

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

LUCIENE DOMINGOS DE SOUSA BASTOS

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES E
POSSIBILIDADES

FRANCA

2012

LUCIENE DOMINGOS DE SOUSA BASTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES E
POSSIBILIDADES**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Formação e prática profissional.
Orientação: Profa. Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida**

FRANCA

2012

Bastos, Luciene Domingos de Sousa

Gestão democrática da escola pública : questões e possibilidades / Luciene Domingos de Sousa Bastos. – Franca : [s.n.], 2012
120 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Djanira Soares de Oliveira Almeida

1. Escolas públicas – Organização e administração. 2. Educação.
3. Gestão escolar. I. Título.

CDD – 371.2

LUCIENE DOMINGOS DE SOUSA BASTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Formação e prática profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Profª Dra. Djanira Soares de Oliveira e Almeida

1º Examinador(a): _____
Profª Drª

2º Examinador(a): _____
Prof. Dr.

Franca, de de 2012.

Dedico a você, ser humano que pula, chora, ri gostoso e aprende.

Que será fonte de alegrias, surpresas, busca de renovação e transformação do mundo.

Aos gestores e educadores de escola pública, que sonham com um país melhor e que acreditam fielmente que o único caminho para se alcançar com êxito esse objetivo é a educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da minha vida, por iluminar e fortalecer todo o meu caminhar, pois bem sei que Ele está ao meu lado em todas as situações, difíceis e fáceis, alegres e tristes, mas que nunca permitiu que meus problemas fossem maiores que seu amor.

A minha família, que sempre esteve ao meu lado nesta caminhada e às orações de minha mãe, intercedendo meus pedidos ao Pai Celestial.

Especialmente aos meus queridos filhos, André Luís, Marcelo Henrique e Giovana, que foram o impulso de minha luta, dedico a eles todos os momentos de dificuldades e vitórias, sempre buscando um futuro melhor para nossas vidas.

Não poderia deixar de agradecer ao meu marido, Paulo César, que sempre me deu força e incentivo, sendo compreensivo, dedicado, companheiro e paciente durante esses anos.

E para finalizar, agradeço aqueles que o Senhor me enviou, como anjos, minha orientadora Djanira, amigos, pessoas especiais que me ensinaram algo de valor e me fizeram evoluir, cooperando para encerrar mais esta etapa de minha vida.

“Sonhar não é apenas um ato político necessário,
mas também uma conotação de forma histórico-social
de estar sendo de mulheres e homens. [...]
Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.
A compreensão da história como possibilidade
e não determinismo [...]
seria inteligível sem o sonho,
assim como a concepção determinista
se sente incompatível com ele e, por isso, o nega”.
(Freire, 1994, p. 91-92)

BASTOS, Luciene Domingos de Sousa. **Gestão democrática da escola pública:** questões e possibilidades. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2012.

RESUMO

Esta dissertação objetivou conhecer os modelos de gestão no âmbito educacional, analisar o histórico autoritário, as tendências democráticas, refletindo sobre o que seria mais viável no contexto hodierno da escola pública, bem como a responsabilidade da comunidade escolar, representada por alunos, pais, funcionários e dirigentes escolares nesta gestão. A pesquisa se mostra relevante devido à importante função da instituição escolar e da consequência social e política que ela acarreta. O material produzido poderá auxiliar na orientação de diretores para o desenvolvimento de uma gestão realmente democrática, como determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por meio de questionários foram organizados gráficos que possibilitaram a visualização de pontos positivos e outros que necessitam maior atenção para que as escolas públicas possam delinear seu trabalho partindo de seu contexto social, conciliando uma boa administração escolar com um bom projeto político-pedagógico. Enfim, este trabalho analisou o quanto a legislação vigente, a escola e sua equipe e a comunidade escolar estão preparados para ocupar seus papéis em uma gestão educacional democrática, com compromisso e competência.

Palavras - chave: gestão democrática. educação. participação.

BASTOS, Luciene Domingos de Sousa. **Gestão democrática da escola pública:** questões e possibilidades. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2012.

ABSTRACT

This paper aimed to identify educational management models, analyze the authoritarian historical, democratic tendencies, reflecting about what could be more viable in nowadays context of public schools, as well as the responsibility of the school community, represented by students, parents, staff and school leaders in this administration. The research shows itself significant due to the important role of the school institution and the social and political consequence it entails. The produced article may assist in principal's orientation for the development of a truly democratic management, as determined by the Law of Guidelines and Bases (LGB). Through questionnaires it was set charts that allowed visualization of positive points and others that require more attention in order to public schools be able to plan, starting from its reality, integrating administrative and financial matters with the resume and other political and pedagogical concerns. Finally, this study examined how the current law, the school and its staff and the school community are prepared to take their roles in a democratic educational management with commitment and competence.

Keywords: democratic management. education. participation.

LISTA DE SIGLAS

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases;
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino;
SE	Salário Educação;
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar;
PNEE	Portadores de Necessidades Educativas Especiais;
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos;
PNLEM	Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio;
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos;
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola;
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar;
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação;
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola;
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Culture (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Conhecimentos de seus direitos e deveres.....	100
GRÁFICO 2 Conhecimento do regimento interno	101
GRÁFICO 3 Conhecimento de sua escola.....	102
GRÁFICO 4 Conhecimento de uma gestão democrática.....	103
GRÁFICO 5 Participação da comunidade	104
GRÁFICO 6 Liberdade para expor idéias e sugestões.....	105
GRÁFICO 7 Você considera sua escola democrática?	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR	19
1.1 Gestão Tradicional: o modelo de escola e direção estática	21
1.2 Modelo estático versus paradigma dinâmico	24
1.3. Distanciamento entre a teoria e a prática	30
1.3.1 Descontextualização dos conteúdos	30
1.3.2 Enfoque no indivíduo	31
1.4. Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino Brasileiros	32
1.4.1. Descentralização	34
1.4.2. A autonomia nas questões pedagógicas	35
CAPÍTULO 2 AUTONOMIA DAS UNIDADES ESCOLARES	44
2.1 Democratização da gestão escolar versus autonomia da escola	50
CAPÍTULO 3 PRESSUPOSTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	66
3.1 Mecanismos de escolha de diretores	68
3.2 Organização da Comunidade Escolar	72
3.2.1 A força desconhecida dos colegiados	73
3.2.2 O Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de gestão democrática	78
3.2.3 Grêmios Estudantis	86
CAPÍTULO 4 PESQUISA DE CAMPO	89
4.1 Procedimentos Metodológicos	90
4.2 Caracterização da Cidade	91
4.3 Apresentação da Escola Estadual “Professor Plínio Berardo”	92
4.3.1 Caracterização	93
4.3.2 Caracterização da Equipe Pedagógica	94
4.3.3 Caracterização da Clientela	94
4.3.4 Caracterização dos Recursos Humanos	95
4.3.5 Caracterização dos Recursos Materiais e Físicos	95
4.4 Descrição e análise dos dados	97
4.4.1 Gráficos	100
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

“Se o capital divide os homens entre si e os torna estranhos e agressivos com o próprio mundo em que vivem, a democracia reconcilia os homens entre si e com o mundo onde vivem, e nesse sentido é a maior das utopias.”

(Herbert de Souza)

INTRODUÇÃO

Para que o leitor compreenda minha motivação pelo tema, “Gestão Democrática da Escola Pública: questões e possibilidade”, optei por fazer um pequeno relato de meu percurso profissional.

Minha formação escolar/profissional foi constituída exclusivamente em escolas públicas. Iniciei meus estudos na Escola Estadual Américo Sales Oliveira, hoje municipalizada, estudei de 1980 a 1988, até concluir o ensino fundamental I (da pré-escola à 8ª. série – atualmente do 1º. ao 9º. anos). Nunca tive problemas com notas ou indisciplinas, ao contrário, sempre fui dedicada aos estudos e soube valorizar cada oportunidade concedida.

Concluído o ensino fundamental, fui fazer o magistério na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Prof. Plínio Berardo e apesar da profissão de professor ser o sonho de toda criança, na adolescência já não tinha tanta certeza disso, mas, minha mãe não me deixou desistir; e, como diz a premissa: o que precisa ser feito, merece ser bem feito, concluí o Magistério com dedicação, mas sem muito entusiasmo para ministrar aulas, porque não entendia a burocracia dos planejamentos que engessavam a criatividade e a espontaneidade dos professores e alunos. Gosto de inovar, projetar, criar, e o que via em meus estágios era a repetição de metodologias e didáticas que já não vinham obtendo bons resultados.

Todavia, ao concluir o magistério, prestei um concurso municipal para professor no qual passei em primeira chamada. Ao assumir, constatei que a realidade era mais gritante do que a constatada nos estágios, porque, além da burocracia, imperava o autoritarismo, deixando o professor tolhido de ação, com normas e regras totalmente direcionadas e que vinham na contramão das necessidades dos alunos. Nessa época, a clientela educacional já não era a mesma de quando estudei, as escolas públicas já tinham deixado de ser elitistas para se tornar democráticas, abertas a todos os brasileiros, porém, em seu interior, a democracia estava longe de acontecer.

Mesmo assim, não me deixei abalar e tentava, dentro de minhas limitações, inovar em busca da qualidade no ensino. Para tanto, fiz vários cursos de capacitação, dentre os quais destaco o “A Formação faz Diferença: Reflexão e Transformação”, ministrado pelo Grupo GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais; o “Programa Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)”, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Jardinópolis e vários cursos de curta duração, rápidos, mas sempre de grande valia, até que em 2002, uma parceria entre a prefeitura municipal de Jardinópolis e a Universidade Estadual Paulista Dr. Julio de Mesquita Filho, trouxe para nossa cidade o Projeto “Pedagogia Cidadã”,

um programa curricular (curso superior) de reciclagem e aperfeiçoamento dos professores do ensino fundamental com atuação na rede municipal, previsto com o intuito de contribuir com o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), segundo a qual, até 2007, todos os professores das redes municipais e estaduais deveriam ter formação superior. O currículo contemplava um conteúdo interdisciplinar, para tornar os educadores efetivos agentes transformadores de atitudes para o exercício pleno da cidadania, aptos a lidar adequadamente com questões atuais, como racismo, sexualidade, ética, violência e drogas.

Mesmo sonhando com a universidade e com um aporte teórico que sustentasse meus “sonhos” de uma educação de qualidade, tinha consciência da distância que existia entre nós, pois, apesar de não passar por grandes dificuldades financeiras, minha família era de origem humilde, meus pais frequentaram escolas rurais e concluíram apenas a quarta série, meus irmãos fizeram cursos técnicos públicos oferecidos em nossa cidade e eu sabia que não teria condições de viajar até a cidade vizinha para estudar e tampouco pagar uma faculdade; sendo assim, o Pedagogia Cidadã foi a realização de um sonho que me levou muito além do esperado, me fez descobrir caminhos, abrir novos horizontes, despertar para o hábito da leitura e pesquisa, e enxergar um leque de opções profissionais na área da educação.

Através da leitura dos belos e ricos textos inseridos nos módulos de estudo, entendi que poderia contribuir, sim, para a melhoria da educação, desde a docência, de dentro da minha sala de aula, como diretora, após a conclusão do curso, ou simplesmente como cidadã mais consciente de meus direitos e deveres sociais. Hoje entendo que o Pedagogia Cidadã foi muito além de seus propósitos iniciais, pois, como muitas de minhas colegas de curso, cresci em todos os sentidos em minha vida e também conheci diversas pessoas de valor, que me ensinaram e me fizeram evoluir.

Na conclusão do curso de Pedagogia, produzi a monografia cujo tema foi “A Educação e a Codificação Pedagógica do Saber”, quando tive a oportunidade de analisar a escola, seus aspectos históricos e conceituais, sua trajetória e realidade na intenção de estudar, analisar, refletir e superar as deficiências do nosso ensino.

A pesquisa bibliográfica revelou que tais deficiências fizeram parte das raízes da educação e que mesmo sendo questionado por muitos estudiosos, durante todos esses anos, pouco foi transformado. Paralelo à pesquisa bibliográfica, foi feita também uma pesquisa de campo, onde procurei, sob a visão do educador, justificar os resultados negativos obtidos atualmente em nossas escolas.

Diante das análises dos resultados das pesquisas, um estudo sobre a construção didática do saber escolar, a codificação pedagógica do saber, os aspectos curriculares também se fez

necessário e propôs a conscientização da escola na tarefa de atualizar-se sobre os saberes que ela não pode mais desconhecer. Destaco, ainda, a figura do professor que, segundo as análises, deixou que fossem se desgastando, perdendo as características específicas, o status, a vontade de produzir, passando o mesmo a não se importar com as diferenças culturais, problemas sociais, ou quaisquer que fossem as dificuldades. Apesar disso, pode-se perceber que continuam cientes de suas obrigações e seu descaso: alguns até desejam mudanças, mas não se sentem capazes, deixando apenas um único apelo, “[...] que ao professor fossem resgatados a dignidade e o respeito”.

Após todo esse estudo monográfico, eu, que já era inquieta em busca de soluções, tornei-me empreendedora em busca de ações que realmente fizessem a diferença e por isso fui convidada a assumir a vice-diretoria de uma escola municipal pouco tempo depois de me formar.

Essa experiência não poderia ser diferente. Ela foi inesquecível, rica, repleta de aprendizagens, pude colocar em prática todo o meu conhecimento teórico e entender como realmente funciona o sistema educacional brasileiro. Apesar de assumir a vice-direção, atuava como diretora, pois a diretora efetiva estava constantemente de licença. Tratava-se de uma escola de periferia, com um estigma totalmente negativo e, junto com o convite para o cargo, recebi a incumbência de mudar esse quadro. Para tanto, garanti a liberdade de ação e o apoio necessário dos meus superiores. Os desafios para realizar tal feito eram muitos, as dificuldades imensas, o que para mim não significava necessariamente um problema, e sim um estímulo. Confesso que mais instintiva do que conscientemente, fiz da gestão democrática minha bandeira e comecei a dividir com meus colegas de trabalho, pais, comunidade e com os alunos os problemas enfrentados por mim a frente da escola. Em contrapartida abri a escola à comunidade nos finais de semana, emprestava o prédio escolar para eventos comunitários, na perspectiva de conscientizar a população que tudo aquilo era deles e, portanto, também eram responsáveis. Mesmo contrariando outras direções que não pensavam daquela maneira segui em frente e os resultados foram satisfatórios. No final do ano, aumentamos o índice real de aprovações, caiu drasticamente a incidência de indisciplina a ponto de sermos parabenizados pelo Conselho Tutelar que não mais precisou intervir na rotina escolar e o estigma se desfez.

Infelizmente, o cargo era de confiança e nas eleições seguintes, com a perda do candidato da situação, o prefeito que assumiu decidiu trocar toda a equipe, não se importando com o trabalho existente. Isso me deixou muito frustrada e abalada; decidi, então, aprofundar-me nos estudos para “provar”, acredito que para mim mesma, que estava no caminho certo.

Optei então por fazer o curso de mestrado em Serviço Social porque compreendi que tudo o que acontecia na escola refletia diretamente na sociedade. Frequentei grupos de estudo na universidade, quando aproveitei ao máximo orientações, ensinamentos e indicações de leitura, conseguindo ser aprovada para o curso de mestrado em Serviço Social no início de 2009.

As disciplinas da Pós-Graduação ofereceram o espaço propício às discussões teóricas sobre diversos assuntos relacionados à educação e consequentemente seu reflexo na sociedade. Apesar da pouca experiência no trato com a pesquisa acadêmica, essa oportunidade, foi para mim muito rica, pois avancei muito no procedimento de aprender a teorizar, através de um maior contato com referências bibliográficas científicas, discussões teóricas, elaboração de textos acadêmicos, organização e análise de dados.

Para enriquecer ainda mais minha formação e colaborar com a realidade educacional do meu município, Jardinópolis/SP, escolhi como objeto de pesquisa a única escola pública de educação básica da cidade, na qual me formei no magistério, mas que atualmente conta somente com o ensino médio.

Na presente dissertação, tomo por objetivo geral analisar a gestão praticada nesta instituição, seus desafios e suas conquistas, objetivando detectar as características inerentes ao processo de gestão democrática, através de pesquisas, levantamentos de materiais e estudos de questões relacionadas à gestão escolar.

Para tanto, no primeiro capítulo, foi feito um levantamento teórico do modelo de administração das instituições de ensino, onde foi possível traçar um paralelo entre a gestão tradicional e o paradigma dinâmico, a fim de se aferir a perspectiva da gestão escolar.

Em seguida, foi estudada a autonomia das unidades escolares, entendendo que para se efetivar uma gestão democrática é imprescindível que as instituições tenham autonomia. Após uma breve conceituação e reflexão acerca do tema, o capítulo foi encerrado com a autonomia da gestão financeira, onde foi ressaltada a importância da participação de toda a comunidade escolar para uma boa administração, evitando a corrupção.

No terceiro capítulo, estudei os pressupostos da gestão democrática, destacando o mecanismo de escolha dos diretores e a organização da comunidade escolar em colegiados, grêmios estudantis e também sua participação na elaboração do Projeto Político e Pedagógico da escola.

Por fim, a pesquisa de campo, os procedimentos metodológicos, a descrição e análise dos dados e a conclusão.

A pesquisa realizada pretende responder à questão: quais os principais requisitos para o sucesso da administração escolar e efetivação da gestão participativa e democrática?

A pesquisa se mostra relevante, pois a administração é uma prática social necessária à vida do homem, onde sua tarefa é compreender as necessidades de um grupo e traduzi-las em ações que efetivem um bem comum. De fato, algumas técnicas e instrumentos utilizados numa administração empresarial são comuns a todas as organizações; contudo, deve-se ressaltar que uma instituição de ensino tem diferenças, nas crenças e valores, que a distinguem das outras formas de organização, conseqüentemente, deve possuir um estilo de gestão singular da utilizada em uma empresa.

A participação na gestão escolar supõe a compreensão mais ampla da responsabilidade dessa instituição para com a comunidade. A gestão de conflitos, tomada de decisões, conciliação de vontades, a comunicação com o intuito de construir um projeto único com diferentes opiniões, conduz ao aperfeiçoamento da democracia.

A participação dos pais e comunidade escolar, de forma organizada, nos processos da escola, em todos os níveis, é uma necessidade hodierna na busca de um ensino de qualidade.

A hipótese da pesquisa é que a forma democrática de se exercer a liderança facilita o trabalho do gestor no cotidiano escolar. Através da pesquisa bibliográfica, procura conhecer, analisar e refletir sobre o tema partindo de referências teóricas já existentes.

Enfim, o presente estudo contribuirá para a reflexão dos diversos atores envolvidos na construção de uma gestão democrática, e para tanto será dividido da seguinte maneira:

- a) Levantamento do referencial teórico apropriado à presente investigação;
- b) Levantamento de leis e documentos que auxiliaram na caracterização da instituição escolar;
- c) Aplicação e análise de questionários, objetivando captar a percepção e a participação da comunidade escolar na construção de uma gestão democrática;
- d) Discussão dos resultados identificados na pesquisa e elaboração dos gráficos;
- e) Análise dos gráficos e conclusão

CAPITULO 1 PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

CAPITULO 1 PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Em toda a sociedade podemos observar o desenvolvimento de uma consciência de que valores e práticas até há pouco vigentes, tais como o autoritarismo, centralização, fragmentação, conservadorismo, a filosofia do dividir para ganhar, do perde-ganha, estão obsoletos e ultrapassados, porquanto conduzem a resultados negativos, tais como o desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à desresponsabilização por atos praticados e os seus resultados e, em última instância (DRUKER, 1992), à estagnação social e ao fracasso de suas instituições.

Ao contrário, movimentos dinâmicos e globais que caracterizam a mudança de paradigma, marcada por tendências de adoção de práticas e concepções interativas, participativas e democráticas, de forma que determinam a interação de dirigentes, funcionários, e clientes ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias na busca de soluções para determinar características de produtos e serviços.

A escola encontra-se, atualmente, no centro das atenções desta sociedade em transformação. A nova consciência, mais democrática, não somente é desenvolvida pela escola, em função de sua clara inserção nesta sociedade, mas, principalmente, é fruto de uma exigência da própria sociedade.

O novo posicionamento da escola, como elemento central das atenções da sociedade, decorre do reconhecimento de que a educação constitui valor estratégico para o desenvolvimento social e, por consequência, para a qualidade de vida das pessoas.

Esse novo enfoque ainda não é plenamente adotado e, quando levado em consideração, sendo direcionado por um paradigma orientador da cobrança, em vez de participação, ele tem grande impacto sobre o que acontece na escola, que é hoje, mais do que nunca, assolada por demandas sociais das mais diversas ordens.

Observa-se também o interesse de grupos e organizações no sentido de colaborarem com a escola, constituindo-se essa área um campo fértil para a realização de parcerias em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade, e, por conseguinte, para um grande desafio aos gestores escolares, por serem exigidos deles novas atenções, habilidades e conhecimentos.

Diante da necessidade de mudanças, cada vez mais urgentes, a escola torna-se responsável por garantir que seus alunos sejam instrumentalizados com competências que até então eram considerados “dons”, ou seja, o corpo discente dever ser capaz de pensar

criativamente, utilizar-se de empreendedorismo e senso crítico, frente a problemas e situações cada vez mais complexos.

Nesse contexto, observa-se que a educação resta cada vez mais complexa, a exigir esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, além de demonstrar (e impor) a necessidade de participação da comunidade para tal empreendimento, sob pena de não efetivar-se, uma vez que, comprovadamente, não basta preparar o aluno para níveis escolares mais elevados, sem que o mesmo aprenda a compreender a vida, a própria sociedade na qual se encontra inserido, e, demais disso, demonstre competência para exercer sua cidadania.

Por esse prisma, a educação, embora seja uma responsabilidade cada vez maior para a escola, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A sociedade não é mais, como outrora, indiferente à prática educacional, àquilo que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Então, atualmente, não basta que a escola seja competente nesse mister: é preciso, também, que demonstre essa competência, utilizando recursos disponíveis, cada vez melhores, e sendo cobrada para apresentar resultados, igualmente, cada vez mais elevados. A escola deve contribuir para esse processo de melhoria, e, mais do que isso, deve estar pronta para decidir sobre os mesmos.

São inúmeros os exemplos já existentes no contexto nacional, de parcerias entre a escola e organizações não governamentais e empresas, assim como o bom funcionamento de Associações de Pais e Mestres. Esse movimento tem exigido uma gestão mais planejada, isto é, de organização da escola para tal, como a articulação de seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capaz de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade.

Trata-se de uma experiência nova, sem parâmetros anteriores para a qual devemos desenvolver sensibilidade, compreensão e habilidades especiais, novos e abertos. Isso porque tudo que dava certo antes está fadado ao fracasso na nova conjuntura (DRUCKER, 1992, p. 137).

1.1 Gestão Tradicional: o modelo de escola e direção estática

Tradicionalmente, observou-se, durante longo período, e com grande hegemonia, a direção escolar tutelada por órgãos centrais, sem autonomia ou liberdade quanto aos destinos e decisões de seu próprio estabelecimento de ensino.

O papel do diretor, nesse modelo, resumia-se a guardar e seguir, além de gerenciar as operações estabelecidas por aqueles centros decisórios, de forma que sua ação era desvinculada do resultado das mesmas. O trabalho de direção escolar consistia, na maior parte do tempo, em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino, eleito e decidido por outrem. Aquele que cumpria tais funções em sua plenitude, garantindo que a escola e o estabelecimento não tivessem a oportunidade de distanciar-se ao estabelecido pela hierarquia superior, era considerado um bom diretor.

Neste modelo de gestão, praticamente não dialogado durante décadas, atendeu às necessidades porque, naturalmente, quem não assumisse o sistema, adequando-se a ele, era banido. A postura autoritária e centralizadora que ditou as regras durante esse período era sustentado por uma educação elitizada (e, portanto, autoritária e centralizadora). O participante da escola deveria estar disposto a aceitar os modelos estabelecidos, e agir conforme os mesmos. Quaisquer conflitos e contradições eram ignorados.

Outro indicador da homogeneidade da política centralizadora na educação é o alto índice de evasão escolar que marcou a escola brasileira, podendo, inclusive, ser entendido com um esforço no sentido de manter a homogeneidade da clientela escolar. Essa situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, e este visto como uma entidade superior e externa à sociedade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista.

Assumir, literalmente, o entendimento do mandamento constitucional de que a educação é *dever* do Estado é desposar entendimento de que a educação seria, portanto, apenas *direito* da sociedade. A dualidade e o conflito daí decorrentes, uma vez que aquilo que é direito de uns é dever de outros, em todos os aspectos da sociedade, produzem, na educação como um todo, diretores que não se encontram preparados ou, mesmo quando o são, não têm espaço para liderar, professores que não ensinam, alunos que não querem e não conseguem aprender, cada agente aguardando que um outro resolva seus problemas e dificuldades, em uma corrente que inclui os ocupantes do sistema de ensino.

Baseando-se nessa percepção, adotou-se o método de administração científica¹, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos

¹ Frederick Winslow Taylor criou a administração científica com o objetivo de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos, tomando por base a aplicação do método científico na administração, no fim do século XIX e início do século XX.

organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito, como é o caso de corrigir provas, dar nota, de forma mecânica, dentre outros. Foi baseando-se nesta concepção que se passou a entender que o importante é fazer o máximo e não fazer o melhor.

De acordo com este pensamento, administrar remeteria ao controle e comando segundo uma visão objetiva e distante. Parente e Luck também analisam esta questão. Estes são alguns *pressupostos* que emergem desse enfoque sobre a realidade:

- A realidade é regular, estável e permanente, sendo dada em caráter absoluto, em vista do que os sistemas de ensino e as organizações escolares não se diferenciam significativamente entre si, cabendo a todos a mesma forma de atuação em suas comunidades.
- O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controláveis por normas e regulamentos, que garantiriam uniformidade de ação.
- Incerteza, ambiguidade, tensão, conflito e crise são encarados como disfunções e como problemas a serem evitados e reprimidos, e não como oportunidades de crescimento e transformação.
- Os sucessos, uma vez alcançados, acumulam-se aos anteriores e mantêm-se por si mesmos, não demandando esforços especiais de manutenção e desenvolvimento.
- A responsabilidade maior do dirigente é a obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade, sendo a precariedade de recursos considerada como o maior impedimento à realização do seu trabalho.
- A melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas que, para serem bem executadas, devem ser atribuídas a diferentes pessoas, que se especializam nelas.
- A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.
- Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, como forma de garantir a continuidade do sucesso.
- Os profissionais e usuários das organizações, como é o caso do professor e dos alunos, são considerados como participantes cativos das mesmas, em vista do que aceitariam facilmente as normas impostas, bastando para isso serem cooptados.
- A contrapartida a essa cooptação é o protecionismo a esses participantes, mediante ações paternalistas e condescendentes (PARENTE; LÜCK, 1999, p. 138).

A hierarquização e a verticalização, observadas em decorrência da orientação pelos pressupostos acima discutidos, bem como a desconsideração por processos sociais vigentes internamente ao modelo centralizador, como a providenciar a derrocada do modelo, apontam, sobretudo, para a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização das pessoas, em todos os níveis de ação, pelos resultados finais.

Aos resultados percebidos está associada a administração por comando e controle, centrada na autoridade e distanciada da implementação de ações, construindo-se, dessa forma, uma cultura de determinismo e dependência.

Em virtude da crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que nelas ocorrem, somados aos diversos e plurais interesses que estão envolvidos nessa nova realidade, a dinâmica das interações que fatalmente ocorrem no embate de novos interesses, tem apontado para a obsolescência do modelo centralizados, mesmo quando são geridas sob o enfoque limitado da administração científica.

Ciente das pressões que atuam sobre essa dinâmica, atualmente, não se pode mais conceber que pessoas, tanto quanto a própria organização de ensino, sejam tidos na conta de componentes de uma máquina, que deve, por sua vez, ser controlada externamente. Os problemas decorrentes dessa visão deturpada, que atingem o sistema com frequência cada vez maior, não podem mais ser considerados, simplesmente, carência de insumos: observa-se que seriam, na realidade, falta de orientação no processo de implementação e execução, e, especialmente, da energia social que é utilizada para promover tal processo.

1.2 Modelo estático *versus* paradigma dinâmico

Temos que a pluralidade e a controvérsia que manifestam-se na escola, especificamente, e na sociedade, de maneira geral, demonstram que sistemas educacionais são organismos vivos e dinâmicos. Assim como a sociedade, os estabelecimentos de ensino, tendo em vista que são unidades sociais especiais, devem ser entendidas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre os elementos que nela atuam como um todo, interferindo, direta ou indiretamente.

Diante de tão novo paradigma, a direção dos estabelecimentos de ensino - e mesmo dos sistemas- demanda uma nova forma de organização. Esta é a necessidade que a gestão escolar procura atender. A partir disso, o trabalho, como prática social por excelência, passa a ser o enfoque orientador da gestão das organizações de ensino, sendo abrangida pela dinâmica das interações acima citadas.

Atualmente, observa-se um movimento, cada vez maior, de transição e, até, de contradição: de um enfoque tutelar – assim entendido porquanto o estabelecimento, e a maioria dos atores, apenas recebem as políticas prontas e a implementam – para um enfoque participativo, em que espaços de colaboração e diálogo são criados.

No entanto, nessa transição, a escola é instigada a assumir decisões e práticas para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. O novo paradigma, mais participativo, justamente por ser novo, não disponibiliza aos atores modelos, e sim, apenas concepções. Tal situação exige, de diretores e dirigentes escolares, o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

É claro que esse novo paradigma é fruto, e causa, de um contexto que atua sobre a educação, a escola e sua gestão, mas também sobre todas as áreas da atuação humana: “[...] não existe nada mais forte do que uma ideia cujo tempo chegou em vista do que se trata de um movimento consistente e sem retorno. E a ideia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaços de participação” (LÜCK, SCHNECKENBERG; DURLI, 1999, p. 131) aos quais estão associados, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade.

Em função dessa nova situação, pode-se aferir duas grandes constatações: primeiro, a reivindicação de esforços de participação e de poder local que ocorrem em decorrência da multiculturalidade da sociedade atual, contemporânea, e da importância da riqueza e diversidade daí decorrentes; segundo, o processo educacional passa a ser entendido como um processo de equipe, com a consequente demanda por participação social, em verdadeira mudança teórico-metodológica.

A alteração de paradigma pode ser atribuída, modernamente, à correspondente mudança de consciência a respeito da realidade, e do vínculo dos integrantes da sociedade contemporânea com essa (nova) realidade. Assim como na sociedade em geral, a escola, como instituição social que é, substitui a passos largos o enfoque da administração pelo de gestão.

Dessa forma, para além da mudança de termos utilizados nessa teorização, percebe-se uma fundamental e necessária alteração de atitude, de conceitos e de orientação. Os valores mesmo da educação, como um sistema, têm apresentado mudanças significativas.

O âmbito prático desta mudança promove profundas alterações na dinâmica do poder, em termos gerais, na sociedade como um todo, e, ainda mais evidente, em termos específicos no interior do estabelecimento e do sistema de ensino, alterando práticas, a organização escolar e assumindo inovações que a administração científica não permitia, até então.

Ainda que se ressalve entendimento diverso, esse novo paradigma é fundamentado pelos seguintes pressupostos:

- A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas.

- A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.
- O ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e por isso imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação impulsiona.
- Incerteza, ambiguidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.
- A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.
- A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento.
- Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional.
- As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico.
- A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.
- O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la (SENGE, 1993, p. 21).

Assim, todos os atores deste processo – professores, equipes pedagógicas, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos – deixam de simples e passivamente fazer parte do ambiente cultural, para assumir o entendimento – e a postura – de quem o forma e constrói. Da interação de tais personalidades, valores, desejos, experiências é que passa a depender a identidade da escola na comunidade em que encontra-se inserida, bem como o papel que essa nova escola deve assumir na comunidade e, acima de tudo, os resultados esperados de sua atuação.

A mudança de consciência implica o reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo, uma vez que, como lembra Peter Senge (1993, p. 29):

[...] quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados. E essa percepção setorializada tem sido a responsável pelo fracionamento e dissociação das ações escolares e consequente diluição do seu trabalho e dos seus efeitos. Todos estão lembrados dos esforços despendidos por inúmeros sistemas de ensino, no sentido de definir e delimitar papéis e funções de profissionais da escola, em vez de descrever suas responsabilidades por resultados.

Em vista de um novo paradigma, conforme referencia acima, os problemas, agora globais e complexos, exigem ações locais e tópicas, desconsiderando o conjunto de que fazem parte. Seriam, no antigo modelo, ações inconsequentes, no sentido de tentar transformar a escola e mover a prática social da educação para um sentido de desenvolvimento. Em outras palavras, a educação de qualidade não pode mais ser promovida administrativamente, segundo o modelo centralizador, uma vez que o mesmo busca garantir recursos e promover ações pontuais e concentradas, em determinados focos – cuja prioridade é apontada pelos dirigentes – isoladamente, esperando que tais ações possam, ao seu tempo, repercutir no conjunto.

Portanto, tal entendimento implicaria “[...] a realização de ações conjuntas, para as quais todos os participantes do contexto escolar deveriam concorrer” (LÜCK, 1996, p. 54).

Ao contrário, o diretor de escola é um gestor da dinâmica social, no sentido em que mobiliza e orquestra aqueles atores, articulando a diversidade para buscar consistência e unidade de propósito, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Na busca desse objetivo primeiro, em seu trabalho, deve buscar entender cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto, mais amplo e generalista, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. “Tal atitude garante a possibilidade de que se ‘pense grande e aja no pequeno’” (KLINK, 1993), isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais.

Nessa busca, o diretor de escola, assim como todos os atores que têm participação no processo educacional, devem ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos.

Portanto, o conceito de gestão supera o de administração escolar, porque abrange um conjunto de concepções e valores não contemplados por esse. Por exemplo, a democratização do processo de construção da escola no meio social, e a realização do seu trabalho mediante a organização de um projeto pedagógico, além de político, uma vez que tal projeto deve partir do compartilhamento do poder quando a tomada de decisões é feita de forma coletiva.

Temos por óbvio, no entanto, que o entendimento da organização escolar como entidade dinâmica demanda uma nova atuação, especialmente articulada e liderada, que esteja imbuída da consciência de que a questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização determina mudanças nessas mesmas relações sociais, praticadas nas escolas e nos sistemas de ensino.

Uma vez que a exigência pela competência da escola é cada vez maior, no que diz respeito à gestão, a formação dos gestores torna-se um desafio para os sistemas. Geralmente, a formação dedicada a dirigentes escolares atualmente não contempla essa área de atuação e, ainda que alguns profissionais a tenham, a experiência demonstra que a mesma é apenas conceitual e exclusivamente teórica, uma vez que tal característica permeia os cursos superiores da área social.

Com a reforma do curso de pedagogia, a oferta de formação de gestores escolares deu-se por meio da habilitação em administração escolar. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propunha, desde os anos 70, que os cargos de direção fossem ocupados por profissionais com essa formação inicial. Não obstante, por conta da abertura política da década de 80, o cargo passou a ser eletivo, de modo que a procura pelo curso diminuiu acentuadamente: por falta de alunos, a manutenção da oferta ficou inviável.

Por outro lado, a oferta de especialização em gestão educacional aumentou, uma vez que a demanda foi pressionada por profissionais que já estavam no exercício da função. Os cursos de especialização, no entanto, ofereciam, na época, poucas vagas.

Diante da oferta reduzida para a formação inicial de gestores, no contexto das instituições de ensino superior, recaem sobre os sistemas de ensino a responsabilidade de promover a capacitação de diretores escolares, ainda que em sede de especialização. “Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial” (MACHADO, 1999, p. 53), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

É óbvio que a habilidade dos dirigentes determina, fatalmente, a qualidade do sistema de ensino. Assim, a melhoria no currículo formal, com a introdução de métodos, técnicas e práticas inovadores, infelizmente não denotam grande diferença caso os dirigentes não se esforcem para melhorar, tanto quanto ou mais, sua capacitação. Para Lück (1996, p. 54), essa capacitação “[...] constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente”.

Diante de tão nova “lista de atribuições”, o que se pode perceber é que dirigentes escolares têm aprendido durante o exercício de suas funções, o que não se pode mas admitir. Esses profissionais devem estar preparados, ao assumir o cargo, para resolver conflitos e atuar, de modo conveniente, nas situações de tensão, bem como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, monitorando resultados colhidos com o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Deve estar apto, antes de assumir suas funções de gestor, a promover a integração entre a escola e a comunidade, realizando negociações e criando alternativas de gestão, de modo a mobilizar os atores das ações educacionais; deve saber como manter um processo de diálogo e comunicação aberto, buscando unificar interesses e visões díspares. Valores e técnicas insuspeitadas para a gestão escolar passam a ser requisitos indispensável da atividade: reuniões eficazes, articulação de interesses e conflitos, entre outros.

Em diferentes palavras, a educação deve ser encarada com tal responsabilidade que sua prática exige profissionalismo – assim entendida a preparação para o exercício da gestão, e não aprendida durante seu exercício, por tentativa e erro. Qualquer falha na execução dessas atividades são tão maléficas, nas dimensões individual, organizacional ou social, que esse profissionalismo é, atualmente, obrigatório, e deve ser fruto das mais variadas competências, específicas, bem como de seus matizes. Paro (1992), que relata uma pesquisa em sistemas municipais de ensino, apresenta de maneira viva e contundente as demandas diversas de competência a ser apresentada pelo diretor. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas organizarem experiências capazes de orientá-los nesse processo.

Não se pretende, aqui, afirmar que a preparação anterior é bastante. Diante de tal pluralidade de competências e habilidades, exigidas dos gestores escolares, e da nova dinâmica das situações, a impor desdobramentos e desafios, sempre inovadores, aos gestores, de modo que entendemos como fundamental, para o exercício da atividade, a formação continuada, em adição àquela preparatória.

Além disso, temos notado, com ânimo de louvor, reformas pontuais nos cursos de formação em pedagogia e nos cursos de pós-graduação, e nos frequentes cursos de especialização oferecidos ou patrocinados pelo sistema de ensino, de forma a oferecer as habilidades e competências indispensáveis ao exercício da gestão.

Geralmente, tem-se acurado que os programas de capacitação para gestores geram retornos insatisfatórios em relação a aplicação prática, pois estes conduzem seus trabalhos de acordo com a situação vivenciada, não produzindo mudanças sobre elas. Como de nada valem as boas ideias se não forem colocadas em ação, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis, tal como indicado por Machado (1999).

1.3 Distanciamento entre a teoria e a prática

O distanciamento entre a teoria e a prática está associado a uma separação entre pensar e fazer, que se expressam nos programas de capacitação, em vista de que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. É comum, em programas de capacitação, ouvir algum participante expressar que na prática, a teoria é outra. Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas por dramatizações ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade das concepções teóricas tratadas (LÜCK, 2000, p. 14).

Esse distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades, o saber fazer e as atitudes, o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência.

Neste sentido, procura-se conceitos que estejam logicamente interligados a prática, para melhor esclarecer e orientar a atuação do profissional na instituição escolar. Entendendo que a teoria existe para descrever a prática e que num círculo contínuo ela deve ser praticada, se faz necessário que os cursos de capacitação relacionem teoria e prática focando a ampliação de conhecimentos e habilidades do gestor.

1.3.1 Descontextualização dos conteúdos

Os conteúdos organizados e tratados nos cursos de formação tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista de que adquirem características artificiais.

Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. É muito comum observar também que os cursos de capacitação de gestores tendem a apresentar conteúdo de caráter normativo, haja vista que resistências, tensões e conflitos não são levados em consideração.

Neste contexto, cresce o desinteresse dos profissionais em relação ao curso, diminuindo conseqüentemente, a motivação e o envolvimento, por não enxergarem possibilidades de atuação prática em suas realidades.

1.3.2 Enfoque no indivíduo

A tendência nos cursos de capacitação é acreditar que os conteúdos estudados serão colocados em prática por um único profissional, podendo apenas desenvolver habilidades individuais, desconsiderando que este deverá ser um trabalho em conjunto, em equipe e que portanto, todos deveriam estar sendo capacitados, pois para promover inovação nas instituições de ensino se faz necessário um bom trabalho em equipe, que por sua vez necessita de liderança e autoridade.

É identificado que quem, após a frequência a um curso de formação, procura introduzir mudanças aprendidas, em sua escola, tende a desistir rapidamente de dar continuidade a seu esforço, mesmo que dotado de fortes características pessoais de liderança, de um grande empenho e convicção, em relação às novas idéias, e até mesmo de uma preparação adequada para lidar com as reações naturais de resistência apresentada pelos colegas (LÜCK, 1985, p. 73).

A formação em equipe seria a solução para este problema.

Os cursos de capacitação, em geral, empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso, em vista de que adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas.

Tal metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola. Para os gestores, caberia uma metodologia direcionada para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, capazes de nortear suas práticas para agir adequadamente frente aos novos desafios.

Machado (1999, p. 171) propõe “[...] a realização de capacitação da equipe de gestão da escola, incluindo, quando existir, o vice-diretor, o secretário da escola, o supervisor educacional, o orientador educacional, o coordenador de área e professores líderes”. Igualmente, essa proposta é centrada na metodologia da problematização, que adota como foco as situações naturais e concretas de trabalho de gestão da escola.

O desenvolvimento de competências deve, pois, ser o foco de organização dos programas de formação de gestores. Sobretudo, além das questões teórico-metodológicas dessa formação, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. Um fator limitador desse investimento seria a periodicidade frequente de troca de dirigentes, tal como atualmente ocorre. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão.

1.4. Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino Brasileiros

A Constituição Federal 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. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já vinham ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, tanto as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas do Distrito Federal quanto os municípios foram obrigados a se adequarem as novas resoluções, incluindo a do princípio da gestão democrática do ensino público. Nesse processo foi possível traçar um levantamento que possibilitava a análise dos procedimentos tomados em suas realidades locais e regionais.

Baseados nesses levantamentos, em documentos legais e processos de implantação, procuraram entender como as instituições educacionais se organizaram para cumprir o que determinava a legislação. Suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

A participação da sociedade civil passou a fazer parte do processo constituinte e tornou-se mais organizada em função da existência de um Fórum que congregou entidades de âmbito nacional na defesa do ensino público e representou uma plataforma avançada dessa defesa. A escola para todos, naquele momento, já não contemplava mais os anseios da sociedade, entendendo que essa ficava aquém do conceito de democratização da educação, gerando manifestações em prol de um ambiente democrático e com uma gestão democrática, participativa.

Com relação aos movimentos em busca da legalidade incondicional da gestão democrática na Constituição, esses foram bastante limitados, quando não eliminados por influencia de coligações conservadoras contrárias ao movimento.

Tavares (1990, p. 46) observa que “[...] essa exclusão da escola particular foi o resultado de um acordo de lideranças com os setores privatistas, na época nitidamente fortalecidos por um grupo suprapartidário de constituintes que se autodenominou Centrão”.

Para Erasto Mendonça (on-line), a mobilização em torno de sua introdução na LDB foi iniciada “[...] quando a gestão democrática do ensino público ainda não tinha sido incorporada à Constituição de 1988”. Coube ao Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentar um projeto de lei à Câmara Federal, partindo de um estudo de Dermeval Saviani publicado na revista da ANDE e substituindo o componente sobre financiamento da educação por um texto

mais detalhado, baseado em estudos realizados por Jacques Velloso e José Carlos Merchior. Segundo Gadotti (1994, p. 68), “[...] o projeto apresentado não continha nenhuma referência explícita sobre a gestão democrática como princípio do ensino público, apesar de, naquele momento, este já ser um ponto conquistado na Constituição recentemente promulgada”.

Com o substitutivo Jorge Hage (PSDB-BA), foram incorporados significantes progressos em relação á democratização da educação, destacando sua gestão democrática através da autonomia administrativa e pedagógica e da gestão financeira das instituições de ensino. Aprovado em 13 de maio de 1993, pelo plenário da Câmara Federal, após alterações nas coligações políticas, foi encaminhado para o Senado Federal que ficou com a responsabilidade de sua análise.

No Senado, passou por momentos turbulentos, contudo, em dezembro de 1996 a LDB promulga a Lei 9394/96 que contempla a gestão democrática do ensino publico, como bem coloca Mendonça,

[...] primeiro, como princípio, na forma daquela lei e da legislação dos sistemas de ensino, ampliando assim o ordenamento constitucional. Segundo, determinando que as normas de gestão democrática atendam as peculiaridades locais e os princípios de participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. A terceira referência trata da gestão democrática nas instituições de ensino superior. Além dessas referências diretas, a LDB fixa incumbências dos estabelecimentos de ensino incluindo no Art. 12 a elaboração e execução da proposta pedagógica, e no Art. 15 a ampliação progressiva de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas (MENDONÇA, on line).

Discutindo-se particularidades da gestão democrática do ensino público ligados à participação, constatou-se que os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais.

As legislações continuam sendo mecanismos reguladores dessa prevalência na medida em que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica.

Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docentes e administrativos, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis, destacando a força de atuação de um gestor, uma vez que, como orientador de uma equipe, poderá estimular ou reprimir a participação da comunidade.

1.4.1 Descentralização

Atualmente existe um consenso sobre a necessidade de descentralização no campo da educação pública. Conclui-se que, se o centralismo administrativo foi um dos fatores que ajudou na implantação da burocracia e na modernização do Estado, no campo da educação esse fenômeno assumiu feições de exagero. Nos sistemas de ensino, o centralismo foi aumentado em um grau tão distante do necessário para permitir a racionalização dos processos administrativos que passou a ser um dos alvos principais das críticas que se formaram em torno da luta pela democratização da educação. É inegável que o centralismo administrativo tenha permitido a expansão da oferta educacional, mas, exacerbado, tornou a escola distante da comunidade em função do planejamento e da gestão serem realizados em níveis centrais.

A descentralização não é democratizante, no entanto, existe uma confusão conceitual sobre o tema ligando centralização a autoritarismo e descentralização à democracia.

Vários autores apontam a municipalização como uma forma possível de superação do centralismo, sendo utilizada como estratégia descentralizadora por alguns sistemas de ensino. No entanto, a abordagem da descentralização como municipalização foi apontada como restritiva, na medida em que pode limitar a discussão sobre gestão educacional aos seus aspectos formais, pouco ou nada acrescentando sobre questões como a ampliação de processos participativos ou a alteração nas estruturas de poder.

Os dados que vêm sendo analisados indicam que vários sistemas de ensino afirmam a importância da descentralização, mas poucos estabelecem programas para materializá-la. Dentre as diferentes dimensões da descentralização adotadas nos sistemas – pedagógico, administrativo e financeiro – este último é a forma prevalente.

A precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola tida pelo sistema como autônoma vê-se obrigada a decidir sobre a sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus. “Não existindo infra-estrutura para concretizar a

descentralização, instala-se, na verdade, um quadro de abandono no qual a escola é instada a diligenciar no sentido de superar por si mesma suas penúrias materiais” (LUCK, 1999, p.87).

Coloca-se, por isso, a advertência de que a ideia disseminada de parceria entre a escola pública e setores da comunidade como forma de descentralização e autonomia, ao restringirem-se em ações de captação de recursos para provimento das necessidades básicas da instituição escolar, podem aprofundar o fosso que separa escolas de um mesmo sistema, criando condições perversas de afastamento do Estado do financiamento da educação.

Neste contexto, as comunidades que detinham um poder econômico melhor, supria as necessidades das escolas de seus filhos, por outro lado, aquelas que apresentavam dificuldades financeiras, necessitando ainda mais do poder público, não encontrava na instituição condições de equalização social.

Estudos citados demonstram que:

[...] os processos descentralizadores não chegam a transferir poder para as escolas ou promover a articulação das bases locais. Os dados empíricos não demonstram a existência de alterações substantivas nas estruturas administrativas reforçadoras da capacidade de ação das escolas. Enquanto as áreas centrais das administrações não abrirem mão do dirigismo, reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização das unidades de ponta dos sistemas como referência das políticas públicas continuarão a ser peças de retórica (DEMO, 1998, p. 133).

Observa-se que mesmo sendo entendido como fator de menor importância, a autonomia é o fator primordial de uma gestão democrática, contudo, esta ainda é prejudicada pela intercessão em demasia, falta de recursos e a dependência e o paternalismo que insistem em manter-se entre escola e órgãos superiores de administração escolar.

1.4.2 A autonomia nas questões pedagógicas

A gestão democrática, de acordo com as leis específicas, compreende as partes financeira, administrativa e pedagógica. Esta não está ligada somente à relação professor-aluno, mas sim a todos os membros da comunidade escolar, à articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano da escola e o seu significado político e social. Os gestores escolares têm a importante missão de exercer sua função em prol do bem comum, e esse

comprometimento exige ética, responsabilidade, sabedoria, liderança, humildade, dinamismo e reflexão constante sobre sua prática.

A equipe gestora necessita de promover a ética em todas as suas ações, isto é, levar em consideração e respeitar o ponto de vista de cada membro escolar, para que todas as propostas sejam avaliadas, discutidas e colocadas em prática desde que sejam benéficas a todos. A ética deve estar em todas as ações, principalmente nas situações mais delicadas, como por exemplo, as reuniões de pais e mestres.

O diretor, o professor, o coordenador têm a autonomia para lidar com essa situação, por isso devem tomar muito cuidado ao fazer referências em público a determinados comportamentos de alunos à de seus responsáveis, portanto, não seria ético, na frente de todos, dizer ao responsável pelo aluno que este é o único a obter notas baixas, que só atrapalha a aula, que desrespeita os professores e colegas, que determinado pai ou mãe não está contribuindo para a educação de seu filho.

Enfim, esses assuntos devem ser tratados, para todos, de forma geral, sem especificação de nomes, e as particularidades somente com os alunos e o responsável em questão. Outra questão ética é o fato de que a escola não deve ser gerida a fim de mecanizar o ensino, pois “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2006, p. 33).

Não existe receita pronta para resolução de problemas como esses, mas existe o caminho para tal através do bom senso e da ética para lidar tanto com os alunos quanto com os demais envolvidos na comunidade escolar.

A responsabilidade é condição essencial da autonomia da gestão democrática. Os professores são responsáveis por seus alunos, os coordenadores por seus professores e alunos e os diretores por seus coordenadores, professores, alunos e funcionários. Portanto, todas as ações com os membros escolares devem ser planejadas a fim de que todos se beneficiem e que não haja prejuízos.

Esse planejamento deve ser feito de forma coletiva, com os representantes dos membros escolares: representantes de classe, de professores, de conselho de escola, de grêmios estudantis, para que os gestores colem sugestões, que exponham os prós e os contra e assim decidam o melhor possível a ser feito. É o caso, por exemplo, de gincanas, eventos festivos e/ou comemorativos no ambiente escolar com ou sem objetivo de angariar fundos.

Existe a responsabilidade em torno dessas ocasiões, de promover a segurança, a organização, os suprimentos de responsabilidade organizacional. Existe também a

responsabilidade social, onde a escola deve ser o agente de formação de cidadãos aptos a compreender a sociedade e contribuir para sua melhoria, desenvolvendo a autonomia nos alunos, tornando-os sujeitos históricos e sociais, protagonistas no processo de aprendizagem.

Esse objetivo só é atingido quando a gestão oferece oportunidades como, por exemplo, o trabalho com os temas transversais, que devem permear todo o aprendizado formal através de campanhas de conscientização e propostas de ação que façam os alunos pensar em questões como ética, diversidade cultural, desigualdade social, meio ambiente, etc.

A equipe gestora necessita, da contribuição sócio-histórica da comunidade escolar, mas é importante ressaltar que, mesmo sendo de grande importância sua bagagem e seu conhecimento de mundo, é a equipe gestora quem deve nortear os rumos no âmbito escolar, pelo fato de ter uma sabedoria específica, pedagógica. Essa sabedoria se aplica no sentido de gerir uma comunidade escolar conscientizando-a de que é possível transformar a difícil realidade em que o mundo se encontra através de ações coletivas.

A partir da conscientização, deve haver uma mobilização para a sensibilização, ou seja, não basta que as pessoas saibam dos problemas existentes, mas que sintam dentro delas o desejo de mudar, de ajudar, de tentar e principalmente que não se deixem desanimar diante de uma política de interesses individuais e de uma realidade onde os interesses dominantes apresentam um comportamento reacionário, com o objetivo de influenciar para que tanto a população adulta quanto a população de educandos, principalmente, não desenvolvam o senso crítico e o poder de organização em massa para policiar, participar e interferir de forma efetiva nas práticas políticas deste país, não promovendo assim o bem-estar social.

Nesse sentido, lembramos Freire quando diz:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer de muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços (FREIRE, 2006, p. 67).

Logo, a equipe gestora, assim como os demais, não pode se deixar desanimar especificamente pelo fato de não possuir respaldo, como uma escola bem estruturada e atualizada, que possa atender de forma plena às necessidades daqueles que a frequentam. Sendo assim, uma vez que a gestão dá o exemplo, com sabedoria, fica mais fácil conscientizar e sensibilizar a comunidade para lutar pela melhoria do ambiente escolar, já que os resultados nele obtidos se refletem na sociedade.

A gestão democrática requer espírito de liderança, de empreendedorismo, e também se faz necessário que os gestores guiem sua comunidade, promovendo oportunidade de participação de todos para o desenvolvimento coletivo. Essa participação não significa apenas convidar a comunidade para eventos ou manutenção do espaço físico, mas sim abrir espaço para uma participação efetiva no que diz respeito às decisões políticas e educacionais. Uma das principais causas de uma instituição desorganizada é a falta de liderança de seus gestores.

Liderar não significa mandar, monopolizar poderes, mas sim buscar soluções, compartilhar, ajudar, saber ouvir, saber falar, saber quando dizer sim e quando dizer não. Os gestores precisam exercer sua liderança com autoridade e liberdade, isto é, trabalhar mostrando à comunidade escolar que ela pode, sim, participar deliberadamente do destino das atividades escolares, mas sempre respeitando limites, os quais a gestão deve apresentar, argumentando que sem eles não é possível o bom funcionamento do contexto pedagógico. A escola é o treinamento para a vida em sociedade, então não é possível que, nesse treinamento, todos queiram impor sua vontade, fazer o que quiser, e quando quiser, deturpando assim a essência da escola, que é socializar os alunos, de maneira que saibam cobrar seus direitos, à liberdade principalmente, exercendo seus deveres, o compromisso com os limites. Então, a partir do momento em que a liderança dos gestores é colocada em prática, a comunidade escolar se sente segura, percebe que é acolhida, e é com essa percepção que as atividades no âmbito escolar se desenvolvem de maneira positiva.

É importante ressaltar que a liderança é conseguida através do exercício da autoridade e não do autoritarismo. A gestão que trabalha com autoridade pratica o bom senso, respeitando a autonomia e a identidade cultural de cada um, direciona a comunidade escolar para o bem comum, fazendo com que os membros escolares percebam o que é certo e o que é errado no contexto pedagógico, e mesmo os gestores também são direcionados, com humildade, para o melhor a ser feito, ou seja, não é porque se tem um cargo de liderança que a razão estará sempre com o líder.

Este deve perceber que se suas propostas não estão sendo eficazes é porque deixou de considerar o conhecimento, o ponto de vista dos demais, passando-se assim a agir com autoritarismo, que, além de centralizar as ações, inibe a prática da humildade e da generosidade. A autoridade está relacionada ao respeito mútuo e o autoritarismo ao medo e à repressão causada nos demais membros.

A escola brasileira vem passando por diversas transformações ao longo de várias décadas. Vários métodos de ensino têm sido experimentados, desde a chamada “Educação

Bancária” até a Progressão Continuada, que se distanciam, respectivamente, pelo autoritarismo e pela educação libertadora.

Há alguns anos, os alunos eram submetidos a uma seleção elitista para se manterem na escola, e quem não se adequasse às imposições do sistema daquela época, era excluído.

Contudo, hoje em dia a situação é outra, o lema é: “Escola para todos”, o que realmente acontece, porém a sociedade é outra, a educação libertadora que já era pra ter começado há muito tempo, começou a ser pensada num momento em que o Brasil passa por uma reorganização da estrutura familiar, que é a base da educação, acarretando, assim, toda a responsabilidade da formação das crianças e dos adolescentes para as escolas.

Com esse quadro, a gestão deve se adaptar às necessidades de sua comunidade. Muitas crianças chegam às escolas sem a base da formação moral, gerando vários conflitos a elas mesmas e a todos em seu redor.

Então é necessário que haja projetos de caráter educativo, conscientizador, sensibilizador, formador, que envolva toda a comunidade escolar. E o ideal é que tais projetos promovam o respeito ao próximo, uma vez que a população aumentou consideravelmente e por isso existem tantas maneiras de manifestação cultural, sejam elas de caráter social, religioso, racial, intelectual, etc.

É evidente que não é fácil a obtenção de resultados positivos devido à ausência da família, à política de interesses, que transforma a escola em um depósito temporário de alunos e não atende de forma plena às necessidades do ambiente escolar, mas o papel da gestão democrática é sempre tentar, buscar soluções através do que dispõe no momento. Essa adaptação da escola para com sua comunidade se dá não só no que diz respeito às questões sociais, mas também nas questões referentes ao uso da tecnologia a favor do ensino-aprendizagem, do desenvolvimento.

Os costumes, os interesses, os anseios da sociedade atual são outros, porque a realidade é outra. É uma realidade futurista, digital, imediatista, embora todo esse contexto não seja acessível a algumas classes sociais. Então a escola deve permitir ao aluno, que pode não ter um computador em casa, esse contato tecnológico através dos equipamentos que deveriam existir em toda unidade escolar.

Se por um lado há a problemática social, pelo outro há a tecnologia que pode ajudar a gestão a reformular a maneira de como conduzir a escola, ou seja, reivindicando equipamentos adequados para fazerem parte dos instrumentos de aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade de ensino, de estimular os alunos dando a eles o acesso a informações que os ajudem a se desenvolver na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

A sociedade é dinâmica, logo, a escola que é o campo de treinamento para a prática social, também deve ser dinâmica.

A gestão democrática vai se construindo através da prática, que não vem pronta num manual. Ela é adquirida com o tempo, com as situações, com as dificuldades, com os erros e com os acertos. Sendo assim, é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática, de pensar se determinada postura, ação, terão o mesmo efeito em outras situações. É examinar o porquê de um projeto ter dado certo em determinado momento e no outro não. Deve-se partir de que a teoria é o discurso da prática e que ambas devem andar em concordância. Em relação à teoria e à prática, Freire explica:

O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE 2006, p. 39, grifo do autor).

Ao refletir sobre a prática, a gestão passa a exercer seu fazer pedagógico de forma mais eficiente, uma vez que, evitando erros cometidos, os acertos prevalecerão. Quanto mais os gestores assumem como estão sendo e percebem as razões de ser e agir de uma determinada forma, mais se tornam capazes de mudar se for preciso, e toda a comunidade escolar se beneficia com uma gestão que tem esse comprometimento. É fato que muitas vezes os gestores se vêem em uma situação em que não conseguem interferir de forma imediata no que está errado, vetando assim sua prática.

É o caso, por exemplo, de perceberem que na escola há um grande índice de violência entre os alunos, e para tentar solucionar, convocam os responsáveis para uma reunião. A maioria dos responsáveis são aqueles que realmente se preocupam com seus filhos, netos, sobrinhos, e aqueles que deveriam comparecer, que seriam o elemento essencial para a resolução do problema, não comparecem, pois geralmente trabalham o dia todo, ou realmente são indiferentes ao que acontece na escola, ou são coniventes com as ações de seus filhos.

Sendo assim, não é possível a interferência imediata por parte da escola. O que é possível são providências que ajudem os alunos a enfrentar esses problemas, embora muitas vezes eles já tenham o emocional completamente abalado, e já venham, como foi dito, sem os princípios morais mais básicos, já que não o exemplo da família nem sempre está em consonância com um convívio social esperado pela escola.

E não é só com alunos e com seus responsáveis que a gestão pode encontrar dificuldades em sua prática e tentar melhorá-la. Ainda existem muitos membros da unidade

escolar, como coordenadores, professores, funcionários, que, mesmo tendo que dar o exemplo, comportam-se como bem entendem, alguns agindo de forma arrogante e se mostrando inflexível com relação a mudanças que visam à melhoria no ensino-aprendizagem, gerando assim uma dificuldade maior de diálogo e de uma ação conscientizadora da gestão para com eles.

Um dos principais fatores para essa dificuldade de relacionamento é a diferença entre gerações, que gera comportamento e opiniões muito discrepantes. E é aí que entra o papel do gestor: o de combater o choque de gerações com políticas de igualdade, pois todos são responsáveis pela formação dos alunos e devem respeitar e ser respeitados, seja qual for o tempo de trabalho. Há também gestores que agem dessa forma, o que é preocupante, já que eles são os líderes e deveriam agir de acordo com as exigências do cargo.

A reflexão constante da prática é necessária porque constantemente a gestão democrática se depara com os riscos, com situações novas, atípicas. Se não for feito um balanço de tudo o que é realizado, não haverá possibilidade de evolução. Não é possível agir de maneira democrática não se importando com qualquer forma de discriminação. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...]”, segundo Freire (2006, p. 36). É completamente desabonador a gestão que prega a democracia, mas na prática faz distinção de valor entre membros escolares. É por isso que os gestores devem sempre estar atentos à sua prática e a de seus colaboradores.

Existem inúmeras possibilidades de se promover uma gestão mais democrática, mais humana, preocupada com o desenvolvimento social. E essas possibilidades só existem porque as pessoas querem que elas existam, embora haja também inúmeros obstáculos instalados por aqueles que não possuem qualquer intenção de contribuir para a educação, a não ser que haja retorno financeiro.

O fazer democrático na escola ainda é uma prática muito complexa, que exige respaldo de todos os lados, da família, da política, dos gestores, coordenadores, professores, e todos lutando por um único objetivo; fazer com que os alunos desenvolvam, através do exemplo, que se dá pela participação dos outros membros da comunidade escolar, o senso crítico, que saibam aplicar na sua vida social as idéias contidas nos temas transversais, que sejam sujeitos de sua aprendizagem, que sejam capazes de concorrer igualmente no mercado de trabalho, que sejam perseverantes e convictos de que podem mudar sua realidade social por serem agentes transformadores da história, agentes que, por terem aprendido a democracia na escola por meio da corporeificação das palavras pelo exemplo, continuem na luta por ela,

enfrentando, essa realidade que só faz desanimar, que não oferece oportunidade a todos, e que promove desigualdade social.

O aluno deve saber que foi através da democracia que um presidente foi destituído de seu poder por motivos repudiados pela nação, e que a intolerância aos absurdos, como a corrupção e a impunidade, se dá no exercício da democracia.

A tarefa de organizar uma escola não é nada fácil, visto que é preciso saber lidar com a individualidade de cada um, pois ninguém é igual a ninguém, e com a coletividade, que também é complexa devido à finalidade de se chegar a uma solução de acordo com cada situação, de forma que todos sejam beneficiados, já que cada indivíduo tem uma maneira diferente de compreender a realidade.

E porque a escola tem como objetivo formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres partindo da individualidade do educando com a finalidade de inseri-lo na sociedade, com o papel de viver solidariamente entre iguais em espaço e tempo determinados, desenvolvendo nele a autonomia e a concepção de um ser histórico, autor de mudanças na sociedade, é que a própria escola deve desenvolver todo um sistema organizacional propício à prática da democracia e da cidadania.

A autonomia escolar é imprescindível para uma gestão democrática, que no atual contexto, é um desafio para a consolidação de um ensino verdadeiramente de qualidade. Sendo assim, entende-se que o gestor deve fazer uma releitura de suas atribuições, a fim de rever algumas atitudes equivocadas no trato educativo e, assim, traçar metas compatíveis com um ensino que esteja voltado ao desenvolvimento pleno das competências do educando.

A esse respeito Neves adverte que:

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (NEVES, 1995, p. 98).

Visto sob esta linha de pensamento, entende-se a autonomia como um norteador a ser seguido, para a construção de uma escola que esteja voltada para uma conduta democrática. Assim sendo, a figura de gestores que descentralizam as ações no âmbito escolar, constitui o elemento que fará a diferença na construção de um ensino competente e inovador. Em relação a essa questão é importante contemplar o que afirma Lück (on-line) quando diz:

Não se trata, apenas, de simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão ressalte-se, não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pela quais as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e de sua superação.

Essa mudança não se abrevia unicamente ao emprego de um novo conceito, transitando de administração escolar para gestão educacional, mas sim a um novo perfil de gestor, possuidor de uma nova postura que, e que também utilizará as diretrizes antes ,entendendo que tais conduta é imprescindível para a organização da escola, contudo, com uma amplitude maior, pois deverá envolver toda a comunidade nos questionamentos e decisões, tornando-os corresponsáveis no processo educativo.

Nesse sentido, entende-se que liderar não representa apenas praticas administrativas e burocráticas e sim coordenar todos os pares compreendidos pela escola, trabalhando em conjunto, despertando neles o desejo permanente de renovação, para não deixarem cair no comodismo.

CAPÍTULO 2 AUTONOMIA DAS UNIDADES ESCOLARES

CAPÍTULO 2 AUTONOMIA DAS UNIDADES ESCOLARES

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos em relação a alguém ou a 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 sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 2001, p. 16).

O conceito de autonomia remete à capacidade e ao poder que o sujeito possui de escolher as leis que regem sua conduta, e nesse sentido, é possível inferir que a autonomia seja uma condição indispensável para a emancipação humana e para a formação do cidadão democrático. Entretanto, a autonomia não garante ao indivíduo fazer escolhas pautadas no isolamento, mas considerando o coletivo; afinal, o homem é, em sua essência, um ser social.

Etimologicamente, a palavra autonomia tem origem grega, sendo composta de *autos* (por si mesmo) e *nómos* (lei), significando a faculdade de governar-se a si mesmo; capacidade de autodeterminar - se, de autorrealizar-se.

Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1995, p. 74), “Autonomia. S.f.1. Faculdade de se autogovernar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual.”.

Embora a autonomia implique a liberdade de decidir, ela não pode ser confundida com “independência”. Ao transpormos essa ideia para o âmbito da escola, verificamos que a autonomia ocorre nos planos jurídico-administrativo e sócio organizacional dessa instituição. O primeiro refere-se às competências das instâncias colegiadas da própria escola para decidir a respeito de aspectos relacionados às dimensões administrativa, pedagógica, financeira e jurídica do seu trabalho. O segundo plano diz respeito à ideia de que a autonomia está envolta em um jogo de interdependências estabelecidas por determinada organização com o seu meio, visando à consolidação de sua identidade.

Neste sentido, a autonomia escolar é entendida como um método de construção em conjunto, que é desenvolvido por escolas com propostas democráticas. A autonomia decorre de um percurso, de uma trajetória que os sujeitos constroem visando ao exercício do poder, considerando a dimensão micro (ambiente da própria escola) e a dimensão macro (outras instâncias do sistema educacional). Portanto, a autonomia da escola é construída a partir da

convergência de diversas ações que visam à ampliação dos espaços de participação e decisão dos vários segmentos que atuam nessa instituição.

Para se construir, de fato, uma escola democrática no sistema de ensino público, é imprescindível autonomia, entretanto, é fundamental não confundir autonomia e soberania, pois a clareza na distinção desses dois termos facilita a compreensão das razões pelas quais a escola, mesmo tendo uma identidade própria, não pode deixar de estar integrada a um sistema educacional. Ao evitar equívocos teóricos e práticos em relação aos conceitos de autonomia e soberania, a escola pode, ao mesmo tempo, decidir seus próprios rumos e evitar promover rupturas entre o seu cotidiano e as diretrizes mais gerais das redes de ensino às quais está vinculada. Por isso, a autonomia da escola decorre do equilíbrio de forças internas produzidas pelos diferentes atores no espaço escolar – professores, alunos, gestores, pessoal de apoio, corpo técnico-pedagógico, pais e segmentos da comunidade escolar – com as forças externas a esse mesmo espaço, produzidas na sociedade como um todo (BARROSO, 1997).

Normalmente a autonomia na unidade é citada de forma ampla e vaga pela legislação, pois não especificam concretamente mecanismos que colaboram para sua efetivação, nem mesmo apoio de órgãos superiores para os projetos e as necessidades apontadas pela escola.

Exemplo do exposto acima, é o regimento escolar, documento norteador das práticas escolares, que normalmente tem formatos pré estabelecidos e aprovados pelos órgãos centrais, desrespeitando as individualidades pedagógicas e culturais das unidades de ensino.

Ocorre, no entanto, que a autonomia escolar é uma diretriz definida legalmente para orientar a organização do trabalho das escolas públicas de educação básica e não algo a ser perseguido apenas por determinadas unidades escolares que, por meio de esforços coletivos, vêm buscando desenvolver em seu cotidiano uma gestão democrática. Trata-se, na verdade, de algo a ser alcançado pelas referidas escolas, à medida que a lei alcança todos os níveis do sistema de ensino público.

Assim, fica evidenciado que a gestão democrática está estreitamente relacionada à autonomia da escola, havendo entre ambas uma relação de interdependência, uma apresentando elementos de referência para a constituição da outra. Todavia, é importante lembrar que a lei fixa que “os sistemas de ensino assegurarão” às escolas progressivos graus dessa autonomia. Neste sentido, a autonomia precisa ser vivenciada por todos, no cotidiano escolar, assim como a gestão democrática.

Somente agindo assim, a escola poderá propor novas práticas, na perspectiva de avançar de uma autonomia delegada pela lei (formal) para a autonomia real.

Neste sentido, podemos concluir que a autonomia corresponde ao exercício cotidiano da escola em implementar seu projeto educativo, traduzindo os anseios e sonhos dos atores que o produzem. Essas práticas podem e devem ser vivenciadas no trabalho da escola como um todo e, de forma particular, na atuação de suas instâncias colegiadas (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselho de Representantes-Líderes de Turma).

A LDB, na Lei 9.394/ imprime à instituição de educação uma centralidade no processo educativo, redimensionando sua função social, bem como sua gestão administrativa, pedagógica e financeira. Nela é estabelecido como responsabilidade dos sistemas de ensino público assegurar progressiva autonomia das escolas a eles vinculadas. Por isso, essa autonomia é de caráter obrigatório, legal e, sem dúvida, essencial, pois corresponde à garantia que a escola e seus atores têm para reivindicar um direito que é seu.

Apesar disso, quando o foco da discussão é a democratização educacional e escolar, essa autonomia decretada não se mostra suficiente; é preciso avançar para um outro nível de autonomia – aquela construída a partir da ação cotidiana dos diversos atores escolares.

Os diversos grupos envolvidos com o trabalho da escola precisam buscar, com a participação do poder público, alternativas que contribuam para a construção de uma autonomia para além daquela formalmente definida pela lei, não perdendo de vista que a discussão da autonomia da escola pública, em suas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, deve levar em conta, também, as diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino e as condições para viabilizá-la.

O movimento de passagem da autonomia decretada para a autonomia construída implica um aprendizado comum a todos os sujeitos que dele participam. Como esse aprendizado ocorre em um contexto de democratização educacional e escolar, ele pode propiciar a cada um desses mesmos sujeitos a aquisição de conhecimentos que lhe permitam “[...] enquanto governado, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrupulo e inteligência e fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial” (CANIVEZ, 1991, p. 46).

Nesse processo, a escola enfrenta outro desafio: o frequente descompasso entre a definição legal e as condições materiais que possui para concretizar sua proposta de autonomia. Sob esse prisma, podem surgir tensões entre a escola – considerada como unidade dotada de cultura própria – e as demais esferas do sistema educacional, apresentando determinados limites à autonomia da escola, pois muitas dessas estão submetidas a situações de precariedade material que dificultam a conquista dessa autonomia.

A conquista da autonomia da escola, amparada pelo Estado, resulta na democratização dos tempos e espaços escolares, visando à construção de uma cultura escolar cidadã, a busca pelo equilíbrio entre a autonomia da escola e as condições efetivamente asseguradas pelo Estado para o exercício real dessa mesma autonomia revelam dois planos de força: um relativo à singularidade implícita a cada escola, e outro que diz respeito à relação que se estabelece entre a escola e o sistema educacional.

Ao articular o seu trabalho, levando em conta esses dois planos, a escola busca concretizar alguns direitos fundamentais legalmente constituídos, voltados para a garantia do direito à educação, como, por exemplo, a responsabilidade do poder público em relação à educação; o incentivo às ações democráticas; descentralização do poder; a corresponsabilização nas tomadas de decisões e exercício total da democracia e cidadania.

A escola possui autonomia para definir, em seu projeto político-pedagógico, o perfil de indivíduo que pretende formar, em conformidade com seu entendimento de sociedade e de homem, tendo em vista que, na sociedade moderna, ela é a instituição que assumiu a responsabilidade pela promoção da cidadania, no sentido mais amplo da palavra.

Contudo, para alcançar esse objetivo, a escola precisa constituir um espaço realmente democrático e, ao mesmo tempo, equacionar uma questão básica: procurar o desenvolvimento contínuo, não se limitando a reproduzir sua realidade, propondo novas formas de organização do trabalho que produz, sem infringir diretrizes mais amplas apresentadas pelos órgãos locais, intermediários e centrais da educação, que existem para garantir o direito à educação.

A mediação de normas e regras implícitas a esse equacionamento ocorrerá somente na medida em que a escola se transformar em um espaço de participação e reflexão coletiva sobre as expectativas que a comunidade possui em relação ao seu trabalho. Sob esse ângulo, deve avançar no processo de criação e consolidação de sua autonomia.

Porém, não se pode alimentar a idéia equivocada da ação da escola como se essa fosse “uma ilha”, que desconsidera as orientações legais, pedagógicas e administrativas apresentadas para nortear o trabalho dos sistemas de ensino como um todo.

Entendemos que a autonomia da escola não pode ser sustentada simplesmente por um discurso de transformação dessa instituição em um espaço de trabalho isolado, como se lhe fosse possível atuar com uma liberdade sem limites, desconsiderando princípios norteadores do processo educacional no Brasil, princípios estes que sustentam e dão embasamento legal as políticas educacionais definidas pelos órgãos centrais.

Apoiadas na legislação, as políticas educacionais e não existem apartadas do nosso fazer cotidiano. Ao contrário, é no dia-a-dia da gestão que elas procuram se concretizar, através, fundamentalmente, do projeto político-pedagógico implementado pelo coletivo da escola.

Afinal, como unidade educativa, “[...] a escola não está isolada, mas inserida no contexto das políticas públicas. A elaboração do projeto pedagógico deve considerar o contexto mais amplo das políticas educacionais que, por sua vez, se farão presentes no cotidiano escolar.” (SOUSA; CORREA, 2002, p. 56).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referências curriculares para a atuação das escolas públicas brasileiras e embora sua definição seja de âmbito nacional, pelo Ministério da Educação, o seu papel é sugerir temas variados para serem trabalhados em diversas áreas do conhecimento, ganhando vida na ação cotidiana dos atores escolares.

Estes conhecimentos e temas podem ser utilizados para demonstrar que as ações realizadas pelos diversos atores escolares traduzem, em parte, suas vontades e decisões, mas que preservam relações com as diretrizes orientadoras do funcionamento do sistema educacional. Nessa relação, a escola tem a possibilidade de articular sua autonomia com as orientações do sistema educacional e voltar suas práticas para a formação da cidadania.

A autonomia configura-se como um norte a ser perseguido por uma escola centrada numa postura democrática e contribui para um processo que pressupõe rupturas com o autoritarismo que, historicamente, tem se mostrado presente nas várias instâncias do sistema educacional, em suas várias esferas. Ao construir sua autonomia, a escola precisa considerar as práticas que já vem desenvolvendo cotidianamente e avançar, propondo inovações na forma de realizar e avaliar essas mesmas práticas. Portanto, a autonomia é construída tendo a escola como um ambiente compartilhado de decisões e construções coletivas.

É importante compreender as relações que a escola mantém com o sistema educacional e a sociedade na qual se insere, particularmente quando o foco de discussão é o processo de construção de autonomia dessa instituição, pois será através desta compreensão que a própria escola será levada a perceber que, mesmo não sendo independente do sistema educacional, não é totalmente submissa a ele, pois desenvolve uma atividade criadora peculiar e capaz de distingui-la das demais unidades escolares. Esse fato leva ao reconhecimento de que a escola precisa ter autonomia para ser construída, desde seu planejamento de acordo com sua individualidade, porém mantendo, dialeticamente, uma relação com o sistema educacional mais amplo.

Em outras palavras, é importante ter a clareza de que, na construção de sua autonomia, a escola precisa articular suas singularidades com as políticas públicas educacionais mais

amplas, o que deve ocorrer a partir de uma reflexão realizada pelo coletivo da escola para que todos se sintam comprometidos com os princípios orientadores do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, com o processo de construção e consolidação da autonomia.

2.1 Democratização da gestão escolar versus autonomia da escola

Os processos de gestão escolar, autonomia, descentralização e democratização da instituição de educação, estão interligados, onde um depende do outro, influencia diretamente o desenvolvimento do outro, contudo, ainda procuram desenvolver esse ou aquele processo acreditando não sofrer interferência. Mas como pensar em democratização das instituições de ensino sem autonomia, ou ainda pensar em uma gestão democrática sem descentralização do poder?

Comumente essa prática fica evidenciada quando órgãos superiores sugerem mudanças mas limitam a autonomia nas unidades de ensino ou mesmo em escolas que propagam a democracia e a autonomia, mas mantêm seu poder centralizado, como bem coloca Lück (1985, p. 82) “[...] sendo implantada linearmente e contrariamente ao seu espírito e propósitos estabelecidos”.

Num mundo em constantes transformações, inclusive no que diz respeito à educação, é possível verificar uma diversidade de paradigmas, com diferentes graus de intensidade e influência na sociedade, que também é heterogeneia em relação aos conhecimentos e maturidade.

Analisando-se a tendência à descentralização, recorre-se ao pensamento de Machado que assim justifica esta tendência: “[...] é porque o mundo passa por mudanças muito rápidas” (MACHADO, 1999, p. 86). Na verdade, a globalização coloca a cada dia um dado novo.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de estarmos nos reciclando constantemente, atualizando e nos antecipando aos fatos, pois estes mudam em uma velocidade tão intensa que podemos tomar consciência de um fato já modificado.

A descentralização do poder para as instituições de ensino surgiu a partir do momento em que se compreendeu que decisões distantes e centralizadas não estavam alcançando os objetivos desejados e que apenas a gestão escolar local teria condição de alcançá-los. Completando essa linha de pensamento, Barroso (1997, p. 58) comenta que “[...] é preciso reconhecer que a descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se

tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam o controle central”.

É passível de se observar sistemas de ensino que mesmo com um discurso democrático, abrindo espaço para a comunidade escolar, centralizando o poder, utilizando esse recurso em interesses esporádicos, como uma resolução de um problema pontual.

Nesse caso, o resultado é a sobrecarga de trabalho e responsabilidade assumida pela escola não estabelecendo nenhuma mudança significativa nas relações entre os envolvidos no processo educacional.

Estudiosos do assunto chegaram ao consenso que para a democratização da escola ser plena, primeiramente deverá ser efetivada a democratização da educação, partindo dos órgãos superiores, que poderiam vivenciar a gestão democrática através da participação da sociedade e gestores locais, no compartilhamento de decisões.

Numa pesquisa sobre a implantação de políticas educacionais e implicações quanto a sua gestão, (LÜCK; SCHNECKENBERG; DURLI, 1999) coloca que foi identificado o anseio de diferentes grupos de interesse na determinação dessas políticas, e a sua frustração em decorrência da falta desse espaço. Essa prática implica redefinição dos papéis do Estado em associação com os da escola e da comunidade, em relação a esta instituição e seu trabalho educacional, mediante o estabelecimento do princípio de co-responsabilidade pelo mesmo. Essa redefinição seria acompanhada de um movimento de desburocratização, uma vez que a existência ou fortalecimento da burocracia estão associados à centralização.

Esse processo contraditório do movimento social é inerente ao processo de desenvolvimento do ser humano. O movimento de descentralização acontece paralelo ao de centralização, ressaltando ser mais comum descentralizar recursos e decisões pontuais, centralizando ações que promoveriam uma eficiente gestão democrática.

BARROSO (1997, p. 11) afirmou que “[...] o Estado devolve [para as escolas] as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados”.

No Brasil devemos pensar a descentralização de maneira processual e gradual, ao considerar a distancia e as diversidades regionais de um país amplo em extensão e complexo pela diversidade.

Neste contexto, Demo (1988), nos coloca que “[...] participação é conquista, desse modo, a descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado com uma única direção”.

Para Parente; Lück, (1999, p. 7), “[...] trata-se de um processo que se refere à transferência de competências para outros níveis de governo e de gestão, do poder de decisão sobre os seus próprios processos sociais e os recursos necessários para sua efetivação, implica existência ou construção de competência para tanto, daí o porquê da impossibilidade da homogeneidade apontada. O nível de maturidade associada à competência dos grupos sociais é fator substancial na determinação da amplitude do processo”.

Diante dessa situação, é evidenciado a desconcentração em detrimento a descentralização, ou seja, o poder delegado é acompanhado de normas, regimentos, orientações para a prestação de contas, sugestões, e determinações que nortearam o trabalho.

Segundo Florestal e Cooper (1997, p. 32) a “[...] desconcentração é ato de conferir autoridade a um agente situado em um nível inferior na mesma hierarquia e localizado mais próximo dos usuários do serviço, com o entendimento de que esses agentes mantêm-se sob o controle hierárquico do governo central”.

Nesse caso, como bem coloca Barroso (1997, p. 136), não ocorre “[...] nem a delegação de poderes de autogestão e autodeterminação, na gestão dos processos necessários para realização das políticas educacionais, estas, determinadas no centro, mas mesmo assim, ouvindo a sociedade e com participação de seus vários segmentos”.

No Brasil, mesmo com a prática da desconcentração já é possível vislumbrar a descentralização, como é apontado por Parente e Lück (1999, p. 13), “[...] o que vem ocorrendo na prática educacional brasileira é o deslocamento do processo decisório, do centro do sistema, para os níveis executivos mais próximos aos seus usuários, ou seja, a descentralização do governo federal para as instâncias subnacionais, onde a União deixa de executar diretamente programas educacionais e estabelece e reforça suas relações com os Estados e os municípios, chegando até ao âmbito da unidade escolar”.

A política não se diferencia no âmbito estadual ou municipal, são transferidos recursos e responsabilidades acompanhados de norteadores para as suas aplicações e desenvolvimentos, mostrando que a descentralização ainda se apresenta como um processo que esta sendo construído, por meio de políticas sociais que visam, conforme indicado por Malpica (1994, p. 116), “[...] as mudanças nas relações entre o sistema central, pela redistribuição de poder, passando, em consequência, as ações centrais, de comando e controle, para coordenação e orientação (descentralização política); pela abertura à autodeterminação no estabelecimento de processos e mecanismos de gestão do cotidiano escolar, de seus recursos e de suas relações com a comunidade (gestão administrativa e financeira)”.

Ainda, conforme apontado por Parente e Lück (1999, p. 95), a descentralização “[...] conduz a escola à construção de sua identidade institucional, constituída pela formação da capacidade organizacional para elaborar seu projeto educacional (descentralização pedagógica), mediante a gestão compartilhada e a gestão direta de recursos necessários à manutenção do ensino. Portanto, construindo sua autonomia”.

Paralelo a descentralização, a autonomia da instituição de ensino é um tema bastante discutido, considerando a importância desse quesito para a efetivação de uma gestão democrática, mostrando que a democracia é praticada também pelos órgãos superiores. Visando uma educação de qualidade, podemos ainda, adicionar à descentralização do poder e a autonomia, a gestão participativa, marcada pela presença atuante da comunidade e a liderança democrática do gestor.

Em relação à autonomia, observa-se ainda que as instituições de ensino não dominam claramente seu entendimento, por se tratar de um conceito amplo e complexo, que compreende diversos significados. Elas não encontrando respostas para questionamentos relacionados à delimitação de seu poder de decisão, liberdade de ação, nem mesmo à conceituação, mesmo tendo entendimento que deve formar um conceito único, ter conhecimento real de seu poder de atuação, que deverá ser utilizado para promover ações que legitimam uma gestão escolar democrática.

Conforme coloca o *Dicionário Básico da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1995, p. 52), autonomia “[...] é a capacidade de resolver seus próprios problemas”. O que nos faz concluir que a escola deveria ser absoluta em suas decisões, não necessitando de norteadores vindos de órgãos centrais e nem mesmo de nenhum dos colegiados, enfim, seria autossuficiente.

Mas esse entendimento não se adequa a escola, por esta ser uma instituição pública, mantida e gerida pelo poder público, formada por membros de uma sociedade que necessitam dela para o desenvolvimento individual e da comunidade. Nesse contexto, a autonomia caberia apenas ao gestor, o que explicaria o receio das escolas em ser abandonados pelos órgãos centrais de educação em nome da autonomia.

Contudo a escola esta interligada ao poder público e a sociedade, onde um depende diretamente do outro, estabelecendo assim uma relação de interdependência, necessitando mobilizar-se para a construção de sua autonomia e garantia de sua identidade social.

Conclui-se, portanto, que autonomia não é um conceito estático e sim dinâmico, e que no contexto educacional corresponde à ampliação de espaço de decisão objetivando uma educação de qualidade e com responsabilidade na formação do ser social. Cabe então lembrar Lück (1999, p. 69) quando coloca que “[...] tomada de decisão, antes e acima de tudo,

corresponde ao estabelecimento de um firme e resolutivo compromisso de ação, sem o qual o que se necessita e espera-se, não se converte em realidade; não é, portanto, uma formalização de intenções ou de expectativas”.

Podemos aferir a prática da autonomia escolar através de alguns mecanismos como a eleição para diretores, a presença efetiva dos colegiados e a construção coletiva do projeto político-pedagógico. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) coloca que o “[...] princípio básico desses mecanismos é a busca da promoção da autonomia da escola e participação da comunidade em todas as suas dimensões: pedagógica, administrativa e financeira” (BRASIL, 1997, p. 11).

Mediante a existência desses mecanismos, os órgãos centrais repassam recursos financeiros às instituições, contudo esta por si só garante apenas a autonomia, e não uma gestão alicerçada no compartilhamento de decisões e no desenvolvimento de compromisso com a qualidade educacional.

Compromisso esse analisado, desde a eleição do diretor por Parente e Lück (1999, p. 37), “[...] a respeito dos mecanismos de eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. Assim é que a escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos”.

Vale lembrar que o compromisso do cidadão em uma eleição não se sintetiza à simples escolha de dirigentes, onde devemos optar pelo estilo de gestão, analisado por meio das propostas. Ele continua com a responsabilidade de acompanhar, avaliar e exigir que as propostas se efetivem, pois o que realmente democratiza uma sociedade é o processo participativo e não a eleição em si, como bem coloca Paro (1996, p. 130) “[...] a aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos”.

A participação em qualquer instancia política fica restrita a eleição de representantes, não assumindo o compromisso posterior da participação constante, evidenciando assim uma falha no entendimento dos direitos e deveres de um cidadão numa sociedade democrática.

A autonomia não é um processo linear e, portanto, não existe um modelo pré-estabelecido para que cada escola conquiste a sua. Ela é adquirida por cada escola em seu momento específico, haja vista que, cada instituição se expressa de uma forma.

Paralelo ao desejo e a necessidade de conquistar a autonomia e trabalhar junto a comunidade, caminha a insegurança ao assumir a responsabilidade no entendimento de estar sendo abandonada pelo Estado.

Para a superação dessa insegurança se faz necessário o amadurecimento de todo o colegiado em quesitos importantes como o trabalho em equipe, a ética, solidariedade, honestidade, flexibilidade e, partindo desse amadurecimento, conquistar a autonomia. Contudo, não podemos considerar autonomia a conquista desses quesitos solitariamente.

A esse respeito o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária coloca:

- a transferência de responsabilidade do sistema de ensino para a escola, o que corresponderia à desresponsabilização do sistema quanto aos destinos da escola e suas condições de atuação;
- a pulverização do sistema de ensino, pela crescente diferenciação entre as escolas, em decorrência de sua ação autônoma, o que inviabilizaria a unidade do sistema e, portanto, o princípio de equidade, que o sistema deve promover;
- a transferência de recursos financeiros e cobrança de sua aplicação, sem transformação das relações de poder e criação de práticas participativas bidirecionais;
- a eleição de diretores, sem comprometimento coletivo da comunidade escolar com a implementação de um projeto político-pedagógico;
- o aligeiramento, diluição e enfraquecimento das responsabilidades e papel do Estado na educação, em vez de sua redefinição e fortalecimento (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 1995, p. 92).

A construção da autonomia se faz nas dimensões pedagógicas, políticas, financeiras e administrativas e implica a submissão aos norteadores políticos em forma de leis nacionais, estaduais e municipais, ou mesmo regimento interno da instituição, com responsabilidade e autoridade.

A autoridade referida difere do autoritarismo, ela se refere ao pleno domínio conceitual e técnico em uma autoridade intelectual, com habilidade para compartilhar conhecimentos e decisões, de planejar, executar e acompanhar projetos com liderança.

Enfim, como sugere Gadotti, podemos caracterizar autonomia de diversas maneiras:

- Autonomia é construção.
- A autonomia é um processo que se constroi no dia a dia mediante ação coletiva competente e responsável, realizada mediante a superação de naturais ambiguidades, contradições e conflitos. Para orientá-la, portanto, bastam diretrizes, princípios e estratégias, sendo normas e regulamentos inócuos e até mesmo contraproducentes, uma vez que limitam a participação e a criatividade necessárias para a construção social. Trata-se de uma construção processual, sem planta pré-traçada.
- Autonomia é ampliação das bases do processo decisório.
- Ao se construir a autonomia da escola, amplia-se, até mesmo para fora do estabelecimento de ensino, o poder de decisão sobre o seu trabalho. Esse processo de decisão torna-se, desse modo, mais amplo e complexo, por levar em consideração múltiplos aspectos que constituem o tecido social, e por articular diversos grupos de interesse. Não consiste na divisão limitada de poder e sim na expansão do mesmo, tal como ocorre nas células.
- Autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência (GADOTTI, 1997, p. 137).

Também não podemos compreender a construção da autonomia como o simples gesto de compartilhar responsabilidades, haja visto que é imprescindível uma intersecção entre o poder público, dirigentes locais e comunidade, que tenha em seu núcleo central os objetivos educacionais da instituição de ensino.

Assim, para que torne-se realidade a intenção de complementar a liberdade com flexibilidade, é preciso que se equilibrem diferentes visões e opiniões, porquanto há várias necessidades diferentes, tornando o processo cheio de contradições e paradoxos.

Conforme demonstra Barroso (1996):

Autonomia da escola não significa total e absoluta capacidade e direito de condução de seus próprios destinos, em desconsideração ao contexto de que a escola faz parte. Tal situação seria irreal na dimensão social. A interdependência é a regra geral que rege todas as organizações sociais. Por conseguinte, a heteronomia, isto é, a determinação externa dos seus destinos, sempre estará legitimamente presente na gestão da escola, tanto pública, quanto privada, estabelecendo, com a autonomia, um equilíbrio dinâmico nos sistemas de ensino e suas escolas. Isso porque, a autonomia é o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre os diversos detentores de influência (externa e interna) (BARROSO, 1996, p. 186).

Justamente por conta de tais conflitos e contradições, o proprio aprendizado de uma nova forma de trabalho, compartilhada, e o exercício da autonomia supõe a prática da mediação, como a mais adequada forma de equilibrar interesses e olhares diversos, sem sobrepor ou desconsiderar nenhum.

É a maneira de implantar, paulatinamente, a autonomia que leva ao sistema de ganhanha, no qual todos os envolvidos contribuem para a concretização do processo de autonomia da educação, sem deixar de ter suas necessidades reconhecidas, e atendidas.

Em outras palavras, para que a autonomia seja coerentemente construída, há que se contar, imprescindivelmente, com liberdade e flexibilidade, cientes das naturais manifestações contraditórias. Reconhecer tais conflitos é condição para o equilíbrio necessário ao bom encaminhamento de todo o processo.

Assumir responsabilidade é outro requisito elementar da autonomia. Responder pelas próprias ações e escolhas, prestando contas de seus atos, ter a capacidade – e a habilidade – de comprometer-se com seus objetivos e compromissos, de enfrentar desafios e eventuais fracassos, são todos sinais de autonomia. Desta forma, “[...] a intensidade da autonomia está diretamente relacionada com a intensidade dessa responsabilização, que exige uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e resultados de cada escola” (GÓIS, 1997, p. 241).

Esta é uma prática que parte do pressuposto do monitoramento, avaliação e autoavaliação, comunicação de mão dupla com a sociedade, no que diz respeito a necessidades, ações e resultados. Significa abrir a situação da escola, e do atual sistema de ensino, para a sociedade, com coragem e transparência.

A autonomia deve, obrigatoriamente, ser precedida por uma condição inexpugnável: a cidadania contida no conceito mesmo de autonomia, decorrente dos direitos e deveres inerentes à vida em sociedade, ao contexto e ao tecido social.

Quando a escola e seus atores pretendem promover autonomia em seus alunos, precisam buscar, antes, a consciência crítica, competente e hábil a perceber que o processo em curso, ao lado de seu cunho claramente pedagógico, traz consigo conteúdo repleto de direitos e deveres. Conforme a autonomia é construída na escola, o espírito da cidadania surge no processo como consequência natural.

Enquanto visto sob esta perspectiva, a autonomia ganha contornos de princípio subjacente, que deveria permear toda a sociedade, de forma que deixe de ser visto como um processo interno ao sistema educacional.

A gestão, no nível macro, deve incentivar e autorizar a autonomia. Não basta – e nem funcionaria – que tal autonomia seja simplesmente delegada e concedida. É preciso que a alta administração pratique autonomia, e aceite a autonomia das escalas menores, concedendo às mesmas o direito de construir sua própria autonomia.

Quando visto por este novo prisma, o processo da autonomia ganha ares de coletividade, de participação social. Não basta a escola ser autônoma em relação a alguém ou a algum

órgão: é necessário que a escola e seus atores seja autônoma em conjunto, em nome de toda a sociedade, capaz de assumir responsabilidades coletivamente como um todo. Essa nova maneira de entender a autonomia de gestão é, essencialmente, democrática e participativa. Participativa em relação a todos os segmentos da unidade escolar, de modo que todos participem e tenham voz ativa na elaboração do plano de desenvolvimento da escola. Assim, a proposta educacional restará compatível com as necessidades sociais.

Esse binômio, autonomia e descentralização, tem a prática democrática de gestão como alicerce. Essa é condição daquele. Conforme Kosik evidenciou, “[...] a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que saibamos que é produzida por nós” (KOSIC, 1976, p. 18). A gestão democrática em si é fundamentada pelo entendimento acima, inserida aí a ideia de participação, seja na análise de situações, seja nas ações sobre as mesmas, em conjunto.

A vontade coletiva deve orientar o trabalho compartilhado, construindo uma escola que seja comprometida com a sociedade, suas necessidades e opiniões. Assim, em seu sentido mais amplo, a participação seria, concretamente, um exercício de atuação, exercida pelos membros da escola, por meio do qual reconhecem e implementam seu poder de influenciar a dinâmica da própria escola, sua cultura e os resultados que daí emergem. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito (LÜCK, 1998).

Portanto, ambientes participativos seriam a condição primordial para a gestão democrática, que leva, naturalmente, à autonomia das unidades de ensino e de seus atores. A escola deve incentivar a visão de conjunto, social e coletivamente responsável, entre seus membros, de forma a estabelecer associações, dentro e fora do ambiente escolar, que maximizem as diversas competências e aptidões dos participantes, e este processo deverá dar-se de forma aberta e transparente.

Em última análise, a autonomia aqui tratada surge em ambiente participativo, no qual as pessoas tenham a oportunidade de controlar seu próprio esforço e trabalho, mas que o façam em função de uma coletividade, de um pertencimento somente possível diante da gestão democrática e participativa.

É claro que, ainda pensando na alta gestão do sistema de ensino, o atual cenário aponta para uma necessidade premente de incentivar a escola em sua mudança de rumos, de atitude e de entendimento quanto à forma que vem sendo conduzida.

No entanto, há que se considerar um outro ponto de estrangulamento no raciocínio aqui desenvolvido: existe um grupo, primordialmente político, que cobra resultados. Assim, temas

como a melhoria na qualidade do ensino, controle de resultados, monitoramento, avaliação externa e interna, são sempre pontos de pressão a atuar, negativamente, sobre a democratização da gestão escolar.

A organização do sistema está, de tal modo, arranjada, que, enquanto um grupo propõe avanços no sentido de participação e democratização, outro grupo diverso aumenta os instrumentos e meios para constranger qualquer liberdade, apontando parâmetros e limites sob a argumentação e pretensa justificativa de “nivelamento qualitativo”.

Assim, no entendimento de LÜCK, “[...] Um grupo da literatura enfoca os processos políticos e outro, os resultados, de maneira dissociada e como aspectos estanques e isolados entre si (1984, p. 53). Há até mesmo o entendimento de que a preocupação com estes aspectos estaria em oposição aos anteriores, uma vez que os mesmos serviriam a uma política neoliberal de governo, que expropriaria as unidades sociais de sua produção e do seu saber”.

Para que tais objetivos e necessidades sejam factíveis, impõe-se a adoção de uma nova mentalidade, e de novas atitudes, novas posturas: há que se fazer as pessoas capazes de agir com proficiência, com autonomia e responsabilidade, que utilizem-se da capacidade de expressar idéias, conhecimentos e habilidades, enfim, de por em ação efetivamente os planos e projetos coletivamente escolhidos e desenvolvidos.

Isso porque idéias, apenas, não alteram situações. São as ações que transformam. As idéias apenas apontam, e instrumentalizam, as ações. E estas impulsionam os resultados, quando corretamente pensadas, implementadas e avaliadas. É dizer: o desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm um rumo, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários, que devem ser acompanhados e avaliados, visando à necessária correção quando for o caso;

Neste trajeto, identificar problemas e as maneiras de solucioná-los, usar recursos adequadamente, perceber novas possibilidades de ação e pensar sobre outras possíveis e eventuais relações custo-benefício fazem parte daqueles pressupostos elementares do processo de democratização e emancipação da unidade escolar e dos processos de ensino e aprendizagem. A gestão democrática, neste processo, tem que assumir a responsabilidade de monitorar e avaliar o processo. Neste sentido, “[...] a própria legitimidade da escola depende desse processo” (GADOTTI, 1997, p. 83).

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Curricular, promovido recentemente pelo CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação, buscando dialogar sobre o raciocínio acima, tratou de estimular e orientar as escolas a buscar seu próprio processo participativo, por meio de autoavaliações periódicas. Neste sentido,

O processo de avaliação é uma oportunidade de aprendizado e evolução. Ele é, antes de tudo, um processo pedagógico. Seus resultados devem servir de referência para a adoção de práticas para a melhoria de processos e resultados da escola. (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 15).

Essa autoavaliação abrange cinco categorias de análise, sendo quatro delas voltadas para processos e uma delas voltada para resultados que legitimariam os processos. Estes são os de gestão participativa; gestão pedagógica; gestão de pessoas; gestão de serviços de apoio; recursos físicos e financeiros, todos eles interdependentes na realidade, separados apenas para fins de avaliação.

Neste contexto, autoavaliar-se, para as escolas, buscou identificar o alcance dos objetivos e metas definidos no projeto pedagógico, que deve compreender índices de acesso ao ensino, permanência e aprovação, critérios de aproveitamento dos alunos, avanços e retrocessos no que diz respeito ao uso dos recursos financeiros repassados, e comparação de uma unidade escolar com outras da mesma região, em que se consideram aspectos educacionais, sociais e culturais. A avaliação, e autoavaliação, surge como importante ferramenta para a prática democrática, na medida em que prioriza eficiência e eficácia, continuamente monitoradas, em resposta aos anseios de autonomia. Conforme Ghanem (1998, p. 154), “[...] é importante ter em mente que não deve ser lenta e sim consistente: o tempo que ela durar depende diretamente do que fizermos para que ela aconteça”.

2.2 A autonomia na gestão financeira da educação

A escola, parte essencial do sistema de ensino, tem como responsabilidade dar acesso à educação de qualidade, que é direito de todo cidadão. Para cumprir essa meta, a escola organiza sua gestão de acordo com normas e procedimentos oriundos do sistema da administração pública da educação. A escola não funciona isoladamente, pois precisa de condições, recursos para manter a estrutura física, materiais de consumo e condicionamento da permanência de toda uma comunidade que necessita da instituição de ensino. Mas isso não quer dizer que a escola não tenha sua autonomia. Esta pode tanto ser em maior ou menor grau da centralização ou descentralização de sua administração de acordo com o que cada instituição de ensino desenvolve.

A aplicação de forma centralizada dos recursos que financiam a escola compreende a maior parte dos recursos financeiros, que, em geral, fica em poder da Secretaria da Educação, daí a centralização. Então, tais recursos chegam à escola na forma de benefícios como, por

exemplo, o fornecimento de materiais que compõem a estrutura física, mobiliário, materiais e o pagamento dos servidores, isto é, tudo o que a gestão não adquire diretamente, mas recebe por intermédio de um órgão executor.

Na forma descentralizada, a aplicação dos recursos públicos é executada pela própria escola, no que diz respeito a suprimento de materiais de consumo, à contratação de serviços realizados diretamente pela gestão da unidade de ensino, como equipamentos para a manutenção e funcionamento e pequenos reparos. Essas necessidades correntes são geralmente supridas pelos recursos privados, provenientes de associações na comunidade escolar, de parcerias, de contribuições, doações, projetos comunitários, etc.

O trâmite dos recursos financeiros ocorre de forma hierárquica, passando primeiro pelo Poder Executivo (governador, prefeito), depois pelo Órgão Executor (secretário estadual e secretário municipal) e finalmente chegando à Escola Pública.

Todo esse processo é sustentado por instrumentos legais que regem a administração da gestão com relação à distribuição de recursos previstos pela Constituição Federal e LDB (CF Art. 212 e LDB Art. 69).

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. E ainda pela LDB (Nº 9.394/96, Art. 15):

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).

Esses recursos financeiros são enviados às unidades escolares de acordo com o número de alunos apurado no censo escolar e através de programas, como:

- FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- MDE: Manutenção e Desenvolvimento do Ensino;
- SE: Salário Educação;
- FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar;
- PNLD: Programa Nacional de Livros Didáticos;

- PNLEM: Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio;
- PNLA: Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos;
- PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola;
- PNATE: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar;
- PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação;
- PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola.

Este último programa é o que mais proporciona a autonomia da gestão, pois como a própria sigla mostra, o recurso é enviado diretamente para a escola, de acordo com o censo escolar, com o objetivo de atender às necessidades da instituição com maior rapidez, pois nem sempre é possível esperar muito tempo por uma solução tratando-se de educação, uma vez que o próprio sistema de ensino trabalha com prazos e metas. É claro que essa autonomia deve ser aplicada de acordo com todas as exigências previstas para uma administração democrática, eficiente, correta e transparente. E já que o dinheiro é repassado diretamente para a Unidade Executora e esta deve prestar contas diretamente à Secretaria da Educação correspondente.

Para que a gestão seja democrática, é necessária a criação de uma unidade executora, sem fins lucrativos, formada geralmente pelas associações de pais e mestres, caixas escolares e pelos conselhos de escola. Essa unidade é aquela que realmente executa, realiza despesas em termos financeiros, recebe os recursos e decide a melhor maneira de aplicá-los, de modo que todo procedimento esteja dentro dos princípios básicos da boa administração e de acordo com a legislação específica e seus prazos. Todo esse processo deve ter como base o conhecimento e a prática dos princípios básicos da administração pública, de acordo com o art. 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Os administradores públicos, no caso os gestores escolares, devem seguir a legislação específica e vigente, a fim de que possam gerir de forma correta, beneficiando assim a comunidade escolar e evitando situações de exposição à responsabilidade disciplinar, civil ou criminal, dependendo do caso.

No que diz respeito à moralidade, é necessário o seguimento de regras de correta administração, ou seja, gerir de forma ética e dentro da legalidade, registrando todas as

operações realizadas com recursos públicos e privados e mantendo toda a documentação à disposição de outros órgãos responsáveis, para que os interesses da comunidade escolar sejam preservados.

Para tal, é preciso agir de modo impessoal, priorizando sempre as reais necessidades do coletivo, sem distinção, sem beneficiar exclusivamente um ou outro, definir e escolher, de forma coletiva, as prioridades da escola e elaborar os planos de acordo com o que for previamente decidido.

E, porque a gestão deve ser democrática, os gestores têm o dever de tornarem públicos todos os procedimentos e as finalidades de seus atos, isto é, a prestação de contas à sociedade, como por exemplo, divulgar, seja no jornal da escola ou em atas de conselho, reuniões, assembleias, todas as ações que estão sendo desenvolvidas com os recursos financeiros arrecadados, sejam eles públicos ou privados.

É evidente que os princípios básicos da administração pública são convenientemente ignorados por muitos políticos que fazem parte do Poder Executivo, gerando assim uma discrepância entre o correto a ser feito, que é o que rege a lei, e o que realmente é praticado. Dessa forma, há mais um desafio entre tantos outros para a gestão escolar: trabalhar de acordo com as regras sabendo que nem sempre estas são cumpridas por quem deveria dar o exemplo.

Apesar da porcentagem dos impostos que é destinada à educação, muitas escolas ainda se encontram estruturadas para garantir um ensino de qualidade. Não que os recursos não sejam suficientes, é que raramente eles são repassados de forma integral, senão não haveria tanto descaso com as escolas como acontece, por exemplo, no norte e no nordeste do Brasil.

A situação difícil em que se encontra algumas escolas faz com que a gestão tenha que suprir as necessidades mais básicas da escola com o pouco recurso que “sobra”, tendo que recorrer a iniciativa privada, comunidade escolar, sociedade e parcerias, que se organizam para realizar eventos que têm por objetivo angariar fundos para a melhoria da escola, que esse descaso é amenizado.

Outro grande problema revoltante e inadmissível é o superfaturamento sobre materiais escolares, de consumo, alimentação, que faz com que nem sempre as escolas tenham produtos de qualidade, porque são substituídos por outros de qualidade inferior.

Portanto, reforça-se a necessidade de que a gestão seja democrática, pois através dela será possível obter apoio daqueles que realmente almejam o bem comum. E porque existem tantas dificuldades na administração escolar e em tantos outros tipos de administração pública, é que os gestores precisam conhecer e pôr em prática alguns saberes necessários para gerenciar os recursos financeiros, tais como conhecer diferentes técnicas e ferramentas

disponíveis para a administração dos serviços educativos, possuir critérios para selecionar a maneira mais adequada para enriquecer os processos de tomada de decisões, avaliar o sistema, projetar os impactos orçamentários, sociais e políticos das decisões que se tomam. Esses saberes fazem parte da recomendação da Unesco, que tem por objetivo profissionalizar a gestão.

Tais saberes devem ser aplicados através de etapas fundamentais da gestão financeira: planejar, executar e prestar contas. A mesma atenção com que é planejada a organização do trabalho pedagógico deve ser a mesma com relação ao trabalho de gestão financeira. Para o planejamento das ações que se pretendem desenvolver, é necessário ter o maior número possível de informações para que o resultado seja o mais próximo do pretendido.

Esse planejamento, obviamente, deve ser feito democraticamente, através de discussões coletivas entre os membros que compõe a gestão participativa da escola, e todas as medidas a serem tomadas devem ser registradas em atas de reuniões, tais como quantidade de alunos que participarão e serão beneficiados, quantidade de mão de obra, materiais e equipamentos a serem utilizados, valor previsto das despesas e prazos. Todo esse cuidado em registrar as ações é necessário para que no final a prestação de contas seja transparente, objetiva e esteja de acordo com a legislação.

Para tanto, existem no Brasil os instrumentos orçamentários públicos que fazem parte do planejamento do setor educacional, de acordo com A Constituição Federal (CF, Art. 165) (BRASIL, 1988):

- I - o plano plurianual;
- II - as diretrizes orçamentárias;
- III - os orçamentos anuais.

O Plano Plurianual tem vigência de quatro anos (três na gestão atual governante e um na seguinte) e trata em geral de objetivos e metas da administração; a Lei de Diretrizes Orçamentárias estabelece diretrizes e prioridades para o orçamento; e a Lei Orçamentária Anual trata de valores destinados ao cumprimento de metas, objetivos e prioridades. Toda essa operação não é possível se não for planejada coletivamente. Essa visão democrática deve ser sempre ressaltada, a fim de que os benefícios sejam sempre voltados para a comunidade escolar.

Os exauros, os supérfluos devem ser evitados ao máximo, uma vez que imprevistos acontecem em todo lugar. Os gastos devem ser administrados também de acordo com as despesas correntes, que são aquelas direcionadas ao suprimento de despesas diárias, e de acordo com as despesas de capital, que são destinadas a equipamentos e materiais

permanentes. Mesmo porque, se assim não fosse, não haveria gestão democrática, e as reais necessidades, que devem ser sempre voltadas para o coletivo, não seriam sanadas. É seguindo alguns princípios que se constroi uma gestão eficiente, precisa e democrática, tais como: definição de prioridades, cálculo correto dos gastos, elaboração do orçamento geral, transparente prestação de contas e comprovação de gastos, retenção de recursos extras, quando houver, com o objetivo de se ter uma reserva para futuras necessidades. E todo esse procedimento, como já foi citado, deve ser feito, principalmente, de forma coletiva, já que a democracia é condição fundamental para o bom andamento pedagógico, político, administrativo e social.

Embora existam escolas que ainda não têm suas necessidades totalmente atendidas, porque são prejudicadas pela má administração política em consequência da corrupção, a autonomia da gestão escolar teve um grande avanço em relação a sistemas anteriores onde o diretor era apenas o “guardião” da escola, não participava efetivamente da administração de recursos públicos nem de tomada de decisões de caráter pedagógico, apenas seguia ordens superiores e não tinha e nem era permitido a ele ter procedimentos que viabilizassem uma gestão democrática. E através dessa autonomia que vem sendo conquistada pelos gestores, esta sendo possível tornar a escola cada vez mais autônoma e democrática, podendo evitar a falência do ensino público, que transformava a escola em depósito de pessoas que, em sua maioria, já chegam desprovidas das necessidades mais básicas, pois quanto mais a escola pertence à comunidade, mais chances têm os alunos de chegar à sociedade e praticar sua cidadania com autonomia e ao mesmo tempo com a consciência de sua responsabilidade social, já que é subentendido que tiveram bons exemplos e todo o apoio pedagógico necessário no convívio escolar.

CAPITULO 3 PRESSUPOSTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

CAPITULO 3 PRESSUPOSTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerando os pressupostos da gestão democrática, é necessário não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar, como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuem para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes.

Neste sentido, entendemos que somente pela participação poderemos assegurar uma gestão democrática, ao possibilitar que as decisões no funcionamento da organização escolar e tomadas de decisão tenham o envolvimento de todos os integrantes da escola, fazendo com que estes conheçam melhor os objetivos, a estrutura organizacional e a dinâmica de sua escola, facilitando o estabelecimento de vínculos e a aproximação entre os pares da comunidade escolar, ou seja, professores, pais e alunos.

A participação nas decisões é uma estratégia que tem por objetivo não apenas a melhoria da qualidade do ensino, mas há nela também um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder, de oportunidade de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos.

O conceito de participação está relacionado diretamente ao conceito de autonomia, visto que esta representa a habilidade dos indivíduos ou das comunidades para fazer escolhas. Como bem coloca Libaneo:

A autonomia opõe as formas autoritárias de tomadas de decisão, sua realização concreta nas instituições se dá pela participação na livre escolha de objetivos e processos e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBANEO et al., 2003, p. 239).

Para o exercício da autonomia, se faz necessário criar vínculos estreitos com a comunidade escolar, ou seja, com os pais, entidades e as organizações ligadas à escola.

Essa presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, poderá ser feita através dos colegiados, como o conselho de escola, da Associação de Pais e Mestres, para preparar o Projeto Político Pedagógico e acompanhar, avaliando a qualidade dos serviços prestados. Essas pessoas concomitantemente vão vivenciando práticas democráticas de gestão, a fim de participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil, como em suas organizações de bairros, movimentos feministas, movimentos ambientais, contribuindo assim, para uma melhor fiscalização da sociedade em relação às políticas públicas.

Convém ressaltar que a participação da comunidade escolar não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino, em razão disso, necessita do contraponto da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão da participação.

Portanto, a escolha de diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Predomina ainda no sistema escolar público brasileiro a nomeação de diretores por políticos e influentes, geralmente para atender as conveniências e interesses político-partidários. Essa prática transforma o diretor no representante do poder executivo na escola. Entretanto, há outras formas de escolha, como o concurso público e a eleição pelo voto direto ou representativo. Nessa última forma, é aconselhável que os candidatos, além de formação específica, tenham também competência técnica como capacidade de gestão, conhecimentos de questões pedagógico-didáticas, liderança e certo grau de diplomacia.

3.1 Mecanismos de escolha de diretores

Direção de escola é, primordialmente, um imperativo social e pedagógico, além de ser uma das funções do processo organizacional. Neste contexto, o conceito de direção escolar, diferencia-se dos demais processos direcionais, pois busca algo além da mobilização das pessoas, implica na intenção, em uma definição de caminho educativa, que se tome uma posição numa sociedade concreta, perante os objetivos políticos, escolares, e social. Portanto, cabe a escola o papel de mediadora social, que tem um papel significativo na formação da personalidade humana.

Entretanto, durante muito tempo, diretor escolar era a designação dada a uma referida posição profissional, ligada à estrutura organizacional da escola. À posição de diretor estavam vinculadas outras funções subordinadas, ele centralizava, era o principal responsável pelo ambiente de trabalho, a ele cabia conduzir e responsabilizar-se pelos acertos e erros na delegação de atribuições ou pelo exercício de tarefas administrativas.

Contudo, com a democratização da sociedade, quando a direção exercida colegiadamente começou a tomar força e a ser experimentada nas escolas, o conceito diretor começou a ser questionado, cedendo espaço para um novo conceito: gestor. Atualmente a expressão gestor esta sendo mais empregada no âmbito das instituições educativas, pois este termo apreende compreensivamente a diversa demanda a que as instituições educativas estão

submetidas, e que seu uso decorra da noção de competência, cada vez mais amplamente usadas, e das exigências de abertura e participação que atingem as instituições educativas.

Entendemos o conceito diretor como uma designação que sugere predominantemente uma posição hierárquica, referenciando a autoridade administrativa mais alta em uma estrutura organizacional e gestor escolar como aquele que indica um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação. Gestor escolar é aquele que domina o manejo de todos os recursos que o indivíduo dispõe especialmente os cognitivos, bem como suas capacidades de relação interpessoal. A denominação gestor tem uma forte tendência a ser mais utilizada, prevalecendo sobre a de diretor.

A gestão democrática, sendo um processo de coordenação de ações e estratégias, para que se alcance determinados objetivos, necessita de liderança, baseada na competência, credibilidade e legitimidade, não sendo uma coordenação de subordinados, pois em sua natureza esta a coordenação por iguais, nesse sentido a escolha de um diretor e a escolha de rumos e qualidade dos processos de gestão escolares.

A forma como é feita a escolha de diretores escolares é uma questão que tem levado um grande número de pesquisadores a refletir e investigar a gestão democrática da educação. As eleições de diretores é um tema muito relevante para nosso estudo, direcionado a gestão democrática pelo vínculo que ele apresenta com o processo eleitoral e democrático.

A discussão sobre eleições para dirigentes escolares teve seu ápice no início dos anos 80, quando a bandeira da gestão democrática era levantada, protestando novamente em desacordo com a indicação dos dirigentes.

Acreditamos que a atual situação de abertura e novos paradigmas devem-se, principalmente, a tal bandeira e a tais protestos, indicando a força do movimento popular. Os modelos políticos de indicação, muitas vezes de pessoas que não se identificavam com determinada instituição, os métodos autoritários e centralizadores de administrar, exerceram uma grande influencia na organização e em relação à proposta de eleições, como acesso ao cargo.

Segundo Lück, foram identificadas quatro formas de provimento do cargo: o provimento por *indicação* é aquele em que é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias; o *concurso* engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados; provimento por *eleição* é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto.

Seleção e eleição são os processos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas (LÜCK, 1996, p. 123).

Os meios pelos quais se escolhem o diretor escolar nos revela as concepções de gestão democrática da instituição. Uma vez que esse cargo é tido como de confiança do governo, as escolas públicas, em sua tradição sempre tiveram a promoção desse cargo por meio de nomeação, seja do governador, do prefeito municipal, por indicações de titulares de secretarias de educação e lideranças políticas e partidárias da região. Tal interferência política no ambiente escolar permitiu que a escola se tornasse um campo fértil para o clientelismo político.

Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego (LUCK, 1996, p. 124).

A indicação não é baseada na capacidade pessoal do indicado, ignorando a necessidade de uma coordenação impessoal e administração burocrática, e sim baseada na confiança política e pessoal de padrinhos, tolhendo o gestor de toda necessária autonomia. Da mesma forma acontece a exoneração, de forma que o indicado ao cargo, perdendo a confiança do “padrinho” perde também o privilégio.

Em se tratando de gestão democrática, fica óbvio que a indicação ao cargo de dirigente escolar não pode dar-se por meio de tais mecanismos, pois este diretor é orientado, desde sua admissão, a trabalhar para o bem de poucos e não em busca do bem comum, da comunidade, como prevê numa gestão participativa.

O concurso público e as eleições surgiram como resposta as críticas ao processo de indicação política. Contudo, concursado o diretor pode se transformar em mais um funcionário público burocrático, onde a assunção ao cargo de diretor passa ser uma etapa em sua carreira profissional, avaliada por uma prova.

Avançamos quando conquistamos o direito ao concurso de diretor em substituição aos processos de indicação política, mas esse mecanismo se mantém em diversos estados, sendo alvo de críticas. Em meio às críticas, destacam-se as escolas que, ao receber um diretor indicado, as impossibilitam de sugerir pessoas que considerariam mais aptas para geri-las; as que remetem ao concurso lembram que tal modo não mede e nem consegue qualificar sua capacidade prática, nem suas qualidades de liderança sobre os processos político-pedagógicos,

os quais são rotinas escolares. Mesmo sendo o concurso uma tentativa de democratização perante a indicação, serviu também para retardar e dificultar uma consciência por parte dos educadores, sobre a urgente necessidade das eleições como uma porta de entrada da democratização da escola.

Face ao exposto, acredita-se que a eleição de diretores é o processo que melhor responde aos anseios daqueles que lutam pela democracia nos sistemas de ensino, contrariando os que resistem ao modelo autoritário de gestão educacional. Esse processo de provimento ao cargo está alicerçado em argumentos democráticos, além de possibilitar uma visão sobre os candidatos e suas capacidades de liderança política, dessa forma, abarca dimensões escolares que têm ganhado mais ênfase.

Vários sistemas de ensino, em busca da democratização da gestão, adotaram a eleição de seus diretores escolares, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988. Experiências positivas de adoção de eleições de diretores incentivaram a mobilização de educadores, entidades e organizações da própria sociedade a favor da gestão democrática no ensino público, determinada na carta magna.

A contratação de diretores através de eleições aumentaram após a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, estudiosos apontam algumas limitações e problemas, como a falta de preparo de alguns, excesso de personalismo da figura, o populismo, além de atitudes que remetem à antiga política partidária, acentuando conflitos entre partes da comunidade escolar, e uma certa apropriação do cargo, por parte do candidato, entre outros mais.

Analisando avaliações da implantação do processo eleitoral, várias legislações elaboraram mecanismos de regulação para o mesmo, de forma a diminuir a possibilidade de incidência destes ou daqueles problemas. Com maior destaque dentre eles, temos a tentativa de despersonalizar o poder, exigindo a apresentação de planos para a gestão, os quais devem ser debatidos em assembleias, e também a aderência a um controle das campanhas dos candidatos, inclusive prevendo penalidades que chegam à impugnação da candidatura em casos mais extremos.

Também como forma de promoção ao cargo, é o processo que se utiliza de provas para a seleção dos mesmos, porém, seguidas de uma forma participativa a escolha dos que se classificam. Processo estes que procuram superar as defasagens em competências técnicas dos candidatos, mantendo a democracia.

Acredita-se que através das avaliações é possível eleger o profissional mais capacitado para escolha da comunidade escolar, eliminando a interferência de cunho político nas indicações do cargo de diretor.

Considerando que uma parcela dos estudiosos do tema entendem que o conhecimento e competência do professor já teriam sido aferidos no instante em que foi aceito no sistema, por meio de um concurso público, este processo também é criticado, em detrimento da avaliação da liderança sem relação com a competência técnica. Contudo, ainda existem indícios de que os concursos não impedem que políticos interfiram na seleção dos dirigentes escolares.

3.2 Organização da Comunidade Escolar

O artigo 1º. da Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa (BRASIL, 1988) formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, e ao se estruturar, assim o faz sob o princípio da cooperação, de acordo com os artigos 1º.,18º.,23º.e 60º., parágrafo 4º., I. Considerando o parágrafo único do art.1º.:

Art. 1º

Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos direta ou indiretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

entendemos que o estatuto da democracia representativa, através do voto e eleição pode e deve ser aperfeiçoado com mecanismos da democracia semidireta ou mista. O artigo 14 da Constituição Federal vem completar o artigo 1º. quando coloca que os mecanismos nacionais desse caráter novo de soberania popular são, nos termos da lei, o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, e que caberia , através de Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, à Federação Nacional, com seu federalismo cooperativo, avançar em cada Estado, Distrito Federal e Municípios, no disciplinamento destas consultas populares.

Contrariando a cultura do clientelismo, o processo democrático objetiva a ampla cidadania. Essa cidadania ampliada e respeitosa do poder legislativo, não quer estar, por outro lado, separada desse poder na produção das leis em geral e muito menos daquelas que dizem respeito diretamente à gestão dos sistemas, adjetivadas em lei como democráticas.

Como princípio da educação nacional, a gestão democrática, que deve ser aplicada em todas as instituições públicas de educação, é a forma não violenta de fazer com que a comunidade escolar se capacite para construir junto um projeto pedagógico de qualidade e possa também contribuir para a formação de cidadãos ativos, que participem da sociedade como profissionais comprometidos. Essa forma de gestão não é um fim em si, fechado, mas

um meio de garantir o direito à educação de qualidade, e é um fim aberto à compreensão de direito de participação, aberto a todo cidadão.

O direito de acesso à escola já está quase garantido na sua totalidade no ensino fundamental e tende a ampliação em outras etapas de escolarização. Contudo, mais do que acesso, o direito à educação postula a permanência em uma escola de qualidade, capaz de oferecer ao estudante a incorporação de conhecimento necessário. Paralelo, o estabelecimento é também um lugar de prática da cidadania em que a gestão democrática cumpre um papel relevante, e segundo a LDB, este processo começa na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

Entendemos que, em relação à gestão democrática, muito se tem avançado, mas ainda não é suficiente. A cidadania, como meta de uma República Federativa e Democrática não se instaura sem a presença forte dos governados. Neste sentido, Cury afirma:

Voltado para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é crescer com) é o que nasce com e o que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares.(CURY, 2005, p. 20).

Nesse sentido, mais do que à União e aos seus governantes, mais do que aos Estados e Municípios e aos respectivos governantes, cabe as associações dos sistemas de ensino ampliar a consciência da relevância desse princípio. Dessa consciência, mais e mais ampliada, será possível pressionar por uma explicitação da gestão democrática que faça avançar a educação escolar como instituição aberta a representatividade e à participação.

3.2.1 A força desconhecida dos colegiados

A figura do diretor ainda remete a ideia do profissional que detém maior poder no interior da instituição escolar. Uma forma de limitar os tais poderes monárquicos, seria através de um mecanismo muito utilizado nas instituições de ensino que aplicam a gestão democrática: os colegiados.

A colegialidade foi como as eleições de diretores, uma prática experimentada pelos sistemas mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. Seu emprego é, em

geral, mais aceito que a eleição de diretores, tendo sido, inclusive, incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como um dos princípios segundo o qual os sistemas devem definir suas próprias normas de gestão democrática (LÜCK, 1998, p.13).

Na constituição dos colegiados escolares, encontram-se representantes de diferentes seguimentos que constituem a comunidade escolar, no entanto, deve-se ter a isão de que essas instâncias organizadoras deverão buscar o melhor para todos e não o bem de seus representantes apenas.

Os Conselhos Escolares concebidos como órgãos colegiados, constituídos por representantes da comunidade escolar e local, têm como atributo decidir inclusive perante questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no domínio escolar. Também é função dos conselheiros, a análise de ações, seu empreendimento e formas para seu cumprimento junto ao meio escolar. Eles devem representar a comunidade, agindo em conjunto tomando caminhos para se tomar deliberações, as quais são de sua responsabilidade, tendendo assim um espaço para discussão, um lugar de participação, negociação, bem como tomada de decisão, e encaminhamento das demandas que se fazem necessárias no meio escolar, de maneira a possibilitar a mais ampla participação social, promovendo a gestão democrática.

Portanto, podemos definir o conselho escolar como a oportunidade de discutir, deliberar e acompanhar os processos educacionais, buscando o incentivo a democracia, substituindo assim uma cultura patrimonialista por outra participativa.

Os Conselhos Escolares devem ter, na sua constituição, a direção escolar, a representação estudantil, professores, funcionários da instituição bem como também membros da comunidade local.

Contudo, é papel do diretor assumir a coordenação e execução das liberações, também como articulador de ações deste ou daquele segmento, sempre tendo como objetivo concretização do projeto pedagógico no processo educativo. O diretor pode ainda decidir se assume ou não a direção do conselho, de acordo com o regimento interno estabelecido.

Ao escolher os membros do conselho, deve-se atentar para escolher pessoas que efetivamente participarão, ressaltando a importância do compromisso assumido. Elas estarão representando seu grupo, seus ideais e suas vontades e, portanto, deverá analisar sua disponibilidade. da representatividade, a disponibilidade e o compromisso. Os conselheiros por sua vez, devem participar, ouvindo e dialogando, assumindo o compromisso de aceitar as decisões da maioria, mas sem desistir de opinar e representar suas próprias idéias.

Primordialmente, os Conselhos Escolares são as bases dos projetos político-pedagógicos, os quais permitem o norteamento do trabalho escolar em uma perspectiva emancipadora, onde realmente seja considerado os interesses e necessidades da maior parte da sociedade.

Na elaboração do projeto político pedagógico, compete ao Conselho Escolar discutir e priorizar claramente os valores e objetivos a serem assumidos por todos, definição de prioridades, bem como a contribuição na organização do currículo escolar. Para tanto é interessante organizar um cotidiano onde se tenha reuniões de estudos, reflexões e debates, visando principalmente a avaliação do trabalho na unidade.

Os conselhos assumem a função de planejar, acompanhar e avaliar continuamente a efetivação dos projetos político-pedagógicos nas unidades escolares, com acompanhamento e se necessário interferindo nos planos de ação, assim contribuindo de forma crucial para que se firme um novo cotidiano escolar, cotidiano este em que a comunidade e a escola tornam-se aliadas para a superação não só de desafios mais urgentes, mas também de todos os problemas que vivemos diariamente em nossa sociedade.

Tanto a comunidade e a escola são realidades complexas, cada uma dentro de seu contexto. Em tal sentido, o processo de construção de projetos de cunho político-pedagógico não é algo de fácil ou rápida aderência, razão essa que torna de suma importância o compromisso dos gestores escolares e o incentivo por parte do poder público e, entendendo que para concretizar o projeto são necessários um ambiente que seja favorável, tempo e espaço para reflexão, discussão, reelaboração.

É responsabilidade dos Conselhos Escolares também deliberar sobre a gestão administrativo-financeira das unidades em que se encontra, assumindo ações deliberativas, fiscais, consultivas, e mobilizadoras, enquanto promovem a participação de maneira integrada entre os representantes dos segmentos escolares e da comunidade em várias atividades, assim contribuindo para a efetivação de uma democracia participativa, de modo que haja uma melhoria na qualidade social da educação.

Apesar de apresentar algumas dificuldades na implantação e no funcionamento dos colegiados, estes ainda são instrumentos para a promoção da democracia, evitando a dominação por uma única pessoa, e superação da monocracia como forma de coesidirigir uma instituição de ensino.

O colegiado pode ser entendido, ao mesmo tempo, como canal e instrumento de participação dos vários segmentos na escola. Ele se caracteriza pela igual distribuição de poder entre seus vários membros, independentemente de posições hierárquicas que eles tenham na comunidade escolar. Nos colegiados, todos os integrantes possuem os mesmos

direitos e deveres nos processos decisórios, pois cada um deles tem igual de direito de participação.

Contudo, o diretor ainda se encontra como a representação central no processo educacional de cada instituição, e uma maneira de se limitar esse poder monocrático seria a efetivação dos colegiados, mecanismo esse que é usado em larga escala por sistemas de ensino com uma visão de gestão democrática.

A colegialidade foi, como as eleições de diretores, uma prática experimentada pelos sistemas mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. Seu emprego é, em geral, mais aceito que a eleição de diretores, tendo sido, inclusive, incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como um dos princípios segundo o qual os sistemas devem definir suas próprias normas de gestão democrática (LÜCK, 1998, p. 13).

Como posto anteriormente, a constituição de colegiados deve ser feita por representações de diferentes segmentos da comunidade escolar, sempre tendo uma visão geral, de que tais representantes busquem o objetivos de um grande grupo e não apenas para seu segmento.

Na prática verificamos a dificuldade em harmonizar diferentes objetivos e, nesse caso, recorre-se a decisão aferida através dos colegiados, onde prevalece a determinação da maioria, que, conseqüentemente, deve ser acatado pela minoria. Tal situação nem sempre é tranquila nas unidades escolares, prevalecendo por vezes, certa dominação de um segmento com relação aos demais. Há estudos que demonstram que pais participantes em instâncias organizadas externas à instituição acabam sendo capazes melhor qualificar o funcionamento dos colegiados, evidenciando a necessidade de uma melhor articulação que existe entre instituição escolar e comunidade que a mesma abrange.

Em relação às dificuldades que encontramos na efetivação e funcionamento dos colegiados, destacamos o relacionamento entre os segmentos, e entre estes, especialmente, com o diretor, e a falta de consciência por parte dos conselheiros a tal poder. Mas, apesar do difícil processo de implantação e andamento dos colegiados, eles são um ótimo mecanismo para combater a polarização de poderes nas mãos de uma só figura, neste caso, o diretor escolar.

Refletindo sobre o exposto, pode-se afirmar que, para enfrentar os desafios presentes no contexto da instituição escolar, os sujeitos envolvidos precisam de determinados pontos de apoio a fim de transformar o trabalho nela produzido. Embora na procura desses pontos, seguramente não exista “receituário”, é possível sinalizar algumas alternativas que podem contribuir para enfrentar tais desafios.

Entre essas alternativas, vamos destacar a construção do projeto político-pedagógico visando à garantia do direito à educação, entendendo que a educação varia tanto de um lugar quanto de um tempo para outro, em função do tipo de ser humano que se deseja formar em cada momento histórico. Nessa complexa tarefa, a escola vem assumindo papel de extrema importância, devendo ser percebida concretamente em função de seus condicionantes sociais, históricos, econômicos e políticos.

Neste sentido, podemos colocar que toda escola é uma construção histórica que, mantendo suas especificidades e estando em permanente processo de construção, precisa conceber realizar e avaliar o seu trabalho em sintonia com o seu tempo e as condições concretas dos seus atores.

Em um cenário de profundas mudanças, a escola pública atualmente enfrenta muitos desafios, visando à garantia do direito à educação, pois é sabido que as políticas educacionais são marcadas pela visão de mundo, pelo espaço social de quem as elabora e pelo momento histórico dos grupos sociais que delas usufruem. De acordo com Wittmann e Gracindo (2001), a categoria do direito à educação tem sido estudada por muitos pesquisadores em três subcategorias:

- direito à educação e a construção da cidadania (participação social/participação criativa; trabalho/trabalhador/formação profissional; espaço social/poder);
- combate à exclusão do acesso à educação (promoção da inclusão na escola, do ponto de vista do acesso, da permanência e do sucesso do aluno);
- educação para os direitos humanos e/ou cidadania (projeto político-pedagógico; cidadania/ participação/organização popular etc).

Uma escola que propicie aos seus atores a vivência da cidadania, tanto em seu interior como na sociedade mais ampla, propõe uma pedagogia crítica e emancipatória. Para Saviani (1988, p. 8), esse tipo de pedagogia retoma, com vigor, a luta contra o caráter seletivo, a discriminação e o rebaixamento do ensino ofertado às classes populares. Nessa lógica, a luta a ser travada por meio da escola pública implica empreender esforços visando à garantia de um ensino de qualidade para a classe trabalhadora, considerando as condições históricas atuais. Consiste, portanto, em lutar para assegurar o direito à educação, considerando as transformações do mundo contemporâneo, onde a escola precisa repensar sua ação levando em conta, dentre outros aspectos, a diversidade cultural dos grupos que a procuram.

Entretanto, a vivência da cidadania implica vários desafios para a organização e gestão escolares, e esses desafios demandam do poder público e dos educadores a construção de uma escola pública que promova, de fato, educação igualitária para todos, sem distinção de raça,

cor, etnia, gênero, orientação sexual, classe social ou qualquer diferença que o indivíduo apresente. Supõe, portanto, a construção de um projeto coletivo capaz de traduzir as visões dos diferentes atores.

3.2.2 O Projeto Político-Pedagógico como mecanismo de gestão democrática

Uma das funções mais importante dos colegiados é a elaboração do projeto político-pedagógico, por ele a comunidade pode expressar sua vontade, sua identidade e sua autonomia, bem como a da escola.

Como bem coloca Gadotti (1997, p. 119), “[...] a sua elaboração participativa pode, mesmo, propiciar uma experiência mais consequente de outros mecanismos de gestão democrática, como a escolha dos dirigentes e a definição das funções dos colegiados escolares, na medida em que passam a constituir-se referência da ação orgânica de todos os membros da comunidade escolar na busca de objetivos comuns”.

A parceria com a comunidade é, segundo estudos, o fator que diferenciara uma escola que objetiva um ensino de melhor qualidade das demais, pois ao se posicionarem, serem escutados e escutarem opiniões diversas, que levarão a reflexões e ampla aprendizagem, os conselheiros compartilham as responsabilidades.

Sendo assim, recorre-se ao pensamento de Rosas (2004) quando diz que é necessário propiciar na escola um ambiente adequado para as reuniões do conselho, com horários determinados antecipadamente, para que o colegiado possa cumprir com o seu papel adequadamente:

[...] estabelecer espaço e tempo para a discussão da política pedagógica, na escola, objetivando o amadurecimento e a interação dos profissionais, pais e alunos com vista a desenvolver um projeto político pedagógico e um planejamento participativo, determinado no calendário escolar ou definido pela comunidade, democraticamente, garantindo o acesso aos seus direitos, conhecimento e exercício de seus deveres, fazendo de todos coparticipes e coautores no processo educacional (ROSAS, 2001, on line).

A elaboração de um projeto político-pedagógico vem alicerçar esse processo, já que nele pressupomos rupturas com o autoritarismo, que já de longa data impera no sistema educacional, tanto no nível estadual, na indicação de gestores que não correspondem as expectativas da unidade escolar, como no nível institucional, onde o gestor ainda centraliza todas as decisões. Do exposto, depreende-se que essa postura descaracteriza a função da

escola que é formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. Sobre essa questão Gadotti diz que:

Todo projeto pressupõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ações possíveis, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Contudo, é pertinente esclarecer a terminologia que tem sido utilizada para designar tal instrumento. A LDB – Lei 9.394/96 – utiliza, em seus artigos 12 e 13, a expressão **proposta pedagógica** e, no artigo 14, **projeto pedagógico** que, do ponto de vista legal, podem ser considerados equivalentes. Porém, em nossa discussão, usaremos a expressão **projeto político-pedagógico**, por concordarmos com Veiga (1999) que o referido projeto é, ao mesmo tempo, “[...] **político**, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] e **pedagógico**, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade [...]”. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Projeto pode ser entendido, também, como desígnio, empreendimento, antecipação, dirigir-se para o futuro, lançar-se rumo ao possível, onde, etimologicamente, a palavra vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para frente. (FERREIRA, 1995).

Portanto, podemos conceituar o projeto político-pedagógico como um instrumento teórico-metodológico responsável pela organização e integração do trabalho escolar, visando à transformação dessa realidade e partindo da premissa de que cada escola se constroi a partir de condições específicas. Ele é o elemento que busca um rumo, uma direção para as práticas desenvolvidas pela escola. Trata-se, enfim, de um instrumento de gestão cuja função precípua é explicitar a intencionalidade da escola como instituição educativa.

Ele também se caracteriza como um importante elemento na construção da identidade da escola. Essa identidade decorre de um processo de negociação de concepções e práticas entre os atores que dele participam, motivo pelo qual seus resultados são gradativos e devem ser permanentemente avaliados pelo coletivo da escola. A sistematização desse projeto nunca é definitiva, decorrendo de um processo de planejamento participativo, cujo aperfeiçoamento

depende do caminho trilhado pelos atores envolvidos. Tal exigência nos remete à idéia de que, sendo processual e contínuo, ele não deve ser encomendado a terceiros e sua elaboração não pode ser solicitada a atores que não compartilham das práticas nele retratadas. Em suma, o projeto político-pedagógico expressa as identidades da escola na medida em que possibilita aos atores que o produzem conceber, executar e avaliar o seu próprio trabalho, sendo sua construção definida na LDB/9.394/96.

Ao gestor não basta à determinação legal, quando o foco do debate é a construção coletiva do projeto político-pedagógico, mas um trabalho com base no diálogo, na participação e na negociação dos conflitos que lhe são inerentes. Este possibilitará à escola identificar, com mais clareza, determinadas alternativas para redimensionar o seu trabalho. Ao propor a reorganização do seu trabalho, a escola enfrentará dilemas e conflitos em função, sobretudo, das concepções e práticas diversificadas que se fazem presentes em seu interior. Porém, à medida que orienta e articula o planejamento da escola como um todo e, conseqüentemente, os avanços na organização do trabalho pedagógico, a autonomia poderá ser avaliada através do processo de elaboração do projeto político-pedagógico.

A relevância do projeto político-pedagógico pode ser constatada pelo fato de ele ser, ao mesmo tempo, um direito e um dever da escola; direito, porque os profissionais que atuam nessa instituição, bem como seus beneficiários têm, assegurado pela lei, o direito à participação da definição e avaliação dos norteadores da escola; dever, porque a escola é responsável por oferecer uma educação de qualidade à comunidade, serviço que deve ser avaliado sob diferentes olhares. A complementaridade dessas duas dimensões configura o referido projeto como um instrumento de gestão escolar que pode contribuir, significativamente, para garantir o direito à todos de uma educação de qualidade, sem qualquer tipo de distinção, e possibilitar à escola, sobretudo, conceber, implementar e avaliar o seu próprio trabalho, evitando cair na improvisação e no espontaneísmo. Nesse sentido, leva a escola a melhor estruturar suas práticas, visando a cumprir, da melhor maneira, o seu papel.

Este importante instrumento de democratização oportuniza à escola compreender que, se por um lado, sua função social implica a sistematização e a transmissão do conhecimento, por outro, essa função deve ser extrapolada, possibilitando a (re)construção de saberes e práticas, o que ocorre, principalmente, pela participação qualificada dos sujeitos que a compõem. Para que essa dinâmica seja assegurada, a escola deve conceber, organizar e avaliar o trabalho que produz, por meio do da construção coletiva do seu projeto. É importante também ressaltar o fato de ele tomar como referência, em seu processo de elaboração, as trajetórias e práticas dos atores da escola, propondo a transformação dessas

mesmas práticas. Nesse sentido, instaura um movimento dialético por meio do qual se leva em conta, ao mesmo tempo, a identidade que a escola já possui e os novos rumos que ela poderá tomar. Assim, esse projeto aponta novas trilhas no processo de construção da identidade da escola sem, contudo, abandonar aquelas trilhas já percorridas.

Portanto, esse projeto, visando a garantia do direito à educação, pode oportunizar exercícios coletivos que procurem articular o contexto mais amplo das políticas com o cotidiano da escola, pautando-se na ideia de aproximação e não de hierarquização entre estes dois planos de definição da ação educativa, ou seja, sua importância aponta a necessidade de o trabalho escolar ser orientado para se pensar essa instituição como um espaço de exercício da cidadania. Para tanto, sua construção precisa ser norteada pela democracia e a participação qualificada dos diversos atores, de forma que a convivência entre esses seja mais sincera, aberta e crítica.

Contudo, é preciso considerar que a natureza da identidade da escola é processual, pois está sempre em construção, e que para cumprir satisfatoriamente sua função educativa e, portanto, assegurar o sucesso na aprendizagem do aluno e o direito à educação, a escola precisa estruturar seu projeto considerando quatro dimensões básicas, as quais são interdependentes e perpassam todo o trabalho escolar, que são a dimensão pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

Segundo Marçal e Sousa (2001), podemos caracterizar essas dimensões da seguinte maneira:

- **Pedagógica** – Diz respeito ao trabalho da escola como um todo, em sua finalidade primeira, e a todas as atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula, inclusive forma de gestão, abordagem curricular e relação entre a escola e a comunidade.

- **Administrativa** – Relaciona-se aos aspectos gerais de organização da escola, como gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda, dos registros sobre a vida escolar etc.

- **Financeira** – Refere-se às questões gerais de captação e aplicação de recursos financeiros, em relação ao desempenho pedagógico dos alunos.

- **Jurídica** – Retrata a legalidade das ações e a relação da escola com as instâncias do sistema de ensino – municipal, estadual e federal – e com outras instituições do meio no qual está inserida.

O projeto reforça sua importância como um instrumento que possibilita a escola repensar suas ações quando este está bem estruturado, observando tais dimensões. Por outro lado, como esse projeto é inconcluso, permanece em construção, a articulação entre as

dimensões em destaque deve ser permanentemente discutida, na perspectiva de perceber a forma como se manifestam no cotidiano escolar.

As dimensões analisadas preservam relações com determinados princípios que, por sua vez, são construídos socialmente, e que visando à garantia do direito à educação, são voltados para uma escola democrática.

A construção democrática do projeto político-pedagógico reconhece que os sujeitos são capazes de criar histórias pessoais e de construir significados para suas experiências, e nesse contexto, considera-se a necessidade da escola “dar voz” aos seus atores, os quais devem ser reconhecidos como agentes dotados da capacidade de pensar, fazer e avaliar o próprio trabalho, capazes de definir os próprios rumos do trabalho que executam, ao estabelecerem relações entre si, construindo identidades próprias e coletivas por meio de ações basicamente políticas, que se manifestam nas várias dimensões do referido projeto.

A participação pode ser entendida como uma força de ação consciente que os atores empreendem com o intuito de interferir na realidade e transformá-la, sendo ela o princípio fundamental da formação democrática do indivíduo. Para a consecução desse objetivo, a participação coletiva implica, por parte dos indivíduos, disposição para compreender, opinar, decidir e agir sobre questões diversas relacionadas às práticas cotidianas da escola. Sobre essa questão, Vasconcellos (1991, p. 26) diz,

[...] mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto.

Contribuindo para a democratização do espaço escolar, levando os indivíduos a se posicionarem em relação ao cotidiano da escola, adotando decisões que vão definir o rumo que o trabalho dessa instituição poderá tomar, propicia também o surgimento de conflitos, por permitir que os atores expressem determinados pontos de vista que nem sempre são convergentes ou consensuais. Esses conflitos, ao serem encaminhados, deve-se levar em conta a estrutura formal da escola, porém sem comprometer os espaços de participação coletiva, instalados ao longo do processo, pois, historicamente, tem sido comum observarem-se relações verticais de poder. Assim, é fundamental a escola estabelecer relações horizontais que realcem, dentre outros aspectos, a solidariedade, o diálogo e a cooperação.

Quando a escola cria e efetiva espaços de participação coletiva para os seus vários segmentos, ela instala também um diálogo entre os referidos planos. Esse diálogo ocorre porque, numa visão mais crítica de educação, a escola trabalha ao mesmo tempo com a

sistematização e a transmissão de um saber historicamente produzido pela humanidade e com a produção/construção de novos saberes.

Veja, então, que o projeto político-pedagógico deve considerar, simultaneamente, o que já está instituído nas práticas diárias da escola e formular novas propostas que visem à transformação dessa mesma realidade. A dinâmica entre esses dois planos revela-se em situações concretas nas quais se fazem presentes elementos produzidos pelo próprio ambiente escolar, pois cada escola decorre do desenvolvimento de contradições próprias e condições concretas que definem sua singularidade diante das demais.

Para a construção do projeto político-pedagógico, apoiando-se na ideia de que a escola é uma instituição dinâmica, cujas práticas concorrem para lhe imprimir certa especificidade, é necessário refletir sobre todas as suas etapas, a iniciar pelo diagnóstico da realidade escolar, passando pelo levantamento das concepções do coletivo da escola para, ao fim e a cabo, definir estratégias, pessoas e/ou grupos, visando a garantia da realização das ações estabelecidas pelo coletivo. Ressalte-se que todas as etapas desse processo são indissociáveis, complementares e perpassadas contínua e sistematicamente pela avaliação.

Cada um desses momentos, focado em sua especificidade, revela-se como elemento dinâmico que contribui para criação e consolidação da identidade da escola. Em seu conjunto, esses momentos correspondem ao movimento que a escola faz visando a solidificar o projeto político-pedagógico.

É importante perceber que o fato de o projeto político-pedagógico ser construído coletivamente não exime a equipe gestora de cumprir um papel importante em seu processo de concepção, implementação e avaliação. De acordo com Marçal e Sousa (2001), o papel dos gestores nesse processo é mobilizar as pessoas no interior da escola, empenhando-se em viabilizar a convergência dos interesses dos diversos grupos e administrar os conflitos que surgem no processo participativo. Na perspectiva teórica de Paulo Freire, citado por Aguiar, esse papel assemelha-se ao de um maestro:

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer [...] Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático (Paulo Freire apud AGUIAR, 1999, p. 115).

Seguindo esse raciocínio, a equipe coordenadora precisa envolver todos os segmentos escolares, empenhando-se em assegurar, dentre outros, dois aspectos básicos: a garantia da

transparência das ações planejadas no âmbito da escola pública e a definição de ações e responsáveis pela realização dessas ações, a fim de que o trabalho seja, de fato, democrático, participativo e produtivo.

Para tanto, são necessários encontros constantes com o colegiado para analisar, refletir e avaliar o encaminhamento de todo processo educacional, assegurando que os responsáveis assumam o compromisso adquirido perante o grupo. Durante tais encontros, os vários atores podem, por exemplo, retomar as ações, corrigindo o seu fluxo com base na avaliação de como estão sendo desenvolvidas, bem como analisar se essas ações, definidas como prioridades, mostram-se realmente viáveis.

É fundamental assegurar que as ações sejam efetivamente realizadas, identificando os responsáveis por elas. Isso significa, dentre outros fatores, realizar atividades básicas ao desenvolvimento e à avaliação do projeto em questão, que se foi estruturando ao longo de determinado período de tempo.

Enfim, a construção desse projeto não deve resultar apenas no cumprimento da lei, mas, ao contrário, deve traduzir o compromisso da escola com uma educação que, visando à emancipação dos sujeitos, contribua para o desenvolvimento da cidadania, para tanto, o trabalho do gestor é de fundamental importância, quando é coordenado na perspectiva da construção de um projeto político-pedagógico concebido como direito e dever dos atores que dele participam, com democracia e responsabilidade, a escola pode contribuir de forma mais significativa para garantir o direito à educação, nos termos em que a legislação define – Constituição Federal de 1988 e LDB/Lei 9.394/96.

Portanto, a gestão democrática não representa um fim em si mesmo, mas um caminho em prol a democracia, excluindo de nosso cotidiano todo autoritarismo, individualismo e desigualdades socioeconômicas, e neste sentido, construir uma sociedade alicerçada na justiça social, equidade e democracia, através da articulação das instituições de ensino com a comunidade, visando à superação de alguns desafios presentes no contexto escolar, como o planejamento participativo do trabalho pedagógico, que leva à delegação do poder, a seu compartilhamento com os vários segmentos escolares e garantindo que responsabilidades sejam assumidas coletivamente, identificando-se oportunidades apropriadas para decisões coletivas, mediadas por bom senso, diálogo e responsabilidade.

Contudo, enquanto nossos governantes não entenderam a educação como o caminho que nos levará a uma transformação social, dificilmente alcançará o padrão de qualidade desejada. Esta qualidade deverá estar embasada em um projeto político-pedagógico alicerçado

em novas políticas educacionais, que deverão nortear as práticas pedagógicas para um trabalho coletivo.

Isso nos remete a dois conceitos estudados anteriormente: autonomia e descentralização, considerando a importância, para qualquer tipo de gestão, educacional ou empresarial, a contribuição que o projeto político-pedagógico para a construção de uma nova gestão. Apesar de desafiador é coerente com o processo educacional, que deverá formar cidadãos para viverem em uma sociedade democrática.

Refletindo sobre o conceito de educação, a própria palavra nos remete ao fato que devemos “educar para ação”, ou seja, devemos extrapolar ao simples ato de transmitir conhecimentos, devemos ir além, formar cidadãos íntegros, dignos, que lutem por seus direitos e honrem seus deveres e para tanto, algumas posturas terão que ser reavaliadas.

Para que se efetive a gestão democrática nas instituições de ensino, a presença atuante dos conselhos, grêmios estudantis, Associações de Pais e Mestres é importantíssimo, pois a eles cabem diagnosticar e resolver os conflitos que emperram o bom funcionamento da instituição escolar.

Assim como o gestor e os colegiados, o professor também tem um papel de grande relevância nesse processo, pois a ele caberá o papel de facilitador para a construção de um saber sistematizado, pautando sua atuação em princípios como investigação, mediação e intervenção, objetivando o crescimento individual de cada aluno.

Para tanto, uma capacitação continuada, para todos os professores se faz necessária, entendendo que na atual conjuntura os mesmos não conseguem atingir as metas esperadas. Ainda pensando na formação intelectual dos professores, pesquisadores colocam o quão proveitoso seria se esta chegasse à escola através de que um acervo bibliográfico, contribuindo também para o desenvolvimento intelectual desses profissionais.

Além de fatores mencionados, há também outros de cunho político-pedagógico, que devem estar contido no projeto educacional, questões estas que tratam de uma participação mais efetiva da família no ambiente escolar, inclusão de Portadores de Necessidades Educativas Especiais – PNEE, que no decorrer do tempo apenas é entendido com um mecanismo que agrega, quando verdadeiramente deve acrescentar; da informatização da unidade escolar, e inovações em procedimentos da TV escola, uma vez que sua utilização se limita apenas a um apoio tecnológico, quando, porém deveria atender a maiores interesses de docentes e discentes, no âmbito de proporcionar novos conhecimentos e concretizar os já adquiridos; por um espaço acolhedor para leitura, que dê oportunidade para algo além de local de pesquisa, que seja um espaço motivador, acolhedor, que incentive o florescer do hábito da

leitura como um prazer e não como uma responsabilidade, em fim realizar parcerias com profissionais de varias áreas, psicólogos, psicopedagogos, Conselho Tutelar, órgãos privativos, os quais mais se tornem necessários no intuito de melhores condições para o aprendizado na unidade escolar.

Hoje a escola que se orienta por uma Gestão Democrática, e conseqüentemente tem respaldo em um Projeto Pedagógico, emerge como uma inovadora percepção, que facilitará os procedimentos de ensino e aprendizagem, que rompe gradualmente com a idéia que restringe a classe elitista acesso a suporte de qualidade tecnológicos e didáticos, a uma pequena parte da população, uma vez que devem ser vistos com uma via facilitadora na aquisição de conhecimento.

Observa-se, então, que a escola precisa redimensionar sua prática, portanto, é imprescindível que seu projeto político-pedagógico contemplem ações coletivas pautadas em uma gestão descentralizadora, entendendo que o mesmo é flexível, passível de estudo permanente. Como diz Gadotti,

[...] não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo [...]. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1997, p. 16)

Neste sentido, a escola se torna um local de construção coletiva, onde o poder de decisão é compartilhado, tendo como objetivo agregar no cotidiano escolar uma postura inovadora, coerente com um ensino de maior qualidade, e que conseqüentemente, dará subsídios às necessidades do educador, para que atue de igual para igual, em termos de mercado competitivo atual, pois Gestão Democrática, somente se faz possível, quando a ação e a interação é coletiva.

3.2.3 Grêmios Estudantis

Propulsor de grandes manifestações e mudanças no cenário político, os movimentos estudantis levantam e popularizam polêmicas, que podemos recordar desde a ditadura até o *impeachment* de Fernando Collor, e a escola, sendo um espaço que reúne muitos jovens, é sim um local propício para a formação de lideranças, e promoção de culturas cívicas, assim, também justificando a importância de que se formem e consolidem os grêmios estudantis.

Pois é através de um grêmio estudantil consciente de seu papel transformador, que de fato os estudantes poderão ter liberdade de voz para discutir, opinar e participar ativamente na

construção de uma nova escola, assim transformando-os em cidadãos pensantes, que não somente criticam, mas participam, assim criando uma base no indivíduo para contribuir na construção de uma nova sociedade.

O espaço que os alunos têm de representação na escola é o grêmio, que se configura, como o instrumento para materialização de seus desejos, ideias, ideais e cobrança para suas reivindicações, tal definição está comungada legalmente, através das leis 7.398/85, que dispõe sobre a organização de entidades de cunho estudantil de 1º e 2º graus, assegurando aos estudantes direito de se criarem e organizarem em grêmios; também a lei 8.069, de julho de 1990, do ECA, garante em seu artigo 53, os direitos que os estudantes têm de se organizarem de entidades estudantis, assim como a lei 9394/96, LDB, que, além de estabelecer as bases e diretrizes da nossa educação, garante o direito de se formar os grêmios.

A participação de um indivíduo em um grêmio estudantil é um processo pedagógico intenso, no que diz respeito à negociação, empreendimento e questionamento, amadurecimento tanto individual como profissional, podendo optar por carreiras públicas ou não.

Sendo o grêmio estudantil um colegiado de cunho político e democrático, estando inserido em uma instituição educacional, transforma esse ambiente em um espaço verdadeiramente público e também politizador. Contudo, o pano de fundo deste órgão colegiado é a existência de uma gestão democrática capaz de garantir pressupostos inerentes a eficácia dos colegiados, como o acesso às informações, direito de participação e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses.

Atualmente os membros do grêmio assumem a responsabilidade apenas de organizarem campeonatos esportivos ou festas, estão num processo de afirmação de seu espaço, lembrando que durante vários anos, os mesmos eram perseguidos por professores e diretores quando suas reivindicações eram distintas aos desejos e anseios da direção e do corpo docente, entretanto, o grêmio estudantil deveria ser a ponte entre as relações de necessidades dos alunos e a direção e o corpo docente.

O grêmio estudantil é constituído em meio à participação dos alunos, no cotidiano escolar, assim favorecendo uma formação mais ampla de cidadão, propiciando um espaço de discussão, criação e decisões quando ao processo escolar, o que fortalece noções de respeito, direitos, deveres e convivência desses indivíduos numa sociedade, como bem coloca Aguiar e Gracio:

O Grêmio é um espaço coletivo, social e político de aprendizagem da cidadania, de construção de novas relações de poder dentro da escola,

ultrapassando as questões administrativas e inferindo no processo pedagógico. (AGUIAR; GRACIO, 2002, p. 73).

Portanto, a vivência democrática é inerente ao cotidiano e consolidação de um grêmio, assim como um importante item pedagógico onde o aluno tem a oportunidade de vivenciar experiências efetivas de uma eleição, como construindo chapas, planos de governo, trabalhando em consonância às vontades e desejos de sua classe, uma participação no pleito eleitor, e, possivelmente, na gerência do próprio grêmio. Mesmo os alunos que não participam ou não vencem as eleições, fica ainda o aprendizado de uma eleição consciente, colaboração, fiscalização e cobrança de quem foi eleito, fazendo assim ainda parte da gestão do grêmio estudantil, como faria uma oposição em um governo.

Assumindo a gestão do grêmio, o estudante também poderá ser orientado a executar tarefas formais, geralmente administrativas, onde uma eficiente supervisão fará com que esse aluno cresça em conhecimento, responsabilidade, ética, resumindo, desenvolve uma ampla gama de conhecimentos e capacidades que são essências para um indivíduo consciente tanto na juventude como na maturidade.

Mesmo que ao iniciarem sua participação no grêmio estudantil os jovens apenas reivindicuem por melhorias do espaço físico da escola, entendemos que uma ação política gera outra, e com mais experiências, suas discussões começaram a abranger temas maiores e mais relevantes, como o a elaboração do projeto político-pedagógico, melhorias na programação de cultura e lazer, nas políticas de emprego, educação, violência, e quais outros sejam de importância de seu meio escolar, e comunitário.

Enfim, se a gestão democrática preconiza a participação efetiva de toda comunidade escolar num projeto educacional, nada mais justo que o grêmio estudantil, que representa os estudantes, esteja presente e participativo nas decisões que envolvem questões educacionais, pois, como dito anteriormente, será através de um grêmio ciente de seu papel como agente transformador que os estudantes poderão realmente fazer a diferença, participando efetivamente do processo de formação de uma nova escola e agregando atributos pessoais que o tornarão um cidadão crítico e ativo na construção de uma nova sociedade.

CAPITULO 4 PESQUISA DE CAMPO

CAPITULO 4 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo é o resultado da observação de fatos e fenômenos do nosso cotidiano, do levantamento de dados referentes aos mesmos e posteriormente sua análise e interpretação, com base numa fundamentação teórica consistente, com o intuito de compreender e explicar o problema pesquisado.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo e das discussões, utilizamos a pesquisa bibliográfica que, segundo Medeiros (2003, p. 50), “[...] constitui-se de um procedimento formal para a aquisição de conhecimento sobre a realidade. E, dessa forma, permite pensamento reflexivo e tratamento científico dos textos encontrados”.

Desse modo, compreende-se que a pesquisa tem o intuito de fundamentar teoricamente e buscar respostas sobre as questões levantadas a partir da delimitação do tema e objetivos propostos com o estudo.

Iniciamos o trabalho com o levantamento bibliográfico, tendo como respaldo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. Para fundamentação teórica recorremos a aportes como pesquisas, publicações em livros, revistas, artigos e trabalhos acadêmicos, sobre a gestão escolar e o exercício da cidadania e da democracia na escola.

Na intenção de verificar como os atores envolvidos no contexto educacional (professores, alunos, pais e gestores), expressam suas concepções sobre a gestão democrática na escola pública, utilizamos a abordagem qualitativa. A investigação qualitativa permitiu compreender se os atores estão comprometidos de fato com a qualidade do ensino, verificando o quanto estão cientes de seus direitos e suas responsabilidades, proporcionando uma maior interação entre pesquisador e as situações investigadas.

Também foi utilizada com o objetivo de analisar as posturas dos atores envolvidos nesse processo uma entrevista semi-estruturada, que de acordo com Minayo (1994, p. 57), é o procedimento mais usual no trabalho de campo.

Através dela buscamos analisar informações não explícitas pelo atores, pois esta se constitui uma conversa com propósitos bem definidos, não sendo despretensiosa e muito menos neutra, considerando que tais relatos e fatos constituem objetos de pesquisa, expressas por seus sujeitos que experimentam uma determinada realidade que está sendo focada.

A entrevista semi-estruturada selecionada como técnica de coleta de informações é, de acordo com Triviños (2006, p. 146), definida como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, oferecendo amplo campo de questionamento, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que o sujeito vai respondendo. Desta forma, o sujeito ao seguir espontaneamente um raciocínio, apoiados em suas vivências e norteados pelo entrevistador, se insere naturalmente no contexto da pesquisa, podendo assim, contextualizar os prós e contras de uma gestão democrática, ou não democrática, dentro daquela instituição de ensino, que é o foco da pesquisa.

Dessa forma, o nosso estudo teve como principal preocupação apontar possíveis caminhos na construção de uma prática democrática da administração escolar coerente com a função essencial da escola pública.

4.2 Caracterização da Cidade

A cidade na qual se encontra a escola, objeto de nossa pesquisa chama-se Jardinópolis, situada no interior do Estado de São Paulo. Está localizada a uma altitude de 590 metros, uma latitude de 21°01'04" Sul e longitude de 47°45'50" Oeste.

Sua área é de 503,355 km², tendo como limites as cidades de Ribeirão Preto, considerada a capital brasileira do agronegócio, Sertãozinho, o maior polo sucroalcooleiro do mundo e mais Brodósqui, Batatais, Orlandia, Pontal e Sales Oliveira.

Recebeu o nome de Jardinópolis em 1986, homenageando Antonio Silva Jardim, contudo, seu primeiro nome foi Ilha Grande, por apresentar no curso do rio que margeia a cidade uma ilha, atualmente este nome é mantido em um bairro.

Em 27 de julho de 1898 conquistou sua emancipação política e criação da Comarca sob Lei Estadual n.º 5.285 está datada em 18 de fevereiro de 1899.

A população é heterogênea, composta principalmente por imigrantes italianos, sírio-libaneses, japoneses, portugueses e espanhóis, que encontravam na terra fértil esperanças de futuro melhor, dedicando principalmente, à agricultura.

Segundo dados do Censo 2000, sua população total é de trinta mil, setecentos e vinte e nove pessoas, sendo um pouco mais de vinte e oito mil moradores da zona urbana e quase três mil residentes da zona rural, num percentual de cinquenta por cento entre homens e mulheres.

Em relação a etnias, Jardinópolis vai encontrar entre seus habitantes, um contingente de 74,3% de brancos, 5,9% de negros, 18,7% da cor parda, 0,3% amarela e apenas 2% indígenas. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000).

A cidade depende, em grande parte, da agricultura, que oferece mercado de trabalho para os pais de alunos, pois o número de indústrias é pequeno. O setor de transformação merece destaque na fabricação de calçados masculinos, confecção de camisetas, fabricação de cosméticos e móveis.

Na pecuária, o município possui rebanhos de equinos, suínos, bovinos e, em pequeno número, caprinos e ovinos. A criação de gado destina-se, principalmente, à produção de leite.

Não existem grandes opções de trabalho para a população, sendo que a maior parte da oferta de empregos reside na mão de obra direta, não qualificada, pequena parte exige qualificação de um nível de instrução mais elevado, como é o caso dos empregos no comércio local, bancos, usinas de açúcar e álcool, correios e órgãos públicos.

Boa parte da população jovem, ao concluir o ensino médio, dirige-se a outras cidades à procura de melhores empregos e salários ou para completar os estudos em nível superior.

Fazendo uma abordagem mais profunda dos problemas da cidade, notamos que o número de analfabetos não ultrapassa os 10%, constituindo, em geral, por uma população carente de recursos econômicos e sociais.

4.3 Apresentação da Escola Estadual “Professor Plínio Berardo”



Figura 1 - Fotografia da fachada da escola

Localizada no centro da cidade de Jardinópolis, estado de São Paulo, a escola foi a segunda unidade a ser construída na cidade, sendo ambas estaduais. Iniciou suas atividades em 1950, conforme documentado no plano de gestão (2007-2011, p. 21), com o nome de GINÁSIO ESTADUAL DE JARDINÓPOLIS, oferecendo o antigo 1º Grau, da 5ª à 8ª série, conhecido como Ginásial, visto que a outra escola, conhecida como GRUPO ESCOLAR, oferecia somente de 1ª a 4ª série do 1º Grau, conhecido como Primário. Posteriormente o Grupo Escolar, que foi denominado de E.E.P.G “Américo Salles Oliveira” passou a oferecer

de 1ª à 8ª série e o Ginásio Estadual, também ganhou nova denominação, e passou a se chamar E.E.P.S.G. “Profº Plínio Berardo”, oferecendo formação de 1º à 8ª série do 1º Grau e também o 2º Grau e Curso Normal (Magistério).

Nos anos compreendidos pela pesquisa até os dias atuais, a Escola Estadual Professor Plínio Berardo, mantém seu funcionamento das 7h às 23h diariamente, de segunda a sexta-feira, abrindo nos finais de semana para o Projeto do governo “Escola da Família”. Ela oferece Ensino Médio, nos turnos manhã, tarde e noite. No noturno, para atendimento à comunidade, a escola oferece também o Ensino Médio – modalidade Suplência, Presencial – Educação de Jovens e Adultos.

O Ensino Infantil e Ensino Fundamental são oferecidos pelas escolas municipais e particulares, inclusive pelo antigo grupo escolar, que atualmente é municipalizada.

4.3.1 Caracterização

A Escola Estadual Professor Plínio Berardo oferece Ensino Médio nos turnos da manhã, tarde e noite, totalizando 1370 alunos divididos em 38 salas. De acordo com o plano de gestão (2007-2011, p. 21), à noite, para atendimento à comunidade que não teve oportunidade de estudar na época própria, oferece a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio na modalidade Suplência Presencial.

A Escola se localiza muito próximo do centro da cidade, sendo uma das mais tradicionais. Sua clientela é heterogênea, onde as idades dos alunos variam dos 14 aos 45 anos. As famílias residem em casas comuns e alguns moram no meio rural e são caracterizadas como de renda médio baixa.

O quadro administrativo – pedagógico é composto pela Diretora, vice-diretora e dois professores coordenadores. O corpo docente é habilitado, possuidor de licenciatura plena, sendo a grande maioria efetivo.

O corpo discente é heterogêneo com alunos bem formados e educados e alguns com problemas de adaptação, segundo a diretora Cleonice, esses problemas têm origens em suas famílias que muitas vezes não tiveram acesso à educação.

As instalações da escola são boas, porém necessita de reparos na parte elétrica, hidráulica e sua pintura encontra-se desgastada pela ação do uso e do tempo, apresenta problemas em seu teto, não possui refeitório e a cozinha precisa de reparos. O prédio é de arquitetura moderna e foi construído na década de 50, sendo considerado patrimônio cultural da cidade.

A estrutura física da escola é composta por uma diretoria, uma secretaria, um laboratório de informática, uma biblioteca, quinze salas de aulas, uma cozinha, dois banheiros para os alunos sem nenhuma adaptação para portadores de necessidades especiais e uma quadra de esportes.

4.3.2 Caracterização da Equipe Pedagógica

A equipe pedagógica da escola é composta por quarenta e cinco professores e dois coordenadores, responsáveis pelo processo de desenvolvimento escolar. Todos os professores possuem habilitação plena nas disciplinas que lecionam. Quase todos são efetivos e, os contratados, possuem larga experiência profissional. Cumprem semanalmente duas horas de HPTCs (hora de preparação e trabalho coletivo) onde realizam um trabalho procurando seguir as propostas curriculares da Secretaria da Educação. Percebe-se que ao prepararem suas aulas, mesmo adotando livros didáticos, enriquecem-nas com material pedagógico diversificado.

4.3.3 Caracterização da Clientela

Ainda segundo o plano gestor, que foi nosso documento norteador para a caracterização do objeto de nossa pesquisa, temos alunos pertencentes ao próprio bairro, outros são oriundos de outras regiões próximas e alguns ainda, pertencentes ao meio rural. Destes alunos, 10% encontram - se defasados em relação à idade série.

A grande maioria dos alunos da escola não frequenta clubes sociais, não praticam algum esporte ou não possuem um passatempo, a não ser televisão. No entanto, um número considerável, embora em discordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, estão engajados na força do trabalho.

Pouquíssimos estudam ou falam outro idioma, bem como possuem o hábito de leitura de jornais, revistas e livros. Um número expressivo fica defronte ao televisor assistindo programas alternativos.

Muitos deles possuem círculos de amigos e têm intenção de continuar seus estudos, embora apenas 15% dos pais participam de forma ativa na escola, na comunidade do bairro ou na sociedade, onde uma minoria participa de partidos políticos e, pelo menos, 50% deles se julgam religiosos.

A clientela do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos é formada por um grande número de alunos com defasagem idade/série. Buscam complementar sua escolarização e melhorar a qualificação profissional diante das exigências do mercado de trabalho; mercado este que, a cada dia, apresenta menores oportunidades para as pessoas não qualificadas e de mão de obra não especializada.

Os alunos do Ensino Médio diurno apresentam um nível socioeconômico semelhante aos alunos do período noturno. Em 81% das famílias existem de uma a três pessoas que trabalham registradas e 19% fazem trabalhos informais ou estão desempregados.

Em relação a escolaridade, 50% dos pais não têm o Ensino Fundamental completo e 20% possui o Ensino Fundamental completo, 20% possui o Ensino Médio completo, 5% tem nível universitário e 5% são analfabetos.

4.3.4 Caracterização dos Recursos Humanos

Para manter um bom funcionamento e cumprir o organograma oficial da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, a escola mantém em sua equipe uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretaria de escola, dois oficiais de escola, que tem como função todo serviço de escrituração, três inspetores de alunos, quatro serventes e duas merendeiras, que trabalham para a manutenção da ordem e limpeza da escola, sob a coordenação da direção.

4.3.5 Caracterização dos Recursos Materiais e Físicos

O prédio da Escola Estadual é próprio, construído para fins escolares e de acordo com as normas pedagógicas. Nele se encontram as seguintes dependências:

Ambientes Administrativos:

- 01 secretaria
- 01 sala do coordenador
- 01 sala do secretário de escola
- 01 sala do diretor e do vice-diretor
- 01 almoxarifado
- 01 cozinha

Instalações Sanitárias:

- 02 sanitários masculinos para alunos
- 02 sanitários femininos para alunas
- 01 sanitário masculino para professores e funcionários
- 01 sanitário feminino para professoras e funcionárias

Ambientes Pedagógicos:

- 01 sala ambiente de informática
- 01 biblioteca
- 01 quadra esportiva

Recursos Didáticos:

- 02 televisores coloridos
- 02 videocassetes
- 01 antena parabólica
- 02 aparelhos de som com dois alto-falantes
- 01 tela de projeção com tripé
- 15 microcomputadores
- 02 data show
- 02 aparelhos de DVD
- 01 caixa de som amplificada

Recursos Instrumentais:

A escola possui biblioteca com vários volumes de cultura geral e específica e sala ambiente de informática. As condições do prédio escolar são satisfatórias mas necessitam de algumas reformas, além de pintura nas salas de aula e dos quadros-negros.

Dispositivos de Segurança:

- 06 extintores de incêndio
- 01 conjunto de alarme
- 01 monitor de câmara

Além disso, há visitas de policiais militares em dias alternados que dão grande apoio à escola.

Recursos Institucionais:

- Grêmio Estudantil
- Conselho de Escola
- Associação de Pais e Mestres

A gestão financeira da escola é fiscalizada pelo Conselho Escolar que é formado por pais, alunos e professores. Ela é mantida através do repasse financeiro do Ministério da Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e a merenda é subsidiada pela Prefeitura. Dois funcionários são disponibilizados pelo poder público municipal.

O bairro em que se localiza a escola é antigo, central, constituído na sua maioria por moradores de classe média, predominantemente adulta e idosa. No bairro estão localizados a maioria do comércio local, hospital, delegacia, bancos, prefeitura, fórum, Câmara Municipal, escolas particulares, consultórios médicos e dentários.

A clientela atendida é bastante heterogênea, visto que a escola é a única pública na cidade a oferecer o Ensino Médio. Ela é proveniente de todos os bairros da cidade e também da zona rural, oriundos das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental.

4.4 Descrição e análise dos dados

Segundo o Plano Gestor de 2009, a escola objeto de nossa pesquisa é uma instituição estadual de educação que, de acordo com o plano gestor da escola, oferece ensino médio nos períodos diurno e noturno para 1209 alunos.

Esta escola foi selecionada como objeto de pesquisa por oscilar no quesito disciplina e qualidade educacional. Apresenta períodos ruins, com histórico cheio de ocorrências negativas, outros com bons resultados pedagógicos, e aprovações em vestibulares. Esta constante mudança de perfil da escola foi atribuída à administração escolar, que ora se apresentava mais aberta à comunidade e ao diálogo, ora mais tradicional e autoritária.

O primeiro contato com a escola foi através da diretora, onde a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa e o pedido de autorização para a execução. Após aprovação

da diretora, todos esses documentos foram enviados e aprovados pelo Comitê de Ética da UNESP/FRANCA.

Na segunda etapa foram examinados projetos pedagógicos, regimento escolar, atas de reuniões do Conselho Escolar, lista de presença de reunião de pais, documentos referentes às eleições do Grêmio Estudantil, pressupondo-se que nesses documentos constassem informações significativas que poderiam elevar qualitativamente o nível da pesquisa.

Para a terceira etapa estava programada a pesquisa de campo, quando seriam entrevistados professores, pais, alunos, coordenadores e direção. Contudo, houve o concurso de remoção de diretores e a atual diretora não considerou interessante a continuidade desta pesquisa dentro do tema anteriormente proposto, sob a alegação de que ainda não havia traçado um perfil de gestão, que era muito cedo para colher opiniões.

Para a pesquisadora, este levantamento poderia nortear o trabalho futuro da diretora, entendendo que com um conhecimento maior da situação atual, pontos positivos e negativos, e como está sendo entendida a nova gestão, esta poderia acrescentar e contribuir para atitudes mais assertivas. Porém, a diretora não teve a mesma visão e a pesquisadora necessitou delimitar seu trabalho no período compreendido pelo biênio 2009/2010.

Contudo, há que se frisar que, nas entrevistas, a memória dos entrevistados foi a única comprovação de tal corte cronológico, e também em decorrência do fato de estarem na mesma instituição há vários anos, um paralelo com a situação atual da instituição foi inevitável.

Atentando ao fato que a questão a nortear este estudo apontou os principais requisitos para o sucesso da administração escolar e efetivação da gestão participativa e democrática, a substituição de direção durante a pesquisa veio enriquecer o estudo, visto que as diretoras tinham perfis administrativos bem deferentes e até contraditórios, e isso possibilitou observar mudanças no clima organizacional da instituição.

Foram distribuídos os questionários a quarenta pessoas de cada segmento: de pais, alunos e docentes, com questões previamente estudadas, elaboradas, discutidas e revistas. Foi previsto no projeto de pesquisa também aplicar a entrevista com as coordenadoras, vice-diretora e diretora, contudo, na troca de gestores, essa etapa foi efetivada com os profissionais que constavam no início da pesquisa e não com os atuais.

Ao apresentar o questionário, era observada certa tensão, acreditamos que em consequência da postura da nova direção, mas que se dissipava com uma exposição em relação à pesquisa, seus objetivos e desenvolvimento.

Através de uma conversa informal, o envolvimento dos entrevistados era maior, a discussão era mais intensa e mesmo aqueles que achavam inútil se expressar, deixavam suas opiniões.

Em geral a pesquisa foi bem aceita, todos, docentes, pais e alunos estavam cientes da necessidade de se refletir sobre o assunto e estavam dispostos a colaborar, apesar do receio de estar contrariando um chefe ou uma pessoa influente, fato este evidenciado no índice de questionários não entregues (NE), ou devolvidos à pesquisadora.

Foi solicitado a cada entrevistado que através de um gráfico, em uma escala de 0 a 10, analisassem requisitos importantes para o sucesso da administração escolar e a efetivação da gestão democrática, entendendo zero para pouco envolvimento dos mesmos em relação à instituição escolar estudada e 10 para uma real participação.

Para a tabulação e análise dos dados, primeiramente as pesquisas foram separadas por seus segmentos (pais, professores e alunos), a fim de indicar, por estimativa, a visão em cada segmento da comunidade escolar.

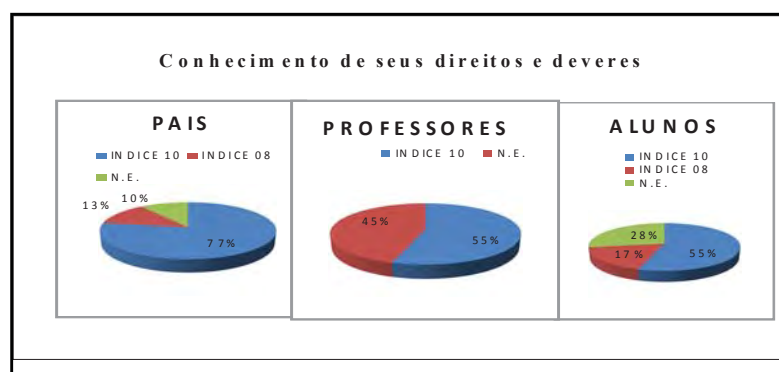
Na sequência, para cada segmento foram tabulados separadamente em uma planilha, os requisitos, de acordo com as conceituações contidas na pesquisa, como se segue:

- A-** Conhecimento de seus direitos e deveres em consonância com a posição que ocupa.
- B-** Conhecimento do Regimento Interno da instituição.
- C-** Conhecimento das condições financeiras, físicas e organizacionais da escola.
- D –** Conhecimento em relação à gestão democrática.
- E –** Participação da comunidade na escola.
- F –** Liberdade para expor suas idéias e sugestões.
- G –** Você considera a sua escola democrática?
- H -** -----

Por último as indicações foram tabuladas, gerando os gráficos para cada quesito, na opinião de cada segmento, como apresentaremos na sequência.

4.4.1 Gráficos

GRÁFICO 1 Conhecimento quanto aos direitos e obrigações de cada ator no processo pedagógico



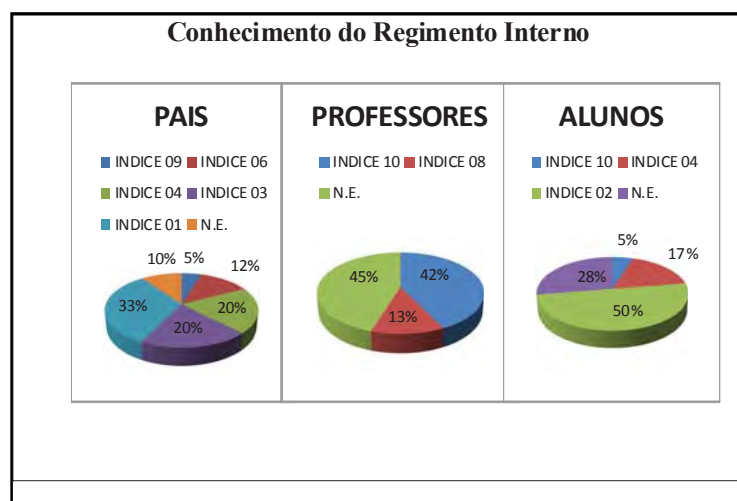
Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

Vemos, através dos resultados estatísticos apresentados acima, que a maioria, em todos os pares, conhece seus direitos e deveres em consonância com a função que ocupa na instituição. Contudo, ao serem questionados, todos ressaltam mais os direitos que os deveres, os pais falam sobre o direito de uma escola de qualidade, com biblioteca e professores melhores capacitados, mas apresentam várias razões para suas ausências na rotina escolar de seus filhos, como veremos nos gráficos na sequência.

Os professores, também em busca de um ensino de qualidade, falam de seus direitos de melhores salários, de mais recursos materiais e didáticos, de um ambiente de trabalho agradável, mas pecam ao responder sobre seus conhecimentos em relação ao regimento interno da escola e suas condições organizacionais.

Entretanto, os alunos apresentaram – se mais conscientes de seus direitos e deveres e disseram que algumas vezes não correspondem aos seus deveres por se sentirem lesados em seus direitos.

GRÁFICO 2 Conhecimento a respeito do regimento interno



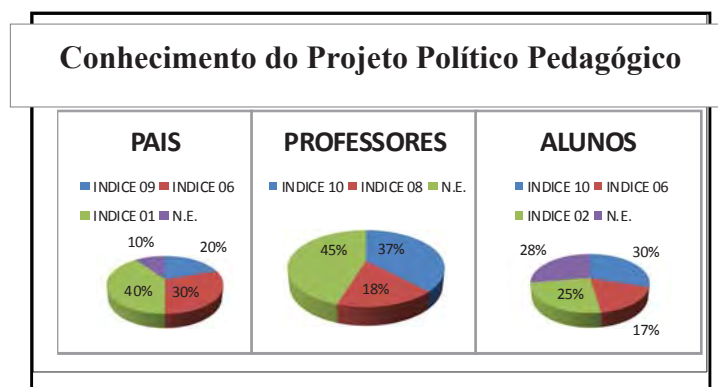
Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

O Regimento Interno da Instituição é um documento obrigatório, legal, que deverá ter embasamento na proposta pedagógica da escola e no qual é norteada toda a organização escolar, nos eixos administrativos, pedagógicos e disciplinares, bem como as relações entre seus diversos segmentos constitutivos internos e externos.

Mesmo sendo este um documento de suma importância, a maioria de pais e alunos desconhece seu conteúdo, alguns desconheciam até mesmo a existência deste documento. Os poucos entrevistados que apontaram conhecimento são os que de alguma forma participam mais ativamente na escola, seja como representante do conselho de pais ou do grêmio estudantil.

Em relação aos professores, a maioria conhece o regimento interno, mas confessam nunca ter lido na íntegra. Dos treze por cento que disseram não conhecer, colocaram que sabe da existência deste documento, de sua importância e que apenas não leram ainda este ano, que na maioria das vezes, ele é semelhante aos dos anos anteriores e apenas um entrevistado disse não ter lido pela falta de tempo, por trabalhar em várias escolas.

GRÁFICO 3 Conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola



Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

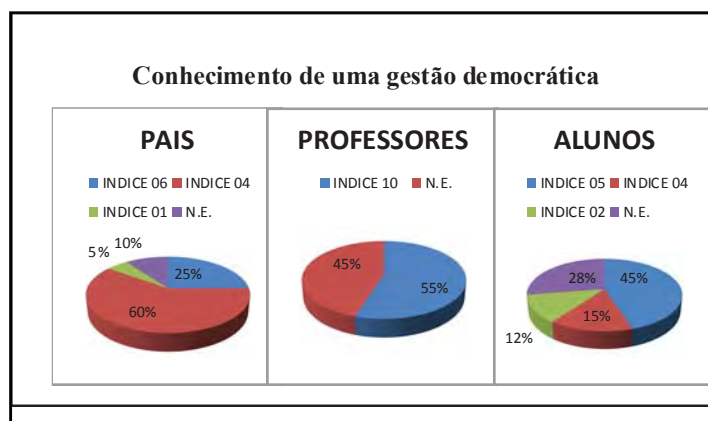
O Projeto Político e Pedagógico da escola, que dá origem ao Regimento Escolar é um documento público onde os pais, alunos, professores e comunidade deverão não apenas consultar, mas participar de sua elaboração com efetiva participação, segundo orienta uma administração democrática.

Através dos colegiados, todos podem e devem tomar consciência da real situação da instituição escolar. Os recursos financeiros, que são repassados pelo governo para a escola, deverão ser direcionados às necessidades indicadas pelo conselho, bem como cabe a este orientar em diversas outras situações.

Contudo, como nos mostram os gráficos, um número significativo de pais e alunos desconhecem oficialmente a situação da escola e não apresenta disponibilidade para procurar conhecer, alegando que esta função é de quem esta na instituição a trabalho. Os trinta por cento dos pais que ficaram entre os índices nove e seis disseram que conhecem por participarem das reuniões, fazerem parte de algum conselho onde eles são posicionados da situação para depois assinarem a ata ou por escutar sobre a escola em conversas extra-oficiais.

Quanto aos professores, a maioria conhece bem a instituição, alguns são representantes dos conselhos, mas para aqueles que não são, as informações sempre são repassadas através das reuniões pedagógicas.

GRÁFICO 4 Conhecimento quanto ao termo e significado de Gestão Democrática



Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

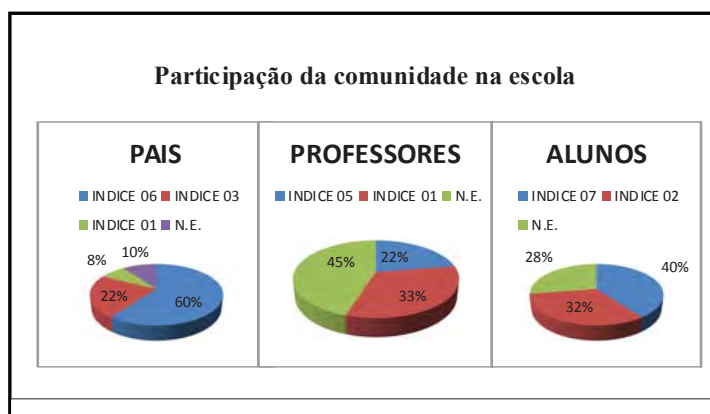
A democracia não é somente um regime de governo ou uma forma de administrar. É nela que aprendemos a respeitar a opinião dos outros; a escutar, a trocar, a contribuir e a receber contribuição, a ter humildade diante de uma proposta recusada, aceitando decisões contrárias a nossa, a ser tolerantes, a entender e respeitar as questões do outro, a ter paciência e principalmente a decidir em benefício de todos, do coletivo.

Entretanto, os índices baixos apresentados pelos pais e alunos representam o pouco ou quase nada que se sabe sobre este assunto. Alguns pais, que ousaram discorrer sobre o tema, confundiram-se com o regime de governo e quando provocados a refletir sobre ele na gestão da escola calaram-se.

Os professores, apesar de terem uma visão clara do que é uma gestão democrática na administração escolar, eles a enxergam como uma utopia. Eles se dividem entre os que sonham com uma escola democrática, onde toda a comunidade participe das decisões, preparando-a assim, para tomar decisões importantes para a cidade, estado e país e assumindo de fato a responsabilidade pelo nosso futuro.

Outros professores ainda receiam que esta forma de gerir venha trazer como consequência a diminuição da autoridade, acreditando que onde todos mandam a tendência é ficar desestruturado, pensamento ainda fixado numa forma tradicional de pensar o processo de ensino aprendido e, principalmente, a forma de gestão do estabelecimento educacional.

GRÁFICO 5 Participação comunitária na escola



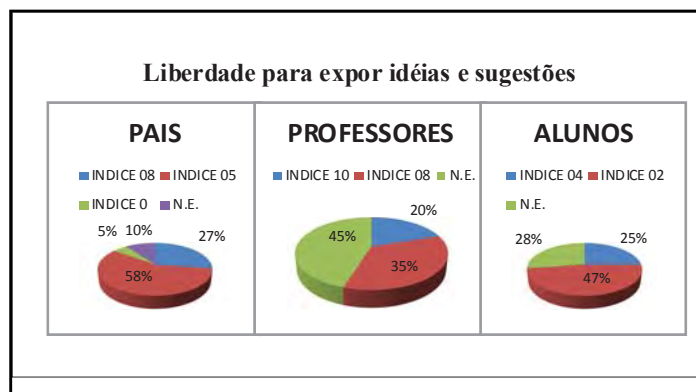
Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

Na leitura dos gráficos sobre a participação da comunidade na escola, observamos um alto índice nos níveis intermediários e baixos, o que, para os professores, afeta negativamente o desempenho escolar do estudante, à medida que a família não demonstra interesse pela vida escolar de seus entes.

Segundo os professores, os pais reduzem sua participação à simples presença na reunião de pais e mestres, onde apenas assinam a lista de presença e retiram os boletins, fato este confirmado pelos pais nas suas entrevistas e pelos alunos que ainda enfatizam que seus pais trabalham e não podem “perder tempo” para ir à escola.

Por se tratar de uma escola de ensino médio, os pais acreditam que seus filhos já estão aptos a assumirem suas responsabilidades e por isso eles não precisam mais estar presentes com a mesma frequência ou intensidade que dedicavam quando os filhos ainda frequentavam o ensino fundamental.

Quando questionados sobre os conselhos existentes na escola e suas participações na busca de um ensino de qualidade melhor os pais, uma maioria significativa demonstra pouco conhecimento em relação a eles e acredita que suas participações se resumiriam a assinaturas, representando serem testemunhas de um trabalho executado.

GRÁFICO 6 Liberdade de expressão quanto a ideias e sugestões

Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

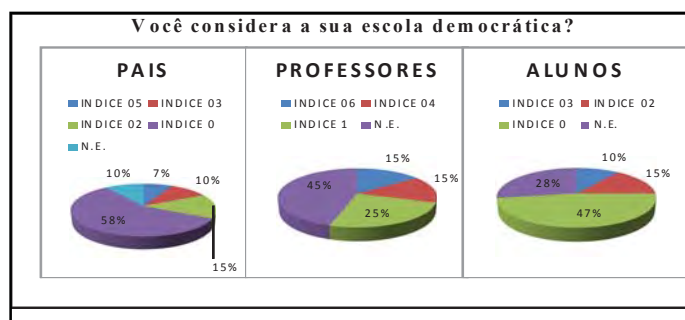
A liberdade para expor idéias e sugestões foi um tópico que gerou uma grande divergência entre os pares. Considerando que cada um avaliou de acordo com seu status na escola, os professores deram índices altos, principalmente aqueles que atuam nos conselhos e disseram que mesmo que não considerados, eles colocam seus ponto de vista.

Os pais que deram índice zero são exatamente aqueles que não participam das reuniões de pais e mestres e que raramente vão à escola, a maioria colocaram conversar com os professores esporadicamente onde fazem alguma sugestão.

Para os alunos, estes têm pouca liberdade de expressão, opinião até mesmo daqueles que participam do grêmio estudantil, geralmente as orientações já estão todas estruturadas e a eles cabe apenas acatá-las.

Contudo, apesar da discrepância entre os gráficos, principalmente entre professores e alunos, eles concordam que, na maioria das vezes, exporem suas idéias não representa que elas serão ouvidas e raramente serão aceitas.

GRÁFICO 7 Percepção dos atores quanto à democracia da escola



Fonte: Luciene Domingos de Sousa Bastos

Como colocado no decorrer do trabalho, a escola, objeto de nosso estudo, passou pela mudança de direção durante o processo de pesquisa, gerando a adequação de uma nova estrutura de gestão.

Nesta fase de transição foi observado pela pesquisadora que o clima organizacional ainda não estava harmonioso, o que ficou evidenciado no gráfico. Os quinze por cento que deram índice seis colocaram que dentro do possível a direção escolar procura fazer uma gestão democrática, contudo, diante de algumas situações, ainda é necessário usar de autoridade.

O índice quatro também foi indicado por quinze por cento dos outros professores, e estes acreditam que a escola está tentando cumprir com o que preconiza a lei, mas que está longe de conseguir.

Para vinte e cinco por cento dos professores, a mudança no modo de gerir foi muito brusca, do demasiadamente democrático ao brusco autoritarismo e este choque, apesar de disciplina e uma boa organização administrativa, trouxe grandes perdas em relação ao convívio da comunidade com a instituição, ao vínculo dos alunos com a escola e para o ambiente escolar.

Para responder esse a quesito, fez se necessário uma explicação sobre o que é uma gestão escolar democrática, visto que demonstraram os gráficos acima. Para eles a comparação entre a administração anterior e atual foi inevitável, onde colocaram o que era benéfico à escola e estudantes foi retirado sem discussão com os pares ou consulta prévia, traduzindo a percepção de que tal atitude seria pouco democrática, de forma que incentivou negativamente a participação dos atores externos ao ambiente escolar.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou apresentar a Gestão Democrática da Escola Pública suas questões e possibilidades, com o objetivo de estudar, analisar, refletir e compreender os prós e contras deste modelo de administração, para que, a partir disso, se possa interferir de uma forma mais incisiva na realidade administrativa educacional, em busca de uma melhoria na qualidade educacional e equidade social.

Neste momento é apresentado o que foi possível levantar após uma pesquisa teórica, embasado principalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que rege e norteia os rumos de nossa educação, também busquei aporte teórico em outras literaturas sobre o tema e na pesquisa de campo.

Preocupe-me, em todo momento, com a veracidade dos fatos e retidão dos conhecimentos adquiridos, contudo, a conclusão do trabalho está longe de refletir a última imagem da gestão das instituições de ensino, pois ela, assim como a humanidade, está em constante transformação.

Revendo meu histórico profissional, constato que o tema gestão se mostra constantemente presente em minha vida. Antes mesmo de concluir o magistério já vislumbrava novos rumos para a gestão das instituições de ensino. O amor pela profissão e a determinação em garantir uma educação de qualidade a todos fizeram com que eu me superasse, transpondo todas as dificuldades na conclusão deste trabalho.

Minha inquietude com a administração escolar é alimentada pelos inúmeros investimentos que vêm sendo aplicados na educação e que nem sempre refletem na melhoria da qualidade da escola pública. Por outro lado, algumas escolas com estes mesmos recursos são exemplos de administração financeira, orientação educacional e participação social.

Para que todas as administrações escolares façam de fato um bom uso do dinheiro público direcionado à educação, adequando as necessidades materiais às pedagógicas com o objetivo de construir uma escola idealizada por toda a comunidade, é necessário que todos os pares envolvidos neste processo, ou seja, toda a comunidade escolar, diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade, reflita e assuma suas responsabilidades, participativa e colaborativamente.

Neste sentido, a gestão democrática é uma estratégia administrativa orientada nos dias hodiernos, nela supõe-se a participação de todos os pares contribuindo, orientando e fiscalizando todo processo educacional.

A fim de analisar a gestão escolar desenvolvida pela Escola Estadual Professor Plínio Berardo, pais, professores e alunos se tornaram sujeitos da pesquisa, contribuindo para o enriquecimento do trabalho.

Em momento algum a intenção da pesquisa foi intitular como boa ou má gestora a diretora daquela instituição, mas refletir sobre os prós e contras do modelo de gestão adotado, levantando estratégias bem sucedidas e analisando o que poderia ser melhorado.

Como uma das estratégias de pesquisa, utilizei a retrospectiva histórica, que nos revela que tradicionalmente o modelo de direção escolar foi o autoritário, estático, onde o papel do diretor era meramente o de guardião e gerente das obrigações estabelecidas por órgãos centrais. Mesmo não tendo autonomia, sua autoridade era incontestada pela comunidade escolar, visto que naquela época esta era heterogênea, a escola ainda não estaria totalmente democratizada, o que facilitava este modelo de gestão.

Atualmente temos dois modelos contraditórios de gestão escolar, o tradicional aos poucos vem cedendo espaço a um modelo de gestão mais participativo, democrático. Contudo, para que este segundo modelo realmente se firme é necessário que ocorra a desconstrução do modelo tradicional para a efetivação do democrático, entendido aqui como a construção coletiva de um processo.

Segundo este novo modelo de gestão, o diretor deixa de ser um administrador escolar para se tornar um gestor da dinâmica social, que mobiliza e conduz seus atores na construção de uma educação de qualidade. Portanto, o conceito de gestão adotado recentemente, supera o de administração escolar, pois entende que um diretor escolar deve ser um articulador da diversidade na construção de um ambiente educacional propício a formação de cidadãos competentes e aptos para a inserção social de maneira participativa e construtiva.

Contudo, nos programas de capacitação dos profissionais da área encontramos um grande distanciamento entre a teoria conteudista e livresca e a prática, que por vezes é inviabilizada por diversos fatores. Os currículos, ao focar somente o conteúdo formal e cognitivo, perdem a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas e de competência, fazendo com que os profissionais se desinteressem pelo curso assim que constatarem que o exposto não confere com a realidade concreta de sua atuação.

Neste percurso procurei observar a indiferença do cidadão frente às exclusões sociais, ocasionada por uma gestão escolar e empresarial tradicional no mundo hodierno, que está procurando se adaptar as novas configurações exigidas, tanto pela atuação social de cada indivíduo quanto pelos mercados de trabalho, dimensão fundamental da vida em sociedade,

desestruturando a administração escolar, que oscila do demasiadamente democrático ao brusco autoritarismo.

A pesquisa apresentou também aspectos importantes para o entendimento das características deste novo modelo de gestão ao apresentar que a democracia nas escolas públicas é uma bandeira levantada por muitos educadores e estudiosos há vários anos e que somente após a promulgação da Constituição Federal, em 1988, se tornou obrigatória a determinação do princípio da gestão democrática do ensino público.

Apesar da promulgação dessa lei, ela ainda estaria longe de se efetivar como um espaço de vivência democrática e de administração participativa nas instituições escolares, superando o conceito simplista de escola para todos. Muitas manifestações e movimentos marcaram a história no sentido de conceder às instituições de ensino a autonomia necessária para a efetivação da gestão democrática culminando na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, onde a tendência da descentralização se mostrou mais real.

Focando o aspecto humano diante das particularidades da gestão democrática, podemos destacar que a disputa entre os segmentos não cessa nas barreiras da legislação. A lei, em seu poder estático e teórico, consegue diminuir a prevalência de uma postura autoritária e antidemocrática, mas em atitudes e comportamentos ainda é possível detectar que o ranço do autoritarismo continua presente.

Vale ressaltar ainda, no contexto histórico da pesquisa, que a promulgação da lei trouxe a autonomia desejada pelas instituições, contudo alguns gestores logo desanimaram por se sentirem sem respaldo. A eles faltava entendimento em relação a uma gestão democrática, naquele contexto histórico era difícil entender que o respaldo necessário viria da participação de toda comunidade escolar e ao gestor caberia a tarefa de liderar com empreendedorismo toda a sua equipe.

Ao analisar os pressupostos da gestão democrática, a intenção foi basicamente entender como a participação da comunidade escolar poderia assegurar a qualidade de ensino. Para tanto, analisei o processo de inserção do profissional ao cargo de diretor escolar e constatei que este é o primeiro indício de que a instituição tem realmente sua autonomia garantida. A implantação dos colegiados e dos grêmios estudantis foi e continua sendo tranquila, entretanto a vivência efetiva desses órgãos implica grandes desafios a todos seus pares e principalmente ao gestor, que tem como responsabilidade incentivar a participação e fazer a mediação dos interesses, visando um objetivo comum e o bem coletivo.

Refletindo ainda sobre os pressupostos da gestão democrática, não poderia deixar de ressaltar a importância da construção coletiva do Projeto político-pedagógico da escola, que

vem alicerçar esse modelo de gestão, já que nele pressupomos a ruptura total com o autoritarismo à medida que a escola se apresenta aberta a comunidade e disposta a trabalhar juntas na construção de sua identidade.

Para a aplicação das entrevistas utilizei como orientação metodológica, uma abordagem qualitativa. Através desta investigação foi possível compreender o quanto os atores estão comprometidos de fato com a qualidade do ensino, e verificar o quanto estão cientes de seus direitos e deveres.

O resultado quantitativo da pesquisa foi distribuído em gráficos que refletem o retrato atual da gestão educacional sob o olhar de pais, professores e alunos. Esta abordagem serviu para confirmar na prática as reflexões teóricas contidas nesta pesquisa, numa visão qualitativa da educação, principalmente em instituições públicas de nossa região.

Pudemos perceber, após os estudos e análises aqui elaborados, que a gestão democrática é, sim, possível. No entanto, ela depende mais da boa vontade política dos dirigentes e gestores do que de instrumentos legislativos que a tornem obrigatória. A lei, ao proibir e punir o autoritarismo, pavimentou o percurso da reforma que se encontra em andamento; por outro lado, para que se possa afirmar que a escola pública é democraticamente gerida, há que se iniciar e/ou continuar um longo trilhar, que envolva todos os atores do processo educacional.

A pesquisa de campo possibilitou uma experiência muito rica para minha vida pessoal e profissional. Ao iniciá-la, tínhamos uma escola totalmente aberta à comunidade, nela estavam contemplados em seu plano gestor, além da escola da família, vários eventos, projetos e ações coletivas, que contavam com a participação de toda a comunidade escolar e que eram efetivados e registrados através de imagens e da mídia.

Ainda com a pesquisa em andamento, houve a remoção de cargos e um novo gestor assumiu a administração escolar da instituição de ensino, objeto de minha pesquisa. Esta nova gestão também contemplava algumas ações junto à comunidade em seu plano gestor, contudo muitas foram cortadas sob a alegação que “seu objetivo principal era melhorar a qualidade da educação daquela escola e para isso não poderia desviar a atenção para eventos extracurriculares” – frase colocada em reunião de pais e mestres pela diretora.

Neste contexto, foi inevitável questionar o quanto ajudaria ou prejudicaria o desempenho escolar, a realização de ações extracurriculares na escola. Segundo a coordenação pedagógica, que participou da construção do antigo plano gestor, estes eventos ajudam na construção de uma gestão democrática e consequentemente na melhoria da qualidade do ensino, pois eles aproximavam mais a comunidade escolar, principalmente pais

e alunos, da instituição, viabilizando a construção de um vínculo entre eles. Contudo, estes têm que ter objetivos bem definidos, estarem contemplados no Projeto político-pedagógico da escola e serem trabalhados de modo a não perderem o foco educacional, o que demanda planejamento, tempo, preparação e organização de toda equipe, cabendo aos gestores a coordenação de todo esse processo.

Verificou-se que a diretora atual, frente ao questionamento, manteve-se muito segura. Ela interpreta estes eventos como facilitadores de indisciplina e desviam a atenção, tanto dos alunos quanto dos professores, do objetivo principal da instituição escolar, que é de dar ao aluno uma educação de qualidade. Quanto ao estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar, ela diz que esta é garantida pelas reuniões de pais e mestres e dos conselhos.

Para a diretora anterior, a gestão democrática deve ter sua base firmada em dois pilares: respeito e confiança, que sustentará uma escola participativa e de qualidade. Ela comenta:

A gestão democrática pode expor algumas das fragilidades que podem ser confundidas com incompetência ou falta de liderança se a equipe e comunidade escolar não estiverem baseadas nestes pilares (Diretora anterior).

Sua vice-diretora concorda plenamente com a visão de sua colega de trabalho e completa dizendo que através destes pilares conseguiram estreitar os vínculos entre alunos e comunidade, e consequentemente conquistar melhores resultados na aprendizagem didática e social.

Percebemos que quando conquistamos a confiança dos alunos, estes melhoram em comportamento, envolvimento, participação, disciplina (Vice-diretora anterior)

Contudo, ambas concordam que não é uma tarefa fácil e que nem todos estão preparados para assumir seus papéis, preferindo transferir ao outro uma responsabilidade que deveria também ser sua.

Muitas vezes não fui compreendida, não se formou o que considero e estou acostumo dizer: "o Respeito e a confiança", optando por julgarem a compartilhar o problema (Ex-diretora).

Pensando numa gestão democrática, não poderia deixar de apresentar aqui as opiniões dos alunos, pais, professores e funcionários da escola. Estes dois últimos se dividem explicitamente entre o modelo tradicional de gestão e o democrático, proposto pela nossa legislação, existindo ainda um terceiro grupo que não consegue se manifestar ao refletir sobre os prós e contras de cada modo de administrar, como demonstram os depoimentos abaixo:

A gestão democrática é uma proposta interessante, contudo é necessário manter o modelo tradicional para garantir a disciplina e a ordem. (Prof. A).

Conseguimos estabelecer um vínculo estreito entre escola e comunidade através da gestão democrática e isso facilitou bastante nosso trabalho aqui na escola (Funcionário B).

O ideal é que em todas as escolas públicas se efetivassem a gestão democrática, mas ela é uma utopia, dificilmente será aplicada e, sinceramente, não sei dizer qual sistema seria melhor (Funcionaria C).

Mesmo enxergando a gestão democrática como uma realidade distante, acredito nesta forma de gerir para melhorar a qualidade de nossas escolas (Profa. D).

Diferentemente do grupo acima, os alunos afirmam em uma única voz desconhecer a atual escola como sendo uma instituição de todos, visto que seus desejos e anseios não são considerados. Os pais se mostram indiferentes, entendendo que a gestora sabe o que é melhor para a escola, exceto por uma minoria que discorda totalmente desse modo de gerir, mas que também não apresenta nenhuma resistência, nem ao menos uma iniciativa para reverter esse quadro:

O jeito de dirigir a escola mudou, mas o que importa é os meninos terem aula diretinho (Mãe A).

Meu filho foi sempre muito participativo e parece que ele tinha mais vontade de ir à escola antes, agora vejo ele desanimado e acho que é porque suas idéias não são mais consideradas. Eu não aprovo o autoritarismo, todos devem participar, eu só não participo por falta de tempo (Mãe B).

Eu gosto da escola, principalmente quando tem coisas com cara jovem, um pessoal (diretores, professores e funcionários) legal, que conversa e entende a gente (Aluno B).

O que é chato na escola é esse monte de regras que a gente não sabe porque existe e nem para que serve. Se pudéssemos opinar mudaríamos um monte de coisas (Aluna C).

Na análise dos gráficos ficou apresentado que conhecimentos que são imprescindíveis para a efetivação da gestão democrática em uma administração escolar não faziam parte do domínio da maioria dos entrevistados, principalmente pais e alunos, como o conhecimento dos seus direitos e deveres na escola, do regimento escolar, da situação organizacional da escola e conhecimento de como procede a uma gestão democrática.

Uma considerável porcentagem da comunidade assume não participar efetivamente da rotina escolar e não entende como poderiam ajudar na melhoria da qualidade da educação, alegando ter liberdade para expor suas idéias, mas que não exercem influencia alguma.

A análise dos gráficos referente aos professores vem reforçar o exposto acima em relação aos pais e, diferentemente deles, estes tem um melhor conhecimento, mas umas porcentagens significativas não acreditam na viabilidade de uma gestão democrática.

Portanto, a partir dos gráficos analisados e de tudo que foi ouvido e discutido, ficou evidenciado que a gestão democrática, de acordo com os estudos referentes à Escola Estadual de Segundo Grau Professor Plínio Berardo, ainda está distante de acontecer, entendendo que os pares não estão preparados para assumirem seus papéis e que esse modelo de gestão não faz parte da cultura da escola.

Como exposto anteriormente, esta pesquisa não se apresenta com a intenção de julgar este ou aquele modelo de gestão, mas levantar questionamentos que possibilitem reflexões acerca do tema que poderão nortear os rumos da administração escolar que ainda esta se encontrando.

Portanto, não se questiona aqui as habilidades e competência profissionais das diretoras, apenas procurando compreender o que a comunidade e as políticas públicas estão fazendo para apoiar a efetivação da gestão democrática nas escolas.

Contudo, esse questionamento foi enfraquecendo no decorrer da pesquisa, pois, afinal, todos garantiam fazer a sua parte, evidenciando a ignorância e o despreparo de uma comunidade escolar para assumir com responsabilidade sua função social. Estes não conhecendo seus direitos e deveres, omitem-se, não fazendo valer a democracia que deveria reger as ações pedagógicas e administrativas na educação escolar e no contexto social.

Espero que o tema gestão democrática da escola pública não seja apenas um conceito, mas uma forma viável de administrar, e para tanto se faz necessário uma melhor orientação a todos os envolvidos. A ignorância cega, apenas o conhecimento fará enxergar a grandeza de contribuições que uma gestão escolar participativa trará para a qualidade do ensino e a sociedade como um todo.

Atualmente estão delegando à escola não apenas o dever de transmitir conhecimentos, mas também de suprir a falta clara de um bom governo que vise o social, não como assistencialismo, mas como um transformador da sociedade brasileira, que diminua as diferenças sociais, principalmente através de uma educação de qualidade.

E nesse contexto se faz necessária a efetiva atuação de todos os pares, com conhecimento de causa, pois entendemos que a sociedade para sobreviver e se transformar,

precisa da escola e de seus indivíduos. A escola, para sobreviver e cumprir seu papel precisa das pessoas. E as pessoas, por sua vez, precisam da escola e de um convívio harmonioso com a comunidade. Quando uma deixa de cumprir o seu papel, trará consequência para os demais.

Para concluir, somos favoráveis a uma gestão democrática, entendemos que os indivíduos oriundos de uma instituição escolar participativa terão uma formação mais completa de cidadãos e estarão aptos a exercer seu papel social. Contudo, esta corre um grande risco de tornar-se utopia diante do exposto.

Cabe então, a todos os cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais, divulgar, esclarecer, orientar, e exigir que a lei se efetive no âmbito educacional, como em qualquer contexto.

Esperamos que gestores, professores e comunidade possam recorrer a esse material sobre a Gestão Democrática da Escola Pública: questões e possibilidades e usufruir, respaldadas na importância de melhorar a qualidade do ensino e de uma formação integral do discente, favorecendo assim uma vida social mais equilibrada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. S. F. **Projeto pedagógico**: possibilidade de redesenhar a escola. Piracicaba: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), 1999.

AGUIAR, R. C. L.; GRÁCIO J. C. Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J. B. **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

AZANHA, J. M. P. **Autonomia da escola**: um reexame. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias n. 16).

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (Org.) **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro 1988. 25. ed. São Paulo. Saraiva, 2000.

_____. Lei nº. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Manual de orientação para constituição de unidades executoras**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campina, SP: Papirus, 1991.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Qualidade para todos**. São Paulo: Cenpec, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Prêmio nacional de referência em gestão escolar 1999**: manual de auto-avaliação escolar. Brasília: Consed, 1999.

_____. **Revista Gestão em Rede**: Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escola 2003. Brasília: CONSED, 2004.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 72-78, mai./jun./jul/ago. 1988.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo : Cortez, 1998.

DRUCKER, P. S. **Administração para o futuro**: os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PLÍNIO BERARDO. **Plano de Gestão 2007-2011**. Jardinópolis, SP, 2007.

FERREIRA, A. B. **Novo dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FLORESTAL, K.; COOPER, R. **Decentralization of education**: legal issues. Washington, D.C.: The World Bank, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994. **Anais...** Brasília: MEC, 1994.

_____. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: _____.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1997.

GHANEM, E. **Democracia, uma grande escola**: alternativas de apoio à democratização da gestão. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

GÓIS, E.. A auto-avaliação das políticas da escola. **Inovação**, v. 10, n. 2/3, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar**: síntese dos resultados. Brasília: Inep, 1998.

KLINK, Amir. **Planejamento educacional**. Curitiba, 1993. Palestra proferida na PUC-PR.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEURQUIN, E. V. L. F; ARAÚJO, E. S. de. **O perfil do gestor moderno**. Disponível em: < <http://143.107.225.92/tce/disponiveis/1/1001/tce-20022012-144734/publico/pdf> > Acesso em: 15 dez. 2009

LIBANEO, J. C. et al. **Educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Gestão em rede, n. 19, abr. 2000.

_____. **Permanência e inovação no ensino**: explicações e perspectivas. Curitiba : UFPR, 1985. Tese apresentada como requisito para concurso de professor titular da disciplina estrutura e Funcionamento do Ensino do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação da UFPR.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2009.

_____. **Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino.** In: FINGER, A. **Educação: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 9, ago. 1998.

_____. **Metodologia de projetos para a melhoria contínua: uma ferramenta de planejamento e gestão.** Curitiba, PR: Cedhap, 1999.

LÜCK, H.; SCHNECKENBERG, M.; DURLI, Z. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso do Proem.** Curitiba: PUC-PR, 1999.

MACHADO, M. A. M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional: tendências e perspectivas.** São Paulo: Cenpec, 1999.

MALPICA, C. N. F. **Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina.** Paris: Unesco/IPE, 1994.

MARÇAL, J. C.; SOUSA, J. V. **Como construir coletivamente o projeto pedagógico da escola?** Brasília: CONSED, 2001. (Programa de Formação Continuada a Distância para Gestores Escolares, v. 3).

MEDEIROS, J. B. **Redação científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2001.

_____. **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto.** Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/edubrasileira.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEVES, C. M. C. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional.** In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola.** Campinas: Papirus, 1995.

PARENTE, M.; LÜCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental.** Brasília: Ipea/Consed, 1999.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 225-290, mai./ago. 1992.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas, SP : Papirus, 1996.

PINHEIRO, M. E. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: RESENDE, L. M. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto pedagógico.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 877-897, 2007.

_____. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, p. 197-227, 2006.

_____. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. v. 1.

PRAIS, M. L. **A administração colegiada da escola pública**, 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

ROSAS, V. de B. **Gestão democrática e autônoma**. 2001. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei10.htm>> Acesso: 10 jul. 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. **Revista da ANDE**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 5-14, 1988.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1993.

SOUSA, J. V. de; CORREA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo: Cortez/ANPAE, 2002.

TAVARES, M. das G. M. **Gestão democrática do ensino público: como se traduz esse princípio?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1991.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1999.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da arte e gestão da educação no Brasil: (1991 a 1997)**. Brasília: ANPAE:Campinas: Autores Associados, 2001.