonomia na estruturação do calendário escolar”.

Outra entrevistada (supervisora) considera que, embora o nível de autonomia tenha se ampliado bastante, na sua visão ainda há limitações para que a Escola possa atuar de forma mais direta nas discussões de problemas sociais existentes na comunidade.

O fator limitante da autonomia da direção, citado por todos os integrantes da equipe, é aquele relacionado à área financeira e à contratação e dispensa de pessoal, o que se justifica por se tratar de uma Escola pública, portanto submetida

ao controle do governo estadual.

Vale ressaltar que foi possível perceber, por meio das entrevistas realizadas com a equipe, que há, efetivamente, uma unidade de pensamento acerca da autonomia na Escola. Os discursos de cada membro da equipe sugerem, ainda, que há um alto grau de comprometimento de todos na busca dos resultados pretendidos pela instituição, uma vez que todos os entrevistados afirmaram que buscam atuar em conformidade com seus pares e com a direção, acreditando que somente assim é possível se estruturar uma equipe coesa e um trabalho pedagógico de qualidade.

Nesse sentido, a autonomia parece ser vista, pela equipe, não como um fim em si mesmo, mas como um meio de propiciar melhores condições de ensino aos alunos. Percebe-se, ainda, que é senso comum, entre os membros, que a autonomia da Escola é uma construção social e política que se dá pela interação dos diferentes atores organizacionais da Escola.

Esta situação caracteriza de forma bastante clara as considerações enunciadas por Silva (1998, p. 110), para quem “uma Escola efetivamente autônoma será aquela que tenha sujeitos coletivos interessados em sua manutenção e que, de forma democrática e pluralista, elaborem o próprio projeto educacional que, submetido às autoridades do sistema escolar, seja aprovado”.

No entanto, de forma geral, o que se percebe na maior parte das Escolas é que, apesar da autonomia estar legalmente decretada, existe a necessidade de construção desta autonomia dentro da própria Escola, de acordo com o trabalho de todos e as diferentes visões dos componentes da equipe.

E como afirmam Gadotti e Romão (1997), percebem-se grandes dificuldades por parte da Escola para esta construção, dificuldades tanto de caráter burocrático - entender o que é autonomia - como de caráter pedagógico e histórico, ou seja, o que

realmente compete à Escola para ampliação desta autonomia e o que compete à sociedade e ao sistema.

Foi possível perceber nos relatos dos membros da equipe que a direção estimula, apóia e oportuniza o exercício de autonomia pelos integrantes; de modo geral, todos os entrevistados deste grupo afirmaram ter, com a direção, um excelente relacionamento baseado em respeito mútuo e confiança quando questionados sobre “Qual é a sua autonomia enquanto membro da equipe gestora da Escola?” (Questão 9). Uma das entrevistadas desse grupo relata que sua autonomia lhe permite acompanhar o rendimento escolar dos alunos e tomar “as medidas necessárias para um melhor rendimento escolar”, sendo de sua competência também interagir com os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esta autonomia deve ser entendida como algo que envolve diretamente duas dimensões – a questão maior, representada na Escola pública pelos órgãos que definem as questões administrativas financeiras, ou questões macros, iguais para todos; e a dimensão sócio-organizacional, que refere-se à troca, à verdadeira construção que os membros da comunidade escolar, interna e externa, devem estabelecer, conhecer e praticar.

Na opinião dos componentes da equipe da Escola São Paulo Apóstolo, mesmo com a introdução de novos conceitos que prevêm maior flexibilidade e autonomia às Escolas, a LDB 9394/96¹³ coloca como sendo uma responsabilidade direta do gestor da Escola a busca desta autonomia, não considerando de forma mais específica a importância do grupo gestor e de todo o grupo na construção real desta autonomia no dia a dia da Escola.

¹³ Art. 15º Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas normas gerais de direito financeiro público.

Esta integração dos membros da equipe com a idéia de autonomia, aliás, é consoante com as propostas de Silva (1998, p.70), que refere a necessidade de existir, de fato, o “sujeito concreto da autonomia”, ou seja, indivíduos que, além de criar a autonomia no contexto da Escola, demandem esforços no sentido de mantê-la, por acreditarem genuinamente na sua importância.

No caso da Escola objeto deste estudo, constatou-se que há, por parte da equipe pedagógica, uma firme crença na importância da autonomia como construção coletiva. Um raciocínio que vai de encontro ao proposto por Silva (1998), que entende os chamados “sujeitos coletivos” como elementos concretizadores das transformações possibilitadas pela autonomia da Escola, uma vez que são justamente estes sujeitos que estarão cotidianamente trabalhando para a manutenção e implementação da autonomia, dos objetivos e das propostas educacionais.

A autonomia constitui-se, assim, em um investimento nas Escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

c- Concepções dos Professores:

A questão referente à autonomia, aplicada a este subgrupo de entrevistados, buscou identificar de que forma estes docentes percebiam os níveis de autonomia com que a direção da Escola pode atuar, bem como em quais áreas esta é mais significativa.

Por tratar-se de uma avaliação baseada em interpretação pessoal, as respostas a esta questão foram bastante diferenciadas. Embora a quase totalidade dos entrevistados considere que atualmente a direção da Escola tem maior autonomia na gestão, e que este fato tem favorecido muito o desenvolvimento das

práticas pedagógicas, ao indagar-se especificamente em quais áreas a direção da Escola tem mais autonomia as declarações são diversificadas. Um dos entrevistados acha que a autonomia da direção se limita às questões relacionadas ao acompanhamento pedagógico e no âmbito técnico-administrativo; outro considera que a direção possui autonomia, porém limitada pela configuração hierárquica do próprio sistema de educação; apenas um dos entrevistados declara não perceber uma autonomia genuína na atuação da direção, uma vez que suas decisões são reguladas a partir das orientações repassadas pelos órgãos superiores.

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da Escola pública e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas freqüentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes.

Vale ressaltar, porém, que a autonomia não deve significar ausência de leis, normas e regras ou a idéia de que a Escola pode fazer o que quiser. Significa sim, a possibilidade de a Escola ser o centro das decisões, traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que se pretende, dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado.

De acordo com a visão de autonomia deste estudo, onde o termo Autonomia é entendido como “capacidade de as Escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura de sua realidade, sistematizadas no PPP”, os membros da Escola não tem clareza desta questão, e a Escola não

atingiu sua real autonomia, alguns profissionais pressupõem que a Escola tenha garantia de recursos materiais e humanos para poder pensar e criar seu caminho, em busca de um ensino de melhor qualidade para todos. Com a real autonomia, a Escola torna-se o centro das decisões, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade por essas decisões e se torna capaz de conquistar sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, definindo, em conjunto com as comunidades interna e externa, as prioridades de sua atuação.

d- Concepções dos funcionários:

Com o intuito de avaliar a percepção dos funcionários acerca do trabalho desenvolvido pela direção da Escola a partir da perspectiva da autonomia, foram entrevistados três funcionários de áreas distintas, como: 1(um) da área administrativa, 1(um) da inspetoria de alunos e 1(um) da área de limpeza e manutenção. Buscou-se, com esta diversidade, perceber como os funcionários, independentemente de sua área de atuação, consideram o trabalho desenvolvido pela direção.

A partir das respostas obtidas, foi possível observar-se que todos os entrevistados consideram que a direção detém e trabalha com um nível adequado de autonomia, uma vez que, conforme os relatos, “a diretora resolve quase tudo na Escola” e que atua “com muita rapidez na resolução de todos os problemas”.

e- Concepções dos Pais de Alunos:

Este grupo de entrevistados foi constituído por 5 (cinco) mães de alunos que estudam em diversas classes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Percebeu-se, a partir das respostas dadas às questões formuladas, que não há, por parte da

grande maioria das entrevistadas, um conhecimento mais específico sobre o significado da autonomia na direção da Escola e o que isso pode significar para a condução do processo de ensino/aprendizagem de seus filhos.

A grande maioria das mães entrevistadas limitou-se a comentar sobre a boa organização da Escola, sendo que o comprometimento de toda a equipe com a qualidade do ensino é mencionada com maior ênfase por todas as mães.

O panorama que se apresenta, relativamente à questão da autonomia, reforça as posições teóricas já descritas anteriormente neste estudo, ou seja, que a autonomia na Escola, representativa da capacidade de uma Escola construir seu ambiente pedagógico, deve ocorrer baseada na realidade existente e considerando as especificidades da comunidade em que a Escola está inserida. Porém, para que possa efetivamente exercer sua autonomia, a Escola necessita da participação de sujeitos coletivos que estejam genuinamente interessados na manutenção desta autonomia e que atuem de forma amplamente democrática e pluralista, conscientes dos benefícios que uma Escola autônoma pode oferecer à formação de seus educandos.

4.2.2 Participação na Gestão da Escola

Os aspectos relativos a esta questão envolveram, além da análise da participação dos diversos segmentos nas atividades da Escola, também como se dá esta participação no Projeto Político Pedagógico - ou seja, qual a visão de cada um desses atores acerca da organização, implementação e condução do PPP. Por

envolver duas variáveis distintas, os resultados obtidos são aqui apresentados a partir dessa perspectiva.

4.2.2.1 Participação na Gestão

Neste item analiso os fatores diretamente ligados à gestão da Escola, excluindo a questão do Projeto Político Pedagógico.

a- Concepções da Direção:

Analisando-se os relatos da direção da Escola foi possível perceber que há uma real participação efetiva dos segmentos, que tem se ampliado, sobretudo, nos últimos anos. O Conselho Escolar e a APM têm contribuído e apoiado de forma significativa as propostas apresentadas, auxiliando na tomada de decisões e na implantação das atividades. A comunidade externa também tem demonstrado uma maior conscientização acerca da importância da participação na gestão, uma vez que a Escola tem obtido êxito no estabelecimento de parcerias, citando-se como exemplo aquela firmada com o posto de saúde local para atendimento da comunidade escolar. A diretora salienta ainda que o próprio setor de comércio da região tem se mostrado mais receptivo e vem atendendo, sempre que possível, às solicitações da Escola, contribuindo com doações quando da realização dos diversos eventos e/ou datas comemorativas. A participação dos pais também tem se mostrado mais efetiva, o que, segundo a entrevistada, pode ser constatado pelo maior número de pais que integram a APM e contribuem com sugestões e críticas ao processo educacional, auxiliando de forma significativa no aprimoramento do

mesmo.

Relativamente à participação da comunidade interna na gestão, o quadro percebido também apresenta-se bastante favorável. De acordo com os relatos da direção, tanto a equipe pedagógica quanto os funcionários são agentes ativos no processo, e seu envolvimento tem sido propiciado pela sistematização organizacional instituída pela administração da Escola, que compreende reuniões periódicas (semanais) com a equipe pedagógica, para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos trabalhos. São também realizadas reuniões bimestrais, nas quais são analisados e discutidos todos os aspectos relacionados aos projetos de sala de aula, Projeto Político Pedagógico e demais assuntos pertinentes ao cotidiano da Escola, uma ação que tem se mostrado de grande valia para a revisão periódica dos objetivos da instituição.

A partir destes relatos, percebe-se que a participação dos diversos segmentos tem sido facilitada, sobretudo, pela atuação da direção que prioriza esta participação e abre espaço para que ela ocorra. A criação de condições para o desenvolvimento de uma “cultura de participação” é, de acordo com Barroso (2003), responsabilidade do gestor da Escola, a quem cabe a tarefa de buscar o envolvimento dos diversos atores e propiciar condições organizacionais que a tornem possível.

b- Concepções da Equipe Pedagógica

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os integrantes da equipe pedagógica revelaram que também na percepção destes a participação da comunidade externa tem se ampliado e favorecido significativamente o processo

educativo. Há unanimidade quanto a este aspecto, sendo ressaltada a efetiva participação da APM e do Conselho Escolar na gestão.

Quanto à percepção destes entrevistados sobre seus níveis de participação como membro da equipe pedagógica no processo de gestão, todos reafirmam que a direção atual tem, sem dúvida, criado um ambiente que estimula os membros da equipe à participação e à apresentação de propostas relevantes para o processo, compartilhando assim com a comunidade interna a responsabilidade de buscar soluções.

Analisando-se esses dados e confrontando-os com as teorias abordadas no capítulo anterior é possível perceber que a participação na gestão é vista e compreendida por estes profissionais, conforme cita Barroso (2003), como um processo permanente de busca do equilíbrio entre a autoridade da direção da Escola, as competências dos profissionais da equipe pedagógica, dos docentes, demais funcionários e a responsabilidade dos pais de alunos.

c- Concepções dos Professores:

No que diz respeito à percepção dos entrevistados deste grupo quanto à sua participação na gestão da Escola, as opiniões se dividem, embora nesta amostra o percentual não seja tão significativo. Dos seis (6) entrevistados, apenas um alega não ter conhecimento acerca do âmbito de sua participação na gestão, sendo que, nesse caso, essa situação poderia sugerir o pouco tempo de atuação deste educador na instituição – menos de seis meses.

A maior parte dos entrevistados, porém, afirma que a direção privilegia a participação da equipe pedagógica nas decisões, que é solicitada a buscar soluções

em conjunto com a direção e que opina sempre que essas decisões devem ser tomadas.

O que se percebe, segundo estes dados, é que há, por parte da gestão da Escola, uma preocupação efetiva em integrar os docentes no processo de gestão, considerando-se a disponibilização de espaços abertos para o diálogo (reuniões periódicas) propiciados pela direção, que se destinam a ouvir as sugestões dos profissionais e acatar as mesmas tendo em vista os objetivos pedagógicos.

A esse respeito, Barroso (2003) refere que, ao se considerar a Escola como uma organização, a gestão é, sem dúvida, uma dimensão do próprio ato educativo. Desta forma, a definição de objetivos, a seleção de estratégias, o planejamento, a organização, a coordenação e a avaliação de atividades e recursos, seja ao nível da Escola como um todo ou em sala de aula, constituem-se em tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Por esse motivo, segundo o autor, não podem ser dissociados do trabalho docente, e essa perspectiva envolve a visão do professor também como um gestor de situações educativas, uma vez que este não é visto apenas como um mero transmissor de conhecimentos, mas também como um criador das condições necessárias para que estes aprendam.

Seguindo esse raciocínio, pressupõe-se, assim, que a participação da equipe pedagógica na gestão da Escola Estadual São Paulo Apóstolo tem sido um fator significativo para a melhoria da qualidade do processo educativo da Escola. O compartilhamento de responsabilidades, implícito em um processo de gestão participativa, faz com que todos os segmentos que compõem a estrutura da Escola sintam-se verdadeiramente comprometidos com os resultados a serem alcançados.

d- Concepções dos Funcionários

Na visão dos entrevistados desse grupo, a participação da comunidade externa na gestão da Escola é bastante intensa, sendo particularmente percebida pelas sugestões propostas nas reuniões e pelas contribuições dadas em eventos festivos, pois segundo estes funcionários, os pais e a comunidade em geral (comércio local, posto de saúde, etc.) auxiliam sempre que são solicitados.

Quando indagados a respeito de sua própria participação no processo de gestão, relatam que todos os funcionários da Escola são estimulados a opinar e propor soluções para a melhoria do funcionamento de seus setores, sendo que possíveis problemas detectados são enfrentados e solucionados em conjunto com a direção.

É possível perceber, através desses relatos, que a participação na gestão da Escola é, sem dúvida, estimulada pela direção em todos os níveis organizacionais, não ficando restrita somente àqueles atores diretamente envolvidos com os aspectos pedagógicos da instituição.

e- Concepções dos Pais de Alunos:

Indagou-se dos indivíduos deste grupo se a Escola estimula sua participação no processo de gestão e de que forma eles participam. Foi possível perceber que nenhum desses entrevistados tem uma idéia clara sobre o assunto, não sabendo definir exatamente o que seria esta participação. De acordo com os relatos, a questão da participação é vista, por estes entrevistados, como uma ação atribuída exclusivamente à comunidade interna da Escola, embora alguns reconheçam que a APM é um espaço destinado à essa finalidade. Isso sugere certa deficiência de comunicação, uma vez que cabe à Escola disseminar seus princípios

de gestão a todos os segmentos e esclarecer cada um deles sobre como pode se dar esta participação.

A esse respeito, a própria LDB 9394/96 em seu artigo 13 estabelece que “cabe aos docentes a tarefa de colaborar com as atividades de articulação da Escola com as famílias e com a comunidade”, reforçando assim o papel de “elo de ligação” a ser desempenhado pelos professores junto aos pais de alunos no que diz respeito aos princípios adotados pela Escola.

4.2.2.2 Participação no Projeto Político Pedagógico

Nesta questão buscou-se investigar a percepção dos grupos entrevistados a respeito de dois aspectos relacionados ao PPP da Escola, a saber: (1) importância e processo de construção e (2) participação na construção e implementação do mesmo.

a- Concepções da Direção e da Equipe Pedagógica

No entender destes entrevistados, o Projeto Político Pedagógico é importante para estruturar e nortear as ações educativas desenvolvidas na Escola, sendo fundamental que toda a comunidade interna conheça efetivamente sua estrutura. Ressaltam, porém, que na prática do dia-a-dia, ainda que os princípios do PPP sejam respeitados e seguidos, a Escola procura, juntamente com os professores, adaptá-lo à realidade da Escola, revisando seus conteúdos e reestruturando as ações a partir das necessidades pedagógicas próprias da instituição e da comunidade interna e externa.

Quanto ao Processo de Construção do PPP, a grande maioria dos entrevistados deste grupo refere que, até o momento, parte deste ainda está em fase de construção; porém, alguns aspectos que já estão definidos foram elaborados em conjunto, ou seja, com a participação da direção, da equipe pedagógica e dos professores. O acompanhamento das diretrizes adotadas é feito a partir de reuniões bimestrais, quando são discutidas as questões pedagógicas.

Esses dados revelam um grande esforço para um constante aperfeiçoamento do PPP, da Escola, o que é, segundo Veiga (2000), além de um grande desafio para a gestão, um fator que determina o estabelecimento de um projeto voltado às necessidades da comunidade, uma vez que é baseado nas convicções dos atores que o vivenciam. De acordo com o mesmo autor (2000, p.51), a construção de um Projeto Político Pedagógico deve refletir com clareza os princípios e diretrizes da Escola, porém, baseado no conhecimento da realidade escolar e social em que está inserido, e exige, para sua manutenção, o esclarecimento contínuo das bases teóricas do processo pedagógico e estudo constante, o que virá a permitir um maior aprofundamento de seus conteúdos por todos os envolvidos.

b- Concepções dos Professores

A fala dos professores acerca desse tema, por sua vez, remete à mesma visão da equipe pedagógica quanto à importância e a necessidade da construção coletiva do PPP. Também os docentes consideram a relevância do Projeto Político Pedagógico, o qual propicia a definição do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, favorecendo o planejamento e a execução do mesmo. Todavia, salientam que, na prática diária, o estrito cumprimento dos conteúdos previstos no PPP é bastante

difícil, sendo que normalmente esses docentes utilizam-no mais como base de referência.

Buscou-se ainda, nesta questão, identificar quais foram as mudanças percebidas pelos docentes em sua prática diária a partir da implementação do PPP. Não houveram respostas conclusivas, sendo, porém, salientado que há, por parte desses entrevistados, a busca de parcerias entre as diversas disciplinas e o estabelecimento de ações em consonância com a realidade da Escola e da comunidade.

Relativamente à participação destes entrevistados na construção do PPP, as respostas demonstraram certa divergência. Alguns docentes consideram que há um envolvimento efetivo, tanto da direção quanto da equipe pedagógica e dos professores na definição e discussão dos conteúdos do PPP. De modo geral, todos os entrevistados que já atuavam na Escola à época em que se iniciaram os primeiros trabalhos de planejamento do PPP relataram que a maior parte das sugestões propostas pelos professores referia-se tanto ao conteúdo de suas disciplinas ou até mesmo à organização das ações pedagógicas da Escola como um todo. A esse respeito, alguns dos relatos abordaram ainda a questão de buscar uma certa flexibilidade e/ou de adaptação às diretrizes básicas do PPP, a fim de torná-lo mais eficiente na prática em sala de aula. Com isto, podemos perceber o PPP não está sendo visto como o resultado da interação entre objetivos e prioridades que devem se estabelecidos pela coletividade.

c- Concepções dos Funcionários

Os dados levantados nas entrevistas realizadas com os funcionários da Escola revelaram que as questões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico não

são suficientemente claras e nem mesmo discutidas com esse grupo. Segundo seus próprios relatos, esse é um tema que compete “apenas à direção, à equipe pedagógica e aos professores”, fugindo, assim, do âmbito de sua atuação.

Esse é, sem dúvida, um ponto que mereceria maior atenção por parte dos gestores da Escola, uma vez que, segundo Ferreira (2000a), e de suma importância “a efetiva participação de todos os segmentos do processo educativo na gestão escolar” e para que haja efetivamente esta participação é necessário que todos os atores estejam adequadamente informados e esclarecidos dos propósitos que se pretende atingir. Reforçando estas considerações, Ferreira (2000a, p.305) destaca a importância da gestão democrática na sociedade atual como “um recurso de participação humana e de formação para cidadania” sendo “indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.”

d- Concepções dos Pais de Alunos:

Questionados quanto a esse tema, os relatos dos entrevistados desse grupo mostraram que estes não detêm maiores conhecimentos sobre o que é o Projeto Político Pedagógico da Escola.

A este propósito, vale ressaltar que, conforme referem Gadotti e Romão (2003), uma reduzida participação de alguns dos segmentos que constituem a comunidade escolar deve ser vista não apenas em função de uma deficiência de mobilização, mas também a partir da identificação dos fatores que provocaram esta baixa mobilização. Para esses autores, o fator mais determinante não é, ao contrário do que se possa supor, um reduzido grau de conscientização dos pais de alunos acerca da responsabilidade social que lhes cabe no contexto da Escola, ou a inexpressiva participação destes nas reuniões escolares possa ser explicada por

uma suposta desvalorização do processo pedagógico formal. Usualmente as causas dessa não-participação tiveram sua origem na própria formação escolar desses pais, que, em sua época, não dispunha de mecanismos que estimulassem essa participação. Por outro lado, ainda segundo Gadotti e Romão (2003), tradicionalmente a convocação dos pais por parte das Escolas, salvo algumas exceções, comumente está associada à solicitações financeiras, comunicados de baixo aproveitamento ou comportamento inadequado dos filhos; além disso, deve-se considerar ainda que, mesmo convites da Escola que visam possibilitar aos pais uma maior participação no processo de definição de prioridades podem resultar no posterior afastamento dos pais que participam nos casos em que as decisões firmadas nestes encontros não são implementadas, tornando-os descrentes sobre a legitimidade do processo democrático proposto.

Ao se considerar todos esses aspectos, os resultados obtidos na presente pesquisa reforçam ainda mais a necessidade de se compreender a participação como um processo permanente na Escola, que implica necessariamente em uma aprendizagem coletiva e em um comprometimento significativo de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar. Reitera-se também a proposição de diversos autores, as quais entendem que ainda que existam vários tipos e níveis de participação dos diversos atores, o objetivo maior de uma gestão participativa deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões (BARROSO, 2003).

4.2.3 Formação do Gestor

Esta questão abordava dois aspectos co-relacionados: a Formação do Gestor e a Importância de Formação Específica. Considerando-se esta co-relação, a análise destas duas abordagens é aqui apresentada em conjunto, uma vez que as próprias respostas dos entrevistados, na maior parte das vezes, envolveram esses dois aspectos associados.

a- Concepções da Direção:

O posicionamento da diretora da Escola é o de valorizar a formação específica dos gestores, até mesmo baseando-se em sua experiência pessoal, que se ressentia, muitas vezes, da ausência de conhecimentos formais mais específicos sobre aspectos relacionados à gestão que, aliás, pretende suprir com a realização de um Curso de Pós-Graduação em Gestão na área de Educação, enfocando a abordagem de Gestão de Pessoas.

De acordo com os relatos, esta entrevistada percebe que atualmente é necessário que o gestor domine competências e habilidades, sobretudo na gestão de pessoas, sendo que, em sua concepção, a formação específica pode, por exemplo, auxiliá-la no gerenciamento de equipes de forma participativa, promovendo o trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual das pessoas.

O que se constata nas declarações da diretora da Escola é que esta formação específica poderá fornecer instrumentos que venham a lhe propiciar conhecimentos e habilidades para lidar com determinados aspectos como, por exemplo, compartilhamento de decisões ou estabelecimento de processos de participação, além de propiciar uma gestão adaptada às novas circunstâncias e demandas da instituição.

Estas considerações da entrevistada estão em consonância com as concepções de Machado (2000), que acredita na formação continuada dos gestores como forma de fazer frente às novas exigências impostas à gestão educacional e às lideranças escolares neste novo cenário.

b- Concepções da Equipe Pedagógica

Na visão dos componentes desse grupo, a formação do gestor constitui-se em um fator determinante para o processo de gestão escolar, sendo que as entrevistadas consideram que os maiores problemas no processo de gestão das Escolas públicas, hoje, passam pela formação/conhecimentos do gestor. De acordo com a vice-diretora, estes problemas com frequência podem ser atribuídos à falta de preparo dos diretores e de condições para que estes possam executar com qualidade seu trabalho.

Quando indagadas quanto às possíveis causas da ausência de formação específica, uma dessas entrevistadas citou que, na sua opinião, embora o processo de eleição de diretores escolares seja um procedimento ético e socialmente correto, abre espaço para que pessoas, muitas vezes despreparadas para a gestão escolar, assumam uma tarefa que, por falta de formação específica na área, está fadada a não ter êxito. Na concepção desta mesma entrevistada, não se trata de falta de experiência e sim de formação adequada, pois a partir do momento em que o gestor tem noções específicas sobre os processos em que irá atuar as chances de acertar se ampliam de forma significativa.

Outra entrevistada desse grupo foi mais específica, referindo que percebe a necessidade de uma formação específica de gestores escolares que privilegie três aspectos principais: a noção administrativa, a noção pedagógica e a noção sócio-comunitária.

c- Concepções dos Professores

No entender dos docentes entrevistados, o gestor deve ter uma formação mais abrangente para conseguir realizar uma verdadeira gestão democrática e participativa na Escola. Isso implica na concepção de alguns dos entrevistados, em uma formação continuada, que propicie a atualização constante do gestor.

De modo geral, todos os entrevistados desse grupo reafirmam as considerações da equipe pedagógica, sendo que um deles declara que, além de uma formação específica na área de gestão escolar, vê também a necessidade de uma busca constante de atualização do gestor nas diferentes áreas de atuação, tanto pedagógica quanto administrativa.

d- Concepções dos Funcionários

Este grupo não manifestou opiniões mais definidas sobre a questão proposta, sendo que as declarações da maior parte destes entrevistados limitaram-se a confirmar a necessidade de “fazer algum curso que prepare para ser diretor de Escola”, sem, porém, detalhar o porquê de tal necessidade.

Estas declarações pressupõem certa limitação sobre a formação do gestor educacional que pode ser justificada por não se tratar de profissionais que atuam especificamente com as questões pedagógicas da Escola. Não obstante, reitera-se aqui a necessidade de se buscar uma maior disseminação de informações e conhecimentos sobre as metas e objetivos da instituição, a fim de prover estes funcionários com os conhecimentos necessários para que sejam capazes de atuar em conjunto com direção, equipe pedagógica e professores na busca dos níveis de qualidade de ensino que a Escola pretende atingir.

e- Concepções dos Pais de Alunos

Dada sua especificidade, esta questão não foi formulada aos pais de alunos por entender-se que o tema deste tópico de discussão e análise exige um conhecimento mais específico de aspectos organizacionais da instituição.

De acordo com as opiniões levantadas com relação à formação do gestor na pesquisa de campo, podemos perceber que para todos os segmentos é algo não muito claro a formação inicial necessária, porém de suma importância a formação continuada.

Quanto à formação inicial, pode-se confrontar as opiniões dos diferentes segmentos com a posição sustentada por Bordignon e Gracindo (2000, p. 174), que propõe uma formação que atinja duas dimensões: a técnica e a política, entendendo como dimensão técnica a “base docente” ou seja, o conhecimento do processo de gestão como um todo e de dimensão política, a “capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais”. Estas duas dimensões podem ser percebidas na pesquisa de campo quando os segmentos reforçam a necessidade do gestor ter “noções específicas sobre os processos em que irá atuar”, que o “gestor domine competências e habilidades sobretudo na gestão de pessoas”, que a formação do gestor deve privilegiar três aspectos principais: “a noção administrativa, a noção pedagógica e a noção sócio-comunitária”.

Quanto à importância da formação continuada, os segmentos, na sua maioria percebem esta necessidade quando colocam a necessidade de “uma formação continuada, que propicie a atualização constante do gestor”, a “necessidade de uma busca constante de atualização do gestor nas diferentes áreas de atuação”. Isto é reforçado por Ferreira (2003b, p.20) que coloca ser esta uma necessidade para todos os profissionais, todos os “novos cidadãos do mundo”, entendida como “um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os

seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência tecnológica e o mundo do trabalho colocam”.

Este é, assim, o cenário onde atua o gestor, a quem cabe auxiliar na construção do trabalho coletivo, dividindo tarefas e poder. E para que tal ocorra, os mais diversos autores reiteram a necessidade de formação específica do gestor, considerando-se o significativo avanço e relevância social e política da teoria e da prática da educação. Conforme ressaltado no referencial teórico que embasou o estudo, a formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (MACHADO, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado ressalta a importância e necessidade de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar no que se refere a organização da gestão do trabalho pedagógico na Escola pública frente aos princípios de gestão democrática; a autonomia, participação, construção do projeto político pedagógico e a formação inicial e continuada do gestor para que possamos realmente atingir a gestão verdadeiramente democrática. A construção de um projeto educativo coletivo constitui-se na identidade de cada Escola e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão democrática.

Nessa perspectiva, sendo a gestão vista como uma nova forma de administrar, onde a comunicação e o diálogo estão envolvidos, cabe ao gestor assumir a liderança deste processo, tendo principalmente a função pedagógica e social, competência técnica e política. Ao assumir esse papel, o gestor deve, necessariamente, buscar a articulação dos diferentes atores em torno do projeto político-pedagógico da Escola, o que implica em uma liderança democrática, capaz de estar interagindo com todos os segmentos da comunidade escolar. A liderança de uma gestão escolar democrática, nesse sentido, requer do gestor uma significativa habilidade e também sensibilidade para que possa obter o máximo de contribuição e participação dos membros da comunidade escolar.

Não obstante, esta configuração exige que se compreenda que, a partir do momento em que se busca uma nova organização do trabalho dentro da Escola,

também as relações de trabalho no interior da mesma deverão ser repensadas e reestruturadas, tendo como base a possibilidade da real participação dos diferentes segmentos, a possibilidade de estar exercendo com maior ênfase a cidadania, ter maior liberdade de expressão e um espaço para demonstrar seu conhecimento e conseqüente trocas, tornando os atores do processo cada vez mais responsáveis, criativos, autônomos e, conseqüentemente, mais envolvidos com o processo de gestão e melhoria da educação.

Sob outro ângulo, sabe-se que, hoje, educar na e pela democracia pressupõe um cuidado especial nos discursos e nas práticas cotidianas da Escola de modo a oportunizar às crianças e jovens a formação de cidadãos e cidadãs para uma sociedade educadora e democrática.

Partindo destas considerações, deve-se entender o Projeto Político Pedagógico da Escola como o instrumento representativo dos interesses da comunidade escolar e que, como tal, para sua efetividade, não pode prescindir da participação dos atores que a constituem, sejam eles alunos, pais, professores, equipe pedagógica, funcionários e direção da Escola.

Estes foram, assim, os princípios norteadores do desenvolvimento do presente estudo e que fundamentaram a busca de respostas para o problema inicialmente proposto, que foi o de investigar como se dá a organização do trabalho pedagógico na Escola pública dentro do contexto da gestão democrática.

O desenvolvimento da pesquisa propiciou também a oportunidade de se obter uma melhor compreensão sobre a organização da gestão democrática do trabalho pedagógico realizado na Escola pública, objetivo central do presente estudo.

Entre outras contribuições, os resultados encontrados reforçaram a importância de uma formação específica do gestor no sentido de prepará-lo para uma gestão escolar que pretende procedimentos participativos no processo de tomada de decisões, a partir de reconsiderações acerca de sua função e sua autonomia. As informações obtidas reiteraram ainda a importância do trabalho coletivo que envolve a comunidade interna e externa da Escola na organização do Projeto Político Pedagógico e, por consequência, da gestão da Escola.

Para se chegar às constatações, os dados colhidos a partir da pesquisa de campo realizada propiciaram, assim, uma visão mais próxima da realidade da Escola objeto deste estudo. Verificou-se, por exemplo, que a participação da comunidade escolar não depende somente da abertura propiciada pelo corpo diretivo da Escola, mas principalmente da conscientização dos diversos segmentos acerca da importância da participação de cada um no processo pedagógico. Neste sentido, ressalta-se principalmente a necessidade de real envolvimento da equipe interna da Escola na consecução dos objetivos idealizados, cuja atuação é, sem dúvida, determinante para que o processo pedagógico se desenvolva de forma participativa e democrática.

Já no que diz respeito à autonomia, evidenciou-se que essa ainda é uma discussão que se limita à comunidade escolar interna, ancorada apenas na liberdade que a Escola dispõe para resolver as questões práticas do dia-a-dia.

Por fim, percebe-se que a Escola investigada está efetivamente investindo em uma nova organização pedagógica, buscando estabelecer uma relação interativa com o “fazer” escolar e preocupada em ofertar à comunidade, em geral, e aos educandos, em particular, um trabalho pedagógico que venha a formar cidadãos participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Todavia, percebeu-se

também que as ações elucidativas sobre o papel de cada um dos membros da comunidade escolar, particularmente da comunidade externa, não têm atingido eficazmente o objetivo de conscientização ideal, demandando, portanto, maiores esforços do corpo diretivo, da equipe pedagógica e dos docentes neste sentido.

Percebeu-se com este estudo que apesar das mudanças legais e reais na organização da gestão do trabalho pedagógico na Escola pública, frente à autonomia, participação, construção do projeto político pedagógico e a formação inicial e continuada do gestor, muito se tem, ainda, a evoluir para que se possa realmente atingir a gestão verdadeiramente democrática.

Após o desenvolvimento deste estudo, surge uma certeza: persiste a necessidade e se torna cada vez mais urgente o envolvimento de toda comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico para se atingir uma gestão democrática na Escola. Esse aspecto assume um caráter definitivo quando se pensa na melhoria da educação e, conseqüentemente, da sociedade em que vivemos.

Alguns pontos fundamentais se constituem como referenciais no tema abordado, sendo a sua superação um fator primordial para a efetivação da gestão democrática e melhoria na organização do trabalho pedagógico:

- Mesmo se considerando que a autonomia da gestão da Escola tenha, de fato, avançado, comparando-se com épocas anteriores, ainda assim há necessidade de uma maior consolidação de seus princípios e um melhor entendimento por parte da comunidade escolar;
- A construção coletiva do PPP, considerada e reconhecida por grande parte da comunidade escolar como um aspecto fundamental para a melhoria da gestão e da organização do trabalho pedagógico, ainda necessita ser realmente internalizada na prática diária das Escolas;

- A formação pedagógica do gestor, apresenta-se como condição primordial para a efetivação da gestão escolar democrática comprometida com a qualidade da educação e com transformações sociais, então, a garantia da formação pedagógica do gestor se torna um passo significativo para que a Escola consiga implementar o processo de gestão democrática.

Não se pretende com esta dissertação esgotar o assunto e nem mesmo concluir a discussão referente ao tema gestão democrática e organização do trabalho pedagógico; porém, considerando que a elaboração deste estudo se deu a partir do estudo do referencial teórico e da pesquisa realizada na Escola pesquisada, uma Escola de destaque na área de gestão da rede pública do município de Curitiba, pretende-se oferecer subsídios para novas pesquisas e para um repensar do contexto atual.

Finalizando, reforça-se que é através da participação efetiva da comunidade escolar, da organização do trabalho pedagógico com ênfase no PPP e nos princípios da gestão democrática que a Escola poderá contribuir para a superação das contradições da sociedade em que se vive e auxiliar no processo contínuo de construção de uma sociedade mais humana e democrática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Espaço da gestão na formação do profissional de educação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 107-114.

_____. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 193-212.

ANFOPE 8º Encontro Nacional. **Documento final**. Belo Horizonte, 1996.

BARROSO, J. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2003.

_____. O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BELOTTO, E.P.G.; RIVERO, C. M. L. **Interfaces da gestão escolar**. Campinas: Alínea, 1999.

BELLUZZO, R. C. B. **A educação na sociedade do conhecimento**. In: I Simpósio de Educação em Pedagogia, Bauru/SP. Conferência de Abertura, Universidade do Sagrado Coração, out/2002.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão d educação: o município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p.147-176.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. São Paulo, Saraiva,1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília,1996.

CANELLA, F. et al. **Sociologia**: educação à distância – Caderno Pedagógico 1. Florianópolis: UDESC, 2001.

CASAGRANDE, R. J. **Valores organizacionais**: uma análise no contexto educacional. 2001. 202p. Dissertação. (Mestrado em Administração) Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro.

CASTOR, B. V. J. **O Brasil não é para amadores**. Curitiba: IBQP-PR, 2000.

CASTRO, M. Política de formação de professores para a educação básica: polemicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 1, p.131-143, 2003.

CATANI, M. Políticas para a educação superior na Brasil: desafios e perspectivas: uma nota bibliográfica. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2003, 213p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.

CUNHA, L. A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, jul/dez 2002, p.163 -174.

DAVI, C.; SOUSA, J.V. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAVIS, C.; GROSBaum, M. W.. Sucesso de todos, compromisso da Escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.77-111.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77–95.

_____. O público e o privado na agenda educacional brasileira.. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 281-294.

DRUCKER, P. F. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

ESTEVÃO, C. V. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.83-106.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000a.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. Gestão colegiada em Escolas dos sistemas estaduais de ensino. **Jornal Em aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 156-162, fev./jun. 2000c.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000a, p.296-317.

_____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003b, p.17- 42.

_____. É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível! In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **A gestão da educação na sociedade mundializada – por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DPA, 2003a.p. 15-32

_____. **Supervisão Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FERREIRA, P. C. **Da qualidade na educação para uma educação de qualidade**. 2002. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

FONTOLAN, A.M. de C. **Informática educativa: trabalhando com portadores de condutas típicas.** 2001. 131p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANCO, L. A. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

GIDDENS, A. **A terceira via.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola.** São Paulo: Papirus, 2000.

IANNI, O. **A era do globalismo.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 33-57.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1982.

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, L. Modelos organizacionais de Escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, L. M. ; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 33-54.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Organização e administração escolar.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A; Consed; Unicef, 1998.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Jornal Em Aberto.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, v.17, n.72, p.11-34, fev./jun. 2000.

MACHADO, E.M. **Contexto sócio-educacional no estudo do Paraná (Brasil): formação pedagógica e análise do trabalho do pedagogo na área social.** 1999. 498p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 1999.

MACHADO, L. M. Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria. **Revista ANPAE**, São Paulo, v.16, n.2, p.225-234, jul./dez. 2000.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Jornal Em Aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, n.72., p. 97-112, fev/jun 2000.

MELO, M. T. L.. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, A.S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000., p.243-254.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, A.S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000., p.91-112.

_____. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997

_____. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Jornal Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, 2000.

PENIN, S. e VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo:Cortez, 1994.

SACRISTAN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 37-64.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M., FERREIRA, N. S. C. **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68.

SANTOS, C. R. O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação. **Revista ANPAE**, São Paulo, v.18, n.1, p.67-78, jan./jun. 2002.

SANTOS, M. C. **Construindo a gestão democrática na escola cidadã: da utopia ao sonho possível**. 2001. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Curitiba.

SASTRE, M. G. Participación y poder: una reflexión sobre las dificultades del proyecto participativo en la escuela. In : FERREIRA, N. S. C. **A gestão da educação na sociedade mundializada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 177-202.

SAVIANI, D. et al. **LDB: leis de diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SEVERINO, J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 177-192.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública**. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVA, T. T. O que produz e reproduz em educação. In: _____. **O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, J. V.; CORREA J. Projeto pedagógico - a autonomia construída no cotidiano. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-75.

SOUZA, S. A. de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso ?** São Paulo: Xamã, 2001.

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. B.(Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 45-56.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, L.H.G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Recife. 156p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de Pernambuco, 1998.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** plano de ensino aprendizagem e processo educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. et al. **Licenciatura em pedagogia:** realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2000.

WEBER, M. **Economia e sociedade.** V. 2. Brasília: UNB, 1999.

WERLE, F. O .C. **Conselhos escolares:** implicações na gestão da escola básica Rio de Janeiro: DPA, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Referências Eletrônicas

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Orçamento participativo e criança:** exercendo a cidadania desde a infância. Artigo disponível em http://www.paulofreire.org/op/proj_1/p1.htm com acesso em 19.02.04 às 22:30hs.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR

- 1-** Qual a experiência que possui no magistério?
- 2-** Há quanto tempo você esta no cargo de diretor?
- 3-** Como chegou ao cargo de diretor?
- 4-** Qual a importância da sua formação para sua prática diária?
- 5-** Qual a formação mais adequada para desempenhar as funções de diretor?
- 6-** Quais as maiores dificuldades encontradas no seu trabalho diário?
- 7-** Explique como foi construído o Projeto Pedagógico na sua Escola.
- 8-** Ocorreram mudanças após a elaboração do projeto pedagógico na prática de sala de aula?
- 9-** Qual o processo de acompanhamento do projeto pedagógico na sua Escola?
- 10-** Qual a sua autonomia como diretor na gestão da Escola?
- 11-** Em que setores/áreas você acha que o diretor deveria ter mais autonomia?
- 12-** Qual a contribuição da equipe pedagógica na gestão da Escola?

13-O que você sugere para melhoria no processo de gestão das Escolas públicas hoje?

14-Na sua opinião, quais os maiores problemas no processo de gestão das Escolas públicas hoje?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE

PEDAGÓGICA

(Vice-diretor, Supervisor e Orientador)

1- Qual a experiência que possui no magistério?

2- Em sua prática diária, sua formação interfere? Como?

3- Quais as maiores dificuldades encontradas no seu trabalho diário?

4- Qual a importância do Projeto Pedagógico para sua Escola?

5- Explique como foi construído o Projeto Pedagógico na sua Escola.

7- Ocorreram mudanças após a elaboração do projeto pedagógico na prática de sala de aula?

8- Qual o processo de acompanhamento do projeto pedagógico na sua Escola?

9- Em sua opinião, qual a autonomia do diretor na gestão da Escola?

10- Em que setores/áreas você acha que o diretor deveria ter mais autonomia?

11- Em sua opinião, a gestão da Escola conta com a participação dos demais membros da comunidade interna e externa. De que maneira?

13- Qual a contribuição da equipe pedagógica na gestão da Escola?

14- Em sua opinião, quais os maiores problemas no processo de gestão das Escolas públicas hoje?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1- Quais as maiores dificuldades encontradas no seu trabalho diário?

2- - Como foi construído o projeto pedagógico nesta Escola?

3- - Qual foi a participação dos professores na construção do projeto pedagógico?

4- Na sua prática de sala de aula, houve alguma mudança após sua participação na elaboração do projeto pedagógico desta Escola?

5- Explique como você percebe a gestão desta Escola.

6- Existe participação da comunidade escolar – interna e externa na gestão da Escola? De que forma?

7- Os professores participam da gestão da Escola? Como?

8- Você acha que o gestor/diretor tem autonomia na sua prática diária? Em que setores/áreas?

9- Em sua opinião, para um melhor desempenho de um gestor de Escola existe a necessidade de uma formação mais específica?

10- O que você sugere para melhoria no processo de gestão da Escola pública atual?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FUNCIONÁRIOS

- 1- Qual seu trabalho diário aqui na Escola? Que atividades desenvolve aqui diariamente?
- 2- Quais as maiores dificuldades enfrentadas no seu trabalho diário?
- 3- Em sua opinião, qual o trabalho do diretor/gestor da Escola?
- 4- Quem trabalha na Escola, auxilia na gestão/direção da mesma? De que forma?
- 5- A comunidade externa (próxima a Escola) auxilia na gestão da Escola? De que maneira?
- 6- Você acha que o gestor/diretor de Escola pública, hoje, deve ter uma formação específica, algum curso específico?
- 7- O que você sugere para melhoria da gestão desta Escola?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO ENTREVISTA COM PAIS DE ALUNOS

Tempo que seu filho estuda na Escola:

Série em que seu filho está estudando?

1- Qual seu trabalho, sua atividade diária?

2- Como você vê esta Escola?

3-Quais as maiores dificuldades que você percebe na Escola?

4-Em sua opinião, qual o trabalho do diretor/gestor da Escola?

5- Quem, na sua opinião pode (ou deve) auxiliar na gestão da Escola?

6-Como os pais podem auxiliar na gestão da Escola?

7-Para ser diretor, que cursos você acha que a pessoa deve ter?

8-O que você sugere para melhoria da gestão desta Escola?