



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de Rio Claro  
Instituto de Biociências



---

Programa de Pós-graduação em Educação  
Núcleo temático: "Organizações Educacionais"

---

## Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?

Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra Joyce Mary Adam de Paula e Silva.

**Rio Claro-SP  
2008**

Instituto de Biociências – Departamento de Educação  
Avenida 24-A nº 1515 - CEP 13506-900 – Rio Claro - S.P. - Brasil  
tel 19 3526-4100 - fax 19 3534-0009 - <http://integrap.googlepages.com>  
e-mail: [integrap@gmail.com](mailto:integrap@gmail.com)

## **Banca Examinadora**

Profª Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva (Orientadora)

Profª Drª Águeda Bernadete Bittencourt Uhle (Unicamp)

Profª Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião (Unesp/RC)

*“O coração sábio procura o conhecimento  
e o que atenta para o ensino acha o bem.”*

*Provérbios de Salomão*

*Dedico este trabalho a todos os professores que contribuíram para minha formação durante este curso de Pós-graduação, especialmente, à Prof<sup>a</sup> Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva, pela orientação valiosa e ao Prof. Dr. Antonio Carlos Simões Pião, pela contribuição dispensada na análise estatística dos dados coletados na pesquisa.*

*Dedico, também, à minha família – meu marido, minhas filhas e minha mãe que facilitaram e permitiram a realização tranqüila deste trabalho.*

*Dedico, finalmente, à Graça Divina que nos capacita, nos fortalece e nos permite ser profissionais mais competentes e seres humanos mais generosos na busca do conhecimento.*

## ***RESUMO***

A luta pela democratização da gestão educacional no Brasil, intensificada a partir da década de 1980, perdura até os dias atuais e está contemplada na Constituição Federal, de 1988, e na lei nº 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ambas prescrevendo o princípio da gestão democrática no ensino público do país.

Em uma gestão com base em princípios democráticos espera-se do líder escolar (ou gestor da escola) uma atuação que desencadeie processos participativos nas tomadas de decisão, bem como, o desenvolvimento de uma relação interpessoal que favoreça o convívio entre os atores escolares e contribua para a melhoria da qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre as atuais políticas públicas de formação de gestores escolares implementadas em nosso país, diversos estados brasileiros adotaram o programa Progestão - que é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino e que tem por objetivo a *formação de lideranças democráticas*.

O Progestão no Estado de São Paulo constitui-se em objeto de estudo desta pesquisa, cujo objetivo foi verificar em que direção apontam as prescrições teóricas presentes no material impresso, bem como desocultar as políticas de gestão propostas aos gestores escolares e o conceito de gestão democrática desenvolvido pelo Programa.

Consideramos que o Programa aborda a questão da gestão democrática como um princípio a ser desenvolvido no ambiente escolar, que o gestor-líder é a fórmula perseguida pelo programa e que a participação da comunidade na escola é estimulada, embora, muitas vezes, se reduza a ações participacionistas, ou seja, a participação apenas na execução de tarefas não decididas coletivamente.

O Programa defende, também, a idéia do gestor empreendedor, que capta recursos adicionais para a escola por meio de parcerias firmadas com a sociedade civil, revelando a tendência em propagar uma política de Estado mínimo, onde os

indivíduos (ou as equipes), em última análise, são os responsáveis únicos pelo sucesso ou fracasso escolares.

Palavras-chave: gestão democrática; liderança; participação e comunicação.

### ***ABSTRACT***

The fight for democracy in the management of education in Brazil, which has started in the eighties, appears in the Constitution of Brazil, written in 1988 and in the law number 9394 – Policies and Bases of National Education, written in 1996, both prescribing the beginning of the democratic management in public education in this country.

In a management based on democratic principles, the school leader (or the school manager) is expected to act in order to promote participation in the decision-make, to develop an interpersonal attitude to help the relationship among the school actors and also, to contribute to the improvement in the quality of teaching and learning process.

Among the current public policies on training of school managers in Brazil, several states adopted the *Progestão* program – which is a continual education course and in service, offered as a distance learning program, aimed to provide the *formation of democratic leadership* to school managers who work for public schools.

The *Progestão* program is the object of study of this research, aimed to verify the directions of the theoretical instructions that are present in the printed material, as well as uncovering the policies of management recommended to the school managers and the concept of democratic management presented in the program.

We have considered that the Program brings the democratic issue as a principle to be developed in the school environment, where the school manager/leader is the formula chased in the Program and where the community participation in the school is stimulated, although, frequently, it is reduced to participationist actions, that is, the participation only in the execution of the tasks that weren't planned collectively.

The Program also supports the idea of a manager who is an entrepreneur as well, who searches for additional resources for the school through associations with the society, revealing the tendency to multiply a minimum State policy, where the person (or the groups), are the only ones responsible for the school success or failure.

Keywords: democratic management, leadership, participation and communication.

## QUADRO DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CENP	Coordenadoria de Ensino do Interior
CEI	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DE	Diretoria de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFA	Ocupante de Função Atividade
ONGs	Organizações Não-governamentais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PQSP	Programa de Qualidade no Serviço Público
PROGESTÃO	Programa de Capacitação para Gestores Escolares
RENAGESTE	Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UNED	Universidade Nacional de Educação à Distância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

Introdução.....	11
-----------------	----

### **Capítulo I**

A gestão escolar no contexto da gestão democrática.....	17
1 O contexto econômico, social e político mundial dos anos de 1980 e 1990 e as reformas na administração pública e na gestão escolar no Brasil.....	17
1.1 As “décadas de crise” e a economia transnacional.....	17
1.2 A racionalização da burocracia e o impacto sobre a gestão escolar no Brasil.....	20
1.3 O sentido da gestão democrática na legislação brasileira dos anos de 1990.....	24
2 Gestão Escolar e Gestão Democrática: alguns pressupostos.....	32
2.1 A especificidade da gestão do trabalho pedagógico.....	32
2.2 O cotidiano da escola e a gestão democrática.....	34
2.2.1 A equipe gestora: liderando o processo.....	36
2.2.2 A sala de aula: o chão da fábrica.....	41
2.3 Gestão Escolar: uma democracia possível?.....	46

### **Capítulo II**

Liderança, comunicação e participação: elementos da prática da gestão democrática.....	50
1. Liderança: alguns pressupostos.....	50
1.1 Liderança: autoridade e legitimidade.....	50
1.2 Liderança Escolar: os diferentes estilos de atuação	57
1.3 A liderança frente aos mecanismos de provimento de cargo de diretor.....	62
1.4 O cotidiano escolar: a liderança na prática.....	67

2 Comunicação: alguns pressupostos.....	70
2.1 A comunicação como elemento construtor da ação democrática.....	70
2.2 O agir comunicativo: reconceituando idéias por meio do diálogo.....	74
2.3 Por uma comunicação emancipadora, construtiva e transformadora.....	76
3 Participação: alguns pressupostos.....	81
3.1 Participação democrática: as tomadas de decisão.....	82
3.2 A participação docente: o conceito de profissionalismo.....	83
3.3 A gestão de pessoas: o gerenciamento da participação e do conflito.....	89

### **Capítulo III**

Progestão: os pressupostos teóricos.....	95
1 Estrutura e funcionamento do Programa.....	95
2 O material do Programa: conceitos e orientações.....	100
2.1 O gestor-líder: autoridade conquistada ou autoritarismo sustentado?.....	102
2.2 O gestor criativo: disseminador de valores ou captador de recursos?.....	108
2.3 O gestor empreendedor: construtor da cultura organizacional ou reprodutor da política do Estado mínimo?.....	116
2.4 A comunidade na escola: participação ou participacionismo?.....	126
2.5 O trabalho pedagógico coletivo: possibilidade de superação do individualismo e formação de profissionais interdependentes?.....	136
2.5.1 Formação continuada: suprindo as deficiências da formação inicial.....	137
2.5.2 Ruptura com o trabalho individualizado: construindo caminhos para interdependência.....	140
2.5.3 Trabalho em equipe: aprendendo a colaborar.....	142
2.6 A comunicação: eixo norteador das inter-relações?.....	147

2.7 O material dissecado: algumas considerações.....	156
--	-----

## **Capítulo IV**

Progestão: a prática.....	161
1 A escolha do universo pesquisado.....	161
1.1 O início da pesquisa empírica: seleção da amostragem	162
2 Caracterização da unidade escolar.....	164
2.1 A escola Alfa.....	164
3 O questionário: abordagem e interpretação.....	165
3.1 A escola Alfa: análise e interpretação dos dados.....	167
3.1.1 Participação.....	169
3.1.2 Liderança.....	189
3.1.3 Comunicação.....	202
3.1.4 Avaliação dos profissionais sobre a participação da equipe gestora no Progestão	207
Considerações finais.....	215
Referências e bibliografia consultada.....	223
Anexos.....	235

## **INTRODUÇÃO**

A palavra de ordem do momento é a gestão democrática. Encontramos tal preceito tanto na Constituição Federal, quanto na LDB<sup>1</sup>. A Constituição Federal Brasileira, no artigo 206, inciso VI, estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público na forma da lei. Na LDB esse princípio é retomado, explicitando que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática, transferindo para os sistemas de ensino a responsabilidade de implementá-lo.

Um dos princípios que norteiam a idéia da gestão democrática refere-se à autonomia da escola para elaboração de seu projeto pedagógico e a correspondente participação de professores e pais nesse processo. Outro princípio importante refere-se à participação de pais e comunidade na gestão escolar e aparece, na LDB, nos artigos 12 (incisos VI e VII), e 13 (inciso VI), estabelecendo ser dever da escola levar em conta o que pensam a comunidade e as famílias, integrando-as ao processo educacional. Nesse sentido, a equipe escolar torna-se responsável por buscar soluções compartilhadas na resolução de problemas, considerando a importância da “reflexão coletiva sobre a realidade e a necessidade de negociação e o convencimento local para sua efetivação, o que só pode ser praticado mediante o espaço de autonomia” (LÜCK, 1998, p. 21).

O princípio da gestão democrática exige um perfil do núcleo de direção da escola - diretor e vice-diretor - que venha a possibilitar sua implementação. Esse perfil exigido tem ficado claro nos últimos concursos e orientações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e aponta características que, a princípio, são necessárias para o diretor de escola nesse contexto. Algumas delas podemos destacar: a capacidade de estimular lideranças, a visão pluralista das situações e flexibilidade nas negociações, a capacidade de trabalhar em equipe, a disposição e a habilidade de comunicação, a responsabilidade pelos resultados, assumida junto com a equipe de trabalho, a

---

<sup>1</sup> Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

capacidade de ter uma ação ao mesmo tempo descentralizadora e coordenadora das diferentes especialidades e a habilidade de promover o trabalho coletivo.

O papel atribuído ao diretor, nesse contexto, modifica-se substancialmente, na medida em que ele passa de uma representação burocrática cuja lealdade é devida ao Estado e em que na escola ele é o representante do poder público para um papel de articulador e coordenador das diferentes ações no processo educacional. Essa perspectiva, no entanto, tem se limitado na prática, assim como a autonomia que a princípio a escola teria para desenvolver suas ações – a autonomia tem sido enunciada nas legislações como um valor, porém não se estabelecem mecanismos para sua conquista (MENDONÇA, 2000). Os mesmos limites se impõem à participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola, dificultando ou mesmo impedindo o exercício democrático da gestão. Diferentes fatores contribuem para essa situação, desde a cultura burocrática instalada nas organizações escolares, passando pelas condições concretas de trabalho até a formação dos que estão envolvidos no processo educacional. Segundo Paro (2001), um problema de formação dos especialistas de educação mantido na LDB é a sua vinculação direta (e exclusiva) com a graduação no curso de Pedagogia, impossibilitando outros educadores – não pedagogos – de exercerem uma função diretiva na escola.

Sobre este assunto, no entanto, não há consenso, pela própria história da administração escolar no Brasil, vinculada à formação do especialista. Para além das divergências relativas à formação profissional exigida para a gestão das escolas, bem como aos mecanismos de escolha de diretores, a concepção moderna de gestão escolar parece indicar a necessidade de uma liderança democrática que, ao invés de comandar, crie condições para que os objetivos estabelecidos coletivamente sejam alcançados e para que novas lideranças sejam formadas.

Nossa preocupação como educadores, especialmente no cargo de Supervisor de Ensino, onde temos acompanhado regularmente o cotidiano das escolas e assistido aos diversos (e questionáveis) modos de gestão das mesmas, bem como às condições em que o trabalho pedagógico tem acontecido, levou-nos à realização desta pesquisa cujo objetivo é analisar a implementação do Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO - que é um curso de formação continuada e em

serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino - nas escolas da Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba, Estado de São Paulo. O Progestão constitui-se, portanto, em nosso objeto de estudo.

Como supervisores tutores do Programa na Diretoria de Ensino de Limeira, acompanhamos quarenta e cinco cursistas dos duzentos e quarenta e quatro participantes, no período de maio de 2005 a setembro de 2006. A participação no Programa colocou-nos diante das fragilidades, das potencialidades e dos fatores determinantes da gestão da escola, bem como do sistema estadual de ensino.

Em um panorama de construção de identidade da gestão escolar, iniciada há algumas décadas e influenciada tanto pelas lutas em favor da democratização do país quanto pela lógica mercantil de administração e prescrições de agências financiadoras internacionais, coube-nos pesquisar a relevância do Programa no exercício democrático da prática cotidiana escolar, bem como em que direção apontam as prescrições teóricas presentes no material impresso.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, verificar quais aspectos do Progestão foram implementados na Diretoria de Ensino de Piracicaba e qual a sua contribuição para a prática cotidiana, bem como desocultar as políticas de gestão propostas aos gestores escolares e o conceito de gestão democrática desenvolvido pelo Programa.

Pesquisamos a percepção dos profissionais das escolas da Diretoria de Ensino escolhida, relativas ao desenvolvimento do Programa, com o objetivo de: a) compreender suas concepções a respeito da gestão democrática nas escolas; b) identificar os elementos considerados dificultadores ou facilitadores da implementação do Programa; c) verificar a possibilidade de otimização do trabalho coletivo decorrente de ações propostas pelo material e d) relacionar o fortalecimento de uma liderança escolar democrática com os princípios desenvolvidos pelo Progestão.

Para responder a estas questões, utilizamos uma metodologia de pesquisa quali-quantitativa. A utilização da análise qualitativa pautou-se na possibilidade de investigação da realidade complexa de forma contextualizada. Segundo Antonio Chizzotti (1991, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, há uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade.

Nossa decisão pela utilização de métodos quantitativos (além dos qualitativos) de coleta de dados fundamentou-se na crença de que essa metodologia:

[...] oferece uma oportunidade para revelar as características de instituições e comunidades pelo estudo de indivíduos que representam essas atividades, de uma maneira relativamente sem viés e cientificamente rigorosa (REA; PARKER, 2002, pág. 17).

Com base no referencial teórico estudado, elaboramos, para esta pesquisa, três categorias que julgamos relevantes para a análise do material do Programa e da prática da gestão democrática na escola: a *liderança*, a *comunicação* e a *participação*, focando, nesta última, o trabalho coletivo pedagógico entre equipe gestora e corpo docente. A autonomia escolar é um outro aspecto componente da gestão democrática e presente no material do Progestão. No entanto, não a adotamos como categoria específica de análise neste trabalho por considerarmos que o estenderia em excesso.

A pesquisa baseou-se em dois tipos de levantamentos. No primeiro, de caráter documental, analisamos os nove módulos do Programa, constituídos de Cadernos de Estudo e Cadernos de Atividades para cada um dos Módulos, utilizados pelos cursistas para estudos individuais e em equipe. Analisamos, ainda, o Guia do Tutor e o Suplemento ao Guia do Tutor, bem como o documento publicado pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação), em 2006, intitulado “Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública”.

No segundo levantamento, de caráter empírico, realizado de fevereiro a abril de 2007, foram aplicados questionários em seis escolas da Diretoria de Ensino do município de Piracicaba (10% do universo de escolas desta Diretoria), com a participação de seis diretores, nove vice-diretores, nove coordenadores e trinta e dois professores. Todos os questionários foram respondidos e devolvidos. Anteriormente à aplicação dos questionários na população selecionada, foi realizado um pré-teste do instrumento em condições reais de pesquisa, para aperfeiçoamento do mesmo, com dezenove professores de uma escola da Diretoria de Ensino da Região de Limeira e dez diretores, cinco vice-diretores e cinco coordenadores da mesma região.

O questionário foi um instrumento escolhido para o levantamento dos dados da pesquisa, pelas vantagens, entre outras, de atingir um grande número de pessoas simultaneamente, de obter respostas mais rápidas e mais precisas e de maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. Foi composto por perguntas fechadas, abertas e perguntas de múltipla escolha. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), os questionários não devem ser muito longos para evitar fadiga e desinteresse dos respondentes, mas também não podem ser curtos demais sob o risco de não oferecer informações suficientes. Neste sentido, construímos um questionário com média de 45 questões, que puderam ser respondidas em um tempo aproximado de 40 minutos, com o mesmo conteúdo e enfoque diversificado para cada um dos segmentos entrevistados – professores, diretores, vice-diretores e professores-coordenadores.

Elaboramos os questionários de pesquisa – questões abertas, fechadas e de múltipla escolha - com base nas três categorias já citadas anteriormente.

Este trabalho de pesquisa está estruturado em quatro capítulos. No capítulo I debatemos sobre a gestão escolar no contexto da gestão democrática do ensino público. Passamos pelo exame da legislação federal e estadual das três últimas décadas onde encontramos os preceitos da gestão democrática, especialmente os relativos à participação das comunidades escolar e local na gestão da escola; discutimos sobre um “novo padrão de gestão”, consequência das reformas nas administrações públicas capturadas pelas regras do mercado e por um mundo globalizado e racionalizado.

No capítulo II fazemos uma revisão bibliográfica sobre os elementos constituintes da gestão democrática – a liderança, a comunicação e a participação. Em relação à liderança, discorremos sobre os conceitos de autoridade e legitimidade, poder e influência; discutimos sobre os estilos de liderança, os mecanismos de escolha de diretor e as habilidades – política e técnica – do gestor. Consideramos a comunicação como elemento construtor da ação democrática e como instrumento possibilitador de transformação social, avaliação e participação. Assinalamos a importância da participação dos diversos segmentos da escola nas tomadas de decisão, ressaltamos a participação docente e sua relevância profissional no processo de gestão da escola e destacamos a gestão de pessoas na solução das pressões internas do ambiente escolar.

No Capítulo III analisamos o material impresso, destacando os conceitos de gestão democrática defendidos pelo Programa e as orientações, decorrentes desses conceitos, para a implementação de ações democráticas no interior da organização escolar. Analisamos as concepções propostas sobre: liderança e gestão; autoridade e autoritarismo; empreendedorismo e captação de recursos; criatividade e participação; trabalho coletivo e formação continuada dos profissionais da educação e comunicação como eixo norteador da participação democrática.

O Capítulo IV está organizado de maneira a agregar os elementos obtidos a partir da sistematização dos dados empíricos em torno das três categorias referidas - a liderança, a comunicação e a participação – e revelados no instrumento, de acordo com as percepções e concepções de gestores e professores a respeito das práticas democráticas.

## ***Capítulo I***

### ***A gestão escolar no contexto da gestão democrática***

#### **1 O contexto econômico, social e político mundial dos anos de 1980 e 1990 e as reformas na administração pública e na gestão escolar no Brasil**

O conceito e a prática da gestão escolar, tanto no Brasil como em diversas partes do mundo, sofreram mudanças substanciais, de acordo com os diferentes momentos históricos em que essas concepções se formaram, sob a influência das transformações econômicas, políticas e sociais, especialmente das últimas décadas.

Tendo em vista este pressuposto, iniciamos este capítulo com uma síntese sobre o contexto econômico, social e político das décadas de 1980 e 1990, período em que se firma formalmente, nas políticas públicas brasileiras, a gestão democrática do ensino público.

##### **1.1 As “décadas de crise” e a economia transnacional**

O final da década de 1970 e as décadas de 1980 e 1990 (até o final do século XX) fizeram parte do conjunto que Eric Hobsbawm (1995) denomina de “Décadas de Crise”, quando as estruturas políticas dos países capitalistas começaram a desabar, colocando fim à era da prosperidade iniciada após a II Guerra Mundial.

Frente às exigências do emergente fenômeno econômico da globalização e à crise de Estado, inicia-se, em algumas partes do mundo, um processo de desburocratização, considerando o funcionamento da máquina estatal como um dos elementos responsáveis pela crise. Reformas com influência neoliberal (a lógica do mercado aplicada às instituições públicas) ocorreram em diversos países, como a

reforma administrativa da Grã-Bretanha de Margaret Thatcher, em 1979, com a vitória dos conservadores e dos Estados Unidos de Ronald Reagan, em 1980, com a assunção dos republicanos no poder (ABRUCIO, 1998). Neste país, as reformas no campo da educação manifestaram-se na criação das escolas *charter* (contrato) e *voucher* (cheque) <sup>2</sup>, entre outras, parte de um movimento denominado *Public Choise*<sup>3</sup>, com a lógica de que os cidadãos devem ser depositários da escolha, contrapondo-se à lógica do monopólio do Estado.

Esse período se refletiu mundialmente pela adoção de uma economia transnacional, com salários expostos à competição estrangeira, pelo desemprego estrutural (empregos que não voltariam jamais) e pela pouca capacidade de proteção dos governos – era o fim do “Estado de bem-estar social”.

O domínio de uma economia mundial enfraqueceu uma instituição anteriormente forte: o Estado-nação territorial. O novo nacionalismo, segundo Hobsbawn (1995, p.417), combinou três fenômenos: a resistência dos Estados-nação, especialmente da comunidade europeia desejando manter sua autonomia regional; o desenvolvimento de um egoísmo coletivo de riqueza, aumentando o fosso entre os países ricos e pobres e o surgimento de “grupos de identidade” – agrupamentos humanos aos quais a pessoa pode ‘pertencer’, inequivocamente e sem incertezas e dúvidas [...]”. Esses grupos são representados pela etnia e pela opção sexual entre outros.

Além disso, a tensão decorrente da falta de trabalho vivenciada pelos trabalhadores industriais na década de 1980 alcançou os profissionais liberais e demais empregados de escritório, gerando grande ansiedade sobre o futuro de suas vidas e conseqüente perda de sentido da existência.

O trabalho no mundo globalizado passou a ter uma nova relação com o tempo: “não há longo prazo” (SENNETT, 2001). Os processos de trabalho no contexto de uma economia transnacional deslocam-se de um modelo de regras rígidas para uma relação

---

<sup>2</sup> Ver sobre este assunto: João Barroso (Org.) – A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização. Portugal: Asa, 2003.

<sup>3</sup> Teoria da Eleição Pública: ciência situada entre a Teoria Econômica e a Ciência Política. Ver: Buchanan; McCormick; Tollison. *El Analisis Económico de lo Político: lecturas sobre la Teoría de la Elección Pública*. España: Raycar S.A., 1984.

de flexibilidade, baseada em contratos temporários de trabalho, em múltiplas tarefas, em ganhos de curto prazo. Para David Harvey (1994, p. 263):

Tudo, da escritura de romances e do filosofar à experiência de trabalhar ou construir um lar, tem de enfrentar o desafio do tempo de giro em aceleração e do rápido cancelamento de valores tradicionais e historicamente adquiridos.

Para o autor, além da aceleração do tempo de giro, a volatilidade torna difícil qualquer planejamento a longo prazo, ou seja, a instabilidade e o efêmero modificam o comportamento humano, seja no âmbito pessoal, seja no mundo do trabalho.

Estabilidade e segurança não fazem parte desse novo contexto. O sentimento de conforto assegurado pelos Estados-nação através da redistribuição de renda e da distribuição dos serviços essenciais (educação, saúde e previdência) à população foi solapado e, quando o Estado deixa de ser o doador de sentido, as instituições de confinamento por ele mantidas (escola, família, fábrica, quartel etc), responsáveis pela disciplina da consciência do cidadão, pelo seu modo de pensar e de agir, perdem o seu significado. O mundo globalizado é orientado por regras do mercado, pela ação midiática de formação do *eu*, um eu muito menos de conhecimento do que de imagem e opinião. Não há mais necessidade de disciplinar consciências, pois a lógica do mercado exerce dominação pela multiplicação dos atos de consumo.

A dominação, a partir do final do século XX, não passa mais só pela alienação, mas também pela fragmentação. O mundo globalizado é fragmentado por grupos de interesse, por um conceito de cidadão que pertence ao mundo todo ao mesmo tempo em que não pertence a lugar nenhum. Sob a aparência positiva de superação das distâncias geográficas, esconde-se a nociva realidade das relações superficiais e subjogação de culturas. Para Antony Giddens (1991, p. 174) a globalização “é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena – introduz novas formas de interdependência mundial, nas quais, mais uma vez, não há ‘outros’”. Isto quer dizer que uma cultura global, produzida por uma economia transnacional, esmaga as culturas locais e impõe novos valores, novas formas de ver o mundo. Os referenciais são mudados, os valores prescritos. A modernidade “caracteriza-se pelo

abalo das crenças tradicionais e pela perda de eficiência das idéias e dos sentimentos que costumavam governar as condutas humanas” (BARRERE; MARTUCCELLI, 2001, p.259). A única certeza da modernidade é a incerteza. A estética da modernidade e pós-modernidade é uma espécie de luta contra o fato da fragmentação, da efemeridade e do fluxo caótico (HARVEY, 1994).

Em um mundo global, a relação com o dinheiro é outro aspecto que se diferencia dos períodos anteriores. O dinheiro, segundo Guiddens (1991) é essencial para as transações distanciadas e essencial à natureza da posse e alienabilidade (transferência de domínio) da propriedade na atividade econômica moderna.

Um Estado enfraquecido que, a um só tempo, não consegue dar sentido à ação das pessoas e nem se manter economicamente em pé, cede seu poder nacional (aliena-o) para as autoridades supranacionais. Os países de Terceiro Mundo, com a agravante dívida externa<sup>4</sup> ficam à mercê da concessão de empréstimos de países ricos, representados pelos organismos financeiros internacionais, especialmente pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial (HOBSEBORN, 1995).

A dependência de capital estrangeiro submete países, como o Brasil, a políticas internacionais que, não raras vezes, se confrontam com as necessidades locais e desencadeiam reformas nas organizações públicas passíveis de circunspeção.

### **1.2A racionalização da burocracia e o impacto sobre a gestão escolar no Brasil**

No Brasil, as proposições políticas das últimas décadas sofreram influência sensível (e visível) das determinações das agências financiadoras internacionais. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) e assinado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no mês de novembro do ano de 1995, propôs alterações na organização e dinâmica do Estado brasileiro, como resposta à crise do capitalismo a qual Luiz Carlos Bresser Pereira considerou como “uma crise fiscal do

---

<sup>4</sup> Nas décadas de crise, a maioria dos países do Terceiro Mundo havia mergulhado profundamente em dívida, sendo o Brasil considerado um dos três gigantes da dívida internacional, acompanhado do México e da Argentina (HOBSEBORN, 1995).

Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise da forma burocrática de administração do Estado” (PEREIRA, L.C.B., 1998, p.23).

Considerando como elemento constituinte da crise a forma burocrática de administração do Estado, o caminho para sua superação foi a proposição de um novo modelo de gestão, o modelo gerencial, emprestando da administração empresarial privada os elementos para uma gestão eficiente e eficaz. Fernando Luiz Abrucio (1998, p. 177) considera o fato de que “ao sentimento antiburocrático aliava-se a crença, presente em boa parte da opinião pública, de que o setor privado possuía o modelo ideal de gestão”.

As reformas administrativas da década de 1990 incorporaram as prescrições políticas de ajuste fiscal com cortes de investimentos nas áreas sociais. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propôs mudanças no serviço público na forma de contratação de pessoal, na avaliação (orientada para resultados) e no sistema previdenciário (ADRIÃO, 2006).

No Estado de São Paulo, a racionalização gerencial da burocracia na educação, se deu pela Reforma na Rede Pública Estadual Paulista (1995-1998), no governo de Mario Covas e da então Secretária da Educação, professora Rose Neubauer. A grande diretriz do governo foi a que se chamou de “revolução da produtividade dos recursos públicos”, com a instituição de um sistema eficaz de informação dos dados educacionais e descentralização e desconcentração de recursos e competências. Interessante ressaltar o que diz Theresa Adrião (2006, p. 94):

A maneira pela qual se verificaria o movimento delineado de causa (revolução na produtividade) e efeito (melhoria no ensino), embora não explicitada, transparece como sendo o resultado de uma equação em que, à pretendida diminuição do investimento em educação, correspondesse um proporcional aumento dos índices de promoção dos alunos.

O discurso oficial da reforma foi o da necessidade de se atingir melhores resultados educacionais com a superação da ineficiência do sistema através da racionalização dos recursos disponíveis e, assim, como diz a mesma autora, as “justificativas de natureza democrática que sustentavam os discursos anteriores deram lugar às de natureza ‘gerencial’” (ADRIÃO, 2006, p. 93).

De fato, esse novo discurso apropriou e modificou os conceitos debatidos na década de 1980, quando as reivindicações por democracia criticavam os modelos clássicos de administração baseados nos postulados de Frederick Taylor e Henri Fayol<sup>5</sup> e materializadas na forma tecnicista de gestão. A concepção de administração coletiva da escola baseada em medidas de natureza política - que incidem sobre as relações de poder presentes na escola e em órgãos superiores do sistema (PARO, 2006) - foi substituída pela ênfase em dados de produtividade; a autonomia preconizada desde os pioneiros da educação<sup>6</sup> foi deslocada para o conceito de eficiência; a participação e a descentralização passaram a ter um outro sentido na relação entre o público e o privado na manutenção dos espaços públicos.

O novo padrão de gestão surge propondo a racionalização dos recursos físicos e humanos em lugar de aumento de investimento governamental em Educação. O Estado deixa de ser o responsável direto pela educação e se fortalece na função de promotor e regulador do desenvolvimento. As escolas passam a ser responsabilizadas frente ao fracasso do sistema: nas unidades prestadoras de serviço todos são responsáveis pela administração, inclusive os usuários.

A comunidade, antes considerada na elaboração do projeto pedagógico e na determinação dos rumos da escola, passa a ser, nesta nova concepção de gestão, alguém que fiscaliza e avalia os resultados de um processo, sem do mesmo participar. A comunidade é chamada, ainda, para atividades de natureza voluntária e, normalmente, para execução de serviços pré-estabelecidos, assemelhando-se às atividades de um terceiro setor de caráter caritativo ou voluntário (CARDOSO, 2005) que procura garantir à população os serviços que o Estado não oferece.

A autonomia como possibilidade de convivência democrática transforma-se em autonomia como aumento da eficiência da escola – muito resultado com poucos recursos. O controle do trabalho escolar fundamenta-se em resultados padronizados, o que impede a elaboração de projetos pedagógicos diferenciados, bem como impossibilita as escolas de funcionarem de maneira criativa. A autonomia preconizada

---

<sup>5</sup> Ver sobre os modelos de administração clássica, a obra de Gareth Morgan: “Imagens da Organização”. São Paulo: Atlas, 1996.

<sup>6</sup> Grupo de 26 educadores, tendo à frente Anísio Teixeira, autores do importante documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, manifestação pela democratização do ensino no Brasil.

nos documentos da reforma estadual paulista como administrativa, financeira e pedagógica, teve na prática um enfoque bastante diferente daquele debatido na década de democratização (ADRIÃO, 2006).

Para Licínio Lima (1997, p. 8) a autonomia, nesse contexto, tem sido reduzida a instrumentos e técnicas de gestão, despojada de sentido político democrático-participativo e utilizada, nos discursos políticos neoliberais, “reconceituadas de forma a apoiar a recentralização política que tem ocorrido em diversos países”.

Esse foro de neutralidade política, centrando a administração em aspectos meramente técnicos, é uma característica marcante desse novo padrão de gestão: os conceitos de eficiência, cidadão-cliente, metas e resultados ofuscam as intenções políticas e ideológicas subjacentes. Maurice Tardif<sup>7</sup> (2007) utiliza a expressão *nova governança* para esse novo modelo de gestão que se caracteriza fundamentalmente pela descentralização, pelos mecanismos de avaliação por resultados, pela participação de parceiros externos na gestão dos estabelecimentos escolares, pela competição entre escolas (ranking) e pela prestação de contas (imputabilidade). Essa nova governança, segundo o autor, é guiada por *standard* e *output* nacionais e internacionais; por um currículo centrado mais nas competências do que nos conhecimentos (exigências do mercado de trabalho); pela valorização das competências de liderança na gestão de ambientes complexos e pela descompressão da burocracia, ou seja, fazer mais com menos.

Além da compressão dos sistemas, as injustiças decorrentes deste novo padrão de gestão, segundo Tardif, são ainda manifestas pela proletarização dos educadores e pela dupla escolarização dos sistemas de ensino – escola pública para pobres/escola privada para alunos de nível econômico superior, casos bem conhecidos no Brasil.

A reforma na rede estadual de São Paulo efetuou a descompressão de sua burocracia extinguindo órgãos intermediários da administração (antigas DRE - Divisão Regional de Ensino), reorganizando as escolas (unidades escolares ordenadas por faixa etária de alunos de ciclo I, ciclo II e Ensino médio em prédios distintos), diminuindo

---

<sup>7</sup> Maurice Tardif é reitor da Haute École Pédagogique Bejune (Suíça) e Professor da Universidade de Montreal (Quebec, Canadá). Proferiu palestra no IV Congresso Luso-brasileiro de Políticas e Administração em Educação, realizado nos dias 12 a 14 de abril de 2007.

o número de classes por escola com conseqüente aumento do número de alunos por classe, aumentando a jornada inicial de trabalho dos docentes de 16 para 20 aulas (identificada pelo Governo como aumento de salário) e apoiando e incentivando o processo de municipalização das escolas.

Temos assistido diariamente a proletarização dos professores, as rivalidades entre profissionais no interior da escola, decorrentes dos processos de municipalização, a criação de mais e mais escolas privadas e o descrédito da população na escola pública.

Consideramos que as escolas como organizações públicas, não podem eximir-se de uma gestão que seja eficiente, que estabeleça metas, que tenha controle sobre os resultados obtidos e que preste conta do serviço oferecido. No entanto, a busca por resultados, desconsiderando o processo, as condições em que o ensino-aprendizagem se realiza e os recursos de apoio disponíveis é mera retórica. Para Stephen Ball (1994, p. 143), em uma administração de escola, onde a atuação do diretor se reduz a domínio de aspectos meramente técnicos, “a ideologia não tem nenhum papel legítimo; o conceito chave é a eficiência. Todo intento em discutir o marco dentro do qual tem lugar a atividade política ‘legítima’ é considerado prejudicial e ameaçador” (tradução nossa).

### **1.30 sentido de gestão democrática na legislação brasileira dos anos de 1990**

Podemos observar que as discussões sobre a democratização da educação, considerando a escola como um lugar de convivência democrática e gestão participativa, antecedem e culminam na introdução em nossa Constituição Federal do princípio da gestão democrática do ensino público. É interessante notar que tanto a Constituição Federal como a Constituição Estadual de São Paulo (que se baseia no artigo 205 e seguintes da Constituição Federal) fazem referência à *gestão democrática do ensino público* e não do sistema educacional de uma forma mais abrangente. Talvez porque o ensino (de conteúdos de vida) seja o foco do processo (?).

A partir da Carta Magna, a legislação nacional passou a incorporar em suas prescrições o princípio da gestão democrática. O Estatuto da Criança e do

Adolescente<sup>8</sup>, por exemplo, dispõe sobre o direito de participação dos pais na vida escolar dos filhos em seu parágrafo único do artigo 53 preconizando que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”<sup>9</sup>. O inciso VIII do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional repete a expressão “gestão democrática do ensino público”, porém acrescenta em seu artigo 14 que:

“os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público (...) conforme os seguintes princípios:

I - (...).

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A LDB valida e prescreve a existência de órgãos colegiados como possibilidade de administração do ensino público de maneira mais democrática.

Outras leis e resoluções preceituam o princípio da gestão democrática, especialmente na forma participativa de pais e comunidade local nas atividades da escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil<sup>10</sup> estabelecem como norteadores da ação pedagógica, entre outros princípios, o do respeito à ordem democrática. As Diretrizes para o Ensino Fundamental prevêm que as escolas tornem explícitos em suas propostas curriculares os “processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária” (artigo 3º, inciso V). As Diretrizes para o Ensino Médio indicam que os sistemas de ensino e as escolas desenvolverão parcerias entre instituições públicas e privadas como mecanismos de participação da comunidade (artigo 7º, inciso I). Para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares estabelecem a participação dos “familiares das crianças” (artigo 3º, inciso VII) na criação, coordenação, supervisão e avaliação das propostas pedagógicas da escola.

---

<sup>8</sup> Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.

<sup>9</sup> Os incisos anteriores deste artigo discorrem especificamente sobre os direitos da criança e do adolescente na escola, portanto entendemos que essa participação dos pais, nas propostas educacionais, seja a relativa às decisões tomadas no interior da unidade escolar, ou seja, em nível local.

<sup>10</sup> Resolução CNE/CEB nº 02/98, Resolução CNE/CEB nº 03/98, Resolução CNE/CEB nº 01/99, respectivamente.

Duas resoluções tratam mais especificamente da participação na vida escolar, dos pais e da comunidade em geral. São as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas<sup>11</sup>. Na primeira, frente às propostas de atendimento no ensino regular de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e a singularidade que isto representa para a escola, a presença dos pais é admitida pela lei na interação escola/família, como apoio ao processo educativo, participação nas decisões conjuntas quanto ao desenvolvimento do aluno, de seu retorno de classe especial para classe comum ou vice-versa. A participação da comunidade na escola se dá, também, através de agentes e recursos disponíveis no seu entorno (entidades de educação especial, professores técnicos em comunicação para alunos com necessidades especiais etc.), bem como na “constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais” (Artigo 11). No caso da Educação Indígena, as Diretrizes Curriculares para esta modalidade estipulam a participação da comunidade desde a criação das escolas por reivindicação ou anuência, até a definição do modelo de organização e gestão, planejamento da educação escolar indígena e acompanhamento e avaliação dos programas. Os anseios e necessidades da comunidade indígena são considerados recorrentemente na lei pela especificidade cultural própria desta comunidade. Podemos pensar: será que este olhar centrado nas diferenças não seria um caminho para todas as escolas brasileiras, e não só indígenas, desenvolverem um trabalho regional que atenda às necessidades reais de cada comunidade?

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF<sup>12</sup>- que trata, de modo geral, sobre repasses financeiros - não propriamente sobre aspectos pedagógicos, mas sobre aqueles que incidem sobre eles - define em seu artigo 4º o acompanhamento e controle social dos recursos do Fundo nos níveis, federal, estadual e municipal, por Conselhos que são constituídos essencialmente por órgãos do poder público, conselhos de educação,

---

<sup>11</sup> Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e Resolução CNE/CEB nº 03/99, respectivamente.

<sup>12</sup> Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996.

entidades de dirigentes escolares, trabalhadores da educação, servidores públicos e, em todos os níveis, por pais, alunos e professores das escolas públicas de ensino fundamental. Recentemente o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério<sup>13</sup> que mantém em seu artigo 24 a instituição de Conselhos em âmbito da União, dos Estados e Municípios.

Essa breve incursão em algumas leis e resoluções que regulamentam nosso sistema nacional de educação permite-nos avaliar a quantidade de vezes que as determinações de participação democrática aparecem em nossa legislação, o quanto o conceito de gestão democrática está ligado à participação e sobre o quanto elas (leis) se relacionam com ações que ocorrem no âmbito das unidades escolares. Na maioria dos artigos das leis e resoluções estudadas, as prescrições dirigem-se para a interação escola/comunidade, ou seja, para o nível local.

Sem negar o valor das determinações legais na busca de ações mais democráticas no âmbito da unidade escolar - solo germinador de transformações sociais profundas – pouco ou quase nada se encontram nas legislações que tenha a intenção de estabelecer relações mais democráticas entre as escolas e a administração dos sistemas, tendo esta última como facilitadora das ações da primeira. Erasto Fortes Mendonça (2000, p. 406) afirma, nesse sentido:

Como se pode notar, as leis sobre gestão democrática restringem-se a mecanismos a serem aplicados na unidade escolar, descurando de medidas que alcancem uma reorganização na estrutura do sistema de ensino capaz de sustentar esses mecanismos.

Quando o autor fala sobre os mecanismos a serem aplicados na unidade escolar como possibilidade de exercício de gestão democrática do ensino, não trata apenas da participação da comunidade e da existência de colegiados. Refere-se também a aspectos mais amplos como eleição de dirigentes escolares, descentralização pedagógica, administrativa e financeira e autonomia escolar. Estes são aspectos que caracterizam a gestão democrática e que necessitam de suporte do sistema para sua existência na unidade escolar.

---

<sup>13</sup> Medida Provisória nº 339 de 28 de dezembro de 2006 e Lei Nº 11.494/2007.

Em pesquisa realizada para sua tese de doutorado<sup>14</sup>, o autor considera estes aspectos quando investiga a maneira como os diversos estados brasileiros organizaram-se para responder ao imperativo constitucional do princípio da gestão democrática do ensino público. Chega a conclusões importantes, dentre elas a de que “a percepção das autoridades educacionais sobre gestão democrática vincula-se a qualquer iniciativa promovida nos setores educacional ou cultural” (MENDONÇA, 2000, p.404), ou seja, segundo o autor, a concepção de gestão democrática, na maioria dos documentos apresentados à sua pesquisa, é ampla e, muitas vezes, restrita à fixação de medidas formais que nem sempre se constituem de ações que, de fato, promovam uma gestão democrática. Sobre a participação, o autor afirma que o diretor de escola, como coordenador do processo de gestão, pode facilitar ou dificultar a implantação de procedimentos participativos, o mesmo acontecendo com atuação dos colegiados que, apesar de se constituírem em importante instrumento de despojamento da dominação de uma só pessoa na escola, ainda sofrem com as significativas diferenças entre os segmentos que os compõem, pais, alunos, funcionários, docentes e especialistas, com predomínio visível dos dois últimos segmentos sobre os demais. Quanto à escolha de diretores, o autor analisou os diferentes mecanismos existentes nos estados brasileiros – eleição, indicação, concurso público e formas mistas – considerando a eleição como “o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação” (p. 410) e que, apesar de apresentar algumas imperfeições, “a sua realização cria vínculos entre a comunidade, alunos, trabalhadores em educação e direção eleita em torno de um projeto de trabalho coletivo” (p. 258). Segundo o autor, os dados sobre autonomia escolar, levantados na pesquisa, demonstram que as legislações e normas dos sistemas de ensino são vagas a esse respeito, não viabilizando a escola o governar-se por si própria, pelo contrário, colocando mais limites do que possibilidades para o exercício desta autonomia. A forte estrutura hierarquizada do Estado Brasileiro, o estabelecimento de objetivos educacionais (decisão política) desvinculados da atividade administrativa e da prática

---

<sup>14</sup> Pesquisa realizada nos sistemas de ensino estadual e municipal dos diversos Estados brasileiros, na educação básica, níveis fundamental e médio, no ano de 1997. Publicada posteriormente sob o título: A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2000.

de ensino e a constante descontinuidade das políticas propostas, constituem alguns desses elementos limitadores.

Em relação à descentralização, os dados analisados pelo autor indicam que entre as dimensões – administrativa, pedagógica e financeira - há predominância da última e como a maioria dos sistemas educacionais brasileiros se depara com a precariedade de recursos, a gestão da escola se transforma “em administração da escassez”, nas palavras do próprio autor.

A lógica mercantil na administração pública parece surgir, nesse contexto, como estratégia de Governo, para superação das deficiências de recursos nas escolas, buscando nas políticas de parceria entre o público e o privado e na racionalização da gestão, a solução para as enfermidades da Educação.

A influência das Agências Financiadoras Internacionais, no Brasil, que apontam como um dos problemas da educação a baixa capacidade de administração (BANCO MUNDIAL, 1996), impulsionou as alterações no conteúdo e gestão das políticas educacionais.

O desenvolvimento da educação como possibilidade de crescimento econômico mudou o foco da função formativa da educação na construção de valores cidadãos, de integração social e de constituição de padrões comuns de sociabilidade, para funções instrumentais a serviço da economia. Uma formação de indivíduos voltada para o mercado de trabalho – ironicamente um mercado que não absorve mais sua mão de obra em uma época de desemprego estrutural.

A tendência atual de gestão dos sistemas é a de considerar a administração do espaço escolar como a única responsável pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem dos alunos. Exige-se uma postura democrática de gestores e professores na escola enquanto a implementação de políticas públicas continua sendo a menos democrática possível. Tomemos como exemplo a implantação do “Programa Escola da Família” (2002) <sup>15</sup>, bem como o projeto “Escola de Tempo Integral” (ETI) em 2005 <sup>16</sup>, ambas

---

<sup>15</sup> Resolução SE nº 41 de 18 de março de 2002 – Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para prevenção de violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo. Revogada pela Resolução SE nº 82 de 11 de dezembro de 2006.

<sup>16</sup> Resolução SE nº 89/2005 e Resolução SE nº 7/2006 – Dispõem sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo.

instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sem a discussão prévia com a comunidade escolar sobre a relevância dos programas nas diferentes comunidades.

Assim como esses programas surgem, também desaparecem, muitas vezes, antes mesmo de percebermos seus benefícios para a escola, para os alunos ou para a Educação como um todo. Trata-se de uma gestão “legalmente democrática” (basta ver os princípios da lei), mas que na prática perpetua o autoritarismo existente no aparato burocrático-legal.

Esse conceito de gestão pretensamente democrática proposto pelos governos recentes parece sugerir mais o atendimento à necessidade de flexibilização do meio produtivo, num momento em que a burocracia parece “amarrar” a produtividade, do que o exercício democrático alicerçado em condições de igualdade e partilha de poder. Miguel Arroyo (1979, p.73), já há algum tempo, debatia a insistência política sobre reformas educacionais e seu atendimento às demandas da economia dizendo que se considera “um motivo especial para insistir na racionalização do sistema escolar a morosidade tradicional deste sistema em acompanhar o ritmo de evolução da área econômica e técnica”.

É sobre a racionalização dos recursos, ou seja, sobre a administração da escola que recai o peso das soluções. Recentes artigos de jornal têm equacionado bons resultados e boa gestão em detrimento de investimentos financeiros. No jornal “O Estado de São Paulo”, do dia 29 de abril de 2007<sup>17</sup>, o ex-ministro da educação Cristovam Buarque faz a seguinte afirmação “Sem dinheiro, não existe capacidade gerencial que funcione. Mas se enchermos de dinheiro o quintal da escola, ele vira lama na primeira chuva se não houver bom gerenciamento”. A partir desta afirmação podemos pensar que: se duas escolas recebem a mesma quantidade de recursos, mas têm diretores com capacidade administrativa em nível diferente, terão possivelmente resultados diversos no funcionamento da escola, bem como nos resultados de aprendizagem dos alunos - a capacidade administrativa (pessoal e de formação) jamais será negada. No entanto, quantas experiências de investimento em grande escala em Educação têm sido capazes de comprovar que com muito dinheiro os diretores pouco

---

<sup>17</sup> Jornal “O Estado de São Paulo”. Edição de 29 de abril de 2007. Encarte especial: Dossiê Estado. Caderno H15.

fizeram? Talvez raríssimos casos isolados que não funcionam como referência. Na verdade, se víssemos dinheiro público virando “lama” no quintal das escolas, poderíamos cobrar efetivamente a atuação das equipes gestoras na utilização desses recursos.

Infelizmente o que temos presenciado, nas escolas da rede pública estadual paulista, é o contrário: diretores correndo atrás de parcerias privadas, realizando festas (via APM – Associação de Pais e Mestres), fazendo campanhas e conquistando o serviço voluntário da comunidade para que o trabalho cotidiano da escola seja possível. Temos visto a falta de investimento, não só no repasse de verbas (como, entre outras, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE<sup>18</sup>, segundo o qual diretor da escola deverá – de forma mais ou menos democrática – decidir aonde irá aplicá-la), mas também nos recursos humanos (in)disponíveis.

Outro dado que retiramos da prática (como supervisores de ensino), é que o Estado de São Paulo trabalha, em média, com 50% do quadro de funcionários necessários para o funcionamento da escola. Na falta de funcionários específicos para cada função, as atividades se misturam e funções importantes deixam de ser exercidas. Temos como exemplo o professor coordenador pedagógico que, em muitos momentos de falta de pessoal, assume as funções de inspetor de aluno ou de diretor da escola, deixando para segundo plano sua importante função de articular o trabalho pedagógico. Qual empresa privada, que se deseja eficaz, trabalha com metade do contingente necessário à sua produção? Parece-nos que pensar a gestão da escola sem os recursos mínimos necessários seria o mesmo que fazer uma “sopa de pedras”. Não basta saber fazer, se não se tem com o que fazer. Com afirma Vitor Paro (2006, p. 109):

Falar de administração sem o mínimo de recursos necessários é desviar a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhe fornecer os recursos passíveis de serem administrados.

---

<sup>18</sup> FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação. Constitui-se em um fundo, decorrente da arrecadação do salário-educação (2,5% do total da folha de pagamento dos funcionários das empresas) para ser aplicado em diversos programas educacionais.

Submeter os problemas crônicos da educação às questões de inadequação gerencial, exclui a dimensão política do processo, pois se admite como causa do problema somente o funcionamento interno da organização e, “desvia-se, consciente ou inconscientemente, a atenção dos fatores estruturais, verdadeiros responsáveis dos fracassos da escola” (ARROYO, 1979, p.37). Para este autor, a lógica administrativa das empresas aplicada ao sistema escolar, buscando a eficiência do sistema para atendimento igualitário a todas as crianças, pretende ocultar as desigualdades sociais existentes numa sociedade de distribuição desigual de riquezas e poder. Utilizar uma administração na escola voltada apenas para a produtividade parece mesmo atender à proposta neoliberal de ofuscar as contradições próprias do capitalismo, ou seja, das lutas de classe, da desigual distribuição de trabalho, das relações de poder (HOBSBAWN, 1995). É o individualismo aflorado: cada um responsável por seu desenvolvimento: o professor deve ser responsável por sua formação, o aluno é que deve interessar-se em aprender, o diretor deve melhor administrar e, assim, a escola é a única responsável pela aprendizagem dos alunos, inquestionáveis as condições (Paro, 2006).

## **2 Gestão Escolar e Gestão Democrática: alguns pressupostos**

Partindo do pressuposto de que a gestão escolar pode viabilizar, ou não, a incorporação de princípios democráticos no interior da escola e, conseqüentemente, estende-los à comunidade extramuros e à sociedade como um todo, procuramos discutir, neste capítulo, a especificidade da gestão do trabalho pedagógico e, além das políticas públicas, o impacto da liderança escolar e da gestão da sala de aula, no processo de gestão democrática do ensino público.

### **2.1 A especificidade da gestão do trabalho pedagógico**

As discussões atuais dos educadores sobre as possibilidades de participação e democracia na educação giram em torno de que as especificidades do trabalho

pedagógico, quais sejam, a de formar consciências, cultivar valores, promover o desenvolvimento das relações entre os pares, despertar o desejo de aprender, transmitir sistematicamente os conhecimentos acumulados pela humanidade, entre outros, inviabilizam a adoção de pressupostos da administração capitalista na gestão da escola. A gestão da educação tem um caráter específico que engloba a articulação de diferentes interesses, a administração de conflitos, o respeito à diversidade e o exercício democrático, sem negar a importância do uso de técnicas administrativas. A diferença entre a gestão escolar e a administração clássica reside no fato de que, sendo a escola responsável pela formação de pessoas, os mecanismos utilizados pela gestão são, eles mesmos, elementos educativos, ou seja, relações democráticas (ou não) entre gestores escolares, professores, funcionários, pais e alunos, enfim, toda a comunidade escolar, poderão determinar um comportamento mais autônomo e democrático ou mais dependente e autoritário nos jovens. Na gestão da educação o processo é mais importante que o produto, já que nosso “produto” (aluno) é eternamente inacabado, pois inacabada e eterna é nossa formação como seres humanos.

A diferença entre a gestão empresarial e a gestão da educação, ancora-se no fato de que:

os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas antagônicos a eles. Ao passo que a primeira, enquanto mediação necessária à humanização do homem, deve buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que se opor aos interesses da imensa maioria faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito de mera necessidade (PARO, 2006, p. 111).

Para a educação que pretendemos – de formação de caráter – as relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar precisam tomar um novo rumo. Relações de mando e submissão necessitam ser substituídas por decisões compartilhadas com base nos direitos coletivos. O debate sobre *gestão democrática do ensino público* coloca no cerne a viabilidade de participação efetiva da população na gestão da escola, com esta última voltando-se sempre aos interesses da comunidade a que serve (PARO, 1986).

Na IV Conferência Brasileira de Educação, aberta em 3 de setembro de 1986, em Goiânia, Luiz Antonio Cunha faz o seguinte pronunciamento:

[...] O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p.6).

Como viabilizar, então, na prática, esse ensino democrático? Podemos pensar que a gestão do ensino público poderá acontecer democraticamente em três instâncias: (1) na elaboração de políticas públicas democráticas, que reconheçam e possibilitem a existência das escolas como espaço de construção de conhecimentos; (2) na criação de condições favoráveis, pela equipe gestora da escola, para que esse ensino seja possível e democrático, condições estas que envolvem desde a melhor utilização dos recursos disponíveis (humanos e materiais) até a criação de espaços para reflexão e decisão compartilhadas e (3) no trabalho efetivamente democrático desenvolvido pelos professores em sala de aula.

A gestão democrática do ensino público só poderá ser praticada, a nosso ver, com a conjugação das ações desenvolvidas nesses três foros: os órgãos superiores do sistema, a escola e a sala de aula: todos responsáveis por um ensino de qualidade.

Mas, se as políticas públicas em Educação seguem voltadas para a racionalização mercantil da administração, para a imputabilidade por resultados obtidos em avaliações externas e para conceitos de sentido conotativo amplo como solidariedade, empreendedorismo, liderança e trabalho em equipe, como fica a gestão democrática nas escolas?

## **2.2 O cotidiano da escola e a gestão democrática**

Depois da atuação dos órgãos centrais do sistema como responsáveis pela proposição das políticas públicas que assegurem uma educação democrática, a segunda instância que consideramos na consecução de uma gestão democrática do ensino público é a escola.

A escola é o lugar onde se efetivam, ou não, as condições para que o ensino-aprendizagem aconteça e, apesar de seu estado de sofrimento, ela ainda persiste como principal recurso estratégico de educação das comunidades humanas. Para o professor Marco Aurélio Nogueira (2007)<sup>19</sup>, a escola é a instituição que mais espelha o que as sociedades têm de bom e de mau, suas tradições, sua força e suas possibilidades, ao mesmo tempo em que não consegue atender às expectativas e nem gerar confiança em seus usuários, pois, submetida a tantas alterações e reformas, acabou por ficar sem “cara”. Em que pese as contradições, a escola ainda é a instituição que esperamos dar conta da aprendizagem (e educação) de nossas crianças e jovens. É nela que se desenvolvem os processos de aquisição de conhecimento – e se o conhecimento do mundo natural e científico pode se dar por meio de outros mecanismos mediatos e midiáticos – o conhecimento de si mesmo e do outro, a ligação do ser com a comunidade, como parte de um grupo importante que constrói sua história, ainda acontece, regra geral, na escola.

No entanto, criar as condições favoráveis para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, não é tarefa fácil. Diante de uma autonomia relativa (ou pseudo-autonomia), já que toda autonomia é relativa, nos aspectos pedagógico (por uma padronização na avaliação externa de resultados), financeiro (por verbas escassas e estabelecidas para determinado fim) e administrativo (quantidade de dias e horas de trabalho limitados por lei, contratação de profissionais e trabalhadores da educação por processos externos à escola etc), diante de professores desmotivados frente ao número excessivo de alunos por classe e baixos salários, diante da falta de recursos materiais e humanos e diante de alunos e famílias que não atribuem mais sentido à escola como possibilidade de mobilidade social, o diretor vê-se com um grande desafio: administrar uma organização dentro de uma “camisa-de-força”.

Na gestão “camisa-de-força” a autonomia é limitada, as intenções frustradas, a dependência permanente. O gestor pode caminhar, mas terá dificuldades em abrir portas, transpor muros, promover o equilíbrio e lograr objetivos. Para alguém atado por uma camisa-de-força a realização de algumas tarefas é praticamente impossível. A

---

<sup>19</sup> Artigo “De volta à escola”, publicado no jornal “O Estado de São Paulo”, de 27 de janeiro de 2007. Espaço Aberto. Caderno A2.

camisa-de-força é arbitrariamente imposta (como a implementação freqüente de políticas públicas em Educação), e sem possibilidade de negociação. O que fazer?

### **2.2.1 A equipe gestora: liderando o processo democrático**

Ações articuladoras da equipe gestora, que permitam o desenvolvimento de uma liderança plural, baseada na partilha de poder e em projetos coletivos, parecem ser um caminho em direção à gestão democrática na escola.

O mundo moderno alcança o cotidiano escolar e exige novas formas de relacionamento nos processos de tomada de decisão, para superação das amarras impostas pelo sistema estabelecido. Uma proposta contemporânea de superação dessas amarras é o trabalho em equipe. Nunca se falou tanto em equipe como nos dias atuais. A autoridade autoconfiante que outrora proclamava “o certo a se fazer” desapareceu frente à imagem da pessoa de poder como facilitadora, mediadora e articuladora das ações do grupo (SENNETT, 2001).

O trabalho em equipe vai ao encontro do mundo flexível. As equipes mudam constantemente e as pessoas vão passando de equipe em equipe. São valorizadas por possuírem as qualidades de saber ouvir e ensinar aos outros. A pessoa é qualificada para o grupo pelas “aptidões básicas verbais e matemáticas, além de saber lidar com a tecnologia” (SENNETT, 2001, p. 131).

No mundo do “curto prazo” as equipes são grupos que se organizam para a realização de projetos rápidos, sem a constituição de laços mais duradouros. Isso acontece muito nas organizações escolares. As escolas estão repletas de projetos, de organização de equipes que se formam e se desfazem com a mesma rapidez. Sem contar com a rotatividade das equipes nas escolas ano a ano, conseqüência da utilização de uma lógica laboral no processo de atribuição de aulas<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> No estado de São Paulo a Resolução SE nº 90 de 13/12/2005 regulamenta o processo de atribuição de aulas dispondo sobre a atribuição centralizada de aulas, nas *Diretorias de Ensino\**, para professores OFA – Ocupantes de Função Atividade – não efetivos. Apesar de se constituir na forma mais democrática de distribuição de trabalho para

Aqui reside a nossa reflexão: quando falamos em gestão democrática, que conceito de equipe elaboramos?

Amaral Sobrinho et al (1994, p.81), admitem a necessidade de formação de equipes no controle de qualidade de educação oferecida: “esse controle só é eficaz com o envolvimento de todos, trabalho em equipe”. O trabalho em equipe é entendido pelos autores como a incorporação de vários atores nos processos de decisão e controle, criando uma nova rede de relações. Desta forma, “o controle não se faz pela gestão das tarefas, mas sim pela gestão das relações [...] e todos os membros assumem a responsabilidade do sucesso da organização no seu conjunto” (BARROSO, 2000, p. 171). Essa é a concepção do trabalho coletivo nas organizações chamadas pós-burocráticas, onde a gestão se faz por meio de influência, de diálogo, de princípios e confiança mútua. É também, e, no entanto, a recomendação das agências financiadoras internacionais como um dos fatores possibilitadores da superação da ineficiência do setor público, no campo educacional (ADRIÃO, 2006).

Para Richard Sennett (2001) o trabalho em equipe constitui a moderna ética do trabalho. Segundo o autor, a ética do trabalho antigamente fundamentava-se no uso autodisciplinado do tempo e no valor da satisfação adiada. Era a ética do indivíduo, capaz de adiar a satisfação para um futuro pela necessidade da disciplina do presente. O caráter e o trabalho mantinham relação estreita. Esse tipo de comportamento era possível pela existência de instituições estáveis, que permitiam esse adiamento da satisfação depositada em um futuro certo. No mundo do trabalho flexível, o trabalho árduo e o adiamento da satisfação não fazem mais sentido, pois as pessoas não sabem mais até quando estarão trabalhando para determinado patrão ou instituição. Temos hoje, em contraposição à ética do indivíduo, a ética de grupo. No grupo, as responsabilidades são divididas, a organização do tempo de trabalho sofre mudanças, as qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter. O trabalho

---

os professores, esse mecanismo leva à conseqüente diluição das equipes formadas nas escolas e formação de novas equipes a cada ano.

\* As *Diretorias de Ensino* são órgãos intermediários do sistema, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Existe atualmente um total de 91 Diretorias de Ensino no Estado.

acontece na superfície das relações, enquanto que a formação do caráter através dos laços sociais só pode acontecer na profundidade. Para o mesmo autor,

O tempo das equipes é mais flexível e voltado para tarefas específicas de curto prazo do que para a soma de décadas caracterizadas pela contenção e espera. O trabalho em equipe, porém, nos leva ao domínio da superficialidade degradante que assedia o moderno local de trabalho (p. 127).

Como *superficialidade degradante* o autor aponta justamente essas relações dos grupos que tendem a manter-se juntos ficando na superfície das coisas, evitando questões difíceis, decisivas, pessoais. Ao modo do consumismo atual, a satisfação tem que ser imediata, as decisões e execuções rápidas, não há “longo prazo”. A execução conjunta de “tarefas devem produzir resultados antes que a atenção se desvie para outros esforços. Os assuntos devem gerar fruto antes que o entusiasmo pelo cultivo se acabe” (BAUMAN, 2005, p. 81).

Neste contexto, as relações são fluidas: a falta de tempo corrói a confiança, a lealdade, o compromisso mútuo - laços sociais que levam tempo para surgir nas instituições – e altera o sentido também nas relações com a liderança.

A liderança será tema tratado no próximo capítulo deste trabalho, no entanto, desejamos fazer aqui, algumas considerações que julgamos importantes para a gestão da escola. Para Sennett (2001, p. 132) surgem nas equipes de trabalho modernas a ficção “de que trabalhadores e chefes não são antagonistas; o chefe, em vez disso, administra o processo do grupo [...]; o líder está do nosso lado, em vez de ser nosso governante”.

Essa concepção de liderança necessita reflexão, pois sua aceitação impensada pode implicar em dois perigos: o primeiro é o de neutralizar as discussões sobre a existência das relações de poder no interior da escola (o domínio continua existindo sem que haja clareza sobre as relações de mando e submissão); o segundo perigo é a diluição do poder no desaparecimento da autoridade de um líder que não assume a responsabilidade pelos resultados, atribuindo à sua figura as situações de sucesso e as de fracasso aos demais – se a escola vai bem é “obra de um bom diretor”, se vai mal é “culpa da equipe” que não soube atuar adequadamente no processo.

Qual a necessidade, então, de existência de uma figura de liderança na vida de uma equipe ou de uma instituição? Quem efetivamente deve promover o acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente?

É muito comum nos artigos sobre trabalho em equipe, a utilização de analogias com times esportivos ou orquestras musicais. No primeiro caso, associam o treinamento de pessoal ao treinamento de atletas: todos treinados em várias funções, sem posição fixa, com esquema de trabalho formulado por meio da opinião de todos os membros da equipe e conhecimentos do “técnico”. No segundo caso, da orquestra, todos devem atuar afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta firme de um “maestro” que aponta como cada participante deve proceder para que o resultado seja harmônico.

Em ambos os casos, a figura do líder é indiscutível. Um time de futebol, por mais coeso e treinado que seja, não dispensa a presença de um técnico que definirá os sistemas de ataque e defesa, fará as substituições necessárias e acompanhará o processo do início ao fim e, apesar de todos trabalharem conjuntamente, será responsabilizado pelas falhas sobre as quais pudesse intervir: será cobrado por uma melhor preparação técnica de seus jogadores e um esquema tático mais eficiente para a vitória. Da mesma forma, o maestro conduzirá a orquestra na conjugação de conhecimentos técnicos e conhecimentos sobre sua equipe - o que cada um deve fazer e o que cada um é capaz de fazer. Os ajustes para um resultado mais harmonioso dependerão de seu acompanhamento preciso no desenvolver da peça musical.

Assim, pensamos ser o gestor escolar responsável pela consecução das ações de um processo de decisões coletivas, do começo ao fim, desde a criação de espaços para discussão e definição de ações até o acompanhamento e controle da realização das mesmas. Para Justa Ezpeleta um ambiente escolar de confiança mútua se estabelece pela capacidade de o diretor transferir decisões *sem desaparecer como condutor*. O gestor é o condutor do processo. Se as decisões são compartilhadas e todos são responsáveis por sua execução é, no entanto, o gestor o responsável pela macro-visão do processo, por estimular e articular as pessoas na execução dos projetos, por encaminhar o movimento de correção de rumos. Se a escola funcionasse

como uma célula – a menor parte de um organismo e constituída de muitos elementos que trabalham harmoniosamente apesar da genuína diferença entre eles – os membros da equipe gestora seriam as mitocôndrias, posto que, são os responsáveis por gerar a energia necessária para as atividades escolares.

O que temos presenciado em diversas situações nas escolas é que, mesmo naquelas em que há uma boa participação da comunidade escolar na decisão dos projetos de ação, a criação de mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle ainda subsistem numa prática muito tímida. Muitos projetos se perdem no caminho por falta de avaliação e correções no percurso.

O acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores é uma das atribuições mais importantes (senão prioritária!) da equipe gestora de uma escola e que, infelizmente e por motivos diversos, não tem se consagrado na prática cotidiana escolar. Os professores seguem buscando respostas para os desafios pedagógicos cotidianos de maneira isolada, com “ajustes individuais [...] dependendo do interesse real de cada um em sua profissão” (Ezpeleta, tradução nossa), enquanto o diretor, em meio às inúmeras atividades a ele atribuídas, deixa para segundo plano as questões propriamente pedagógicas. Como supervisores de ensino da rede pública estadual paulista temos acompanhado de perto o trabalho desenvolvido nas escolas e, apesar da existência de um elemento na equipe voltado especificamente para as funções de acompanhamento pedagógico – o professor coordenador - na maioria delas, a intervenção em sala de aula é quase inexistente.

Jorge Adelino Costa (2000) assinala como uma característica das escolas de sucesso, onde existe uma liderança do tipo educativo, a atenção clara ao que se passa em sala de aula, com o objetivo de desenvolvimento de uma cultura centrada na aprendizagem.

Parece até um paradoxo tanto debate sobre as maneiras de tornar uma gestão eficiente, de se trabalhar em equipe e promover a formação continuada de professores com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos, quando temos um retrato tão opaco do que acontece em sala de aula.

A sala de aula é o espaço (e o tempo) onde os projetos decididos coletivamente e os valores proclamados serão efetivamente colocados em prática (ou não). É nesse terreno também que podem brotar novas idéias e a constituição de políticas alternativas na escola. Para Naura Syria Carapeto Ferreira (2000, p. 309):

A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas.

Não basta, portanto, que a gestão escolar crie mecanismos de participação democráticos, como a revitalização de conselhos escolares, grêmios estudantis e associação de pais; é necessário que a democracia se inicie no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nas relações entre professor e aluno, pois, como afirma Vitor Paro (2002, p.10) “o principal indício de uma gestão escolar verdadeiramente democrática é a democracia que se realiza na própria sala de aula”.

A gestão da escola é a gestão de todos os espaços educativos e, essencialmente daquele em que mais intensamente se processa a construção humana através das relações entre as pessoas – a sala de aula.

### **2.2.2 A sala de aula: o chão da fábrica**

Uma das insatisfações recorrentes de funcionários de último escalão de uma empresa é a [imagem coletiva] de que os responsáveis pela alta administração desconhecem o que acontece no “chão da fábrica”. Utilizando esta analogia, não é incomum professores sentirem-se desamparados em seu trabalho pedagógico cotidiano sugerindo que em pouco, ou quase nada, são assistidos pela equipe gestora da escola (e ainda menos pelos órgãos intermediários e centrais do sistema) no processo de ensino-aprendizagem e na gestão da sala de aula.

Por ser um espaço onde uma grande diversidade de valores se embaralha, a sala de aula é um campo de conflitos. Conflitos são saudáveis, mas não fáceis de

administrar. Passam pela capacidade de gestão das relações, que compõe, juntamente com a gestão do ensino, a gestão da classe e a gestão do processo de aquisição de conhecimentos o “gérmen” administrativo na função de ensinar (FERREIRA, 2000).

Promover a gestão do conhecimento em sala de aula, mantendo um ambiente propício à aprendizagem, com organização do tempo e do espaço da classe, não é tarefa simples. Professores inexperientes podem apresentar muita dificuldade, principalmente nos dias atuais, em escolas muito grandes e alunos com imensa diversidade cultural, e carecem de apoio da equipe gestora da escola. De acordo com Justa Ezpeleta a escola é o lugar onde a maioria dos professores aprende a ser como tais, tendo o diretor a tarefa de constituir em equipe profissional um grupo composto por professores com diferentes habilidades para o ensino.

Para Anísio Teixeira (1961) a necessidade de administração da escola por especialistas aumentou à medida que a capacidade de gerir dos professores diminuiu. De acordo o autor, antigamente, os professores eram os responsáveis por todo o processo de ensino na escola e, quando estas eram pequenas e o professor altamente competente, a administração ficava sumamente insignificante. Vale transcrever na íntegra a idéia do autor:

Se este professor é homem de ciência, de alta competência, e a sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar. Organiza a sua classe, administra a sua classe, faz os trabalhos necessários para que o ensino se faça bem. Além disso, ensina os alunos, e, mais, guia e dirige os estudos dos alunos. Estão reunidas nas atividades desse professor as três grandes funções que vão passar para a Administração. A função de administrar propriamente a classe; a função de planejar os trabalhos e a função de orientar o ensino (TEIXEIRA, 1961, p.86).

O atendimento escolar a uma camada cada vez mais ampla da população que exigiu, segundo o autor, a formação aligeirada de professores provenientes de todas as camadas sociais e intelectuais e que chegavam às escolas sem o devido preparo para executar eles próprios a administração, culminou na necessidade cada vez maior da figura do administrador, do supervisor e do orientador na escola.

Stephen Ball (1994), no entanto, nos alerta para uma concepção ideológica subjacente a essa necessidade de um quadro especializado de administradores educativos preparados, qual seja, a preocupação prioritária com o funcionamento do sistema (ou sua racionalização), onde os meios desprezam os fins. Nessa concepção, “é menos possível que os professores ordinários contribuam eficazmente com métodos para governar a escola. Em outras palavras, a administração é um poderoso mecanismo de exclusão” (p. 142, tradução nossa).

A pouca participação dos professores na gestão da escola, seja por falta de competência ou debilidade de formação (conforme defende Anísio Teixeira), seja por uma ideologia “que exalta os efeitos purificadores das forças do mercado aplicadas à educação [...]” (BALL, 1994, p.143), gera uma preocupação que tem estado no cerne dos debates atuais sobre a formação de professores: a necessidade de o professor promover a gestão do ensino conhecendo todo o processo de gestão da escola e se envolvendo em ações diversas, ampliando o seu trabalho de sala de aula para além desta.

No Brasil, o currículo de algumas universidades já incorpora os conteúdos administrativos para todo o curso de Pedagogia, independente da opção do estudante pela especialização em Administração Escolar. Em Portugal, os debates recentes<sup>21</sup> giram em torno da possibilidade de se incluir, em todos os cursos de licenciatura, os conteúdos administrativos, entendendo o educador como um profissional que deve ser formado para atuar na escola em todos os níveis (coordenação, orientação, vice-direção, direção e supervisão) e dimensões (pedagógica, administrativa, jurídica e financeira). A intenção é a de formação de um profissional que contribua para uma prática democrática na escola como um todo, iniciando-a no interior e a partir de sua sala de aula.

A democracia acontece (ou não) na sala de aula, no pátio, na quadra da escola, no refeitório, enfim, em todos os ambientes escolares. Toma corpo quando capacitamos as pessoas para participarem do processo de debate sobre o que é melhor para cada

---

<sup>21</sup> Debate realizado pelos conferencistas do IV Congresso Luso-brasileiro de Políticas e Administração em Educação, realizado nos dias 12 a 14 de abril de 2007.

um, para a escola e para a comunidade; quando como educadores nos relacionamos com os sujeitos em formação fundamentados na necessidade do conhecimento sobre outro, no respeito mútuo e na afetividade que considera o amor pela pessoa humana.

Em que pese a necessidade de uma boa (e inquestionável) formação de educadores para atuar com crianças e jovens, se a atuação do professor for desprovida da crença no valor e na capacidade de cada ser, é impossível que o trabalho pedagógico se realize, visto que a aprendizagem passa pelos sentidos. Para Thomas J. Sergiovanni (2004, p.71) “a competência por si só não basta [...], é necessário que competência e carinho se reúnam numa prática de ensino inconsútil, coesa e coerente”. O autor utiliza o termo *carinho* – baseado em autores como Arrowsmith (1985), Noddings (1992) e Beck (1994) – para expressar uma preocupação afetiva do educador pela espécie, pelos jovens, por sua realização, por seu desenvolvimento e sua necessidade humana. Nossa experiência como educadores tem nos permitido observar as relações professor/aluno e podemos considerar que quando um professor trabalha acreditando na capacidade de cada um e demonstrando reconhecer o valor humano na formação das pessoas, o impacto sobre a aprendizagem dos alunos, sobre a disciplina em sala de aula e sobre as relações interpessoais é muito positivo.

Uma gestão democrática do ensino fundamentada em relações de reciprocidade deverá constituir-se em uma práxis para “superar nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e injustiça” (FERREIRA, 2000, p. 297) e não apenas uma democracia contida nos limites da democracia meramente formal, praticada como no restante da sociedade, por processos de simples escolha eleitoral. A democracia desejada na formação de pessoas é uma democracia que traz em si a condição precípua da aceitação mútua, ou seja, da aceitação do outro como legítimo sujeito (PARO, 2002).

O professor é pedra de fundamento no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e na gestão democrática em sala de aula. Ele pode despertar a aprendizagem em suas aulas como algo muito prazeroso ou extremamente aborrecido.

Para Anísio Teixeira (1961, p. 86), diferentemente da empresa onde “o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o *staff*, na educação, o elemento mais

importante é o professor”. O autor utiliza em seu texto um exemplo interessante comparando a administração de hospitais com a administração da escola. No hospital, a grande figura é o cirurgião, para quem são criadas (pela administração) as condições favoráveis para o exercício de sua função (operar); semelhantemente, na escola, o elemento mais importante é o professor, e o diretor deve criar as melhores condições para que ele (professor) exerça com maior perfeição a sua função de ensinar. Ensinar não só os conteúdos, mas os valores humanos, as condições de existência, a possibilidade de transformação de nossa sociedade em uma outra, fundamentada na justiça e na paz.

Voltando à analogia da escola com a célula humana, em que a equipe gestora seria a “mitocôndria” do processo, uma vez que é a responsável por gerar energia para a organização, o professor seria o “núcleo” desta célula e o aluno o “nucléolo”. Assim como o núcleo celular controla a produção de proteínas, o professor é quem conduz e regula (com mais ou menos habilidade) o que é produzido em sala de aula; os alunos são os que efetivamente produzem, construindo o seu conhecimento, assim como o nucléolo produz os ribossomas. A escola é um organismo vivo, que se deteriora e se reconstitui, que promove o desconforto ou o prazer.

Professor e aluno são o centro e a razão da existência da escola. O diretor e sua equipe gestora são os profissionais responsáveis em remover os obstáculos que impeçam que a aprendizagem aconteça, tanto na sala de aula como nos demais ambientes escolares. "A tarefa do administrador não é controlar o trabalho pedagógico, mas assegurar a existência de condições para que o ensino se realize" (SILVA, 2001, p. 133).

A prática educativa deve propiciar as condições em que os alunos em suas relações uns com os outros e todos com o professor, ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1997).

O trabalho em sala de aula é, portanto, o “chão” onde ocorre algo entre o planejado e o possível; onde as relações irão determinar comportamentos futuros; onde

se faz um investimento a longo prazo no desenvolvimento dos alunos, como seres humanos em formação. De acordo com Sergiovanni (2004, p. 56), baseado nas idéias de van Manen, (1991), “a pedagogia [é a] possibilidade de conduzir as crianças de forma a proporcionar um rumo para sua vida”. Segundo o autor há três condições que fornecem a base moral para a prática do ensino: o carinho emocional pela criança; a esperança na criança e a responsabilidade pela criança.

De semelhante forma, Paulo Freire (1997) já dizia que ensinar exige o reconhecimento das emoções, da sensibilidade e da afetividade nas relações pedagógicas; exige esperança para que professor e aluno possam aprender, ensinar, inquietar-se e produzir juntos o conhecimento e exige a responsabilidade pela liberdade que se assume na construção de sujeitos autônomos.

A democracia que se inicia na sala de aula e na escola é a democracia que pretendemos para a sociedade brasileira: cidadãos capazes, autônomos, honestos, responsáveis e solidários. E, especialmente, que tenham respeito e amor pela pessoa humana.

### **2.3 Gestão escolar: uma democracia possível!?**

Estamos na sociedade do conhecimento, no mundo das relações fluidas, das incertezas, de uma economia transnacional flexível e de um desemprego estrutural. Estamos em um tempo de consumo, com regras ditadas pela mídia e que coloniza um território invisível – entre o eu e o outro – prometendo um mundo onde tudo é perfeito (pessoas fortes, seguras de si) e eterno (busca da juventude - biopoder). Falamos de um novo modelo de gestão das organizações públicas identificados como modelo pós-fordista, modelo comercial, modelo profissional, neoliberal, pós-burocrático. Passamos a pensar a gestão da escola capturada por uma visão econômica que busca prioritariamente a eficiência do processo educativo (Qualidade Total em Educação) e não se posiciona politicamente, ou melhor, se qualifica como politicamente neutra. Essa gestão voltada mais para resultados e eficiência do processo (em lugar de relevância do processo) não pode fazer-se transformadora uma vez que coloca acima da formação

humana a formação para o mercado de trabalho, para a competitividade, para um mundo globalizado que promete a igualdade, abrigando uma desigualdade latente e cruel. Reconhecemos a democracia como valor, mas temos dificuldade em compreendê-la e exercê-la como processo.

No contexto dessa modernidade de valores diluídos ou “líquido-moderna”, como conceitua Zygmunt Bauman (2005), e que leva ao esvaziamento do significado da prática democrática, uma gestão que assim se pretenda parece ter que assumir um outro caminho – o de buscar uma educação focada em uma *visão antropológica* que se desenvolve por meio da experiência democrática no processo educativo e está comprometida com a transformação social. A visão antropológica reconhece a unidade na diversidade e nos alerta para um duplo imperativo que se impõe: “salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana” (MORIN, 2000, p.78).

Uma educação comprometida com o princípio democrático parece admitir as possibilidades de desenvolvimento humano em meio a uma comunidade multicultural. Gimeno Sacristán (1999, p.59) afirma que “a educação democrática trabalha em favor da igualdade, ela própria favorecendo a igualdade, minando as diferenças devidas à origem social, ao gênero, à raça ou a qualquer outra condição do sujeito ou do grupo”.

Uma gestão escolar que se pretende democrática não precisa rejeitar todos os valores preconizados pela administração geral (PARO, 2006), visto que uma boa gestão e uma boa aprendizagem podem relacionar-se com conceitos como *eficiência*, *excelência* e *produtividade*, guardando a devida adequação. Aliás, o conceito de excelência na gestão pública não é novo. A máxima de Ciro, o Grande (590? -529? a.C.), fundador do império aquemênida foi “ser público sem deixar de ser excelente”.

Um legado positivo do modelo de racionalização da administração pública foi a maior consciência dos custos das políticas públicas, fator de importância inegável a qualquer administração. No entanto, a gestão empresarial trabalha seus custos visando à obtenção do lucro e sua lógica se baseia em alcançar os melhores *outputs*. Eficiência, na lógica gerencial, corresponde a “fazer mais com menos”; induz à redução de custos com pessoal; promove mais a desconcentração (execução de tarefas) do que a

descentralização (autonomia); sua produtividade se baseia no maior número de bens de consumo produzidos com o menor custo.

Em contrapartida, na gestão da educação como um bem público, eficiência e excelência relacionam-se à qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor na condução do processo ensino-aprendizagem; à atuação do diretor ao gerir bem os recursos da escola; ao eficiente trabalho do secretário de escola sobre a documentação necessária à vida escolar do corpo discente e à vida funcional dos docentes etc. O conceito de produtividade (no sentido lato, de algo que é produtivo), na gestão escolar, refere-se à produção de conhecimento, à realização de projetos, à construção de saberes. Para Vitor Paro (2006, p. 58), numa perspectiva de educação voltada para a transformação social, “o educando participa [...] como sujeito e, portanto, como co-produtor de sua educação”. A escola produz junto com os alunos, a história de suas vidas. É a educação mediada que transforma seres naturais em humanos.

Com jeito de síntese aberta, podemos dizer que a gestão democrática do ensino público parece mesmo ter que se afirmar na construção coletiva cotidiana para enfrentar as políticas fragmentadas que os sistemas de ensino nos têm imposto e os desafios sociais que se manifestam nas relações dentro da escola. Os envolvidos no processo de gestão da escola terão que aprender que a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade e, “enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade” (PARO, 2006, p.25).

Sustentamo-nos na crença de que, a gestão democrática que se inicia em sala de aula, amparada por uma gestão escolar comprometida com os fins educativos, possa ser um caminho para a proposição de políticas mais igualitárias e justas, já que a história tem nos mostrado que as transformações sociais –mais significativas - se dão de baixo para cima e não o contrário.

A gestão democrática como princípio - valor internalizado através do qual as pessoas agem e reagem às situações cotidianas - é passível de desenvolvimento, de

construção na relação do eu com o outro, de aprendizagem pelas crianças por meio da intervenção adulta e é incorporada à medida que a exercitamos.

A gestão democrática da escola pressupõe, portanto, o desenvolvimento de uma *liderança* - que crie condições para a prática desse princípio - fundamentada na partilha de poder, na *comunicação* que considera a multiplicidade de opiniões e se baseia no diálogo e na *participação* efetiva de todos os atores no processo de formação dos sujeitos.

## **Capítulo II**

### ***Liderança, comunicação e participação: elementos da prática da gestão democrática.***

#### **1 Liderança: alguns pressupostos**

No capítulo anterior consideramos a gestão escolar no contexto da gestão democrática do ensino como inerentemente participativa, uma vez que o exercício democrático não subsiste sem participação. Destacamos como conceito chave do processo democrático em movimento, a liderança construída, ou seja, uma gestão onde os diferentes atores decidem coletivamente os rumos da escola, em um exercício de partilha de poder.

Pensando nessa liderança compartilhada, pretendemos discutir, neste capítulo, os aspectos que influem sobre esse processo de construção plural, como os conceitos de autoridade e legitimidade, os processos de influência, os diferentes estilos de liderança e o impacto dos mecanismos de provimento de cargo sobre a atuação da liderança no cotidiano escolar.

#### **1.1 Liderança: autoridade e legitimidade**

Iniciamos esta reflexão pensando a liderança como uma habilidade presente nos diversos grupos constituídos por seres humanos. Segundo Selznick (1971, p.21) "[...] todos os grupos humanos, através do tempo, têm necessidade de alguma liderança". Observamos desde a infância, "crianças líderes" que se relacionam com o grupo organizando brincadeiras, distribuindo tarefas, conduzindo a escolha de diferentes atividades. Encontramos também outras, que engajam seus pares na realização de ações consideradas socialmente inadequadas. A estas últimas costumamos chamar de líderes negativos. Ambas as situações tratam de comportamentos espontâneos, que poderíamos conceituar como liderança "nata", e tendem a se reproduzir na vida adulta.

Ainda que alguns autores defendam a natureza da liderança como acidental ou imprevisível, uma vez que ela se dá na relação entre pessoas em uma determinada situação social e pessoas que são líderes numa situação podem não ser em outras, há fortes evidências indicando que os padrões de comportamento<sup>22</sup> de líderes são persistentes e relativamente estáveis. (SEZNICK, 1971).

Os grupos sociais parecem reconhecer como líderes, aqueles que têm algo a mais a oferecer, que têm *autoridade* à medida que possuem as habilidades necessárias para a condução de um grupo. Entendemos que há uma relação estreita entre liderança e autoridade; que o líder reconhecido em sua autoridade consegue conduzir o grupo na consecução dos objetivos propostos com uma “facilidade” ou “naturalidade” não encontrada em algumas outras pessoas.

A característica central dessas relações de liderança parece ser a aceitação voluntária da pessoa/líder pelo grupo. A esse respeito, Richard Sennett (2001, p.36) escreve:

[...] sempre podemos saber quando existe o sentimento de autoridade numa sociedade: é quando as pessoas obedecem *voluntariamente* a seus governantes. Se têm que ser coagidas, é porque não consideram legítimos esses governantes. (grifo do autor).

No caso das organizações escolares, Stephen Ball (1994, p.125) afirma, sobre essa obediência voluntária, que “sem um certo grau de obediência e aceitação, na maioria das circunstâncias seria impossível levar a direção com êxito”.

Sennett (2001) destaca a definição de Max Weber sobre autoridade como a capacidade de fazer o outro aceitar ordens e seu enquadramento em três modelos: *autoridade tradicional, carismática e racional/legal*.

O modelo *tradicional* baseia-se na consideração de procedimentos como legítimos uma vez que sempre teriam existido e aceitos em nome de uma tradição reconhecida como válida. "O sentimento de autoridade, de estabilidade, provém da própria extensão temporal de duração [da] lembrança [dos costumes consagrados pela

---

<sup>22</sup> Ver mais sobre as características dos líderes – *teoria dos traços* - no texto de Jorge Adelino Costa “Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas” In: Costa, J. A.; Mendes, N.M.; Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade, 2000.

tradição]" (SENNETT, 2001, p. 35). São exemplos de autoridade tradicional as práticas hereditárias judaicas e islâmicas.

O segundo modelo de autoridade, o *carismático*, se assenta nas relações pessoais entre um grupo e um indivíduo considerado exemplar. O líder, neste modelo, é considerado legítimo por seus seguidores e, em certo sentido, é sempre revolucionário, na medida em que se coloca em oposição consciente a algum aspecto estabelecido na sociedade em que atua. Os costumes tradicionais são derrubados e a lógica da ordem existente é descartada. Exemplo de autoridade carismática Jesus ou Maomé.

O último modelo descrito por Weber é a autoridade *racional/legal* que se fundamenta na crença da legalidade das normas e no direito dos que ocupam os cargos (SENNETT, 2001). A autoridade, neste modelo, mantém-se segundo uma ordem impessoal e universalista, ou seja, qualquer um que seja capaz de cumprir as obrigações de um cargo está apto a ocupá-lo.

Este último modelo identifica-se com a forma de provimento de cargo de diretor de escola no estado de São Paulo. Avaliado em provas, que demonstrem a sua capacidade técnica, o diretor é investido no cargo e considerado o líder da equipe. Ele possui a autoridade racional/legal estabelecida, mas pode carecer da autoridade legítima que influencia pessoas e as mobiliza na prática de ações conjuntas.

O modelo carismático parece corresponder às escolhas de líderes no processo de eleição de diretores. Neste mecanismo, as qualidades pessoais do líder, bem como a sua reconhecida capacidade em promover mudanças, são os elementos que legitimam a sua posição no cargo.

O modelo tradicional descrito por Weber parece encontrar espaço, em nosso meio escolar, mais nas instituições privadas – com uma direção de caráter muitas vezes hereditário - do que propriamente nas instituições públicas, até porque, como já dissemos no capítulo anterior, no mundo moderno, de relações superficiais e líquidas há um “abalo das tradições” (BARRERE; MARTUCCELLI, 2001).

Seja qual for o modelo, ou ainda que esses modelos coexistam em um mesmo líder, podendo ser simultaneamente racional/ legal e carismático ou outro, parece-nos vero que o líder seja aceito apenas quando considerado verdadeiramente *legítimo*. Podemos dizer que uma autoridade é legítima quando há obediência incondicional às

diretrizes que provêm de uma determinada fonte, ou seja, quando um grupo acata as proposições do líder, tendo-o como altamente capacitado para o exercício de suas funções e por entender essas proposições como o melhor para todos (BALL, 1994; SENNETT, 2001). Nesse sentido, a liderança, fundamentada no reconhecimento da autoridade de uma pessoa, está em contraste com o controle autoritário. Práticas intimidatórias e coercivas não correspondem à autoridade legítima sobre a qual temos discorrido, e trazem traços de inabilidade democrática na condução do grupo. Não é raro vermos nas escolas públicas diretores “inábeis” tentando legitimar com autoritarismo, uma autoridade legalmente imposta.

Trabalhando ainda com o conceito, Richard Sennett (2001) identifica a figura de autoridade como alguém que assume responsabilidade pelo poder que usa. Podemos argumentar que um governo ditador também o faz. De qualquer maneira, tanto em um governo autoritário quanto em um democrático, o líder traz em si um poder que não se encontra em todas as pessoas, mas apenas em algumas. Seja no primeiro, com ações de intimidação e disseminação de medo, ou no segundo com atos de convencimento, influência ou força unificadora.

De acordo com Sennett (2001, p.13) “o vínculo de autoridade constrói-se a partir de imagens de força e fraqueza; é a expressão emocional do poder”. Nessa relação de poder estabelecida entre um grupo de pessoas e uma autoridade (seja um déspota ou um sequaz da democracia), as pessoas reagem à autoridade por motivações sociais, culturais e/ou psicológicas e pessoais.

Richard Sennett discute a *autoridade* sob uma perspectiva que admite a necessidade de sua presença na vida das pessoas ao mesmo tempo em que é por elas rejeitada.

No fim do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa, o desejo de liberdade entre as massas populares admitiu a rejeição da autoridade como um objetivo nobre, o de “destruir a legitimidade dos governantes para alterar seu poder. Destruindo a confiança neles, podemos destruir seus regimes” (SENNETT, 2001, p. 61). A liberdade pessoal estava relacionada com a negação da legitimidade do líder.

Quando a linguagem de rejeição se estendeu da política, no século XVIII, para a situação econômica, no século XIX, passou a ser uma arma das pessoas frente às forças de mercado. Já que os governantes justificavam a dominação através da ideologia de mercado, considerando como “liberdade” a venda da força de trabalho (ainda que não houvesse mercado para todos), o trabalho diário de mais de 12 horas e o trabalho infantil, entre outros, bania-se a autoridade das pessoas: legítimo passava a ser o sistema de trocas como sistema.

Desse modo, o sistema de mercado do século XIX tornou ambivalentes os conceitos de comunidade e indivíduo: “nenhum ser humano específico, nenhum agente humano, podia ser responsabilizado pelas perturbações desses campos” (SENNETT, 2001, p.66).

Ainda no final do mesmo século, a necessidade de maior controle humano sobre as responsabilidades sociais possibilitou o aparecimento de figuras de autoridade tanto na tentativa de criar um sentimento de comunhão, como os patrões de fábricas que atuavam como “pais substitutos” em relação a seus trabalhadores, quanto exaltando o próprio individualismo, na figura do especialista autônomo, como médicos, engenheiros ou tecnólogos que tinham outras pessoas sob seu controle. De qualquer forma, estas relações continuavam controladas pelas forças de mercado com altos preços pagos por serviços, com demissões ou contratações de acordo com as necessidades dos empregadores e a proteção prometida pelas autoridades não era cumprida.

Para o mesmo autor, foi aí que surgiu o traço da autoridade moderna:

[...] figuras de força que despertavam sentimentos de dependência, medo e reverência, mas com o sentimento difundido de que havia algo de falso e ilegítimo no resultado. A força pessoal das autoridades era aceita, mas duvidava-se do valor de sua força para os outros. Aí começou a cisão entre a autoridade e a legitimidade (SENNETT, 2001, p. 67).

O medo do impacto dessas pessoas fortes e de valor duvidoso sobre as demais fez com que, especialmente na sociedade moderna, as pessoas passassem a usar instrumentos de negação como defesa. Essa negação da autoridade, segundo Sennett (2001), surge do sentimento de vulnerabilidade das pessoas frente a sua dependência em relação a alguém, e é algo mais do que questionar os superiores: questiona-se a

integridade da própria pessoa deles. Quando conseguimos acreditar que ninguém tem legitimidade para nos impor exigências, dispomos de uma arma contra a sua capacidade de nos fazer sentir fracos ou envergonhados.

Paradoxalmente, segundo o autor, a linguagem de negação traz uma segurança que estreita os laços com os superiores. Estes são necessários, apesar de negados. É como a relação com uma cultura que rejeitamos, mas da qual necessitamos como ponto de partida para nossas críticas e na qual nos apoiamos.

O mesmo autor descreve três modos como se constroem os laços de rejeição da autoridade. O primeiro liga-se ao medo e ele o denomina “dependência desobediente”. A autoridade, via de regra, está relacionada com o sentimento de medo: medo de não termos autoridade, medo de não termos sobre nós o controle de alguma autoridade e medo de perder nossa liberdade sobre a influência de alguma autoridade. Sobre este último é que se apóia o primeiro modo de rejeição. O elemento mais usado nesta relação de poder é a transgressão. O que a autoridade deseja é justamente aquilo que o subordinado tentará rejeitar, propondo uma alternativa inaceitável para o outro. No entanto, o fator controlador dessa rejeição continua sendo o desejo da autoridade que regula as ações do subordinado; “[...] o personagem central é o outro; a desobediência compulsiva tem pouquíssimo a ver com uma independência ou autonomia autênticas” (SENNETT, 2001, p.51). A pessoa não propõe alternativas como decorrência de um comportamento autônomo, antes procura saber o que agrada a autoridade para fazer oposição a ela.

Não raro, encontramos nas escolas esse tipo de rejeição da autoridade. Professores, funcionários e mesmo alunos confrontam a autoridade do diretor, criticando sua atuação sem, no entanto, propor alternativas de solução. Pretendem-se pessoas autônomas e independentes, mas não conseguem (ou não desejam) engendrar mudanças.

O segundo modo como são construídos os laços de rejeição é a “substituição idealizada”, onde a impressão de uma imagem positiva e ideal da autoridade se forma a partir da imagem negativa existente. Nesse modelo, as pessoas têm concepções de como seria um líder ideal e, com certeza, o líder real presente não possui as qualidades

idealizadas. Tudo o que a autoridade fizer será tomado como contrário; sempre o melhor seria diferente.

Este tipo de relação das pessoas com a autoridade é muito comum nas organizações educacionais, tanto em instâncias intermediárias do sistema como nas unidades escolares. Nas escolas onde o diretor é investido no cargo por mecanismos que não possibilitam a participação da comunidade escolar em sua escolha, é comum as pessoas pensarem que tudo seria diferente se a liderança tivesse outras qualidades que não as que efetivamente possui.

O medo que surge, nesse modelo, é o de "não ter um ponto de referência para dizer por que se está trabalhando, servindo ou sendo dependente" (SENNETT, 2001, p.58).

Parece que a relação da pessoa com a autoridade é determinada pela consciência que ela tem de seu trabalho, de seu chefe e dela mesma. Aliás, segundo o autor, esta é uma característica do trabalho atual:

para que ele [o trabalho] seja qualitativa e afetivamente satisfatório, como deseja um número cada vez maior de trabalhadores, a personalidade do patrão torna-se assaz importante. Ele confere parte desse sentido emocional ao trabalho, quando é uma pessoa para quem vale a pena trabalhar (SENNETT, 2001, p.150).

Não poucas pessoas se engajam em projetos de trabalho ou se dedicam mais intensamente a eles quando têm como referencial um líder atuante, presente e com qualidades reconhecidas. O contrário também é verdadeiro.

Na "dependência idealizada" o vínculo se mantém pela existência de uma figura social não apreciada a partir da qual se possa imaginar um modelo ideal.

O terceiro e último modo como se criam os laços de rejeição da autoridade é o "desaparecimento imaginado". É o sentimento de que tudo ficaria melhor se a autoridade desaparecesse. Esse é um modo de relação muito interessante, pois existe na pessoa a imaginação de que a pressão da autoridade sobre ela pudesse desaparecer se o seu trabalho fosse constantemente um fracasso. Ao mesmo tempo, desaparecendo a pressão, a pessoa passa a se sentir rejeitada. "A figura da autoridade é temida, mas o sujeito teme ainda mais que ela desapareça" (SENNETT, 2001, p.60).

A sensação é de que tudo está errado por causa da autoridade e, paradoxalmente, a sua presença é importante e desejada.

Tendo passado rápida revista pelos estudos de Richard Sennett sobre a negação da autoridade, podemos considerar que os vínculos criados pelas relações de poder entre a autoridade e os demais trabalhadores, são os determinantes do trabalho que será desenvolvido dentro das organizações. Os resultados desse trabalho dependem da capacidade ou poder da autoridade em mobilizar as pessoas e conseguir a adesão delas. Depende de sua habilidade de influência e convencimento para a prática de ações conjuntas, pois "o líder é um agente de institucionalização que oferece orientação a um processo que, de outra maneira, ocorreria mais casualmente ou estaria mais sujeito aos acidentes e circunstâncias da história" (SELZNICK, 1971, p. 23).

## **1.2 Liderança escolar: os diferentes estilos de atuação**

Stephen Ball (1994) considerou, no estudo das organizações escolares, os diferentes interesses – pessoais e ideológicos- sobre os quais repousa a prática do gestor. Para o autor, o papel do diretor é fundamental para a compreensão da micropolítica da escola e sua atuação se dá de diferentes maneiras, as quais classifica como "estilos de liderança", sendo eles o *interpessoal*, o *administrativo*, o *político antagônico* e o *político autoritário*. Segundo o autor, um estilo é a maneira de agir frente a situações corriqueiras ou inusitadas; é um processo ativo que se dá mediante a ação conjunta e não um conjunto de deveres, funções e responsabilidades. Os estilos diferem entre si pela relação que o líder/diretor estabelece com aqueles a quem conduz.

Desta maneira, segundo Ball, o diretor de estilo *interpessoal* ata os professores com laços de lealdade, prefere as relações cara-a-cara e os contatos individuais aos grupos. Suas portas estão sempre abertas e sua gestão se baseia na informalidade. É o estilo que melhor utiliza o recurso da influência, sobre a qual falamos anteriormente.

No estilo *administrativo* o diretor é o chefe executivo, deixando para a equipe de administração a mediação com o pessoal; privilegia a estrutura formal de reuniões a contatos diretos com as pessoas.

Ênfase na persuasão e compromisso, conversação pública e disposição para o enfrentamento pessoal com aqueles que discordam de sua opinião são características do diretor de estilo *político antagônico*. O diretor, neste estilo de atuação, trabalha com uma ideologia maniqueísta de "bem e mal", de "aliados e adversários". Usa o discurso público para persuadir e assim manter o poder.

O último estilo, o *político autoritário* é marcado por ações de imposição das idéias do diretor, por impedimento da manifestação da oposição e por horror ao enfrentamento, semelhante "a conceitualização que faz Weber do líder patriarcal, cuja autoridade se baseia em um 'sistema de normas invioláveis e é considerada sagrada'" (BALL, 1994, p. 117). Há, neste estilo, um forte desejo de manutenção das políticas e procedimentos estabelecidos pela instituição.

Todos esses estilos de liderança, apesar da considerável diferença entre eles, fazem uso de processos de influência na articulação do trabalho cotidiano, ou seja, na condução do processo de gestão, o líder utiliza a sua capacidade de *influenciar* as pessoas a aceitarem idéias diferentes e a se comportarem de maneira diversa do que usualmente fariam.

Para Stephen Ball (1994, p.137) essa "influência" faz parte da atividade política dentro da escola e se constitui em um mecanismo para intervir no processo de tomada de decisão. Segundo afirma, a influência está pautada em habilidades como argumentação eloqüente, organização, informação, entre outras e se dá por meio de sentimentos de "admiração, medo, obrigação ou competência" (tradução nossa).

Já para Richard Sennett (2001, p. 159) essa influência é concebida de maneira que a pessoa acabe considerando-a gratificante: "as influências não são normas, mas estímulos". Segundo o autor, a influência cria uma nova imagem de autoridade baseada não em ameaças, mas em satisfação em termos psicológicos. Satisfação pelas boas condições de trabalho oferecidas pela autoridade, pelas recompensas recebidas na execução dos trabalhos cotidianos ou pela idéia de cooperação.

A influência passa, portanto, pela gestão das relações e o líder, na busca dos objetivos da organização, pode utilizar dessa ascendência sobre o seu pessoal para promover um clima organizacional favorável ao desenvolvimento de práticas participativas (ou não).

Em uma visão cultural de liderança, o líder é um *gestor de sentido*, ou seja, alguém que define a realidade através da articulação entre a visão que tem da organização e os valores que lhe servem de suporte. A cultura organizacional parece se em muitos casos, o fator determinante de sucesso ou insucesso de uma organização. Nesse sentido, o líder é o responsável pela articulação de pessoas na construção e disseminação de valores coletivos que se traduzem na cultura organizacional. Para Jorge Adelino Costa, a liderança, nesse contexto, desloca-se das concepções tradicionais (racionalis e burocráticas) “para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência” (COSTA, 2000, p.23).

A maneira como se processa a influência do líder na condução e manutenção da estabilidade política e do clima organizacional da escola difere de pessoa para pessoa no interior das organizações escolares.

Encontramos traços de todos os estilos de liderança, propostos por Stephen Ball, nas escolas públicas de nosso sistema estadual paulista. O estilo político autoritário é recorrente em escolas onde o diretor é muito antigo e mantém a imagem do "ser todopoderoso e indiscutido". É um estilo, lamentavelmente, perpetuado não só nas unidades escolares, mas também em instâncias superiores do sistema. Este tipo de líder não considera os interesses rivais dentro das organizações, manipula as reuniões e rotula como subversivos aqueles que querem discutir assuntos fora do limite fixado por ele. As pessoas se recusam a entrar nos debates por receio a represálias ou por considerar inútil a oposição. Desta forma, aqueles que exigem decisões democráticas são anulados. Encontramos, nas escolas, professores que tentaram promover mudanças no ambiente escolar, mas logo desistiram do intento frente à atitude colérica do diretor. Por vezes, é o professor quem assume esta postura em relação aos alunos que desejam

mudanças em sala de aula. Nestas escolas costuma-se manter o *status quo* de forma imutável e indiscutível.

Esse tipo de atitude em relação ao poder tem sido caracterizado por alguns estudiosos como *comportamento alfa* - em analogia ao comportamento do macho-alfa, líder no mundo animal, que possui mais poder, mais status e que vai sempre à frente do grupo. A Revista Época de 04 de dezembro de 2006 traz uma reportagem descrevendo esse tipo de liderança de presença forte no mercado de trabalho. São líderes que, apesar de apresentarem características positivas como confiança, inteligência, inovação, criatividade, entre outras, atuam com muita ansiedade, arrogância, agressividade, impaciência e intransigência. De acordo com Erlandson<sup>23</sup>, esse tipo de comportamento pode causar problemas, pois o líder "pressiona quem está a sua volta, grita quando as coisas dão errado, faz da vida dos outros um inferno. E sempre escolhe algumas vítimas preferidas" (REVISTA ÉPOCA, 2006, p.88). É um comportamento de liderança que desmotiva as pessoas, tolhe iniciativas criativas e desarticula relações.

Presença forte também em nossas escolas é o estilo administrativo (muitas vezes associado ao autoritário), onde há predomínio de normas legais e regras que impossibilitam o questionamento. As pessoas são, normalmente, alienadas das decisões e a comunicação é estabelecida formalmente através de documentação escrita. A autoridade do líder fundamenta-se em habilidades administrativas; daí a necessidade de formação acadêmica nos moldes da exigida pelo concurso público de diretor de escola - a formação de especialista. A ênfase está na posição (cargo) e não na pessoa. Este modelo reforça o princípio de organização burocrática que tem uma natureza que funciona melhor "quanto mais [...] se desumaniza" (WEBER, 1948, p. 215). As pessoas não são levadas em conta.

Este estilo de liderança contraria a consideração das necessidades humanas dentro das organizações, sobre as quais Philip Seznick (1971, p. 7) afirma:

O sistema formal, técnico é, portanto, sempre uma parcela do empreendimento humano vasado pelas ações. As pessoas e grupos que compõem não se contentam em serem tratadas como materiais de manipulação ou de consumo.

---

<sup>23</sup> Eddie Erlandson é consultor americano em gestão empresarial e traçou o perfil do líder com comportamento alfa a partir de pesquisa realizada, durante cinco anos, com mais de dois mil executivos de alto escalão nas empresas e no governo dos Estados Unidos (REVISTA ÉPOCA, 4/12/2006).

Como seres humanos, e não meros instrumentos têm suas próprias necessidades de autoproteção e autorealização - necessidades estas que tanto podem sustentar o sistema formal como miná-lo.

Por esse motivo, o de desconsiderar a opinião e necessidades das pessoas - professores e demais membros da comunidade escolar - é que, talvez, a gestão das escolas tem se mostrado tão ineficiente em nosso Estado. Vemos reproduzido, em nossas escolas, o mesmo autoritarismo dispensado, através de políticas deliberadamente impostas, pela Secretaria de Estado da Educação ao sistema.

Essa gestão ineficiente, que culmina em resultados educacionais insatisfatórios, embala as discussões sobre como as relações pessoais devem ser conduzidas no interior da escola.

Estamos certos que a autoridade hierárquica por si só, não tem poder de influência sobre o comportamento administrativo de um indivíduo, constituído de um conjunto imenso de fatores internos e externos ao seu meio de trabalho. Um líder necessita, independentemente do cargo em que está investido, desenvolver a sua habilidade política, ou seja, interessar-se em entender por que razão as pessoas trabalham e de que maneira elas podem conviver em harmonia, conhecendo as características do grupo e, especialmente, os aspectos psicológicos da comunicação e da percepção. Deve aprender sobre as novas formas de interação grupal e sobre as maneiras de exercer e lidar com poder e autoridade. Para Selznick (1971, p. 7):

Uma organização é um grupo de seres humanos vivos. [...] Relações formais coordenam papéis ou atividades especializadas, não pessoas [...] Na prática, os homens tendem a agir como pessoas de muitas facetas, ajustando-se às exigências diárias através de maneiras que adoçam os contornos fixados pelas regras que lhes dizem respeito.

Stephen Ball (1994) alerta para a necessidade de o gestor aprofundar sua compreensão de como as pessoas reagem nas diferentes circunstâncias, frente ao fracasso ou sucesso. Deve tentar ver as situações do ponto de vista de outras pessoas, sabendo que o que pode parecer trivial para uns pode ser de vital importância para outros.

Nesse mesmo sentido afirma Carlos Alberto Vilar Estevão (2000, p. 39):

A legitimidade do gestor e do líder advém, assim, de sua capacidade (também técnica) de satisfazer as necessidades, os valores e as experiências não só da comunidade organizacional, mas também da comunidade política mais ampla.

Liderar é, portanto, mais que administrar o cotidiano; compreende a capacidade de fixar novos valores à organização e desenvolver uma cultura organizacional favorável ao crescimento da instituição.

As atuais políticas de capacitação de gestores escolares da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo têm enfatizado a necessidade de desenvolvimento das relações pessoais na escola, dentre outras características de liderança consideradas para uma boa gestão. Essa ênfase na habilidade de promover as relações entre as pessoas assemelha-se ao estilo de liderança interpessoal descrito por Ball (1994): a atuação do diretor como o centro da comunicação, responsável pela articulação das pessoas mediante uma obrigação mútua entre ele e o seu pessoal. Assemelha-se, também, ao líder carismático de Weber, já descrito anteriormente.

### **1.3 A liderança frente aos mecanismos de provimento de cargo de diretor**

Os diferentes estilos de liderança, cujo objetivo é a articulação do trabalho de diversas pessoas dentro da organização, com vistas a melhores resultados - no caso da escola, da aprendizagem dos alunos – parece ter relação, também, com as diversas formas como o diretor está investido no cargo. Explicando melhor, a maneira como o diretor passa a ocupar o cargo na escola determina as relações que serão estabelecidas entre ele e o seu pessoal. O diretor eleito, por exemplo, possivelmente terá características fortemente marcadas pelo estilo interpessoal, carismático; o diretor investido no cargo por concurso público poderá apresentar traços mais administrativos ou até mesmo mais autoritários que os demais. Ou não.

Na década de 80, as discussões sobre gestão democrática destacaram a grande importância da escolha do diretor na conquista deste tipo de gestão. Como dissemos no capítulo I, a luta pela implantação de eleições para o cargo de diretor de escola cresceu

fortemente em oposição aos processos de indicação política e foi implementada por diversos estados brasileiros. No Brasil, é o mecanismo de provimento de cargo mais adotado, seguido da indicação. O processo de seleção seguido de eleição é realizado em apenas 10% dos nossos sistemas de ensino e o concurso público restringe-se ao Estado de São Paulo (MENDONÇA, 2000).

Pensando em autoridade legítima podemos identificar o mecanismo de indicação como o menos democrático dos processos acima citados. Este procedimento está ligado às raízes patrimonialistas de formação do Estado brasileiro. Sua lógica sustenta-se nas relações de troca de favores. Para Mendonça (2000, p. 179):

no processo de indicação, além ou a despeito dos requisitos de ordem técnico-profissional, impera uma condição mais importante, a da habilitação política para o exercício da função, sendo o mandachuva local o responsável por determinar quem está, ou não, habilitado politicamente para ocupar a direção de uma unidade escolar.

Estabelece-se, assim, um clientelismo no cargo público, com interesses partidários, onde tanto a ocupação quanto a exoneração do cargo obedecem a critérios de nepotismo político. A indicação autoriza a dirigir uma escola alguém que não tem com ela identificação legítima e, portanto nem a sua autoridade o pode ser.

Este modelo onde o diretor é indicado por pessoas alheias ao processo, que desconhecem o cotidiano e as necessidades escolares, que tipo de liderança pode forjar? Um líder preocupado mais com resultados que favoreçam àquele de quem é um preposto ou com as necessidades reais da escola? Embora a livre nomeação pela autoridade executiva - governador ou prefeito - esteja ligada a critérios de habilitação específica (técnica) para o exercício da função, obedece prioritariamente a princípios políticos, com nomeação ou exoneração por critérios subjetivos e pessoais.

As propostas de eleição de diretores surgem na década de 1980 como possibilidades de maior participação de todos os envolvidos no processo educacional e necessidade de controle democrático do Estado pela população. Fundamentam-se na convicção de que além da competência técnica, o cargo de diretor possui uma dimensão política a ser considerada no processo. O processo de escolha de diretor através de eleição foi uma conquista de diversos estados, através da mobilização de

seus educadores e suas entidades e de outras instâncias organizadas da sociedade civil. O mandato do diretor por tempo determinado é um aspecto positivo no mecanismo de escolha por eleição. Com prazo fixado, os objetivos e metas necessitam ser precisos e claros e possivelmente realizáveis. O processo eletivo pode ser a possibilidade mais concreta da comunidade escolar aferir as capacidades de liderança do diretor.

Esse mecanismo de escolha de diretor de escola remete-nos novamente à idéia de Stephen Ball (1994, p. 95) sobre liderança como um processo ativo, onde o poder é concebido como resultado de ações conjuntas e “é disputado, não investido” (tradução nossa).

Contudo, este processo tem suas limitações, quais sejam, excesso de personalismo na figura do candidato; falta de preparo de alguns deles; populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária; aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar; comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros (MENDONÇA, 2000). No processo eletivo considera-se, basicamente, a característica pessoal de liderança, podendo-se cair na armadilha de a *escola* se tornar a *pessoa*, ou seja, a direção da escola se reduzir a um conjunto de relações pessoais onde "os favores são concedidos ou retirados pela pessoa e sobre a base da avaliação pessoal" (BALL, 1994, p.100, tradução nossa).

O mecanismo de seleção seguida de eleição consiste em uma seleção de candidatos por meio de provas de conhecimentos e de alguma forma de escolha participativa em outra etapa. Desta maneira, a eleição é realizada “com a finalidade de aferir a capacidade de liderança dos concorrentes aprovados e melhor colocados” (MENDONÇA, 2000, p. 245). A intenção neste mecanismo é a de superar os problemas de competência técnica dos candidatos e, dessa forma, a capacidade de liderança política fica em segundo plano e não há garantia que os candidatos, melhores classificados tecnicamente, sejam os líderes mais aptos e mais adequados à comunidade.

O processo de provimento de cargo de diretor através de concurso público de provas e títulos, exclusividade do Estado de São Paulo, pressupõe a legitimidade do profissional, através de sua competência técnica, impedindo as situações de

interferência política, presentes nos demais mecanismos de escolha de diretor aqui analisados. Uma das críticas a essa forma de provimento reside na impossibilidade de se apurar as qualidades de liderança do profissional que irá assumir o cargo. Segundo Paro (2006) a forma de provimento de cargo a partir de requisitos apenas técnicos, encobre o caráter político de sua função, dando foro de “neutralidade” à sua ação; o diretor é ao mesmo tempo, a autoridade máxima na escola e o responsável pelo cumprimento da Lei, ou seja, um preposto do Estado. Neste mesmo sentido, sobre o diretor, Ezpeleta afirma que:

Su calidad de jefe de la escuela no se contrapone a su posición de último eslabón en el ordenamiento administrativo del nivel. Su simultánea condición de superior y subordinado está presente en la formulación de sus obligaciones y derechos y circunscribe las posibilidades e límites de su práctica.

A autora considera que a função do diretor, dentro de uma estrutura administrativa e sujeita ao seu controle, imprime ao cargo um caráter prioritariamente administrativo, com execução de prescrições e políticas superiores. Para o atendimento às demandas da função, necessita do apoio dos docentes e precisa construir com eles uma relação equilibrada para alcançar o reconhecimento de sua autoridade.

Certo é que os diferentes mecanismos de provimento de cargo influem nas maneiras de se gerir a escola, uma vez que estabelecem as relações no interior da organização. Parece que as experiências não são únicas em nosso extenso território nacional, havendo resultados positivos e negativos em cada uma das formas de se investir um diretor escolar no cargo.

O Estado de São Paulo, que escolhe o diretor de escola por concurso público, tem um exemplo bastante interessante de eleição de liderança, no caso, para a função de PCP - Professor Coordenador Pedagógico.<sup>24</sup> A escolha do PCP dá-se por meio de processo seletivo realizado pelas Diretorias de Ensino e aprovação pelo Conselho de Escola, em cada unidade escolar, de projeto apresentado pelos candidatos ao posto de trabalho. Trata-se de um processo semelhante ao mecanismo de escolha de diretor por seleção seguida de eleição. A prova elaborada pela Diretoria de Ensino pretende aferir

---

<sup>24</sup> Posto de trabalho criado pela Lei Complementar n.º 836/97.

a capacidade técnica do candidato e a eleição pelo Conselho de Escola, suas habilidades políticas, ou seja, sua capacidade de liderança.

O processo passa pela escolha de proposta de trabalho do candidato pelo Conselho de Escola e, portanto, por representantes de todos os segmentos da escola - equipe gestora, pais, professores, funcionários e alunos. Espera-se, portanto, que a atuação do professor coordenador atenda às necessidades pedagógicas próprias de cada unidade escolar. No entanto, o que temos presenciado nas escolas, em muito, são relações conflituosas e não resolvidas entre a coordenação e o corpo docente, quando não, entre a direção e a coordenação.

Apesar de existir uma avaliação anual de desempenho do professor coordenador pelo Conselho, com possibilidade ou não de recondução na função, alguns coordenadores têm permanecido na escola, a despeito da qualidade da sua atuação. Isso parece um paradoxo: as pessoas que os elegem são as mesmas que os criticam e que votam pela sua permanência.

Podemos pensar sobre os motivos que levam uma equipe a decidir pela continuidade de alguém em uma função para a qual não o consideram adequado. Comodismo? É mais tranquilo trabalhar com alguém que faz poucas cobranças? Pressão? O professor coordenador tem estreitas relações com o diretor da escola, que sutilmente conduz sua permanência? Qualificação? Apesar de alguma deficiência o coordenador apresenta outras características importantes à função? Solidariedade? O professor ficou com poucas aulas atribuídas e precisa do “emprego” de coordenador?

Estas são motivações, dentre outras, que encontramos na escola para a manutenção de alguns coordenadores na função. Exceтуamos aqueles que realmente desenvolvem um trabalho comprometido com o sucesso da aprendizagem dos alunos, compondo a equipe gestora e se articulando ao corpo docente, buscando estratégias de melhoria na atuação dos professores e contribuindo para uma gestão mais democrática na escola. E perguntamos: falta-nos a prática do exercício da democracia para elegermos nossos líderes por motivações essencialmente relativas ao bem comum? Podemos afirmar que sim.

Consideramos, portanto, que os diferentes mecanismos de escolha de diretor aqui tratados têm seus limites e possibilidades e, embora o processo de eleição seja o

que mais se aproxima da intenção democrática de participação efetiva de todos os envolvidos, a própria natureza democrática nos impele a aprofundar as discussões a respeito de qual mecanismo seja o mais viável e adequado às reais necessidades e especificidades educacionais das diversas regiões do Estado Brasileiro.

#### **1.4 O cotidiano escolar: a liderança na prática**

Na rede pública estadual paulista, fortemente estruturada, embora o diretor continue investido em cargo efetivo através de concurso público (sob alguns aspectos, também democrático), as exigências atuais da rotina escolar desmitificam a imagem de autoridade intocável e irrepreensível dos diretores de tempos passados. Geralmente, o gestor convive com um cotidiano de atividades em grande parte imprevisíveis e problemas desconhecidos. Trabalha assistematicamente, de forma superficial e intermitente, em um grande número de tarefas que requerem habilidades específicas para cada uma delas. Seu trabalho é orientado por problemas, e as soluções são, na maioria das vezes, reativas e emergenciais. Sua autoridade depende de injunções contínuas e é influenciada por lealdades pessoais. Muitas vezes, a participação e o engajamento dos professores nas ações da escola dependem de acordos e troca de favores entre direção e corpo docente.

Ser líder neste contexto demanda mais que pura competência técnica. Além dos conhecimentos sobre os procedimentos administrativos e a capacidade de identificar variáveis na busca de soluções, o gestor atual necessita, como já foi dito, desenvolver sua dimensão política - entendendo-se o homem político como aquele que organiza as ações para o bem comum. Stephen Ball (1994, p. 93) traduz como “funções básicas da direção: a função que concerne às tarefas (iniciar e dirigir) e a função humana (consideração)” (tradução nossa). As tarefas estão relacionadas à implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido na escola (habilidades técnicas) e a função humana ao estímulo do grupo, à resolução de conflitos e à possibilidade de todos serem ouvidos (habilidade política).

Na realidade contemporânea os gestores trabalham na solução de problemas urgentes e de curto prazo, numa função fragmentada por exigências internas e externas à escola. Atuam no desenho de projetos e planos futuros em meio a pressões de cima e de baixo para soluções de problemas imediatos. O que se procura, hoje, é um maior equilíbrio entre os recursos disponíveis para a gestão da escola. O equilíbrio entre o racional e o intuitivo, o lógico e o ilógico, a ordem e o caos (MOTTA, 1996).

Para atender a essa demanda, o perfil exigido nos concursos públicos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, bem como as políticas de capacitação de gestores escolares, apontam para "modelos alternativos, através daquilo que alguns autores chamam de 'organizações pós-burocráticas'" (BARROSO, 2000, p.169). Esses modelos, incorporados em grande parte pela gestão escolar, vão no sentido de flexibilizar as estruturas, passando-as de organizações piramidais para organizações em rede, valorizando as relações interpessoais, substituindo a organização centralizada pela auto-organização, enfatizando o planejamento estratégico, com avaliação e controle permanentes como base para as decisões diárias e correção dos cursos em ação.

Pretende-se, nesse modelo, uma mudança conceitual de gerência, à semelhança da organização modular ou holográfica (representação fotográfica em três dimensões) que guarda todas as informações do todo em cada uma das partes. Assim, as organizações trabalham com equipes que, mesmo autônomas, conservam a relação com o todo; há menos hierarquia, a responsabilidade é partilhada e o poder tem um equilíbrio dinâmico construído no próprio processo de decisão (MOTTA, 1996).

O estímulo ao desenvolvimento desse modelo alternativo de gestão tem se revelado, em nosso país, em programas de avaliações institucionais como o Prêmio de Qualidade em Gestão Pública Federal – PQGF - do Programa da Qualidade no Serviço Pública – PQSP – iniciativa do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, que avalia a gestão das organizações públicas brasileiras, destacando aspectos dessa nova concepção de gestão e apresentando a liderança como um dos Critérios de Excelência na avaliação das instituições. O Critério Liderança aborda como a administração atua pessoalmente para definir e disseminar entre o pessoal os valores, as políticas e as

orientações estratégicas, levando em consideração as necessidades de todas as partes interessadas, orientando-as na busca do desenvolvimento individual, estimulando a iniciativa e a criatividade (PQSP, 2004).

O Programa de Qualidade do Serviço Público considera uma boa gestão aquela onde a liderança busca novas oportunidades para a organização, promove o comprometimento das pessoas com o trabalho, garante recursos para a melhoria da gestão, da infra-estrutura e da comunicação, envolve as pessoas para estabelecimento de metas, definição e execução de planos, e monitora o desempenho global da instituição, divulgando os resultados do seu serviço à população interessada.

Se tomarmos essas características como pressupostos da atual configuração de gestão escolar, percebemos que o líder necessita desenvolver habilidades que o levem a uma prática onde haja diálogo, em vez de obediência (imposta); influência em vez de comando; princípios em vez de regras; interdependência; confiança mútua; missão partilhada. A liderança passa a ser colaborativa, com espaços para discussão, criação de consenso e compromisso. Heckscher (1994, p.142) destaca que:

A autoridade dos líderes não está ao serviço da adopção de determinadas missões e prioridades, mas sim ao serviço da condução do processo com a participação de todos e com a representação dos diferentes interesses.

Nesse sentido, Jorge Adelino Costa (2000, p.29) sinaliza o fenômeno da liderança - influenciado pelos modelos de gestão provindos de outros contextos (acentuadamente do meio empresarial), mas que conserva em si o caráter essencialmente pedagógico -, como uma liderança dispersa, ou seja, uma liderança que perpassa os diversos setores, níveis e agrupamentos da organização, favorecendo o surgimento de novas lideranças além do líder formal, *líderes* (no plural) que estarão “presentes e activos na difusão das idéias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas”.

Ainda, diante do caráter educativo da organização escolar, o autor aponta para a necessidade de a liderança desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia, não só como pressuposto da ação pedagógica, mas como prática facilitadora da participação e das decisões coletivas.

A condução de um processo, envolvendo todos os segmentos participativos, avoca a necessidade de se promover espaços para o desenvolvimento das relações interpessoais. Para tanto, a gestão deve fundamentar-se em princípios e meios democráticos, na busca do entendimento mútuo e da consecução de objetivos comuns, transformando a escola em um lugar social onde a comunidade constrói a sua identidade, ou pelo menos parte dela, “pela pertença ao grupo a que estão unidos, por laços de solidariedade, resultantes da partilha de um bem comum” (BARROSO, 2000, p. 175).

## **2 Comunicação: alguns pressupostos**

O desenvolvimento das relações interpessoais na escola tem como elemento norteador, a comunicação, fundamental para o exercício democrático, já que conduz as relações entre pares ou grupos diferenciados que compõem a comunidade escolar. Facilitar a comunicação entre o grupo é uma característica da liderança encontrada em diferentes situações sociais.

Pretendemos discutir, neste capítulo, a comunicação como um elemento que transpõe a função de mera informação e se constitui em mecanismo facilitador das inter-relações, em um processo emancipatório, construtivo e transformador da ação humana, baseado no diálogo, na consideração pelo outro e na busca do entendimento mútuo.

### **2.1 A comunicação como elemento construtor da ação democrática**

A escola é um lugar de diversas formas de expressão, onde agem interesses que se opõem, gerando muitas vezes atitudes e comportamentos contraditórios. O conflito está presente nas relações humanas e se caracteriza por divergência de idéias, interesse, aspirações, e por idiosincrasias, ou seja, pelo modo como cada um sente, vê e percebe as situações da realidade. Surge da pressão interna estabelecida entre pessoas, pois, como diz Selznick (1971, p. 8) “a união de indivíduos ultrapassa os limites definidos da organização e do procedimento racional [...]”.

Um objetivo da administração de uma organização é dirigir e controlar essas pressões sociais internas e a gestão destes conflitos passa, necessariamente, pela comunicação.

Uma característica que distingue o homem dos demais animais é sua capacidade de dar sentido ao mundo através da linguagem. O ser humano é único em expressar suas experiências de modo simbólico e, por intermédio da linguagem constrói o seu mundo cultural. Isso mesmo nos confirma Neidson Rodrigues (2001) ao afirmar que:

Desde cedo, requer-se que as crianças sejam capazes de falar, pois a fala organiza as condições para uma intercomunicação com os adultos. O mundo, traduzido simbolicamente, emerge no plano da consciência dos indivíduos em tudo diferente da natureza, pois é o próprio mundo cultural.

Para Vygotski (1987) a linguagem é, em primeiro lugar, forma de troca social. Os gestos, os sons, o olhar, as palavras, traduzem as experiências vivenciadas e a criança interage com o adulto e se desenvolve através da relação com a cultura já existente, adaptando-se e transformando o meio em que vive.

Por meio da linguagem o homem estabelece relações com sua espécie e se posiciona no mundo, exercitando a sua liberdade. A criação de signos (representação de idéias e emoções) nas diversas culturas permite ao ser humano o relacionamento compreensível com o outro. Um relacionamento que, nos dias atuais ultrapassa a simples lógica da existência de um emissor e um receptor, mediados por uma mensagem, mas articulado “em torno da comunicação e, sobretudo, do desejo da comunicação horizontal com outrem” (BARRERE; MARTUCCELLI, 2001, p. 269). Para estes autores a comunicação tem papel central na relação pedagógica, sendo um dos elementos mais prezados pelos alunos e, a própria questão da autoridade se modifica, passando a ser uma questão de reciprocidade relacional, baseada no respeito mútuo e no equilíbrio de sentimentos. A comunicação, numa perspectiva ética, que considera a dinâmica das relações entre os indivíduos, não contesta a autoridade, senão modifica o seu sentido, colocando no centro da relação *a consideração do outro* como fundamental para a convivência humana e para a vida das organizações.

Na verdade, parece-nos que a autoridade legítima traz em si esta consideração do outro, sendo esse o seu diferencial de reconhecimento. O professor que desenvolve

um trabalho pedagógico comprometido e com bons resultados de aprendizagem de seus alunos apresenta também uma relação de respeito recíproca com a turma; de igual maneira, o gestor respeitado em sua autoridade parece ter uma habilidade comunicativa que inspira valor nas pessoas, conseguindo delas, por conseguinte, o engajamento.

Na escola, a comunicação apresenta, de acordo com Abílio da Fonseca (2000, p.138):

[...] uma incessante troca de signos. Palavras, imagens e símbolos ocupam toda a sua extensão. Tradicional ou inovadora, nova ou retrógrada, pública ou privada, infantil ou universitária, a escola serve-se de signos no seu trabalho pelo que o trabalho da escola é um trabalho de comunicação.

Estamos falando de uma comunicação que vai além da mera informação. Falamos da comunicação como possibilidade de superação das contradições, no exercício democrático do debate de idéias, da busca de consensos e da construção coletiva. Falamos da comunicação como “um produto *funcional* da necessidade humana de expressão e relacionamento” (JUAN BORDENAVE, 1985 p. 45), ou seja, de uma comunicação relacional.

A comunicação relacional, também chamada por alguns de Relações Públicas, é uma comunicação participativa, baseada na verdade, que promove um bom clima organizacional e facilita as decisões e ações de um grupo, uma vez que “a *informação* leva à *opinião* e esta forma a *imagem*. E a imagem reflecte o *clima* interno da organização” (FONSECA, 2000, p.143, grifos do autor).

As pessoas se relacionam e se expressam, no interior das organizações, conforme suas características pessoais e experiências vividas desde a infância. A maneira como uma pessoa interpreta uma situação comunicada depende das diferenças em seus repertórios próprios: repertórios de valores, de conhecimentos, de experiência, de expectativa etc. Depende, ainda, segundo Bordenave (1985) da flexibilidade mental do indivíduo, isto é, deste ter uma “mente aberta”, onde o sistema de significados está desvinculado da emocionalidade e, portanto, com capacidade de julgar friamente dados objetivos e reformular idéias, ou de uma “mente fechada”, onde

acontece o processo inverso e uma idéia nova ou divergente afeta a segurança psíquica da pessoa. Desta maneira, como já dissemos no discorrer deste texto, aquilo que pode parecer trivial para uns pode ser de vital importância para outros. Daí o valor da empatia, ou seja, da capacidade de colocar-se no lugar do outro, do conhecimento do líder sobre as necessidades dos membros de sua organização e de sua competência em reduzir os ruídos (interferências) na interpretação das informações, promovida através do debate aberto, da consideração das manifestações contrárias e do direto à voz. A esse respeito afirma Abílio da Fonseca (2000, p.144):

[...] a adoção de um *diferente* sistema de interpretações pode levar a decisões inteiramente diversas, baseadas nas mesmas informações, o que leva à conclusão óbvia de que é necessária competência para evitar tais situações (grifo do autor).

Para que uma mensagem seja incorporada, deve ser interpretada de tal maneira que a pessoa que a recebe não se considere ameaçada em seu sistema de idéias, valores e sentimentos. Dissemos que a comunicação está permeada de signos e seus significados e queremos destacar, dentre eles, o significado emotivo, que se caracteriza pela maneira como as pessoas reagem emocionalmente não à palavra em si, mas à maneira de usar a linguagem ou às circunstâncias em que ela é usada, especialmente por aqueles que ocupam cargos de liderança:

Os papéis sociais dos interlocutores influenciam também o significado emotivo. De um sacerdote, um professor, um juiz de direito, espera-se um determinado comportamento lingüístico considerado apropriado à sua posição. Quando ocorre um marcado desvio deste papel esperado no uso do vocabulário, é provável que resulte uma reação emotiva, tal como surpresa, assombro ou rejeição (BORDENAVE, 1985, p.71).

A maneira como a equipe de liderança da escola faz uso da linguagem pode reduzir ou fomentar o surgimento de conflitos no interior da organização, já que a comunicação tende a ser um instrumento de interação social a serviço da manutenção ou transformação das relações humanas. Na construção das relações humanas, a liderança escolar parece ter a responsabilidade de cuidar para que haja tolerância e

respeito à pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, dos diferentes membros de sua comunidade.

## 2.2 O agir comunicativo: reconceituando idéias por meio do diálogo

A interação entre duas ou mais pessoas, em uma determinada situação, não é um processo simples. Pressupõe uma reconceitualização de idéias arraigadas e uma reorganização interna de cada um dos participantes para ajustar os seus objetivos pessoais aos desejos do outro ou do grupo. Jürgen Habermas (1989, p. 165) conceitua esta ação como *agir comunicativo*:

[...] falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas.

Harmonizar-se internamente para perseguir os objetivos da organização é tarefa um tanto complexa, pois não com facilidade expurgamos nossas concepções enraizadas para nos adaptarmos ao grupo.

As equipes escolares são, comumente, formadas por pessoas provindas de diferentes meios sociais e econômicos, sejam professores, gestores, funcionários ou alunos e as interpretações internas de cada um sobre o cotidiano escolar refletem a diversidade de pensamentos e a complexidade das relações pessoais. Apenas se pensarmos a comunicação em uma perspectiva ética, veremos a possibilidade de transformação do ambiente social, através da abertura para o *outro*: abertura para a partilha de experiências, de aprendizagens, de conhecimentos. Para Bordenave e Carvalho (1979, p.75) a comunicação seria, nesse sentido, “uma tentativa de influência mútua, influência que somente pode se exercer mediante a alteração dos significados respectivos”.

Essa alteração de significados interiorizados se dá mediante a incorporação de novos termos, novos gestos e novos símbolos que passam a fazer parte de uma cultura construída pelo próprio grupo. Para Silva (2001, p.128) “a cultura escolar seria o

resultado de um processo interativo, em que o universo dos símbolos e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída”.

O forte componente destas relações é o *diálogo*. Diálogo pressupõe falar e ouvir, perguntar e atentar para a resposta. Podemos dizer que *ouvir* é o grande segredo da alta qualidade da comunicação (ROBBINS; FINLEY, 1997). Isto em qualquer relação humana seja na família, na igreja, no trabalho ou na escola. Ouvir é uma via da mão dupla do partilhar. Em nossas escolas, não raro, a política utilizada é a inversa, a do *calar*. Idéias divergentes, críticas ao sistema adotado, propostas de inovação que “não convêm” são anuladas, não ouvidas ou silenciadas pela liderança. Essa postura nos remete aos estilos de liderança administrativo e político autoritário descritos por Ball (1994) e já citados anteriormente. No primeiro, a comunicação se dá por canais formais (comitês e grupos de trabalho) que se configuram no único modo legítimo de direito à voz. No segundo, o líder evita, impede ou ignora a oposição; seu objetivo é sufocar a comunicação ou reduzi-la em um só sentido, ou seja, de cima para baixo (qualquer semelhança com alguns gestores de nossa rede, não é mera coincidência!). Em ambos os estilos de liderança, comuns em nossas escolas, a comunicação não se processa como um fluxo livre que transita entre as pessoas e facilita a transformação das mesmas. Antes, se configura como mantenedora de uma estrutura burocratizada (e, portanto desumanizada) ou perpetuadora de um *status quo* onde um líder autoritário manda, e quem tem juízo obedece!

Os mecanismos psicológicos que explicam por que um líder apela ao diálogo amistoso e construtivo ou à persuasão autoritária ou sedutora (esta última presente nos estilos de liderança interpessoal e político antagônico de Ball) em uma determinada situação, são muito complexos. Segundo Juan Bordenave e Carvalho (1979), quando não há consenso de idéias em um grupo, as pessoas, na busca de soluções, tendem a:

- a) eliminar as diferenças através do domínio ou da coação – seja pela violência ou sedução;
- b) acomodar as partes, relevando as diferenças em função dos benefícios da troca de favores ou
- c) ignorar a contradição desprezando a existência da outra pessoa ou grupo.

Essas ações vão na contramão do agir comunicativo proposto por Habermas (1989) que exclui toda forma de manipulação, seja ela por ameaças ou seduções, e supõe a aceitação da fala de um por outro ou outros, como possibilidade de formação

de consensos. São ações que se distanciam do princípio democrático de aceitação mútua e revelam a inépcia do líder em articular um grupo em torno de um bem comum.

O agir comunicativo defendido por Habermas não é um mero instrumento de informação e se diferencia do agir instrumental porque não visa apenas aspectos organizativos, mas “estrutura a interação entre os indivíduos numa relação global e completa: a ação e comunicação que se processam na dinâmica das relações entre os indivíduos” (FERREIRA, 2000, p. 312).

Se tomarmos em conta o proclamado no inciso IX do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira que garante a livre expressão e comunicação, bem como o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo qual “toda pessoa tem o direito à liberdade de expressão e de opinião, [e que] esse direito inclui liberdade para manter opinião sem sofrer interferências e buscar, receber e distribuir informação e idéias, quaisquer que sejam os meios e através de qualquer fronteira”, veremos a comunicação não apenas como fonte de informação e influência sobre as pessoas. Pensaremos a comunicação como um processo de interação social, um equilíbrio entre a informação e a experiência, um canal de trocas e relações humanas. Assim, “a nova comunicação aspira a interconstrução recíproca dos interlocutores, unidos na empresa de transformar a realidade e transformarem-se a si mesmos” (BORDENAVE; CARVALHO, 1979, p.84).

### **2.3 Por uma comunicação emancipadora, construtiva e transformadora**

Os meios de comunicação de massa têm nos tornado reféns, bombardeando-nos de informações e capturando nossa consciência em favor de valores que atendam aos interesses de mercado e onde o próprio ser humano se transforma em mercadoria. O quanto a escola pode resistir a esses aspectos negativos difundidos pela mídia, não sabemos. Sabemos, todavia, que ela é um espaço de possibilidades de superação dessa anomalia que a humanidade moderna encontra-se vivendo. Se no espaço escolar forem permitidas e incentivadas as manifestações e expressões pessoais, a administração e superação de conflitos, a prática da aceitação mútua e a construção de valores universais, quais sejam,

valores que atendam a todos indistintamente, a escola estará liderando um processo onde, nas palavras de Sacristán Gimeno (1999, p. 61):

Os princípios da liberdade de pensamento, de expressão, de informação, o respeito às condições vinculadas a uma concepção democrática da verdade e da moral em que não há nada que seja absoluto e definitivo, o estímulo à honestidade intelectual, o hábito de dizer a verdade, a manutenção do sentido da linguagem (em vez de usá-la para camuflar e ocultar realidades) são critérios essenciais para fundamentar uma cultura democrática [e onde o desenvolvimento humano se constrói] como resultado da interação, do intercâmbio e do diálogo [...].

Nas organizações escolares, grandes conflitos originam-se da debilidade dos sistemas comunicativos. Por vezes, parecem-se com uma Torre de Babel meio às avessas onde, não obstante os usos de uma única língua, muitos são os seus significados. Professores e alunos parecem falar em diferentes dialetos, tamanho os interesses contrastantes. Em escolas muito grandes, com número excessivo de professores e alunos, as mensagens certamente, e sem receio de erro, serão entendidas de maneiras divergentes. Na própria estrutura da rede estadual paulista que possibilita encontros de professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC - apenas em duas ou três horas semanais, dos quais muitos nem participam por pertencerem a mais de uma unidade escolar, não só a comunicação fica dispersa como as próprias informações se diluem. A organização passa a lançar mão de procedimentos administrativos como livro de comunicados, murais na sala dos professores e pátio, página da escola na Web, entre outros, que podem cumprir com a função de informar, mas se entendemos a comunicação como possibilidade de superação das contradições, parece-nos que, nesse sistema, as escolas estão distantes de lográ-la.

Como, então, a liderança escolar poderá superar os condicionantes pessoais, culturais e estruturais da comunicação e promover uma comunicação emancipadora, construtiva e transformadora? Esse é o grande desafio da liderança – seja do professor em sala de aula como líder da sua turma, seja do gestor como líder democrático da escola: desenvolver sua habilidade comunicativa, aprender e planejar a comunicação.

Para Bordenave e Carvalho (1979), se a comunicação não for planejada pode cair em dois extremos: absoluta espontaneidade ou *laissez-faire* ou total instrumentalização da comunicação a serviço da manipulação das consciências.

A comunicação é, desta forma e em um primeiro aspecto, um poderoso instrumento de **transformação** (ou reprodução) **social**. Por meio dela, valores são disseminados em uma instituição: valores humanos e democráticos ou valores impostos pelo materialismo e por seu filho, o consumismo.

É necessário ter-se clareza de que a própria comunicação tem passado por transformações na sociedade. A comunicação face-a-face, onde há interação pela linguagem não-verbal (percebida nos gestos, no olhar, na postura do outro), deixa de existir na via de comunicação através da máquina (internet (msn, orkut), home pager, aparelhos celulares etc.) e, pessoas acostumadas com relacionamentos virtuais, eletronicamente mediadas, podem ter dificuldades em estabelecer relações espontâneas com pessoas reais (BAUMAN, 2005).

Parece-nos que o gestor comprometido com a transformação social precisa estar atento a essas mudanças relacionais na sociedade moderna: uma sociedade de relações superficiais e compromisso com morte anunciada; uma sociedade com valores que se contrapõem a um projeto de educação fundamentado no engajamento, na *promessa* (sentido lato de compromisso) e no envolvimento comunitário do ato de educar, e resistir a elas.

Em um segundo aspecto, a comunicação tem um enfoque de **avaliação**. Tanto as pessoas individualmente, quanto as equipes precisam de um retorno valorativo do seu trabalho, precisam de *feedback* (ROBBINS; FINLEY, 1997). O feedback ou retroinformação constitui-se em comentários e informações sobre algo que já foi feito com o objetivo de avaliação. As pessoas precisam de um retorno como forma de estímulo, possibilidade de avanço ou pela simples necessidade de melhoria de sua auto-estima.

A cultura da retroalimentação parece ser pouco praticada em nossas escolas. As dificuldades encontradas na execução das propostas definidas no Projeto Pedagógico ou no Plano de Gestão da escola são justamente as relativas ao acompanhamento e monitoramento das ações. Habitualmente a atenção aos projetos se encerra com o fim

da execução dos mesmos. O retorno verbalizado e discutido pela equipe com vistas à correção de rumos é quase inexistente. Projetos começam e terminam, outros e outros se iniciam e já não se sabe bem qual era o primeiro; especialmente em uma Secretaria de Educação que nos últimos anos introduz nas escolas centenas de projetos, acontecendo ao mesmo tempo...

A dinâmica escolar, muitas vezes, impede que as pessoas compartilhem experiências, se encontrem, ou mesmo se conheçam, a despeito de fazerem parte de um objetivo comum – educar, e pertencerem a uma mesma instituição que tem (ou deveria ter), a princípio, valores partilhados.

A criação de espaços e tempos para o desenvolvimento das relações pessoais e trocas profissionais no interior da escola pode surgir como oportunidade de fortalecimento de uma comunidade absorvida por uma organização de estrutura fragmentada e fragmentadora.

Uma liderança que agrega valores impulsiona melhorias de desempenho e de resultados de toda a equipe e da organização como um todo (ROBBINS; FINLEY, 1997). O valor (maior ou menor) atribuído às pessoas, revelado por meio da comunicação verbal ou não verbal, nas expressões de admiração, satisfação e louvor ou indiferença, repúdio e desaprovação, é o elemento promotor ou neutralizador do desenvolvimento pessoal, das relações humanas e, conseqüentemente, do exercício democrático.

Não seria exagero afirmar que “por meio da comunicação, com efeito, pode-se construir ou destruir uma pessoa [ou equipe]” (BORDENAVE; CARVALHO, 1979, p.64). Tal afirmação assemelha-se ao texto bíblico que assevera que “a morte e a vida estão no poder da língua” (Provérbios de Salomão, capítulo 18, versículo 21). Se pensarmos a comunicação entre liderança e equipe - e a capacidade da primeira em incentivar ou anular a segunda - ou a relação professor-aluno, onde a palavra, na esteira de Santo Agostinho, é um estímulo para a pessoa que, ao descobrir a verdade sobre o que lhe é dito, aprende - estaremos constatando a veracidade de tais afirmações. Desta forma, a verdade e a aceitação mútua, expressas por meio da linguagem (verbal ou não-verbal), podem matar ou avivar o desejo de aprender.

É pelo uso da palavra (ou signos) nas relações humanas, que o ser humano se constrói e se reafirma como tal. A operação com signos é um processo dialético entre as estruturas internas e o mundo externo e se arquiteta com as experiências vividas (VYGOTSKI, 1987). Se as experiências da criança, na família e na escola, não lograrem a formação de um ser comunicante, que se expresse e interaja com os demais, fortalecido pelo sentimento do valor de sua existência, que tipo de ser social podemos esperar? Quando um pai ou um professor chama uma criança de “burra”, “incapaz” e outros adjetivos degradantes, ou utiliza expressões do tipo “ninguém suporta mais você”, como este ser estará construindo a sua auto-estima? De modo semelhante, quando a liderança de uma organização subjuga a opinião de uma equipe, seja ela composta de três, dez, trinta ou mais membros, impondo sua crença pessoal, como única e verdadeira, que tipo de sentimento desperta na equipe e que qualidade de trabalho futuro podemos esperar dela?

Se o sucesso na comunicação depende do repertório de cada um, como já dissemos anteriormente, está claro que as experiências vividas desde a infância e na própria vida adulta influenciarão nosso comportamento pessoal, profissional, afetivo e social. A avaliação que obtemos socialmente sobre nós mesmos nos impulsiona ou mutila no desejo de participação em processos democráticos de partilha de decisões e poder.

Isso implica em um terceiro aspecto a ser considerado, a saber, o da comunicação como veículo de **participação**.

A quantidade e qualidade de informação e conhecimento que as pessoas têm sobre a organização a que pertencem, bem como sobre as condições sociais e políticas a que estão submetidas, as capacita para participar dos processos de tomada de decisão. Segundo Maria Gohn (2003, p. 43) “a qualidade da participação pode ser mensurada pelo grau de informação (ou de desinformação), contidas nas opiniões dos participantes”. No caso das escolas, os canais criados pela liderança para o acesso a informação, bem como as formas de recebimento da população no interior das mesmas, manifestas nos atos de comunicação de gestores, professores e demais funcionários, podem determinar o grau de participação dessa população nas decisões da escola. Uma linguagem rebuscada utilizada pelo diretor ou professor, por exemplo,

no atendimento a pais de origem sócio-cultural simples, pode distanciar ou mesmo impedir o envolvimento desses pais nas ações cotidianas da escola e na vida escolar de seus filhos. Sobre isso afirma Fonseca (2000, p.146):

[...] se a escola e as famílias de uma determinada comunidade conseguissem se *comunicar* correctamente, haveria muito mais probabilidades de entendimento mútuo, de a escola fazer sentido para a comunidade, de os alunos nela sentirem espelhadas as suas vivências e, logo, terem mais facilmente sucesso (grifo do autor).

A comunicação como meio de interação humana considera como inerente ao seu processo, as contradições sociais, a existência de classes, o conflito de interesses. Mobiliza as diferenças em prol de um objetivo comum. Capacita as pessoas no entendimento da problemática social e da possibilidade de sua superação. Para Bordenave e Carvalho (1979, p. 145):

O debate sobre a participação da população enquanto processo de comunicação capaz de conduzir o comunicador a uma prática educacional libertadora e a população a uma tomada de decisão crítica (não alienada) obriga à reflexão sobre o processo político, sobre as relações entre o Estado e a Sociedade Civil. Exige considerar, nas mais elementares práticas humanas, a visão global da problemática social.

Ao abrir os canais de comunicação humana, a liderança de uma organização deve estar preparada para traçar uma verdadeira política institucional da qual resultarão todas as decisões.

A escola como lócus de comunicação se reafirma mediante a participação dos diferentes interlocutores, esteada pela atuação de uma liderança genuinamente democrática.

Comunicação é, portanto, verbo – palavra e ação.

### **3 Participação: alguns pressupostos**

A participação escolar parece assumir diferentes roupagens dependendo das intenções políticas e ideológicas subjacentes. Pode atender às reivindicações democráticas, inserindo-se nos processos de tomada de decisão da escola ou pode

traduzir-se em um “participacionismo” neutro, onde os atores atuam como figurantes que conhecem a parte, mas desconhecem o todo do processo.

Com a finalidade de elaborarmos uma concepção a respeito da participação dos diferentes segmentos nos processos de tomada de decisão da escola, ou seja, sobre o que caracteriza uma participação genuinamente democrática, procuramos refletir, neste capítulo, sobre o conceito de participação e as diferentes maneiras como ela ocorre na escola, sobre a percepção dos profissionais com relação ao seu direito e dever de participar e sobre as pressões decorrentes dos processos participativos.

### 3.1 Participação democrática: as tomadas de decisão

Quando falamos em ação participativa remetemos ao conceito de participação que é complexo e está constantemente sendo utilizado equivocadamente como forma de manipulação ou para referendar decisões tomadas centralizadamente. Sobre este aspecto Vitor Paro (1995, p 16) afirma que:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.

Essa participação na tomada (ou não) de decisões envolve, segundo Bordenave (1998), tanto os **graus de participação** - participar de forma a *fazer parte* de algo (participação passiva) ou participar de forma a *tomar parte* de algo (participação ativa), quanto à **importância do que se decide**: deliberar sobre o aluguel do muro da escola para propagandas do comércio local ou sobre as formas de registro das avaliações em notas ou conceitos constitui-se em decisões de níveis de importância diferentes. Para o autor, quando os atores participam dos processos decisórios de uma organização estão *tomando parte* e não apenas *fazendo parte* da mesma. No caso das escolas, a participação dos membros da comunidade escolar em órgãos colegiados ou em outras formas de deliberação coletiva constitui-se em uma participação ativa que supera a

simples execução de algo anteriormente decidido por alguns, ou seja, promove o sujeito participativo da “condição de simples expectador mais ou menos marginal à de protagonista de destaque” (BOBBIO et al, 1991, p. 888). Os sujeitos protagonistas decidem sobre seu cotidiano e constroem a sua história.

Parece, portanto, que uma gestão democrática deve admitir como inerente ao seu processo, a participação ativa dos diversos atores. Desta forma, ainda que possa haver participação sem democracia, não poderá haver democracia sem participação.

Se admitirmos a participação como elemento determinante para o estabelecimento de relações democráticas na escola, fortalecemos a idéia de que a existência humana supõe sempre o plural, a dependência dos demais. É através da educação, educando-se, que o homem se constrói em sua historicidade (PARO, 2002).

A arquitetura do ser humano, promovida na construção coletiva do conhecimento e nas relações sociais, acontece para a criança, pela mediação do adulto e, no caso da escola, especialmente pela figura do professor.

### **3.2 A participação docente: o conceito de profissionalismo**

O professor é o “elemento mais importante que a escola pode oferecer na realização do trabalho escolar” (PARO, 2006, p.94). Ele é o centro das decisões pedagógicas e, muitas vezes, cabe a ele decidir, o que trabalhar em sala de aula, bem como avaliar o processo de ensino aprendizagem de seus alunos. Ademais, Justa Ezpeleta, ressalta a importância do professor como indispensável para toda atividade extraclasse que sustenta a vida da escola.

Para Maria de Fátima Chorão Sanches (2000, p. 45) quando a gestão escolar não inclui a participação ativa do corpo docente, há um grande desperdício para a educação.

Já John Dewey, há mais de meio século, ao evocar os princípios democráticos de governação escolar, considerava um desperdício para a educação o facto de os professores não terem uma participação activa nas decisões da política da escola.

A gestão colegiada da escola pressupõe uma liderança comprometida com os princípios democráticos, que inclua a participação efetiva dos atores nas decisões sobre as ações educativas.

A participação dos diversos atores na gestão da escola, em maior ou menor grau, depende de alguns aspectos que facilitam ou dificultam essa ação. Segundo Paro (1995) esses aspectos são: a) as reais condições de vida da população que permitem ou não sua participação; b) a visão das pessoas sobre a possibilidade da participação e c) o ambiente propício à participação.

Sobre o primeiro aspecto apontado parece que a escola pouco pode intervir. O segundo aspecto ou, como as pessoas se vêem no processo participativo, leva-nos a pensar no caso específico dos professores, que obstáculos os impedem de serem vistos ou de se verem, eles próprios, como líderes escolares:

Como se assumem e se visionam enquanto profissionais? Como intérpretes reflexivos e como atores colegiais e autônomos ou como meros seguidores da política educativa? Como conciliar opções que parecem opostas? (SANCHES, 2000, p.48).

Parece que a concepção de uma liderança inovadora, fundamentada em decisões e responsabilidades compartilhadas, subordina-se ao conceito de profissionalismo desenvolvido pelos profissionais docentes. Que extensão alcança o seu direito e dever de participação? Até onde deve envolver-se, como profissional do ensino, com a gestão da escola? Em que medida a sua atuação fora da sala de aula ultrapassa os limites do seu fazer docente? Essas inquietações perambulam pelos corredores das escolas e temos encontrado muitos profissionais conduzidos (ou limitados) por estas amarras.

A profissão docente, situada nos contextos de reconstrução social, exige do professor o conhecimento de seu papel na formação humana e social de indivíduos e um comprometimento à altura da função social que desempenha (PARO, 2006). Para Thomas Sergiovanni (2004, p.137-8) “uma definição completa de profissionalismo engloba determinadas virtudes, incluindo o compromisso público de servir idéias e pessoas”.

Sendo a educação um serviço em favor da sociedade, a concepção de profissão docente traz uma idéia próxima à de vocação que, embora tenha se distanciado do conceito de vocação religiosa, salvadora, divina, admite-se como vocação politizada, ou seja, a responsabilidade de oferecer um serviço de dever do Estado e direito do cidadão. É, portanto, um compromisso político (ARROYO, 2000).

No entanto, a situação da profissão docente entre Governo e cidadão, incorre nos riscos próprios de uma profissão sujeita à mediação do Estado. Stephen Ball discorre com clareza sobre este assunto:

[O Estado] é que estabelece as necessidades do “cliente” (os alunos, os pais, ou a sociedade) e como serão satisfeitas essas necessidades. Na atualidade, o Estado impõe seu papel mediador na educação em maior grau que em qualquer outro tempo [...]. Cada vez mais o profissionalismo tem assumido a função de uma sutil forma de controle sobre os trabalhadores de ensino, na medida em que proporciona um código de conduta que atua em favor de quem emprega (BALL, 1994, p.140-1, tradução nossa).

Além do controle do Estado sobre o trabalho docente, há ainda, como já apontamos no capítulo I, a ideologia de mercado que reduz os profissionais da educação em operacionais cujo comportamento é determinado por forças que escapam ao seu controle. Isso mesmo nos confirma Codd (1993, p.168):

O culto do gerencialismo e da eficiência, que põe a ênfase na definição de funções, no planejamento e no controle, trata os professores, mais como operacionais do que como profissionais, e por conseqüência diminui o seu compromisso com os valores e princípios que devem orientar a prática educativa.

Desta forma, o trabalho docente se distancia do caráter profissional, uma vez que, o profissional é aquele que toma decisões (autonomia) e se torna imputável por seus resultados. Autonomia e imputabilidade caminham juntas; fazem parte de um contexto de transformação.

Segundo Sergiovanni (2004) para o professor encontrar um propósito e um significado em seu trabalho, bem como se sentir motivado e responsável pelos resultados de sua atuação, necessita a liberdade de *agir através de suas próprias escolhas*. O autor cita De Charms (1968) que identifica o profissional com poder

discricionário como “Origens” e o trabalhador cujo comportamento é determinado através de forças exteriores, de “Peões”.

O professor-peão (ou o diretor-peão) é aquele que age de acordo com as determinações burocráticas. Cultiva em si, e encoraja nos alunos, os sentimentos e comportamentos de peão, ou seja, um comportamento que não “saia dos trilhos”, uma gestão padronizada e com regras inflexíveis. Está em oposição ao profissional autônomo (Origens), àquele que ousa transgredir. Para Miguel Arroyo (2000), a transgressão de formas de gestão centralizadoras e normatizadoras tem o sentido do aprendizado da liberdade. O aprendizado da liberdade para poder ensinar a liberdade. Fonseca afirma que, ao transgredir:

o professor talvez não deixe de ser o funcionário público, dependente do Estado, mas poderá ser um verdadeiro *profissional*, que *executa*, mas também *concebe* e *realiza* o que *decidiu*, tendo em conta a imagem e o clima da sua escola (FONSECA, 2000, p151).

Essa capacidade de agir ancorado em suas próprias escolhas parece não estar bem elucidada entre os professores, assim como a própria definição de profissão. Muitas vezes os docentes agem com base em escolhas pessoais, desarticuladas das decisões coletivas como pretexto de garantia da sua autonomia. No entanto, a autonomia não pode ser confundida com isolamento e nem com individualismo, pois acolhe a diversidade e é inimiga da unilateralidade (SANCHES, 2000). Para esses professores, a profissão docente significa um conjunto de reivindicações de status e autonomia, além de lhes garantir um tipo de identidade que os categoriza como pessoas com habilidades especiais. Elevados à categoria de pessoas especiais, “quase divinas”, e insubstituíveis em sua missão, os professores tentam proteger-se dos “ataques” da mídia e da sociedade que, com muita frequência atualmente, têm considerado os professores como trabalhadores despreocupados, mal preparados e resistentes à mudança, ou seja, pouco profissionais (BALL, 1994).

A troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais da escola parece ser um caminho para superação dessa visão degradante construída socialmente sobre a figura do professor. O restabelecimento do docente como profissional – pessoa que faz por ofício, ou seja, com um fazer qualificado, com maestria, com uma identidade

reconhecida socialmente e com traços bem definidos, constrói-se no plural. Assim como os artífices ou artesãos antigos passavam todos os seus saberes e suas artes para as próximas gerações de artistas, os mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores de nossos dias. Esse saber-fazer não é algo descartado pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração da qualidade total. É um saber-fazer que reúne experiências, na construção de um coletivo de trabalhadores qualificados, mestres de um ofício que só eles sabem fazer (ARROYO, 2000). Para Justa Ezpeleta “excetuando talvez uns poucos casos de clara vocação, é na escola onde a maioria dos professores aprende a ser como tais; onde começam a tomar gosto pela docência [...]” (tradução nossa).

O educador-artesão (professores e também gestores), com capacidade de tomada de decisões autônoma necessita criar uma interdependência com os demais membros do corpo docente e especialistas da escola de maneira a praticar uma educação comunitária. Esta ainda parece ser uma prática tímida entre os docentes, como nos alerta Huberman (1988, p. 3):

As interdependências entre artesãos de diferentes ofícios [professores de disciplinas ou anos diferentes] que trabalham no mesmo local são muito escassas e débeis [...]. Só em casos extremos é que algo que acontece numa... [sala de aula] afecta o que um artesão está a fazer na outra sala.

O isolamento e o individualismo conservador vão na contramão de uma liderança colegial. A participação dos docentes na gestão do ensino parece ter que assumir uma dimensão que transponha as paredes da própria sala de aula e se insira no processo educativo como objetivo mais amplo.

Esse engajamento dos professores, no entanto, está subordinado à criação de um ambiente propício à participação, terceiro aspecto apontado por Paro (1995) sobre os facilitadores ou dificultadores da participação comunitária. À medida que o agir participativo é incentivado e valorizado, as pessoas tendem a desenvolver maior compromisso com a organização, sendo o contrário também verdadeiro. Para Philip Selznick (1971, p. 84):

O ânimo [das pessoas] está intimamente relacionado com a possibilidade de aumentar a participação como uma forma de desenvolver um compromisso pessoal com a organização. A dificuldade, entretanto, é que a divisão de trabalho geralmente determina poucas oportunidades para a participação significativa por parte de seus membros.

Nesse sentido, e se a escola deseja lograr sua existência como espaço democrático, a administração escolar, controlada apenas por especialistas, que exclui os professores das decisões importantes e reduz a participação a mecanismos de consulta, ou seja, a uma pseudoparticipação (BALL, 1994; GOHN, 2003; BORDENAVE, 1998), precisa superar-se por uma liderança democrática que promova e organize momentos de reflexão e estudo, oferecendo aos docentes oportunidades para discussão de projetos conjuntos, definição coletiva de estratégias de trabalho e avaliação de ações desenvolvidas.

Ademais, o poder não pode estar concentrado em um único segmento ou pessoa. Segundo Sergiovanni (2004, p. 147-8):

[...] é preciso delegar poderes – um esforço deliberado pela administração escolar para direccionar, ajudar, fornecer recursos, formação e outros meios necessários para que os professores possam usar a sua própria discricionariedade em prol dos miúdos.

Um outro importante mecanismo de participação dos professores nos processos decisórios da escola é a atuação dos mesmos nos colegiados (como o Conselho de Escola) e instituições (como a APM – Associação de Pais e Mestres) escolares que se constituem em espaços privilegiados de participação – uma vez que constituídos por representantes de todos os segmentos da escola. A constituição do Conselho de Escola, no Estado de São Paulo, privilegia a participação docente, com representação de 40% do total de membros.<sup>25</sup> Apesar desta grande representatividade docente na formação do Conselho, temos percebido que a participação efetiva desse segmento nas reuniões colegiais é ainda bastante formal, ou seja, muitos professores participam por imposição da direção, pela necessidade do atendimento legal ou por mera

---

<sup>25</sup> Composição do Conselho de Escola no Estado de São Paulo - 5% de especialistas, 5% de funcionários, 40% de professores, 25% de pais e 25% de alunos. Artigo 95 da Lei nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista.

“colaboração” com a escola, sem o sentido absoluto de direito profissional e cidadão de compartilhar o poder na escola, ou seja, sem aquilo que Licínio Lima (2001) conceitua como *participação consagrada*, baseada no direito conquistado e na afirmação de valores democráticos.

Para Erasto Fortes Mendonça (2000), há ainda uma resistência dos professores em compartilhar decisões que acreditam ser de exclusividade docente, ou seja, em aceitar que outros membros do Conselho de Escola se envolvam nas questões pedagógicas. De semelhante modo, alguns gestores acreditam serem de competência deles, exclusivamente, as decisões administrativas da escola.

Essa disputa gera tensões e talvez se constitua no elemento mais perturbador das ações coletivas: o conflito interpessoal e entre segmentos.

### **3.3 A gestão de pessoas: o gerenciamento da participação e do conflito**

Dissemos, anteriormente, que um dos objetivos da administração de uma organização é o controle das pressões internas decorrentes da diversidade de personalidades e interesses existentes em seu interior. Dissemos, também, que a superação desses conflitos depende de uma liderança com: 1) habilidades comunicativas que alcancem as pessoas em seus diferentes repertórios e as valorizem nos processos participativos e 2) habilidades criativas que promovam espaços e condições de participação efetiva dos diversos segmentos da escola.

Essas habilidades relacionam-se à *gestão de pessoas* e envolvem tanto a habilidade interpessoal quanto a intrapessoal. Conhecer a si mesmo é condição precípua para conhecer os outros. Para o desenvolvimento da habilidade política de liderança, que considera as necessidades das pessoas dentro das organizações, compreendendo os valores pessoais, coletivos e ideológicos que motivam suas ações, a máxima de Sócrates, “Conhece-te a ti mesmo”, é o guia supremo (SELZNICK, 1971). O conhecimento dos desejos, das aspirações, das características emocionais e dos projetos pessoais próprios e dos demais membros da equipe, parece subsidiar o líder

para a transformação da energia pessoal em sinergia, ou seja, em um esforço conjunto na busca de um bem comum.

Para que o líder possa agregar as pessoas no sentimento de comunidade (comum-idade, sentido de “nós”), necessita nas palavras de Price (1979, p. 54) de:

[...] ampliar sua compreensão de como reagem as pessoas ante as situações e os sucessos. Necessita ‘meter-se na pele’ de outra pessoa para saber o que sente, como um investigador, e ver as coisas de seu ponto de vista.(tradução nossa).

Muitos são os fatores que desencadeiam os conflitos nas escolas. Desde os desacordos relativos a decisões de trabalho, passando pela disputa de poder entre os diversos segmentos, até a incompatibilidade de personalidades e valores divergentes. Relações despóticas, autoritárias, que subjagam o outro, que ignoram o outro, e outras tantas entre estas, levam-nos a considerar, como Stephen Ball (1994) a escola como um “campo de batalha”.

Reconciliar conflitos requer do gestor habilidades políticas e técnicas. Exige decisões racionais em meio a tensões emocionais. O exercício democrático parece ser justamente um caminho para se discutir racionalmente e igualitariamente as diferentes concepções existentes no interior da escola.

A *gestão de pessoas*, ou a gestão das relações, constitui-se, portanto, em um elemento determinante do grau de participação dos diferentes segmentos nas decisões da escola.

O Prêmio de Qualidade em Gestão Pública Federal – PQGF, já citado no decorrer deste trabalho, que avalia a gestão das organizações públicas (inclusive escolas) aborda no *Critério Pessoas*, como a organização prepara e estimula as pessoas para desenvolver e utilizar seu potencial, os esforços para criar e manter um ambiente que conduza a um bom desempenho e, ainda, quais ações estimulam o crescimento individual e institucional, as práticas de educação, capacitação e qualidade de vida. A avaliação enfoca as habilidades da organização em oferecer oportunidades de participação das pessoas nos processos da organização, possibilitando a iniciativa, a criatividade e a inovação; promover uma comunicação eficaz e compartilhamento de

conhecimentos e habilidades; facilitar a integração de novos membros ao grupo; estimular o desenvolvimento de lideranças e favorecer o bem-estar físico e psicológico dos trabalhadores, entre outros (PQSP, 2004).

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (2006), iniciativa do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), específico para avaliação de escolas da rede pública, destaca a *Gestão de Pessoas* e a *Gestão Participativa* dentre as cinco gestões consideradas na escola para avaliação. O instrumento avalia, nestas gestões, como as escolas promovem a articulação entre os profissionais e entre estes e a comunidade escolar; as ações de formação continuada; o desenvolvimento de equipes e lideranças; a motivação dos profissionais e a mediação de conflitos (clima organizacional); as práticas de valorização do trabalho dos profissionais; a atuação dos órgãos colegiados e os canais de comunicação com a comunidade etc.

Observamos que, em ambos os instrumentos, o foco incide claramente sobre o desenvolvimento de lideranças e a interação entre as pessoas. Podemos dizer que o objetivo de avaliar estes aspectos provém da necessidade de se desenvolver princípios democráticos na escola ou (de maneira implícita) de se perpetuar uma política de responsabilização exclusiva de indivíduos ou grupos pelos resultados da organização. Todavia, e independentemente da motivação desses instrumentos, observamos como membros da Banca Avaliadora do PQGF (no ano de 2004) e do Comitê Regional da Avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (nos anos de 2004, 2006 e 2007), que uma das gestões que mais necessitam de planos para melhoria é fundamentalmente a gestão de pessoas, já que esta permeia todas as demais gestões (no caso das escolas, por exemplo, a gestão pedagógica, financeira, participativa e de resultados).

A gestão de pessoas exige do gestor escolar habilidades de relacionamento interpessoal e capacidade de organizar espaços de discussão dentro de uma estrutura complexa como a dos nossos sistemas de ensino brasileiros. Em comparação com as atividades coletivas realizadas em países desenvolvidos, nosso número de horas consumidas em trabalhos coletivos é significativamente menor

(SERGIOVANNI, 2004). Na rede estadual paulista os encontros pedagógicos e de decisões coletivas costumam limitar-se às três horas semanais (máximo) de trabalho pedagógico coletivo – HTPC; reuniões pedagógicas e conselhos de classe/série uma vez ao final de cada bimestre; reuniões de planejamento e replanejamento uma vez por semestre<sup>26</sup> e reuniões ordinárias (e poucas vezes extraordinárias) dos demais colegiados e instituições. São momentos de discussão escassos e formais. Entendemos, na esteira do que propõe João Barroso (1995) para a reforma educativa nas escolas portuguesas, que as escolas necessitam criar momentos mais informais para a discussão coletiva de assuntos cotidianos. Ampliar a participação de alunos (para além da representação de classe), pais e professores de maneira a dinamizar a rotina da escola. Um corpo sem movimento atrofia e morre. Uma escola é um organismo vivo, como já foi dito. Cada membro deve agir articulado com os demais se deseja alcançar um objetivo comum, assim como nossas pernas devem estar de acordo se queremos caminhar.

Nossa rede pública de ensino paulista possui uma grande diversidade de situação funcional dos trabalhadores e profissionais da educação. Dentro do quadro docente, temos os professores efetivos, os contratados (OFA - Ocupante de Função Atividade), os com sede na escola (maior número de aulas atribuídas nesta), os sem sede na escola, os antigos, os recém ingressantes e os eventuais. Dentre os especialistas temos os efetivos, os designados e os eleitos. Os funcionários são contratados ou efetivos e há aqueles que integram as parcerias com as prefeituras como é o caso das merendeiras. Há ainda, nas escolas, os usuários – alunos e pais. Construir uma comunidade de aprendizagem e uma gestão colegiada dentro dessa diversidade exige uma “reforma da gestão” ou, uma reestruturação da administração das escolas que objetive, como sugere Barroso (1995, p. 52):

Privilegiar o exercício indiferenciado e colectivo da gestão, promovendo a qualificação de professores e de outros elementos da comunidade para o exercício dessas funções. Isto pressupõe, no caso dos professores que a formação no domínio da organização e administração da escola deva constar de sua formação inicial e continua. No caso do pessoal não docente, dos alunos

---

<sup>26</sup> Resolução SE nº 83 de 20 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2007, nas escolas da rede estadual de ensino. Essa resolução fixa o número de dias para atividades de planejamento e replanejamento nas escolas, durante o ano letivo e é publicada anualmente.

e dos pais, deverá ser dada prioridade ao desenvolvimento de formação neste domínio, centrada em problemas reais das escolas e adequada ao tipo de intervenção que lhes é exigida.

O exercício coletivo da gestão colhe o fruto de transformar seres individuais em comunidades, que buscam o bem comum sem deixar de ser únicos. Desta forma, a participação nas decisões de uma organização tem uma função de caráter educativo, uma vez que

pode aumentar o valor da liberdade para o indivíduo, capacitando-o a ser (e permanecer) seu próprio senhor [...]. [A participação] permite que as decisões coletivas sejam aceitas mais facilmente pelos indivíduos e favorece a integração do cidadão com sua comunidade (GOHN, 2003, p.22).

A participação é, a um só tempo, crescimento pessoal e coletivo e parece intensificar-se quando as pessoas de uma comunidade sentem-se importantes no processo, têm o sentimento de valor, sobre o qual já falamos, e que percebem sua contribuição na busca de um objetivo comunitário.

Para o exercício da gestão escolar colegiada, políticas devem ser traçadas tanto no interior da escola quanto pelo Estado de forma mais ampla. Políticas diferenciadas das tão atuais que impõem uma fortíssima ênfase nos sistemas de gestão, na responsabilização e na avaliação de resultados por critérios externos; que supervaloriza os fins, desprezando os meios; que imprime ao aluno a categoria de produto e à aula a de mercadoria.

Para João Barroso (2000, p. 174):

as funções de liderança [devem estar] orientadas para a dinamização das relações interpessoais, para o desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação das práticas profissionais, para a gestão das redes de conhecimentos, para o empreendimento da mudança.

A contrapartida para uma gestão centralizadora parece ser investir no desenvolvimento profissional dos educadores, promover o exercício constante da colegialidade e praticar uma comunicação emancipadora – ações desafiadoras e possíveis para uma liderança comprometida com a gestão democrática. Possíveis

também para um Governo que compartilhe o mesmo objetivo (neste caso não podemos confirmar esta intenção), qual seja, o desejo de formar seres humanos autênticos e autônomos, empreendidos em projetos de mudança.

Desta forma, reafirmamos o que dissemos no capítulo anterior, sobre a possibilidade de uma gestão do ensino público de forma democrática: dependerá da atuação das três instâncias responsáveis, quais sejam, os *órgãos superiores do sistema* (com a elaboração de políticas públicas democráticas), a *escola* (com a criação de condições favoráveis para que esse ensino seja possível) e a *sala de aula* (com o trabalho efetivamente democrático desenvolvido pelos professores). Dependerá também de um esquema, aparentemente simples, de atuação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, demonstrado a seguir:

**Liderança legítima = comunicação emancipadora = participação democrática**

Dentre as atuais políticas públicas implementadas em nosso país, diversos estados brasileiros adotaram o programa Progestão - que é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino e que tem por objetivo a *formação de lideranças democráticas*. O Progestão no Estado de São Paulo constitui-se em objeto de estudo desta pesquisa e é tema tratado nos próximos capítulos: suas concepções teóricas, as orientações prescritas e a implementação do Programa na prática cotidiana escolar.

## **Capítulo III**

### ***Progestão: os pressupostos teóricos***

#### ***1 Estrutura e funcionamento do Programa***

O Progestão é um programa dirigido aos gestores escolares, profissionais que integram a equipe da escola – diretor, vice-diretor, professor coordenador, supervisor, dirigentes regionais de ensino ou outra categoria estabelecida no Estado ou Município e surgiu por iniciativa do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) em parceria com um grupo de Secretarias de Educação (17 secretarias dos Estados do Amazonas, do Ceará, de Goiás, do Maranhão, do Pará, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, do Paraná, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Norte, de Rondônia, de Roraima, de Santa Catarina, de Sergipe, de São Paulo e de Tocantins – que participaram da discussão de implementação do Programa e do financiamento dos materiais instrucionais), com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e com a Fundação Roberto Marinho, que prestaram assessoria quanto à utilização dos mecanismos de educação a distância.

O Programa proclama como objetivo geral *formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática*, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio (GUIA DIDÁTICO, 2001). Como objetivos específicos pretende:

- Contribuir para desenvolver um perfil de liderança democrática;
- Desenvolver competências em gestão escolar; pautadas na construção coletiva do projeto pedagógico e de autonomia da escola, através de práticas participativas e colegiadas de gestão;

- Valorizar a prática profissional dos gestores escolares; melhoria dos processos de gerenciamento como meio para obtenção de resultados em benefício do aluno;
- Desenvolver a autonomia de estudo dos gestores na perspectiva de sua formação continuada; autocapacitação dos gestores, aprender a fazer coletivo;
- Estimular a formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar;
- Fortalecer o processo de democratização e autonomia das escolas públicas.

O currículo do curso está organizado em nove módulos estruturados em unidades didáticas, cada qual com seus objetivos específicos, apresentados nos Cadernos de Estudos e nos Cadernos de Atividades, para trabalho com a equipe e comunidade escolar.

Os textos foram elaborados por vinte e três especialistas (professores de diversas universidades do país), dentre eles, Mariza Vasques de Abreu, Esmeralda Moura, Luiz Fernando Dourado, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, Sônia Teresinha de Souza Penin, Sofia Lerche Vieira, Claudia Leme Ferreira Davis, Marta Wolak Grosbaum, Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Souza.

Os Módulos versam sobre aspectos do cotidiano escolar: função social da escola; demandas da comunidade; articulação dos atores sociais; a construção do projeto pedagógico; a promoção do sucesso e da aprendizagem do aluno; a garantia de permanência das crianças e jovens na escola; a construção e desenvolvimento de princípios democráticos no ambiente escolar; o gerenciamento dos recursos financeiros, do espaço físico e do patrimônio escolar; a gestão dos servidores da escola e a avaliação institucional.

São os seguintes os Módulos elaborados:

Módulo I: Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?

Módulo II: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?

Módulo III: Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?

Módulo IV: Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?

Módulo V: Como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?

Módulo VI: Como gerenciar os recursos financeiros?

Módulo VII: Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?

Módulo VIII: Como desenvolver a gestão dos servidores da escola?

Módulo IX: Como desenvolver a avaliação institucional da escola?

Os diversos Módulos estão agrupados em quatro campos ou áreas de domínio da gestão, a saber: 1) desenvolvimento da identidade institucional da escola (Módulos I, III e IX); 2) ensino e aprendizagem (Módulos III e IV); 3) criação de clima de convívio democrático e de envolvimento das pessoas e da comunidade com a gestão escolar (Módulos II, V e VIII) e 4) eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar (Módulos VI, VII e VIII).

Para assegurar a tecnologia apropriada para uso destes materiais à distância, foram firmadas parcerias institucionais com a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e com a Fundação Roberto Marinho. Para validação do material foram tomadas as seguintes medidas: seleção de 23 especialistas para elaboração do material, participação na análise do material de diretores de escolas premiados no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, 18 especialistas convidados para avaliação externa de todos os módulos, realização de pré-teste com a participação de 23 gestores escolares, com diferentes níveis de formação e oriundos de diferentes escolas e regiões do país. Visitas foram realizadas em países que estão desenvolvendo programas assemelhados.

No Estado de São Paulo, foi introduzido, ainda, pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação), um módulo de avaliação diagnóstica das escolas, para início do curso, chamado Módulo Introdutório, que antecedeu os demais com o objetivo de traçar um perfil de entrada da escola no curso. O material foi elaborado com base no documento do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar e consiste numa auto-avaliação realizada pela escola nas cinco

seguintes dimensões: gestão participativa, gestão de pessoas, gestão de resultados educacionais, gestão pedagógica e gestão de apoio e recursos financeiros.

A carga horária do curso baseia-se nos procedimentos utilizados nos cursos à distância, considerando o tempo de cumprimento das atividades orientadas para desenvolvimento à distância e o tempo das atividades presenciais. Essa estrutura permite flexibilidade, sendo distribuída por ambientes de trabalho na seguinte constituição:

- Estudo individual – 50% a 60% (15 a 18 horas)
- Estudo em Equipe – 20% a 25% (6 a 8 horas)
- Encontros presenciais – 20% a 25% (6 a 8 horas)

Estima-se para o Programa carga horária de 270 horas, com previsão de 30 horas por módulo. O Estado de São Paulo oferece mais 30 horas relativas ao Módulo Introdutório. Alguns Estados firmaram parcerias com instituições de Ensino Superior, com o objetivo de titulação dos gestores em nível de pós-graduação lato sensu, complementando a carga horária para especialização (mínimo de 360 horas), com estudos relativos a metodologia de pesquisa e monografia. O Estado de São Paulo, infelizmente, não disponibilizou aos seus gestores essa oportunidade e, embora os cursistas tenham cumprido uma carga horária de 300 horas, receberão um certificado apenas de curso de extensão (relativo a 30 horas de estudos). Os Estados que ofereceram o curso complementar foram: Amazonas (Universidade Estadual do Amazonas, Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas), Ceará (Universidade Estadual do Ceará e Universidade Estadual de Santa Catarina), Pará (Universidade do Estado do Pará, Universidade da Amazônia e Centro de Estudo Superior do Pará), Piauí, Rio de Janeiro (Universidade Federal de Juiz de Fora e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), Rondônia (Universidade Federal de Rondônia), Santa Catarina (Universidade Estadual de Santa Catarina) e Sergipe (Faculdade Pio X e Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe).

O Estado de São Paulo foi o último a aderir ao Programa devido ao grande número de gestores pertencentes à rede - cerca de 20.000 (nos anos de 2005 e 2006) entre diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos, considerados

como *equipe gestora* da escola para inscrição no Programa. A inscrição por equipe foi uma exigência em nosso Estado, bem como a participação de todos os gestores, de todas as Diretorias de Ensino, no Programa. Na Diretoria de Ensino de Piracicaba (foco da pesquisa) todos os gestores pesquisados concluíram o curso.

Embora a reivindicação dos diretores escolares por cursos de capacitação para o cargo fosse uma constante no sistema, a obrigatoriedade de participação no Programa, ou seja, a impossibilidade de não participação, causou resistências traduzidas em manifestações verbais contra o conteúdo do material e contra os encontros presenciais ou, simplesmente, contra a tarefa de estudar.

Em algumas unidades federativas, os cursistas foram selecionados de acordo com o seu interesse pelo Programa e algumas permitiram a participação também de docentes na composição das equipes das escolas, o que não ocorreu em São Paulo.

O curso foi desenvolvido através do sistema de tutoria e, no Estado de São Paulo, os Supervisores de Ensino das 91 Diretorias de Ensino do Estado, foram os agentes formadores do Progestão. Houve, ainda, os supervisores que atuaram como multiplicadores do Programa para capacitação dos demais supervisores tutores junto a CENP. Os supervisores tutores foram indicados pelos Dirigentes Regionais de Ensino e assumiram a responsabilidade de organizar os encontros presenciais, acompanhar os estudos das equipes, realizar as avaliações e registrar as presenças dos cursistas, além de participarem, simultaneamente, como cursistas do Programa. Cada Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo efetua o acompanhamento dos cursistas de maneira independente durante o processo, com atendimento on-line, plantões de atendimento, fichas de acompanhamento, entre outros, e, no final do Programa, todos os cursistas são avaliados por meio de uma avaliação presencial, contemplando os nove Módulos. Para certificação, os cursistas devem apresentar aproveitamento suficiente, traduzido em conceitos de Plenamente Satisfatório ou Satisfatório e frequência de 80%. Todo o processo de avaliação (individual, em equipe e final) é registrado em planilhas on-line pelos supervisores tutores.

O Programa iniciou-se, em nosso Estado, no ano de 2004 com a formação dos supervisores multiplicadores e, no início de 2005 consagrou-se em duas edições, uma terceira ao final do mesmo ano e a quarta edição encontra-se em andamento.

A duração do Progestão aproximou-se de vinte meses (para tutores e multiplicadores) e dezesseis meses (para gestores) e, na maioria das Diretorias de Ensino, teve seu encerramento no final do ano de 2006.

## **2 O Material do Programa: conceitos e orientações**

O elemento *liderança* é tomado, atualmente, como questão chave na busca e desenvolvimento de uma gestão democrática e é o tema de estudo destacado no material do Progestão. A partir da conceituação e das orientações a respeito dos mecanismos de liderança, os textos transitam pelos espaços de *participação* (considerada inerente aos processos democráticos) e pela *comunicação* como facilitadora das relações interpessoais e colegiadas.

Alguns autores têm feito distinção entre os conceitos de **liderança** e **gestão**<sup>27</sup>. Em seu livro “A liderança na administração: uma interpretação sociológica”, Philip

---

<sup>27</sup> É oportuno lembrar que discussões têm sido travadas a respeito da diferenciação entre a atuação do diretor de escola como *administrador* ou *gestor*. Há uma ampla discussão sobre os termos “administração” e “gestão” com alguns autores considerando o conceito de *administração* (administration) como um conjunto de atividades de ordem mais política e global, onde o administrador (ou o diretor) é quem define objetivos e faz as intervenções necessárias ao bom andamento da organização. Para estes autores a *gestão* (management), em contrapartida, passa a ser algo mais cotidiano e rotineiro, com decisões de ordem mais econômica, utilização adequada de recursos e zelo pela conservação dos bens; há menos autoridade e comando que na administração e maior preocupação com a eficiência da organização. A partir dessa conceituação, formula-se a idéia de *gestão* em educação como algo técnico e mecanicista, onde a criatividade e o humanismo são subjugados pela racionalidade e pelo “saber-fazer” e onde se esvaziam as reflexões ideológicas, políticas e sociais. Em contrapartida, há quem reconheça a concepção de *gestão* da escola como um movimento muito mais amplo que a administração. No Brasil o termo “gestão da educação” tem significado um avanço, pois permite uma visão abrangente da administração em suas dimensões técnica e política. (Luce, 2007)\*. Embora o termo *gestão* da educação seja amplamente reconhecido atualmente entre a comunidade educativa brasileira, a designação do responsável pela escola como *diretor* ao invés de *gestor* parece ser mais aceita. Adotamos, neste trabalho, tanto os conceitos de gestão e administração quanto os de diretor e gestor escolares como sinônimos. Ver a esse respeito: Erasto Fortes Mendonça – “A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira”. Campinas: FE/UNICAMP, 2000 e João Barroso – “Para uma abordagem técnica da reforma da administração escolar: a distinção entre ‘direção’ e ‘gestão’”. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, n.8, 33-56, 1995.

\* Conferência proferida, entre outros, pela professora da Universidade federal do Rio Grande do Sul, Maria Beatriz Moreira Luce, no IV Congresso Luso-Brasileiro de Políticas e Administração em Educação, realizado na Universidade de Lisboa em abril de 2007.

Selznick (1971) associa a atividade de liderança com a tomada de decisões críticas, enquanto que a gerência administrativa estaria voltada apenas para a solução de problemas rotineiros da organização. A liderança estaria assim implicada com as decisões políticas e a gerência (ou gestão) com a eficiência técnica.

No caso dos administradores escolares, Jorge Adelino da Costa (2000, p. 30) também faz a seguinte distinção entre gestor e líder:

não estamos diante de conceitos sinónimos; vários são os líderes (efectivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que “não fazem ideia” do que significa liderar.

E para Abílio da Fonseca (2000, p.147):

Idealmente, um gestor devia ser um líder. [...] Os líderes funcionam em *acção*, os gestores quase sempre em *reação*. Os objectivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções.

Talvez o profissional ideal, ou o mais completo, para o exercício da gestão escolar seja aquele que, além de ocupar o cargo de gestor, traga em si as qualidades de um líder. Sendo a liderança algo passível de ser aprendido (como veremos mais adiante), a intenção do Programa é o desenvolvimento nos gestores de habilidades de liderança.

Nesse sentido, no Módulo II do Programa, p. 91, do Programa, encontramos a seguinte definição: "o **gestor, entendido como um líder** e coordenador das atividades da escola, é um importante mediador do projeto pedagógico e das demais ações e atividades da escola" (DOURADO; DUARTE, grifo nosso). Ainda na página 113 do mesmo Módulo, em meio a orientações sobre os desafios da gestão, o texto inicia-se com a afirmação: "Você, como **gestor e líder** da escola..." (grifo nosso). No Módulo V o material se dirige ao gestor reafirmando o objetivo do Programa em "orientá-lo no processo de autoconhecimento como **gestor** de uma escola, na formação de equipes

---

de trabalho e nas tomadas de decisões, uma vez que **você é o líder** desse processo (p. 17, grifo nosso)". E ainda no mesmo Módulo: "**Você é o líder!** Como tal precisa de preparo adequado e específico" (p.23, grifo dos autores).

**Gestor-líder** parece, portanto, ser a fórmula perseguida pelo Programa.

### ***2.1 O gestor-líder: autoridade conquistada ou autoritarismo sustentado?***

No Capítulo anterior citamos Selznick (1971) sobre a necessidade humana de liderança. A liderança em causa, no Programa, é a liderança democrática. Nesse sentido, os módulos do Progestão orientam os gestores para o desenvolvimento das habilidades de liderança e para a busca de procedimentos que permitam um clima de participação democrática, com superação do autoritarismo, do individualismo e da centralização de poder.

Os textos destacam que a "gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o" (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 24) e fazem crítica ao diretor centralizador, quando afirmam que:

Sem partilha, não se cria uma cultura positiva para a escola; no máximo, conta-se a história de um diretor - dedicado, mas centralizador-que não conseguiu formar uma equipe, não conseguiu construir a cultura necessária para sua escola, que ficou à mercê das influências externas ou individualistas (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p. 107).

Encontramos ainda, a esse respeito, a seguinte afirmação: "a implementação de novos formatos de organização e de partilhamento de poder na escola implica no redimensionamento da cultura escolar autoritária que temos" (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 17).

Assim, essa partilha de poder requer, necessariamente, a participação de toda a comunidade escolar nos processos de decisão - excluindo toda forma autoritária de gestão - e gera mudanças dentro da organização escolar, sobre as quais Amaral Sobrinho et al (1994) afirmam:

[a] incorporação de outros atores ao processo de decisão [...] leva à reformulação das atribuições e à ampliação ou redução de poderes e cria nova rede de relações e expectativas. Isso requer uma revisão da postura de diretores, pais, professores e funcionários: exige-se maior dedicação e envolvimento (SOBRINHO et al, 1994, p. 82).

Maior dedicação e envolvimento parecem significar para o diretor, no contexto da gestão democrática, estar presente no acompanhamento das ações decididas coletivamente, o que é fundamental para o fortalecimento da equipe e para que os atores assumam efetivamente a responsabilidade pelas decisões coletivas. A este respeito Justa Ezpeleta afirma que um ambiente de confiança dentro da escola é propiciado, dentre outras coisas, pela capacidade do diretor para transferir decisões sem desaparecer como condutor.

A presença do diretor na escola passa a ser valorizada como fundamental na condução do processo de gestão democrática. Temos no Módulo IV (p.43) a seguinte afirmação:

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: [...]; alguém que aponte a direção do trabalho a ser feito, ajudando e apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um de seus membros a superar suas dificuldades (GROSBAUN; DAVIS).

O Módulo I (p.78) faz uma interessante colocação sobre como identificar se a escola está vivendo uma democracia, ou seja, se está incorporando os diversos atores nos processos de decisão. Sugere ao gestor que responda à seguinte pergunta: “**quem decide o quê e quando [...]**”, visando revelar se as decisões costumam ser coletivas ou centralizadas. O texto segue orientando no sentido da escola abrir-se permanentemente para a participação de todos nas decisões e não centrar o seu trabalho na figura do gestor.

O incentivo ao rompimento com práticas autoritárias de gestão é recorrente nos diversos Módulos. Como exemplo, temos a seguinte afirmação:

A gestão democrática baseada em vários mecanismos de participação deve ser instrumento de *transformação das práticas escolares autoritárias*, visando à consolidação de uma nova cultura escolar na qual a melhoria da qualidade e o sucesso escolar do aluno sejam metas prioritárias (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 94, grifo nosso).

As orientações submetem também à equipe gestora a liderança do processo de autocrítica das práticas autoritárias na gestão da sala de aula.

O rompimento com o autoritarismo na gestão não excluiu a necessidade de autoridade do líder na condução de uma organização. Apenas havemos de clarear as divergentes características que os compõem. Autoridade e autoritarismo são dois lados de uma mesma moeda, pois que ambos são manifestações de poder.

Muitas vezes, as palavras “autoridade” e “poder” são usadas como sinônimos. [...] A raiz da palavra “autoridade” é “autor”; a conotação é que a autoridade implica algo de produtivo. No entanto, a palavra “autoritário” é usada para descrever uma pessoa ou um sistema repressivos (SENNETT, 2001, p.31).

De acordo com as afirmações de Richard Sennett, podemos dizer que a autoridade traz em si um poder criativo enquanto que o autoritarismo sustenta-se sobre um poder repressivo. É desta mesma maneira que o material do Programa procura orientar o gestor na distinção entre autoritarismo/despotismo e autoridade, sendo, no entanto, a ênfase do texto, na autoridade conferida pelo cargo. O Módulo V (p. 24) traz a seguinte afirmação:

Procure manter um comportamento coerente com a autoridade que o cargo lhe confere e exija senso de responsabilidade dos outros dentro de sua escola. Desse modo você [gestor] cria um consenso sobre os privilégios inerentes ao seu cargo e o comportamento recomendável a todos, mesmo os mais rebeldes à figura dos gestores (CARVALHO; SILVA).

O problema que vemos na simples vinculação entre autoridade e cargo é que se desconsidera a habilidade política de liderança que, embora passível de construção, envolve também aspectos como a hereditariedade, a experiência ou a personalidade do indivíduo. Em outras palavras, dissemos no capítulo anterior que o respeito a uma autoridade depende do quanto ela é legítima. A legitimidade de um líder é percebida quando um grupo acata suas proposições, tendo-o como altamente capacitado para o exercício de suas funções, e por entender essas proposições como o melhor para todos. Para Sennett (2001, p. 30) uma autoridade é alguém que “tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior”. Se a autoridade está ligada a um padrão superior (seja ele de conhecimentos técnicos, experiências ou características pessoais) é bem provável que

a simples investidura no cargo não garante uma relação de autoridade suficiente para engajar os diversos segmentos nas decisões e ações coletivas da escola.

O material procura distinguir o gestor com autoridade do gestor autoritário, apresentando um perfil deste último, produto de uma discussão em um curso de Pedagogia, da Universidade do Rio Grande do Sul, que muito se assemelha ao estilo *político autoritário* proposto por Stephen Ball<sup>28</sup>. Nesse caso, o gestor é identificado como alguém que utiliza o poder de forma abusiva, mantém distanciamento no relacionamento interpessoal, não considera os interesses e as necessidades pessoais e do grupo e nem as opiniões divergentes, e impõe obediência por meio de sanções. No caso do material, a crítica a este “estilo” estende-se também para a atuação do professor em sala de aula e não só para o gestor.

O material propõe atividades que levem o gestor a refletir sobre as dificuldades em se desenvolver um modelo de gestão democrática a partir da autoridade que o cargo lhe confere “sem ter que lançar mão do autoritarismo” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p.42). Define as diferentes características de uma vivência democrática e de uma vivência autoritária no ambiente escolar, destacando na primeira a liberdade de expressão e diálogo, a diminuição da distância hierárquica, o estímulo ao comportamento independente, a autoridade exercida de maneira que possibilite a crítica ao que está posto, avaliando e revendo posições. A segunda, fundamentada em princípios contrários a estes, se afirma na imposição de idéias e valores, sem possibilidades de questionamentos ou críticas dos membros hierarquicamente subalternos do grupo.

Há, ainda, um outro fator destacado que incide diretamente sobre as relações com a autoridade (neste caso, independente dela ser apenas legal ou legítima): as motivações pessoais, psicológicas, culturais, sociais e ideológicas das pessoas. O Módulo V (p. 42) do Programa acentua a dificuldade de o gestor permanecer nos limites da autoridade sem resvalar no autoritarismo, “pelas dificuldades geradas por conflitos de interesses e de percepção, pela falta de senso de compromisso e/ou de competência, além de outras razões”. Sabemos que essas dificuldades nas relações interpessoais decorrem do “repertório” das pessoas, ou seja, das suas “experiências,

---

<sup>28</sup> Ver Capítulo II

valores, expectativas, conhecimentos, atitudes, intenções, signos, hábitos de comunicação, lealdade a grupos etc” (BORDENAVE; CARVALHO, 1979, p.75). Estes autores afirmam que o comportamento social das pessoas é, em grande parte, também determinado pela consciência de classe que, embora inconsciente, conduz as atitudes das pessoas. A formação do ser humano nas diferentes camadas sociais imprime em cada ser diferentes modos de ver o mundo e diferentes respostas a uma situação posta.

Daí a importância do conhecimento do gestor sobre as necessidades das pessoas que pertencem à sua organização. O líder, responsável pelo bem-estar psicológico e material de numerosas pessoas (SELZNICK, 1971), precisa desenvolver a habilidade de percepção sobre as motivações dos indivíduos, se espera envolvê-los em um objetivo comum. Para Selznick, a ação dos líderes incide sobre problemas que afetam uma comunidade inteira, o que o torna responsável pelo clima da organização, pela reconciliação de conflitos internos e pressões do ambiente.

Nesse sentido, o material do Programa procura orientar a liderança da escola sobre a sua responsabilidade na criação de circunstâncias propícias de trabalho. Afirma a necessidade de proporcionar condições básicas de infra-estrutura para o desenvolvimento de processos democráticos de gestão, entre elas, as condições dignas de trabalho. O material destaca a doença profissional *burn out*<sup>29</sup> como “resultado da permanência da precariedade” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, Caderno de

---

<sup>29</sup> *Burn out* – doença profissional reconhecida pelo Ministério do Trabalho, em 1999. Constitui-se em síndrome decorrente de situação de esgotamento das energias físicas e mentais dos trabalhadores que não têm condições de trabalho adequadas e sofrem constantes frustrações (Módulo II). Na tradução literal o termo *burn out* significa “destruição pelo fogo, cauterização, defeito em circuito elétrico por excesso de calor” (MICHAELIS, 2000). Usando de analogia, podemos dizer que o trabalhador é “consumido por seu trabalho”. O *burn out* não é a única doença decorrente do ambiente ou pressões de trabalho. No mundo moderno, as constantes exigências por desempenho e por resultados em curto prazo geram tensões e desencadeiam efeitos colaterais, entre eles, o chamado “resfriado yuppie”, que se caracteriza por “uma estafa psicológica que paralisa a ação de pessoas talentosas e produz duradouros sintomas semelhantes aos do resfriado” (HARVEY, 1994). Existe ainda um acometimento fatal por sobre-esforço, considerado uma doença relacionada ao trabalho por longos períodos de horas, nomeado apenas no Japão (onde ocorreu o primeiro caso) de Karoshi (Karo= excesso e Shi= morte). O Karoshi é descrito na literatura sócio-médica como um quadro clínico extremo (ligado ao estresse profissional) com morte súbita por patologia coronária isquêmica ou cérebro vascular. Acomete especialmente pessoas que trabalham mais de 3000 horas por ano e está associado, também, com condições de trabalho como normas rígidas, número insuficiente de funcionários em um setor, longos trajetos entre trabalho e moradia, entre outros. Ver mais a respeito em: “Karoshi – morte por sobrecarga de trabalho”. Líliliana A. M Guimarães. Sociedade Paulista de Psiquiatria Clínica. Disponível em: <<http://www.sppc.med.br/psicologia.html>>. Acesso em: 10 jan 2008 e “Karoshi – a morte por excesso de horas extras”. Roberta de Abreu Lima. Revista Veja, edição 2042, ano 41, n. 1, p. 78, jan 2008.

Atividades, p. 18). O cotidiano escolar é apontado como uma realidade complexa e, muitas vezes, angustiante, onde o gestor toma decisões, freqüentemente, de maneira apressada. O texto indica as relações cooperativas e democráticas no ambiente escolar como possibilidade de superação destas dificuldades. O gestor-líder deve atentar para sua dupla função: “apoiar aqueles que estão motivados e integrar os que procuram se afastar” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p.107).

Parece ser, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade política do gestor o objetivo enalçado pelo Programa. Para tanto, orienta os gestores na busca do autoconhecimento e consciência de sua prática de gestão, com identificação dos desafios cotidianos, através do registro sistemático da própria ação. O material estimula o registro de ações, com diferenciação entre os desafios individuais e coletivos, com o objetivo de desenvolver nas pessoas “a consciência individual da sua experiência” (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 25). O líder deve desenvolver, de acordo com o texto, a capacidade de identificar as possibilidades e os obstáculos a enfrentar em sua organização. O Programa busca incentivar o gestor para a tomada de consciência sobre os problemas específicos de sua unidade escolar e, a partir desse ponto, traçar caminhos para sua superação. Nesse sentido destaca que o gestor “necessita ir além dos discursos e educar o seu olhar para perceber o real funcionamento da escola” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p.116), ou seja, deve ter um olhar de liderança.

Os textos afirmam que “líderes não nascem feitos; a liderança se desenvolve” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p.27) e que “o desenvolvimento de habilidades de liderança de um gestor é pessoal, mas depende de articulações adequadas entre características pessoais e capacidade de aprender com os outros” (p.25).

O desenvolvimento dessa liderança parece estar fundamentado, segundo as orientações dos Módulos, no compartilhamento de ações e decisões no interior da escola.

Jorge Adelino Costa (2000, p. 30), nesse mesmo sentido, sugere que a liderança escolar se faça no plural e que essa liderança colegial será possível se a pensarmos como

[...] um conjunto de competências que se aprendem, sendo, por isso, alvo de uma formação e de um saber especializado; esta aprendizagem não se situa

somente ao nível técnico e instrumental da liderança, mas a outros níveis, quer seja o da acção moral e de transformação (Sanches, 1996), quer, por exemplo, o da chamada inteligência emocional, dimensão que, segundo Goleman (1996), também se aprende e à qual o autor atribui um papel insubstituível nos processos de liderança.

Dentre esse conjunto de competências aprendidas, o material destaca diversas características, apresentadas como essenciais ao gestor e que muito se assemelham às características preconizadas pelo modelo flexível de gestão, ao qual já nos referimos nos capítulos anteriores. As qualidades exigidas do gestor são: *flexibilidade* para mudar comportamentos e pontos de vista; *dinamismo* para assimilar e aplicar novas técnicas e novas abordagens; *atualização* para acompanhar os avanços da sociedade; *adaptabilidade* para enfrentar situações novas; *decisão* para enfrentar riscos e desafios; *técnica* para promover a acção; *empreendedorismo* para conseguir resultados e *criatividade* para desenvolver alternativas de decisões e soluções de problemas (ABREU; MOURA, MÓDULO VIII, p. 119).

Trataremos mais detalhadamente sobre algumas dessas características, nesta análise, tomando-as, a um só tempo, como qualidades componentes básicas do perfil de liderança e como possíveis elementos ideológicos, precursores de uma política de Estado mínimo presentes no material.

## **2.2 O gestor criativo: disseminador de valores ou captador de recursos?**

Pensando no aspecto criativo do gestor como articulador de compromissos e decisões compartilhadas, o desafio para inovação é constantemente reforçado nos diversos módulos do Programa. Dentre as orientações do material está o estímulo à formação de novas lideranças. Os textos afirmam que uma liderança democrática ao invés de comandar deve criar condições para que novas lideranças sejam formadas. Destacam a responsabilidade do gestor em incentivar a formação de novas lideranças "compartilhando compromissos e responsabilidades de *forma criativa*, visando à melhoria do processo e dos resultados educacionais" (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 92, grifo nosso). Essa *criatividade* do líder sugerida no texto dos Módulos é também ressaltada por Philip Selznick ao afirmar que:

A arte do líder criador é a arte da construção de instituições, a reelaboração dos materiais humanos e tecnológicos para modernizar um organismo que incorpore valores novos e duradouros (SELZNICK, 1971, p. 131).

A criatividade presente em ações inovadoras parece contribuir para o desenvolvimento das relações sociais no ambiente de trabalho e alterações na organização, uma vez que novas atividades desconstruem a rotina e estabelecem contatos com pessoas diferentes. Ao estabelecer mudanças nas relações, é possível que as pessoas incorporem novos valores e que assumam papéis de liderança.

Sobre o desenvolvimento da liderança criativa, temos, contudo, uma outra questão a analisar. Enquanto Selznick destaca a criatividade do líder, sobretudo, na construção de valores disseminados na organização através da articulação adequada dos recursos humanos e materiais, o material do Progestão, apesar de valorizar as relações interpessoais na construção da cultura organizacional, atribui valor ao *líder criativo* sob um outro ponto de vista: o de *captador de recursos adicionais* para a escola.

Para que o gestor escolar possa estabelecer parcerias interessantes para a **captação de outros recursos** que otimizem a manutenção e funcionamento de sua escola, é necessário que ele reúna duas habilidades fundamentais: capacidade de percepção do contexto econômico e **criatividade**. Na sua atuação mais **criativa**, o(a) gestor(a) precisa procurar, além das fontes públicas e da associação de pais e mestres – atualmente, o investidor alternativo mais freqüente da escola pública -, **fontes adicionais de recursos** (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 100, grifo nosso).

O Caderno de Atividades (MÓDULO VI, p. 10) reforça que “a criatividade de quem dispõe de poucos recursos financeiros não deve ter limites” (MOREIRA; RIZZOTI).

Ao relacionar a captação de recursos com habilidades de iniciativa e criatividade, o material atribui ao gestor a responsabilidade por novas fontes de investimento na qualidade da educação. A página 101 do Módulo VI propõe uma atividade onde o gestor deverá indicar iniciativas para a captação de recursos privados para sua escola, “treinando a sua perspicácia”. Ao final da atividade faz o seguinte comentário:

Se não foi possível responder, não se preocupe: as parcerias e a busca de outras fontes de recursos financeiros ainda não são tão freqüentes nas escolas

públicas. Releia o que foi visto até aqui e procure compreender melhor (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 102).

Claro está que a busca de recursos financeiros privados é tomada pelo Programa como uma função inquestionável do gestor. Se o diretor discorda desta atribuição deve “reler o texto para compreender melhor”.

O material parece fazer relação, ou mesmo tratar como sinônimos a “gestão” de recursos financeiros e a “captação” desses recursos para a escola, tratando o último como mecanismo gerador da autonomia da escola. Ressalta

a importância de o(a) gestor(a) buscar fontes adicionais de recursos para o bom funcionamento das escolas, num processo de descentralização administrativa que enfatiza a autonomia da gestão das escolas (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p.105).

Redação muito semelhante encontramos na Resolução SE nº 234<sup>30</sup>, no Estado de São Paulo, em vigor desde o ano de 1995 - início da Reforma Estadual Paulista, que apresentamos no Capítulo I. Esta resolução normalizou a parceria escola pública/setor privado, priorizando, para esta última, o provimento de recursos financeiros para a escola. Destaca nas considerações iniciais “a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão a nível local” e em seu artigo 3º incentiva a criação de projetos de parceria como estímulo “à autonomia de gestão”. Em documento<sup>31</sup> informativo que antecedeu o Programa, assinado pela então Secretária da Educação, professora Rose Neubauer, torna-se explícita a consideração política sobre “a impossibilidade de o poder público continuar sendo o único provedor de suas necessidades e soluções [da Educação]” e sugere “um esforço compartilhado entre o Estado e a Sociedade Civil”. O documento especifica, dentre as competências dos parceiros, a de “investir recursos nas escolas públicas” e “participar do gerenciamento desses recursos”.

---

<sup>30</sup> Resolução SE nº 234 de 02 de outubro de 1995. Dispõe sobre a Escola em Parceria.

<sup>31</sup> Escola em Parceria. Secretaria de Estado da Educação. Setembro de 1995.

O Módulo V (p.99) do Programa faz referência a esse processo de participação na gestão da escola quando orienta que “essa estrutura gerencial [das parcerias] tomará a seu cargo a execução do projeto e tratará de colocá-lo para funcionar”. Faz, contudo, uma observação de que “não se trata de ingerência externa na gestão da escola, e sim de permitir, mediante planejamento, acordo e contrato” a realização de atividades na escola por outras instituições (CARVALHO; SILVA).

Amplia-se, desta maneira, o sentido de parceria para além da captação de recursos: a participação de parceiros na gestão da escola, perpetuando-se uma política na qual pretende-se o aprofundamento e ampliação da democracia por meio de parcerias entre o Estado e a sociedade civil, ou seja, a política da terceira via (ADRIÃO; PERONI (Org.), 2005).

O Módulo VI (p. 98) reforça essa posição política quando afirma que:

Hoje, uma das estratégias mais importantes de sobrevivência econômica é a parceria, uma troca de serviços entre empresas ou instituições, objetivando benefícios mútuos. [...] Com as políticas sociais voltando-se para a *descentralização da forma de administrar* e para a busca de *autonomia de gestão* pelas unidades executoras, as parcerias têm apresentado, desde a década de 90, grande destaque nos cenários nacional e internacional (MOREIRA; RIZZOTI grifo nosso).

As parcerias como “destaque nos cenários nacionais e internacionais”, apontadas como estratégias para a eficácia da administração pública, nos remetem às prescrições de agências financiadoras internacionais (as quais compõem o quadro de parceiros identificados pelo material), contidas em propostas como a intitulada “Transformação Produtiva com Equidade” da CEPAL e UNESCO (1995, p.302), onde encontramos a seguinte afirmação:

Uma solução para aumentar, de uma só vez, o montante e a estabilidade do financiamento da educação é a *diversificação de fontes*. Na América Latina e no Caribe, os recursos públicos são responsáveis pela maior parte do financiamento da educação e capacitação técnico-profissional, havendo, portanto espaço para que cresça a contribuição do setor privado (famílias e empresas) (grifo nosso).

Além da diversificação de fontes de financiamento, essas agências têm recomendado a presença do setor privado na capacitação técnica de profissionais para

o desempenho de funções administrativas. O material do Progestão cita o fórum realizado pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) em Buenos Aires que discutia, em 1998, a formação de recursos humanos para a gestão da educação, seguindo também a recomendação da Unesco de “profissionalizar a gestão”, baseada em “técnicas e ferramentas disponíveis para a gestão e administração dos serviços educativos [...]” (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 24).

O desenvolvimento da habilidade profissional técnica é incentivado pelo Programa com a finalidade de capacitar o gestor no gerenciamento dos recursos financeiros da escola.

Autonomia na gestão, ou seja, liberdade para decidir coletivamente onde e como serão empregados os recursos financeiros da escola parece ser, segundo as orientações do Programa, o mesmo que “capacidade técnica” (ou será política?) do gestor para buscar recursos privados como alternativa à insuficiência de recursos disponibilizados pelo Estado. Isso mesmo nos confirma a seguinte citação:

Sabe-se que os recursos financeiros públicos destinados às escolas são, na maior parte das vezes, insuficientes para cobrir todos os investimentos de que necessitam. [...] A relação de troca de serviços e interesses estabelecida nas parcerias significa uma forma de rompimento com a relação de favorecimento e clientelismo que sempre reinou no repasse de recursos para a educação. Se antes o gestor dependia apenas da boa vontade e de favores políticos, ele agora dispõe de mecanismos que colocam a escola em condições de negociar suas próprias soluções, em certos casos mais ágeis, para problemas imediatos (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 97, 99-100).

O texto outorga ao gestor a liberdade de “negociar suas próprias soluções” (ou seja, captar seus próprios recursos) e de não mais depender da “boa vontade e de favores políticos”. Serão os recursos financeiros públicos repassados para a escola, garantidos<sup>32</sup> pela nossa Constituição Federal, favores e boa vontade políticos? Parece-nos que mais boa vontade tem que ter Deus para com os homens...

No Caderno de Atividades do Módulo VI há diversas atividades a serem respondidas pela equipe gestora, sobre aplicação de recursos financeiros de repasse público, captação de recursos privados, prestação de contas ao Estado e à

---

<sup>32</sup> Artigo 212 da Constituição Federal: aplicação anual de, no mínimo, 18% (União) e 25% (Estados, Municípios e Distrito Federal) em Educação.

comunidade, entre outras. Interessante notar que, em todas as atividades que solicitam um cálculo de receita para a escola, o recurso privado representa uma porcentagem significativa, ou seja, a escola deve claramente contar com recursos provenientes de diferentes fontes, além das públicas. Na página 30, o texto apresenta estratégias criadas por um diretor de escola para atender às necessidades de material básico para cozinha (panelas, liquidificador e picador de legumes) e para as aulas de Educação Física (bolas, cordas, plintos, camisetas). As estratégias para atender a essa demanda são uma festa junina e uma parceria com uma loja de equipamentos desportivos. A partir daí, sugere-se uma atividade para o gestor identificar outras fontes possíveis de recursos para atender a todas as prioridades, lembrando que sua meta é gerar “poucas despesas e muitos lucros para a escola [...]”. Ao final da atividade, o texto traz o seguinte comentário:

se, além das [fontes] que foram apresentadas, você apontou outras possibilidades de parceria, melhor ainda: isso significa que você está usando sua *habilidade de criar* e propor alternativas para uma boa gestão financeira na escola (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, Caderno de Atividades, p.31, grifo nosso).

Ao passar rápida revista pela atividade, observamos logo duas possíveis distorções. A primeira diz respeito aos materiais de que a escola carece: são objetos básicos, necessários para o trabalho profissional e para atendimento à população escolar. É possível pensar uma cozinha sem panelas? O professor de Educação Física pode desenvolver atividades sem material esportivo, mas isso seria uma opção metodológica ou uma falta de opção? Acreditamos que os recursos públicos devam ser suficientes para, no mínimo, atender às necessidades básicas da escola. A segunda distorção é que, outra vez, o material relaciona a *habilidade criativa* do gestor com a captação de recursos e uma boa gestão da escola. Trata a gestão e a captação de recursos como funções de igual significado, como habilidades que, em conjunto, constituem uma competência profissional.

A gestão financeira é vista pelo Programa, portanto, como uma das competências da escola e, mais especificamente do gestor. O texto assegura que “gerenciar os recursos financeiros, embora seja uma atividade complexa, pode ser

bastante gratificante para o gestor e resultar em excelentes frutos para a escola” (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 25).

Não discordamos que seja função do diretor a gestão dos recursos financeiros da escola. Pelo contrário, esta faz parte da natureza da administração: a utilização racional de recursos é que torna uma administração competente. No entanto, administrar recursos não é o mesmo que administrar a falta de recursos (PARO, 2006).

A despeito das discussões entre gestão e captação dos recursos, o fato é que a gestão financeira da escola, atualmente, está sob a responsabilidade do gestor (representante do Estado) e mediada pelas unidades executoras - UEx (entidades "de direito privado [...] responsáveis pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE [...]") (BRASIL, 1997a, p. 11)). As UEx foram criadas, a partir de 1997, viabilizando a formalização dos acordos entre escolas públicas/organizações privadas. Na rede estadual paulista estas UEx são representadas pelas APMs – Associações de Pais e Mestres – de cada escola.

O material do Progestão orienta os gestores sobre a exigência legal da instituição das UEx, e incentiva sua criação como procedimento democrático que possibilite a participação de toda a comunidade na gestão dos recursos financeiros da escola (MÓDULO VI). Dentre as verbas públicas recebidas pela escola, os textos destacam como exemplo, o repasse do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) do recurso denominado PDDE (Programa Dinheiro Direto na escola) utilizado para custeio e investimento na unidade escolar. Dentre os recursos privados, o texto ressalta, como já mostramos, as parcerias como zonas de interesses convergentes onde “desenvolve-se uma relação horizontal entre o público estatal, representado pelo Estado, e a ‘publicização’ da cidadania, representada pela sociedade civil” (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p.99).

Identificamos aqui uma das proposições para a reforma do Estado, adotadas pelo governo federal (década de 1990), a saber, a privatização, a terceirização e/ou a publicização de serviços prestados pelo Estado, que constam do Plano Diretor da

Reforma do Aparelho do Estado<sup>33</sup>. A publicização corresponde à execução de serviços subsidiados pelo Estado, mas não por ele executados (ADRIÃO, 2006).

Ao falar sobre a publicização dos serviços sociais, o material ressalva que, apesar da atuação do setor público não-estatal na escola, o Estado continua com papel relevante em seu “dever de garantir a toda a população educação pública de qualidade” e que, “parceria não implica a ‘privatização’ da escola; [...]”. (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 99). Reitera essa afirmação com o seguinte destaque no texto, citação de Sousa (1997):

Sendo assim, a parceria não é o desvirtuamento das funções do Estado. O que se verifica é que a atividade pública é exercida num espaço limítrofe entre o Estado e a sociedade civil. As características que marcam esta zona de ação pública são a flexibilidade, a velocidade e o poder aglutinador. (MÓDULO VI, p. 99).

O material do Programa procura estabelecer distância entre a atuação de parceiros e a privatização da escola. No entanto, Theresa Adrião (2006, p.169) alerta-nos para uma alteração significativa no modelo de gestão com a entrada das parcerias no gerenciamento das escolas. Ressalta que, as próprias APMs, como instituições jurídicas, que não se subordinam às normas da administração pública direta, a despeito de aumentarem paulatinamente a autonomia das escolas, podem indicar “a introdução, também paulatina, de mecanismos privatizantes da gestão do ensino público”.

Outra opção de parceria apresentada pelo material do Programa são as organizações que pertencem ao chamado terceiro setor, dentre as quais estão as organizações não-governamentais ou ONGs. Os textos salientam a importância desses organismos na atuação em “projetos educativos localizados e voltados para o benefício da sociedade” (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p.101). Instruem os gestores sobre as formas de acesso a essas organizações, indicando a Abong – Associação das organizações não-governamentais e as Secretarias de Educação como fontes de informação.

Não obstante a contribuição real dessas organizações da sociedade civil no desenvolvimento de ações educativas na escola, ao exaltarmos as mesmas como co-

---

<sup>33</sup> Ver Capítulo I

responsáveis pelo financiamento da educação, podemos incorrer no erro, de acordo com Carlos Montaña (2002), de reduzir a responsabilidade social do Estado, passando-a para a própria sociedade, para a comunidade local ou para o indivíduo.

Essa responsabilidade – pelos bons serviços oferecidos – parece relacionar-se, nesse sentido, com a “capacidade empreendedora” do gestor, na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola.

### **2.3 O gestor empreendedor: construtor da cultura organizacional ou reproduzidor da política de Estado mínimo?**

O diretor empreendedor é um outro aspecto destacado pelo material do Programa. O Módulo VIII orienta os gestores sobre os aspectos que favorecem o desenvolvimento de relações interpessoais e aponta o desenvolvimento do *gestor empreendedor* como forma de se alcançar os resultados desejados.

A palavra *empreendedor* significa, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, alguém ativo, arrojado, que tem iniciativa. Historicamente o empreendedor permaneceu identificado como alguém ligado à criação de um negócio e vinculado à competição e inovação no processo econômico, ou seja, um agente de mudança. Atualmente, esse conceito tem se ampliado, considerando o empreendedor como alguém que, além de promover mudanças, sabe aproveitar as oportunidades que as mudanças criam. Nesse sentido, João Barroso (1995, p.51) afirma que as escolas precisam de diretores “‘empreendedores sociais’[...], promotores de mudanças e animadores dos processos que delas decorrem”. Em outro artigo, o autor destaca que a autonomia na gestão da escola exige uma liderança capaz de empreender mudanças e que

esta “liderança empreendedora” [...] tem um papel fundamental na “aprendizagem organizacional” da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e estratégias necessários à construção de um projecto comum (BARROSO, 2000, p.179).

A palavra *empreendedorismo*, no entanto, costuma causar mal-estar no meio educativo pela forte conotação empresarial do conceito. Na verdade o empreendedorismo consiste em termo “emprestado” do contexto econômico. Schumpeter (2000) ao debater sobre a teoria do desenvolvimento econômico identificou o empreendedorismo como um processo dinâmico e descontínuo de novas combinações de recursos e os empreendedores como agentes fundamentais para o processo de desenvolvimento econômico, pois que sujeitos inovadores.

De igual modo, o *empreendedorismo social* passou a integrar o contexto atual, construindo a idéia de imprescindibilidade da participação da sociedade civil na busca de soluções inovadoras capazes de atender às demandas cada vez mais complexas de nossa realidade social.

A diferença entre os empreendedores sociais e os empreendedores econômicos é que, embora ambos operem nas leis do mercado, há nos primeiros, a adoção de uma *missão* de gerar e manter *valor social*. Enquanto que os empreendedores de negócios se atêm ao lucro decorrente de ações inovadoras, os empreendedores sociais firmam compromisso com as questões de melhoria e desenvolvimento social.

Malgrado os benefícios sociais dessas ações, para Clementina Marques Cardoso (2005, p.105) ao se tratar sobre o *empreendedorismo social* estamos diante de um elemento que está relacionado mais com as *necessidades* das pessoas do que com seus *direitos*, ou seja, a partir do engajamento da sociedade civil como empreendedora social, as organizações sociais aparecem “para garantir ‘prestações’ fundamentais que o Estado não garante e às quais uma parte significativa da população não tem acesso”. Esse conceito de empreendedorismo social orientado pelos valores e métodos do mercado exalta a eficácia e os resultados em vez dos processos e se preocupa mais com a capacidade de ação dos indivíduos do que com estruturas e políticas. A autora alerta, ainda, nas palavras de Grenier, que “usar uma terminologia que está fortemente associada com o mundo dos negócios poderá ser contraproducente, já que a natureza política de mudança social é diminuída” (CARDOSO, 2005, p. 106).

A revista *Gestão em Rede* nº 68 (do mês abril de 2006, p.14), veículo de comunicação do Projeto Renageste<sup>34</sup>, traz um outro enfoque sobre o empreendedorismo<sup>35</sup>, apresentado em artigo intitulado “Empreendedorismo na Educação”<sup>36</sup> que enfatiza a importância do empreendedorismo social estender-se para a escola na figura do “educador-empREENDEDOR ou empREENDEDOR-educador”. O texto atribui valor ao empreendedorismo como “uma visão de mundo e de vida, um compromisso político de todo cidadão com a nação e o planeta”. A autora classifica o empreendedorismo sob três aspectos: o procedimental – iniciativa na busca de soluções inovadoras para problemas; metodológico – conjunto de conceitos, práticas de gestão e metodologias a serem aprendidas; cidadão – espírito empreendedor para gerar emprego e renda, mobilizando ações e exercendo direitos e deveres cidadãos.

No texto, o empreendedorismo está relacionado ao desenvolvimento econômico e social do país, às necessidades do mundo moderno, flexível. A autora sugere o trabalho com projetos que, dadas as características próprias de trabalho, possibilitam à escola constituir-se como locus de formação de pessoas empreendedoras.

O material do Progestão utiliza apenas duas vezes o termo “empREENDEDOR”. Na primeira orientando o diretor para que seja “empREENDEDOR para conseguir resultados” (ABREU; MOURA, MÓDULO VIII, p. 119); na segunda, em atividade do mesmo Módulo, o texto incentiva o gestor a avaliar-se, dentre outras características, quanto a sua “visão estratégica” e sua capacidade de “transformar idéias em resultados”, identificando-o como um possível “agente de mudanças”, “audacioso e empREENDEDOR”, expressões do texto da página 121.

A despeito da escassa utilização do termo, outros conceitos trabalhados nos textos apresentam estreita ligação com a concepção de empreendedorismo. Palavras e expressões como “missão”, “ações inovadoras”, “captação de recursos”, “criatividade”, “persistência”, “ação arrojada independente dos recursos disponíveis”, “subsídios,

---

<sup>34</sup> A Renageste (Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional) e a revista *Gestão em Rede* fazem parte, juntamente com o Progestão e o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, das ações desenvolvidas pelo Consed para melhoria da gestão e capacitação de profissionais.

<sup>35</sup> Ver também “O empreendedorismo na escola” de Marina R. B. Acúrcio e Rosamaria C. Andrade (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2005.

<sup>36</sup> Artigo de Rosamaria Calaes de Andrade, editado a partir de texto publicado no livro da Coleção Escola em Ação: Empreendedorismo na Escola. Porto Alegre, Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2005.

doações e voluntariado”, “superação de obstáculos”, “alinhamento de interesses entre parceiros”, “formação de redes”, “aprendizado contínuo”, entre outros, representam atitudes e valores disseminados por empreendedores e norteadores do material do Programa.

A definição de *missão* de escola é incentivada no material, na construção do Projeto Pedagógico, com o objetivo de sintetizar a “identidade da escola, a sua função social [...] o que a escola é e o que está fazendo” (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 95). Ao estimular a discussão sobre a missão da escola ou “a escola que queremos” os textos têm por objetivo desenvolver no gestor a percepção sobre “as características organizacionais e o contexto da escola na elaboração do projeto pedagógico” (p. 91) com a finalidade de cumprir com sua função social.

O Módulo II do Programa incentiva o desenvolvimento de *ações inovadoras* afirmando que as mesmas “contribuem para o desenvolvimento do ambiente de trabalho e produzem alterações significativas na organização dos tempos escolares” (p. 101) e que “ações inovadoras desenvolvem lideranças capazes de promover maior participação” (p.117). O material depreende que o desenvolvimento da habilidade do gestor em reconhecer e participar de novas relações sociais ancora-se em “ações inovadoras capazes de estabelecer programações integradas com o setor privado, entidades governamentais e/ou associações voluntárias” (p. 49).

A capacidade de inovar em ações é uma característica predominante do líder empreendedor. De acordo com Schumpeter (2000), não se trata de inventar algo novo, mas de articular de maneira diferente os recursos existentes. Nesse mesmo sentido, *ações inovadoras* e *criativas* são tomadas pelo Programa como princípios a serem observados na construção de um trabalho coletivo na escola.

A *criatividade* é, portanto, uma outra habilidade destacada no material como componente do perfil do gestor-líder. O estímulo do material, como já vimos, é que o gestor atue de forma criativa nas diferentes esferas de gestão da escola.

*Persistência, ação arrojada independente dos recursos disponíveis e superação de obstáculos* são aspectos também ressaltados pelo Programa como importantes para a atuação do gestor. Empreendedores são constantemente apontados como

perseverantes e determinados em alcançar uma meta proposta, em persistirem com sua missão, ainda que os recursos sejam escassos, lançando mão de sua criatividade na transposição de obstáculos. Costuma-se dizer que “onde as pessoas comuns vêem problemas, os empreendedores vêem possibilidades”. Agir de forma arrojada apesar da falta de recursos materializa-se na concepção do gestor que não economiza esforços na busca de colaboradores para execução das ações propostas no Projeto Pedagógico da escola. O Módulo IV (p.44) instiga o gestor para que, na condução de ações, “utilize todo o seu conhecimento e habilidade – e, sobretudo sua *persistência* [...]” (GROSBAUN; DAVIS, grifo nosso) e acrescenta na página 51 que para vencer resistências na organização “será necessário perseverança, coragem, determinação e muita habilidade”. Os Módulos do Programa incitam o gestor a identificar as possibilidades e os obstáculos a enfrentar em sua escola, destacando que o mesmo “não pode centrar a atenção apenas em suas fragilidades e ameaças, mas buscar identificar as forças e oportunidades de seus contextos interno e externo” (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 66).

Quanto à *formação de redes* para enfrentar os desafios de gestão correspondentes, o Programa orienta os gestores para o desenvolvimento de parcerias entre escolas, afirmando que “a parceria entre duas escolas poderia ser o ponto de partida para uma política de parcerias, de tal maneira que houvesse uma conseqüente racionalização de recursos financeiros e espaços” (MARTINS; AGUIAR, MÓDULO VII, p.76). Este Módulo trabalha com a noção de parceria entre escolas, estimulando ações compartilhadas de uso dos espaços escolares como possibilidade de “intercâmbio de experiências, desenvolvimento de ações conjuntas e, sobretudo, [...] exemplo concreto de solidariedade e responsabilidade social” (p.76). O Módulo VI destaca, ainda, a relevância da criação de redes para compra de materiais e equipamentos que, fornecidos em grandes quantidades reduzem custos. Cabe lembrar que o Programa apresenta, como um de seus objetivos específicos, o estímulo à formação de redes de intercâmbio de experiências e informações em gestão escolar.

Outro conceito desenvolvido no Progestão é o de *captação de recursos*, sejam eles humanos (voluntariado) ou financeiros (doações, subsídios etc.). Assim como os empreendimentos sociais contam com a colaboração voluntária e/ou financeira da

sociedade para lograr êxito, as escolas costumam contar, freqüentemente, com trabalho voluntário de pais, professores e demais membros da comunidade escolar. O Módulo VI aponta como estratégia para captação de recursos, as parcerias internas, além das diferentes fontes de parcerias sobre as quais já falamos, por meio de estratégias de cooperação, com a conscientização sobre a responsabilidade de todos na utilização de equipamentos e gasto de materiais e “com a prestação de serviços voluntários ou em troca de algum benefício”. O texto traz como exemplo o empréstimo da quadra da escola para um time esportivo da comunidade que “pagará” por essa utilização com “serviços de pintura por um dos ‘atletas’ que seja um ótimo pintor de paredes” (MOREIRA; RIZZOTI, MÓDULO VI, p. 103).

Com relação ao *alinhamento de interesses entre parceiros*, o material destaca a importância de se considerar a parceria como “colaboração mútua entre organizações [...] que surge quando se verifica a necessidade de colaboração para resolver problemas e/ou enfrentar desafios comuns, buscar novos horizontes e crescer juntos” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p.86). Ressalta, ainda, que em alguns casos a proposta de parceria pode vir do parceiro e não da escola, e alerta o gestor para o fato de que “as parcerias devem ser incluídas no plano estratégico do projeto pedagógico da sua escola” (p.88).

Um último aspecto que queremos destacar é a concepção de *aprendizado contínuo*. O aprendizado, em qualquer situação humana, decorre de ações realizadas com sucesso ou fracasso, as quais avaliamos e, então, repetimos, aprimoramos ou rejeitamos.

O aprendizado nas organizações relaciona-se com planejamento e execução de ações, avaliação do executado (ou se não executado, o porquê) e recondução de ações. É chamado atualmente no mundo corporativo de “Ciclo de Aprendizado” (PQGF, 2004) ou “Ciclo de Deming” ou PDCA, sigla em inglês que significa Planejar, Desenvolver (executar), Controlar (checar, avaliar) e Agir (inovar, aperfeiçoar ou padronizar) (SEBRAE, 2003).

Em matéria do jornal “O Estado de São Paulo”<sup>37</sup>, os consultores do Instituto de Desenvolvimento Gerencial de Minas Gerais, Vicente Falconi e José Martins de Godoy, ressaltam a importância de mecanismos de controle como o PDCA para as organizações tanto privadas quanto públicas por se constituírem em metodologias sistemáticas de acompanhamento passo a passo do processo de gestão. O PDCA foi introduzido nas empresas para superar a deficiência entre o rigor no planejamento e o descuido na execução (ausência de acompanhamento). Para Godoy, trata-se de “um método científico para resolver problemas. Você analisa, planeja e verifica os resultados. Se deu certo, padroniza. Se não deu, corrige” (ESTADÃO, 12/02/2007).

Desta forma, entendemos que o processo de aprendizado tem por objetivo a reflexão e o questionamento das práticas e padrões existentes na organização para melhoria e aperfeiçoamento.

O Módulo IX (p. 27) do Progestão (que encerra o Programa) trata sobre a avaliação institucional da escola, considerando-a como “um processo de reflexão sobre as razões ou a causas das situações positivas (o que dá certo) e das insuficiências (dificuldades ou erros)”. O material orienta o gestor no “caminho da aprendizagem” (expressão do texto) para um processo de avaliação conseqüente:

[...] conhecidas as estratégias que dão certo, é necessário tentar disseminar, generalizar o sucesso na escola e no sistema. Também é necessário deixar de reproduzir as velhas formas, modificar radicalmente o que funciona mal, ou com baixa qualidade, e elaborar alternativas para a introdução de novos caminhos (FERNANDES; BELLONI, MÓDULO IX, p. 27).

Percebemos que o material trabalha, à semelhança dos ciclos de aprendizado, com conceitos de generalização (ou padronização) de ações positivas e de aperfeiçoamento ou abandono de práticas de qualidade insuficiente. O texto destaca como finalidade da avaliação “a busca do aperfeiçoamento da escola ou do sistema” (FERNANDES; BELLONI, MÓDULO IX, p. 28).

---

<sup>37</sup> Artigo intitulado “Guru de empresas tenta salvar a Previdência Social”. Jornal “O Estado de São Paulo”. Edição de 12 de fevereiro de 2007. Economia, B5.

Sobre essa necessidade de a escola desenvolver processos de avaliação, Vitor Paro (2006, p.80) argumenta:

Como administrar com êxito, como atingir objetivos com segurança, sem ter elementos que possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos?

O autor acrescenta que o provimento de um ensino de qualidade deve priorizar “formas eficazes de proceder à avaliação do desempenho da escola, envolvendo nesse processo os próprios usuários que são os mais diretos beneficiários de uma educação de qualidade” (PARO, 2006, p. 94).

Nesse mesmo sentido, o Programa destaca a avaliação institucional como um processo a ser construído coletivamente e aponta diretrizes para o envolvimento da comunidade escolar no processo, com o objetivo de “melhorar o nível de autoconhecimento que a escola tem de si própria, conhecendo suas fraquezas e suas fortalezas, e fornecer elementos ou informações para tomar decisões em relação aos resultados encontrados” (FERNANDES; BELLONI, MÓDULO IX, p. 28).

O Programa incentiva o processo de avaliação da escola, também no momento da construção do projeto pedagógico. Propõe uma discussão coletiva sistematizada em três movimentos: diagnóstico da realidade da escola (a escola que temos); levantamento das concepções do coletivo da escola (que identidade nossa escola quer construir) e definição de estratégias, pessoas e/ou grupos para assegurar a realização das ações definidas (como assegurar as ações definidas pelo coletivo) (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 58).

Um ponto forte do Programa (que veremos mais adiante) é justamente o incentivo ao registro de ações decididas coletivamente, bem como a definição de responsáveis por sua realização.

Por hora nos deteremos na avaliação como parte do processo de aprendizado que juntamente com as demais concepções descritas neste item assemelha as proposições do Programa às iniciativas de empreendedorismo.

Entendemos que assim como as ações sociais empreendidas por diferentes organizações agem e interagem de acordo com as leis de mercado, muitas das concepções trazidas para as organizações escolares possuem em seu conteúdo traços dessas leis. Não podemos, no entanto, rejeitar cegamente uma determinada regra ou modelo simplesmente pelo fato deles procederem do mercado. Parece-nos que não seria uma atitude sensata. Conceitos como eficiência, excelência, produtividade, qualidade, inovação, resultados, entre outros, não são exclusivos do mercado econômico, senão por ele tomados emprestados. Como dissemos no Capítulo I, são conceitos que, preservada a devida adequação, permeiam o contexto de uma educação que pretende aprendizagens significativas e promotoras de mudanças na vida dos alunos e na sociedade em que está inserida.

A questão que nos cabe neste ponto de reflexão é, no entanto, em que momento o incentivo ao desenvolvimento de um espírito empreendedor (que a princípio deveria existir em todos nós, para a construção de nossas próprias vidas) abandona o diretor como co-produtor da existência histórica da instituição e passa a considerá-lo como objeto engendrado (e responsável único) na solução de demandas sociais e educativas? Em outras palavras, o quê e quem definem um gestor como empreendedor? Empreendedor é alguém que se dispõe a articular e envolver pessoas nas decisões coletivas? Ou aquele que é capaz de conquistar parceiros que financiem os projetos da escola? Ou ambos? Quando encontramos afirmações como as do Módulo II (p.113), que incentivam o gestor a demonstrar “diante de suas metas um alto nível de esforço e perseverança, com o objetivo de atingir um resultado ótimo” (DOURADO; DUARTE), o que evidencia um alto nível de esforço? Compromisso com a equipe e a comunidade a que serve ou atendimento às demandas rotineiras com extensas jornadas de trabalho? O Módulo V (p. 71) exalta a atuação de uma diretora cuja escola é considerada um modelo de combate à violência e destaca que “Maria Marlene chega de manhã [na escola] e, muitas vezes, só consegue terminar as atividades após as 22h” (CARVALHO; SILVA).

Esse é o modelo desejado de gestor? Não nos remete a questões (superadas!?) tão debatidas no século XIX, destacadas por Marx, sobre a compra da jornada de

trabalho? Destacamos aqui um trecho de seu livro “O Capital” (1958, p. 30), que nos instiga a pensar a situação do gestor escolar como profissional da educação entrelaçada pela execução de tarefas semelhantes às de um operário de produção industrial:

O capitalista comprou a força de trabalho por seu valor de uma jornada. Adquiriu, pois o direito de fazer o operário trabalhar o dia inteiro a seu serviço. Mas, que é um dia de trabalho? É, em todo o caso, uma coisa menos longa do que um dia natural. Quanto? Sobre esse limite necessário da jornada de trabalho, o capitalista tem sua maneira de ver especial...

Na sociedade capitalista do curto prazo, o ditado popular “tempo é dinheiro” materializa-se na rotina dos trabalhadores, na exigência de produção em ritmo acelerado. A subordinação da educação ao capital, vista como mercadoria a ser vendida e submetida aos mesmos princípios do meio produtivo estende, por conseguinte, esse “ritmo” ao cotidiano das escolas, traduzido na fala dos gestores de que “o que é solicitado hoje pela Secretaria, é sempre para ontem”. Quem convive semanalmente com diretores de escola conhece a rotina agitada, inconstante, com demandas para as quais um dia de jornada de trabalho não é suficiente. O diretor não precisa de relógio de ponto. Seu trabalho é controlado pelo excessivo trabalho da rotina. O relógio de ponto, nesse caso, também não interessa ao patrão, já que a Secretaria não paga horas-extras...

Em artigo intitulado “Espírito empreendedor ganha forças nas universidades públicas”, do Jornal O Estado de São Paulo<sup>38</sup>, o professor Noam Chomsky, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (onde o empreendedorismo, segundo consta, faz parte da alma acadêmica) alerta para a discrepância de interesses entre as instituições privadas e as públicas. Afirma que “corporações não estão interessadas em financiar a economia, estão interessadas em fazer lucro. O que você acaba incentivando é ciência de curto prazo” (ESTADÃO, 19/08/07); uma ciência onde o interesse econômico supera a necessidade humana.

Avocamos esse exemplo com o objetivo de ressaltar como o “espírito empreendedor” está se arraigando nos diferentes níveis da educação, apesar da

---

<sup>38</sup> Jornal “O Estado de São Paulo”. Edição de 19 de agosto de 2007, A26.

explícita manifestação contrária de alguns educadores. Dentro do contexto da globalização, assim como a ciência passa a ter um caráter de curto prazo (para produzir lucro para alguns em lugar de conhecimentos para toda a sociedade), a educação também o tem. Se para conseguir financiamentos internacionais o sistema educacional de um país precisa apresentar seu avanço em números, o mais adequado parecer ser a promoção de políticas compensatórias como os projetos de classes de aceleração e telessalas entre outros mecanismos implantados no Estado de São Paulo e em alguns outros estados do país<sup>39</sup>. Esses mecanismos políticos, sob o discurso da melhoria da qualidade do ensino, negam essa qualidade na prática, pois, segundo Vitor Paro (2006, p. 16), perseguem resultados “numa lógica mercantil que busca poupar recursos e produzir números que atendam aos critérios ‘eficientistas’ do Banco Mundial”.

Parece-nos que existe, nesse sentido, uma estreita relação entre racionalização de recursos e empreendedorismo que, no âmbito da escola, traduz-se em uma atuação do gestor vinculada a conceitos de eficiência e produtividade gerenciais.

Desta maneira, o enquadramento do diretor como empreendedor social constitui-se, não em uma possibilidade de avanço, mas em uma estratégia política para turvar a sua visão de educador (preocupado com a transformação social) e conduzi-lo a uma visão de gerente (preocupado com eficácia e resultados) da organização.

## **2.4 A comunidade na escola: participação ou participacionismo?**

Tendo já discorrido sobre a presença das parcerias na escola como fonte de recursos financeiros, queremos nos deter neste momento, na análise sobre os mecanismos de participação apresentados no material.

---

<sup>39</sup> Ver: Estado de São Paulo - Resolução nº 181 de 19 de dezembro de 2002 e Resolução SE nº 77 de 03 de julho de 1996 que dispõem, respectivamente, sobre os cursos de “Educação de Jovens e Adultos”, na modalidade Telessala e sobre as “Classes de Aceleração” para alunos com defasagem de aprendizagem; Estado do Rio de Janeiro - “Programa Acelera Jovem” para alunos com defasagem de aprendizagem em três anos ou mais, na modalidade Telessala; Estado do Rio Grande do Sul - “Projeto Alfabetiza Rio Grande” de combate ao analfabetismo da população acima de 15 anos.

A introdução de um novo padrão de gestão, a partir da década de 1990, em nosso país, abriu espaço para os discursos “participacionistas” que alteraram o sentido de participação como mecanismo de tomada de decisões democráticas, para o da execução de tarefas e avaliação de resultados de ações decididas centralizadamente (ADRIÃO, 2006).

A participação, no material do Progestão, parece abranger os dois sentidos. No primeiro sentido, o da participação nas decisões, o material orienta os gestores sobre a necessidade de construírem em suas escolas processos democráticos, a partir da construção coletiva da proposta pedagógica que “deve ser assumida por toda a comunidade escolar e não apenas pela direção, por ser uma atividade que diz respeito a todos” (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p.39) e que “a gestão democrática entende que todos os envolvidos no trabalho escolar devem não apenas saber como a escola funciona, mas também participar na definição de seus rumos”. (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 46). O Módulo II (p. 15) reforça a necessidade do gestor “fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades” (DOURADO; DUARTE). Inúmeras orientações vão nesse sentido: o de levar o gestor a promover espaços de participação onde os diversos atores decidam coletivamente sobre questões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola. Os exemplos poderiam ser multiplicados, mas julgamos os apontados suficientes.

Ainda no sentido de participação democrática, os textos atribuem valor educativo às ações participativas, pela possibilidade de confronto de idéias, de diferentes pontos de vista e proposição de alternativas, num processo de construção de cidadania. O Módulo II (p. 21 e p. 37) traz as seguintes afirmações: “na sociedade e nas escolas, ao participarmos dos processos de planejamento e tomada de decisões, exercemos o direito e o dever de cidadãos, construímos e ocupamos espaços de cidadania” e “alunos, pais, professores, funcionários e membros da comunidade, ao participarem da vida escolar, educam e são educados na construção de um bem público comum” (DOURADO; DUARTE).

Esse enfoque formativo da participação da comunidade escolar vai ao encontro da afirmação de Naura Syria Ferreira e Márcia Ângela Aguiar (Org.) (2000, p 304) que destacam a formação de pessoas no processo de participação democrática:

O caráter “formador de cidadania” que o exercício da gestão democrática possui, ao possibilitar a efetiva participação de todos – participação cidadã – na construção e gestão do projeto de trabalho que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita, também, auto-formação de todos os envolvidos [...].

Partilhamento de decisões, via colegiados e instituições escolares, é outro destaque do Programa sobre a participação de caráter democrático, demonstrado nos seguintes textos: “as APMs podem ser espaços importantes para o compartilhamento das relações de poder no interior da escola” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 90) e “um colegiado ou conselho escolar atuante expressa o desenvolvimento nas escolas de uma cultura democrática e participativa”. O material instiga o gestor a promover discussões colegiadas sobre assuntos relevantes para a escola, considerando que “a participação tende a crescer quando as decisões do órgão colegiado têm repercussão importante na vida da comunidade escolar” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, Caderno de Atividades, p. 5). O incentivo à ativação dos Conselhos aparece em muitos outros Módulos, reforçando a importância desses colegiados no funcionamento da escola, assemelhando-se à posição de Erasto Fortes Mendonça (2000, p. 37) quando afirma que:

A experiência parece indicar que qualquer que seja o nível de sua organização e de seu funcionamento, os colegiados seriam [ou são] ainda uma potencialidade a ser explorada, uma possibilidade de originar uma gestão democrática genuína, propiciadora de processos de participação direta e de ampliação da conscientização dos indivíduos e dos grupos que deles fazem parte.

Desta maneira, os textos do Programa relacionam bons resultados em educação com presença forte dos colegiados nas escolas e apresenta vários exemplos, tais como: a melhoria de resultados do Saeb em escolas em que existe conselho escolar (MÓDULO I); aprendizagens significativas decorrentes de ações decididas coletivamente, pelos diversos segmentos em órgãos colegiados, sobre o projeto pedagógico e o currículo da escola; o conselho de classe/série atuando com relevância na avaliação e orientação pedagógicas (MÓDULO V) melhorando os índices de

aprendizagem; projetos realizando-se a partir do compromisso das pessoas com aquilo que foi decidido coletivamente etc.

São ainda incentivadas pelo Programa, ações participativas de interlocutores da escola em conselhos externos (partícipes da administração escolar) como Conselho Tutelar, Conselho do Fundef (hoje, Fundeb) Conselhos de Alimentação Escolar, entre outros.

Ao propor a revitalização ou a criação de órgãos colegiados de decisão na escola, o material alerta sobre a adequada utilização desses espaços, especialmente das APMs e Conselhos Escolares. A respeito da primeira destaca que:

Muitas APMs distanciam-se de suas funções básicas [de decisões compartilhadas] e acabam tornando-se apenas instâncias alternativas de financiamento das unidades escolares [...] como unidades executoras autônomas para repasse de recursos financeiros (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 89).

Com relação ao Conselho de Escola cita uma pesquisa realizada numa escola de Salvador<sup>40</sup> que traz as seguintes considerações:

O desconhecimento das atribuições e do significado político-social do conselho escolar, aliado ao desinteresse, à falta de integração, falta de liderança efetiva e inadequação de horários de reuniões são aspectos que dificultam a participação plena dos integrantes nas reuniões. [...] não basta a existência formal do conselho, é preciso que se criem mecanismos que estimulem a iniciativa e a participação das comunidades escolar e local nas decisões da instituição escolar (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 83).

Mendonça (2000), em pesquisa realizada para sua tese de doutorado<sup>41</sup> constatou que um grande número de estados e municípios brasileiros considera não ter alcançado a meta de implantação da totalidade dos colegiados na gestão da escola,

---

<sup>40</sup> O texto do material não indica qual seja esta pesquisa. Apenas destaca o trecho publicado na revista *Gestão em Rede*, de maio de 2006, p. 16.

<sup>41</sup> Ver Capítulo I, notas de rodapé.

entre eles o município de Salvador/BA<sup>42</sup> e do estado do Amapá, cujas conclusões assemelham-se à referência apresentada pelo material do Progestão:

Constatou-se também que só a implementação do Conselho Escolar não é suficiente para a efetivação das mudanças necessárias na escola, com a participação popular. Pois o que ocorre em algumas escolas, no nível das decisões concretas, de caráter administrativo e pedagógico, ainda está pautado nas velhas relações em que elas ocorrem, de cima para baixo, ou seja, quase sempre o diretor e um pequeno grupo da comunidade escolar, na sua maioria professores, é quem tem de fato decidido as questões, fazendo valer a sua vontade, quando estas deveriam ser de todo o coletivo, representado pelo Conselho<sup>43</sup> (MENDONÇA, 2000, p.305-306).

Percebemos que as tentativas de implementação de conselhos escolares como possibilidades de exercício democrático nas escolas encontram, ainda, muitos obstáculos a serem transpostos. O mesmo autor alerta sobre a peculiaridade do Estado de São Paulo onde os colegiados enfrentam a “autoridade máxima” do diretor decorrente de sua investidura no cargo por concurso público.

O Módulo V (p. 128) do Progestão, nesse sentido, destaca que um Conselho Escolar não pode ter a sua “função política podada pela autoridade absoluta de um gestor que não implementa deliberações desse Conselho” (CARVALHO; SILVA). Interessante notar que o Progestão é um curso destinado aos próprios gestores escolares de todos os estados brasileiros e que, portanto, independente do mecanismo que os investe no cargo devem refletir sobre sua prática (autoritária ou democrática) como diretores das unidades em que atuam.

Poderíamos dizer, baseados nesses textos que destacamos, que o material do Programa tem a intenção de estimular nas escolas o desenvolvimento de uma cultura participativa em um processo de construção democrática. No entanto, outros textos apresentam prescrições a respeito da participação sob um outro ponto de vista, qual seja, o da execução de tarefas ou atendimento a demandas descuradas pelo Estado.

---

<sup>42</sup> Mendonça (2000, p. 305, notas de rodapé) faz referência ao documento “Gestão escolar na SMEC”, do município de Salvador, onde “as autoridades educacionais consideram que a implementação dos conselhos não está totalmente realizada, apesar de o projeto ter se iniciado em 1994”.

<sup>43</sup> Trecho extraído do documento “Descentralização e a escola pública de qualidade”, que sintetiza as conclusões de um seminário sobre descentralização na escola pública, realizado em março de 1996, no estado do Amapá.

O Módulo II (p. 71) apresenta um depoimento de um diretor de escola prestado à revista *Gestão em Rede*, no qual ele responde à pergunta “como chegar a uma gestão democrática?” Na resposta encontramos a afirmação de que a administração colegiada da escola, via Conselho Escolar, representa “um dos meios pelo qual a sociedade poderá fazer uso de suas potencialidades para criar alternativas que solucionem ou minimizem os problemas educacionais *negligenciados pelo Estado*” (DOURADO; DUARTE, grifo nosso). Perguntamos: a gestão compartilhada é um exercício para a construção de uma sociedade mais igualitária ou alternativa aos serviços negligenciados pelo Estado?

Sabendo que o cotidiano escolar das escolas públicas apresenta diversas “carências” sobre as quais o gestor precisa deliberar, o Módulo V (p. 79) identifica algumas dessas carências, que se constituem em atividades importantes, tais como, funcionamento da biblioteca, digitação de relatórios, limpeza do prédio, manutenção da rede elétrica e hidráulica, conserto de equipamentos, entre outros, como problemas de falta de funcionários, afirmando que:

Nossas escolas, com alguma frequência – bem maior que a desejável - lutam com problemas de falta de funcionários. Os poucos que existem estão assoberbados com o excesso de trabalho e nem sempre são assíduos ou nem têm preparo para realizar adequadamente o trabalho (CARVALHO; SILVA).

A partir desta constatação, o material considera que o atendimento a essas carências pode “se transformar em oportunidades de aprendizagem para os alunos, pais de alunos e toda a comunidade” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p. 80), em um projeto de inserção social. Sugere que os gestores façam convites aos alunos para que participem como “aprendizes” ou “instrutores” em atividades da escola e exemplifica com a frase “Chegou a hora da partilha, venha integrar-se ao ‘grupo faz-tudo’ da ‘Escola João, o Destemido’” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p. 81). Atentemos para o fato de que as tarefas nas quais os alunos deverão inscrever-se para “aprender” ou “ensinar”, são atividades que exigem qualificação (no caso de manutenção da rede elétrica, por exemplo) e constituem-se em serviços essenciais que devem ser providos pelo Estado. Essas orientações não tratam sobre cursos oferecidos aos alunos para seu desenvolvimento pessoal, ou sobre atividades sociais como trabalho com

deficientes, idosos ou crianças pobres (citado no texto como exemplo de projetos de inserção social). A questão, aqui, é tratada claramente como alternativa da escola para a inexistência de recursos em determinadas áreas.

Outras dificuldades salientadas pelo Programa no cotidiano escolar são a falta de professores e os professores que faltam. Os textos afirmam que “uma das características da escola pública é que muitas vezes o aluno fica por ali sem ter o que fazer, pois não há professores para todas as disciplinas” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p.83) e reconhecem que “uma das dificuldades [da escola] se refere à falta de professores durante o ano letivo” chegando algumas turmas a terminar a série “com uma defasagem de até 30% da carga horária que deveria ter tido em determinada disciplina” (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 109). O material orienta o gestor na busca de soluções para esses problemas sugerindo além dos arranjos internos da escola (juntar turmas, subir horário etc.), conscientizar o professor sobre seu papel na aprendizagem dos alunos (evitando número excessivo de faltas), criar ambientes de aprendizagem para turmas de alunos sem professor e buscar parcerias fora de seus limites institucionais para desenvolver projetos afins (MÓDULOS III e V).

As duas últimas sugestões apresentadas acima tratam, mais uma vez, de ações alternativas para suprir a carência de um direito fundamental do aluno, qual seja, o de ter suas aulas efetivamente ministradas pelos professores ou por eles compensadas.

Em nenhum momento o material sugere ao gestor que discuta com a comunidade as possibilidades de superação do problema real, ou seja, da falta de professores. Pelo contrário, o Módulo III, após levar o gestor à reflexão sobre esse problema, estimula a observação sobre os obstáculos presentes na prática pedagógica e destaca quatro deles: baixo rendimento dos alunos; indisciplina nas salas de aula; desinteresse pelo processo de ensino-aprendizagem e pouca participação dos alunos. Na seqüência, aponta como causa desses problemas “uma proposta curricular fragmentada, pouco motivadora, cujos conteúdos selecionados não se relacionam com os interesses nem com o contexto dos alunos” (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p.110). Observemos que o texto não aponta a ausência de professores como causa da falta de motivação e interesse dos alunos, da indisciplina e do baixo rendimento deles, nem

relaciona a proposta curricular fragmentada como consequência da possível falta de discussão coletiva decorrente dessas mesmas ausências.

Há ainda no Módulo V (p. 85), um outro exemplo que nos mostra a participação da comunidade na escola, na execução de tarefas, em resposta às necessidades do ambiente físico escolar, desprovidas de atendimento do Estado. O texto apresenta um fragmento do Boletim Técnico da Fundescola, do ano de 2000, que conta a ação de uma diretora, no Estado de Goiás, que conseguiu para sua escola diversos equipamentos (televisão, telefone, material didático e outros) com o apoio da comunidade na realização de festas, rifas etc, e que efetuou mudanças no prédio atendendo à necessidade de construção de uma sala de discussão para os professores, com a colaboração dos pais. O texto afirma que:

A participação da comunidade e o planejamento das ações tornaram-se um hábito na Escola Estadual Castelo Branco. “Construímos a sala dos professores sem gastar um tostão com mão-de-obra. Os pais fizeram tudo”.

Constatamos, a partir dos exemplos demonstrados acima, que a superação de obstáculos cotidianos, sejam eles de caráter humano ou material, dependem da “habilidade criadora” do gestor e da equipe como um todo, na busca de alternativas de solução.

Promover a participação dos diversos segmentos na escola significa, nesse sentido, tomar a “participação na execução como um fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo” (PARO, 2006, p. 16).

Percebemos, desta forma que, em muitos momentos no material, a participação é limitada à execução, para suprir aspectos negligenciados pelo Estado. Em outros, há chamada para participação da comunidade nas decisões, especialmente na construção do projeto pedagógico da escola. Por vezes, há conjugação dos dois aspectos: decisão sobre o que fazer e o fazer propriamente dito.

Independente do objetivo de chamada da população para a escola, o material do Progestão instiga os gestores a pensarem sobre os aspectos facilitadores e dificultadores da participação dos diversos segmentos.

No Capítulo II, deste trabalho, discorreremos um pouco sobre esses aspectos que facilitam ou impedem a participação das pessoas nas ações da escola, segundo a classificação de Paro (1995), a saber: as reais condições de vida da população que permitem ou não sua participação; a visão das pessoas sobre a possibilidade da participação e o ambiente propício à participação.

O material do Progestão propõe uma discussão a esse respeito e, no Módulo I, sugere na *Atividade 19* (p. 93) que o gestor identifique ações que facilitem a participação da comunidade na escola. Dentre as ações apontadas estão a atuação do diretor na criação de conselhos; o envolvimento do diretor em associações e grupos locais para conhecer as necessidades da comunidade; o fortalecimento das associações de pais e o cuidado com as reuniões de pais, evitando constrangimento dos mesmos em relação às dificuldades de seus filhos.

Sobre este último aspecto, o cuidado com as reuniões de pais, o material faz inúmeras recomendações. Ressalta a importância de “cuidar da condução dessas reuniões, caso contrário, os pais podem se ressentir [...]” (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p. 89). O texto aponta a necessidade de se considerar a linguagem utilizada por gestores e professores nas reuniões, bem como para o aspecto do horário em que as reuniões são marcadas, de modo que, todos os pais possam participar. A esse respeito, Vitor Paro (2006, p. 55) destaca o horário de reuniões como um dificultador da presença dos pais na escola e afirma que “um dos empecilhos para a frequência dos usuários às reuniões [é] o fato de estas se darem em horários em que os pais trabalham ou têm outras obrigações que impossibilitem sua presença na escola”. O Módulo II, em citação já apontada por nós anteriormente sobre uma pesquisa em Salvador, também considera como dificultador da ação dos conselhos escolares, dentre outros, a inadequação dos horários de reuniões. O material estende, ainda, essa consideração para o trabalho interno da escola, em reuniões pedagógicas, propondo ao gestor observar a seguinte orientação: “disponibilizar horário adequado e regular, para que todos os profissionais da educação envolvidos possam estar presentes” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 106).

Além da adequação de horários, o material guia o gestor na organização das reuniões promovidas pela escola, seja com pais, professores, alunos ou com todos os segmentos. O Caderno de Atividades (p.9) do Módulo I trata especialmente sobre essa organização, orientando passo a passo a sua realização: “como preparar uma reunião”, “como fazer a reunião” e “como registrar as atividades”. Destaca que “a experiência de coordenar reuniões é um importante componente da gestão” (PENIN; VIEIRA).

Um aspecto que consideramos importante, trabalhado no Programa, é o *registro* das decisões e a *definição de responsáveis* pela execução de ações decididas coletivamente. Ao orientar o gestor na organização, execução e avaliação de ações, os textos sugerem que “insista sobre a designação dos responsáveis” nas deliberações coletivas (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 110). No Módulo III (p. 77), o material destaca a importância de a escola “ter claro que as ações definidas pelo seu coletivo, embora representando os desejos de todos, necessitam ter identificados os indivíduos ou segmentos que irão realizá-las” (ABREU; MOURA).

Dissemos em capítulo anterior que a prática da retroalimentação é pouco comum em nossas escolas e que habitualmente a atenção aos projetos acontece no início (quando são decididos) e no final (quando se encerra a sua execução). O acompanhamento das ações, a retomada sobre o que deu certo ou não, a responsabilização daqueles que assumiram um compromisso com o grupo e a condução de novas ações são aspectos, muitas vezes, relegados pela equipe escolar.

Quando falamos anteriormente sobre planejamento e controle, apontamos o PDCA como uma fórmula simples de planejamento-execução-controle-ação. Embora mais utilizada pelo setor produtivo, a metodologia aponta a necessidade de acompanhamento na execução de ações, aspectos muitas vezes negligenciados após as tomadas de decisão.

O Módulo II (p. 112-113) do Programa, considerando essa necessidade de acompanhamento das ações, dirige-se ao gestor, convidando-o “à crítica e reformulação das ações desenvolvidas” e afirma que “se o processo é importante, precisamos estar atentos a este caminho, [...] para o estabelecimento de novas metas e novas caminhadas [...]” (DOURADO; DUARTE). O Módulo III destaca que:

[...] é muito importante que todos os segmentos da escola não percam de vista a necessidade de identificação dos responsáveis por determinadas ações assumidas no coletivo. Para assegurar isso, são fundamentais encontros periódicos com o coletivo da escola para a discussão e avaliação de como as ações estão sendo encaminhadas efetivamente. Nesses encontros, os vários atores podem: retomar as ações, corrigindo o seu fluxo, com base na avaliação de como está sendo desenvolvido [e] avaliar se as ações definidas como prioridades pelos segmentos são realmente viáveis, ou seja, realistas (MARÇAL; SOUSA, P.79-80).

O Módulo IX (p. 65), ao tratar sobre a avaliação institucional, ressalta a importância de se traçar coletivamente linhas de ação para as pessoas não se transformarem em “tarefeiros (pessoas que se perdem no número excessivo de tarefas), repetidores que executam ordens sem discutir concepções” (FERNANDES; BELLONI).

A insistência do Programa quanto ao registro e acompanhamento de ações, bem como a definição de responsáveis pela realização de ações decididas coletivamente, desvela quão frágeis esses mecanismos revelam-se, ainda, em nossas escolas. Nossa observação sistemática da prática escolar também isso nos confirma.

## **2.5 O trabalho pedagógico coletivo: possibilidade de superação do individualismo e formação de profissionais interdependentes?**

Seguindo na direção de promover espaços de discussão para acompanhamento e avaliação de propostas e execução de ações, o material do Progestão destaca o papel relevante do gestor na organização do trabalho pedagógico escolar, articulando o corpo docente na busca de soluções para os desafios do processo ensino-aprendizagem. Cabe-nos lembrar que *a análise do trabalho coletivo articulado entre equipe gestora e corpo docente* constitui-se em parte do objetivo geral desta pesquisa.

O material do Programa identifica a equipe gestora como articuladora e coordenadora “ativa na organização do trabalho pedagógico” (MARÇAL; SOUSA, MÓDULO III, p. 24). O Módulo IV (P. 52) propõe que o gestor planeje com cuidado as reuniões com o corpo docente, mantendo “a regularidade necessária para se alcançar

os resultados esperados” (GROSBAUM; DAVIS). Orienta, também, como evitar o desperdício dos horários coletivos garantidos em lei<sup>44</sup> (no caso da rede estadual paulista, os HTPCs) onde muitas vezes, e a despeito de toda a equipe estar reunida, acaba prevalecendo o desenvolvimento de atividades individuais (MÓDULOS III e IV).

Os Textos salientam a importante tarefa do gestor em transformar esses momentos de reunião em “exercício de autocritica das práticas muitas vezes baseadas em posturas autoritárias” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p. 20) e que a organização desses espaços podem “facilitar a ocorrência do trabalho coletivo e propiciar condições para que todos se envolvam na discussão sobre o currículo: o quê e como ensinar” (GROSBAUN; DAVIS, MÓDULO IV, p. 61).

O Módulo II (p.34) traz um excerto da revista *Gestão em Rede*, de dezembro de 1999, com exemplo de uma escola de Roraima que se organiza para garantir a participação da comunidade escolar nas ações da escola e destaca a participação dos professores nos processos decisórios, afirmando que “a direção e o corpo docente tomam decisões conjuntas relativas aos seus objetivos, metas, estratégias e planos a curto, médio e longo prazos” (DOURADO; DUARTE). O texto ressalta a satisfação de todos os segmentos da escola e a melhoria nos índices de aprovação e aprendizagem dos alunos, decorrentes desses processos participativos.

### **2.5.1 Formação continuada: suprimindo as deficiências da formação inicial**

Outro aspecto considerado no material é o trabalho coletivo como possibilidade de formação continuada e valorização dos *profissionais da educação* (entendidos no Programa como os servidores que exercem a docência e atividades de suporte pedagógico). O Módulo VIII (p. 102) destaca que “uma das competências do gestor refere-se a promover a formação continuada de seu pessoal”. O texto trabalha com o tema “Escola de qualidade, professores qualificados” e discute o artigo 61 da LDB que dispõe, em seus incisos I e II, sobre a capacitação em serviço e o aproveitamento da

---

<sup>44</sup> Ver Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3 de 8 de outubro de 1997.

formação e experiências anteriores dos profissionais da educação. Este Módulo assinala, ainda, que a formação continuada dos profissionais deve ser garantida pela participação dos mesmos em cursos fora da escola, atuando, posteriormente, como multiplicadores em suas escolas. Reforça que “um programa de formação continuada e em serviço amplia gradativamente os horizontes do educador como cidadão e, ao mesmo tempo, fortalece uma atuação educativa mais competente” (ABREU; MOURA, MÓDULO VIII, p. 107).

Justa Ezpeleta afirma que é na dinâmica da escola que se processa a apropriação do ofício de professor. Para a autora, a escola é o lugar:

onde a bagagem pessoal inicial [do professor] pode desenvolver-se e ajustar-se, começar a materializar-se em práticas de acordo com a organização e o clima da escola, a sua capacidade para acolher, apoiar, acompanhar, conter e integrar a empresa comum. [...] (todos podemos recordar expressões como “A mim não me agradava fazer o planejamento, porém tive uma diretora que me ensinou seu sentido para meu trabalho”, por exemplo) (tradução nossa).

Nesse sentido, a autora ratifica o proposto no material do Programa, ressaltando a relevância da aprendizagem profissional desenvolvida na prática cotidiana do docente. O Módulo IV (p. 68) afirma que:

[...] um bom profissional não se faz de uma hora para outra, nem do dia para a noite. Em especial, ele não se faz sozinho; a troca com os colegas, as sugestões recebidas, os modelos de atuação observados, a orientação de um diretor experiente são essenciais para a constituição de um bom professor (GROSBAUN; DAVIS).

Ainda sobre a importância do desenvolvimento profissional a partir de experiências práticas vividas no interior da escola, Thomas Sergiovanni (2004, p. 136) destaca uma pesquisa realizada por Donald Schöns que demonstra que:

os profissionais especializados geram conhecimentos à medida que adquirem uma determinada prática, formando espontaneamente intuições e revelando novos caminhos que não tinham conseguido prever. Criam a sua nova prática através do uso.

Entendemos desta maneira, que parte da formação profissional docente acontece na prática, nos caminhos percorridos em sala de aula, onde o professor utiliza os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial, re-elabora-os no fazer e,

através da troca de experiências com seus pares e gestores da escola, re-significa o seu trabalho tornando-o relevante para a vida de seus alunos e para si próprio.

A despeito do valor reconhecido da formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, não podemos deixar de destacar o uso dessa modalidade de formação como mecanismo de atendimento a um movimento contraditório de profissionalização do magistério, que coloca ênfase na formação continuada em detrimento da formação inicial. Para Helena Costa Lopes de Freitas (2003, p. 1098), a partir da aprovação da LDB, esse movimento tem se revelado, entre outras proposições, pela

recuperação da concepção de 'formação em serviço', que teve grande vigor na década de 1960, e de 'aproveitamento de estudos', como fundamentos da formação profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática.

Cabe-nos mencionar, aqui, o documento publicado pelo Consed para divulgação do processo de construção e realização do Progestão nos diversos Estados brasileiros<sup>45</sup>, onde encontramos referências sobre a intenção do Programa em suprir, por meio da formação continuada e em serviço, as deficiências de formação inicial dos gestores escolares. Embora estejamos tratando, neste momento, sobre a formação continuada nos espaços escolares, promovida pelos gestores em suas unidades, queremos destacar o próprio Progestão como um programa de capacitação compensatório.

Na página 23 do documento citado, a autora do texto contextualiza o surgimento do Progestão como resposta a essas carências de formação, afirmando que:

As iniciativas de formação inicial, levadas a efeito pelas instituições de educação superior (IES), como, por exemplo, as universidades, não vinham dando conta de uma formação que revelasse articulação da base teórica dessa formação com a realidade concreta da escola, ou seja, que tivesse caráter aplicado. [...] Esse cenário deixava cada vez mais evidente que o esforço para a construção da gestão democrática no Brasil precisava envolver [...] a

---

<sup>45</sup> “Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública”. Documento organizado pela professora Maria Aglaê de Medeiros Machado, consultora e coordenadora do Progestão, publicado pelo Consed no ano de 2006.

capacitação e a motivação dos profissionais, tendo em vista fortalecer a competência da escola para o exercício de sua autonomia.

Para reforçar esta idéia, há, no mesmo documento, dois destaques de depoimentos de gestores-cursistas que declaram a importância da formação continuada propiciada pelo Programa, como mecanismo compensatório da formação inicial insuficiente para a prática da gestão. São eles: “O Progestão me deu oportunidade de, em apenas nove meses, adquirir conhecimentos que não obtive na graduação e na especialização” (tutor do Amapá, 2006) e “Considero o Progestão mais importante, como referencial teórico-prático em conhecimento, do que o meu curso de Licenciatura” (Gestor-cursista de Sergipe, 2004).

Se seguirmos esse pensamento de que cursos de formação continuada podem suprir as falhas de formação inicial, estaremos admitindo que as universidades em nada precisam aprimorar a formação dos educadores nos cursos de Licenciatura, o que seria uma solução simplista para os problemas de formação profissional docente.

O documento enfatiza a necessidade de programas de formação contínua para os gestores escolares e cita os estudos sobre “escolas eficazes” que destacam a importância do estabelecimento de “um padrão e estilo de gestão”, pela imprescindibilidade da gestão para a eficácia da escola em termos de resultados de aprendizagem dos alunos. Daí, a afirmação do texto de que:

Ao tomar como público-alvo os gestores escolares, o Progestão assume caráter estratégico, pois trabalha a capacitação da equipe que faz a liderança na escola, ou seja, do nível capaz de impulsionar mudanças na qualidade da gestão da escola pública (CONSED, 2006, p. 16).

No caso da atualização profissional dos docentes, no âmbito da unidade escolar, o material do Programa destaca, ainda, a necessidade de utilização de recursos financeiros, didáticos, humanos, entre outros, para sua execução, e afirma que esses recursos devem ser disponibilizados pelos poderes públicos, cabendo aos gestores a garantia de seu bom uso (MÓDULO II).

### **2.5.2 Ruptura com o trabalho individualizado: construindo caminhos para a interdependência**

Um outro aspecto destacado pelo Programa, a respeito da articulação do trabalho coletivo entre a equipe gestora e o corpo docente, é a ruptura com o trabalho individualizado do professor.

O Módulo II (p. 106) alerta o gestor sobre a possibilidade dos encontros pedagógicos tornarem-se “momentos de ruptura com o trabalho individualizado e, simultaneamente, um tempo de formação para os professores” (DOURADO; DUARTE). Orienta sobre a necessidade de incorporação de novas pessoas em um grupo para “compartilhar responsabilidades, em especial se algo vai mal” (GROSBAUM; DAVIS, MÓDULO IV, p. 21). O Caderno de Atividades do Módulo II (p. 18) destaca que “atividades integradas são incompatíveis com soluções mágicas e individualizadas” (DOURADO; DUARTE) e o Módulo III (p.66) reforça que “se individualmente somos capazes de superar nossas limitações, melhorando pessoal e profissionalmente, o que será possível superarmos coletivamente!” (MARÇAL; SOUSA).

Nesse sentido, o Módulo I (p. 52) complementa essa concepção afirmando que “cada pessoa pode empreender, individualmente, qualquer caminhada de aprendizagem e alcançar seu objetivo. Mas, tendo em vista as dificuldades do percurso, a partilha facilita muito a travessia dos obstáculos” (PENIN; VIEIRA). Os textos sugerem, ainda, o trabalho interdisciplinar do corpo docente, com vistas à integração de conhecimentos para os alunos (MÓDULO IV). Reconhecem as dificuldades decorrentes de processos de discussão coletiva e orientam o gestor na busca de soluções. Destacam no Módulo III um excerto do documento Raízes e Asas, que discorre sobre o trabalho coletivo de uma escola comprometido pelo distanciamento entre as professoras das séries iniciais e os professores de 5ª a 8ª séries, distanciamento este, superado pelo diálogo, pelo conhecimento do trabalho do outro e respeito à prática alheia.

A esse respeito, Huberman (1988, p. 3), ao tratar os professores sob a metáfora de artesãos independentes, alerta para as limitações causadas pelo trabalho isolado dos professores em uma escola. Dentre elas, as idéias de que:

Só os artesãos do mesmo nível [membros do mesmo departamento ou ano de ensino] podem oferecer aconselhamento profissional de qualidade.

[...].

Um [artesão] raramente interfere com o tempo e energia dos outros artesãos do mesmo edifício, para não os afastar das funções nucleares que ambos consideram ser primordiais, e que são levadas a cabo [na sala de aula].

De fato, o trabalho individualizado dos docentes em nossas escolas é ainda uma prática muito comum. Escolas que oferecem níveis diferenciados de ensino, comumente convivem com o distanciamento entre professores, o mesmo acontecendo com professores de diferentes ciclos. Essa prática costuma manter o isolamento pessoal ou de grupos sob o pretexto de garantir a autonomia, como já dissemos no capítulo II. Thomas Sergiovanni (2004) afirma que os professores tomados como artesãos independentes, desenvolvem seu ofício de forma privada, ancorados em seus conhecimentos e estabelece no interior da escola, uma relação de *privacidade e independência* que, segundo o autor, deve ser substituída por uma relação de *comunidade e interdependência*.

Ainda a esse respeito, Maria de Fátima Chorão Sanches (2000, p. 50) destaca a importância de se construir um trabalho coletivo espontâneo, constituído de profissionais “vindos de grupos disciplinares movidos por interesses, motivações, idéias pedagógicas partilhadas” e não uma colegialidade imposta por determinação administrativa que “pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária”.

A maneira como o material do Progestão propõe o desenvolvimento desse trabalho coletivo articulado entre os profissionais docentes e destes com os gestores da escola é o trabalho em equipe.

### **2.5.3 Trabalho em equipe: aprendendo a colaborar**

Organizar o trabalho em equipe é uma habilidade de liderança incentivada no Programa como possibilidade de construção de uma cultura democrática na escola. O Módulo II (p. 111) afirma que “a organização democrática, seja de uma pequena escola, seja de um sistema de ensino, precisa reconhecer a necessidade urgente de se trabalhar em equipe”. Ressalta que para a escola consolidar sua autonomia e seu projeto pedagógico deverá “desenvolver ações em equipe” (p. 69). Considera, ainda, na página 105, que “atuando em equipe podemos dividir, somar, multiplicar ou mesmo dilatar as seqüências de atividades estabelecidas” (DOURADO; DUARTE).

A respeito do conceito de equipe, o material do Programa destaca que:

Um grupo de pessoas se transforma em equipe quando consegue criar um espírito de trabalho coletivo, no qual as diversidades pessoais não se constituam em entraves, mas se transformem em riquezas que as unam e se complementem na busca de objetivos comuns “(ABREU; MOURA, MÓDULO VIII, p.112).

O Módulo I salienta, ainda, que uma escola adquire identidade própria quando passa a ser uma equipe onde cada um fala por todos.

Tratamos no Capítulo I sobre a concepção contemporânea de equipe e como ela vai ao encontro do mundo do trabalho flexível. As equipes mudam constantemente e as pessoas vão passando de equipe em equipe. De fato, a cada ano, as equipes escolares se constituem de novos membros, inclusive de novos gestores. Veremos mais adiante, de acordo com os dados da pesquisa empírica, como as equipes gestoras não conseguem manter-ser unidas por um longo período. Desta forma, as equipes fragilizam-se pela falta do “longo prazo” necessário ao aprofundamento das relações, à constituição de laços duradouros e ao comprometimento recíproco (SENNETT, 2001).

O Módulo V (p.56) do Programa ressalta essa necessidade do estabelecimento de vínculos entre as pessoas de uma equipe. Destaca que os laços que criamos se tornam motivos de agregação e que “a agregação é o elemento essencial que vai gerar as relações comunitárias, isto é, desenvolver o sentimento de união, de pertencer ao mesmo grupo, no mesmo espaço social e físico” (CARVALHO; SILVA).

O que vemos, no entanto, em nossas escolas, são profissionais que pertencem a uma equipe por tempo determinado, em períodos de um ano ou menos, dependendo de sua situação funcional. Excetuando-se os professores efetivos, que correm “menos riscos” (sem, contudo, estarem totalmente “seguros”) de perderem suas aulas em determinada escola, os demais professores não têm nenhuma garantia de continuidade de seu trabalho em uma mesma equipe no ano seguinte.

No início de cada ano letivo, a maioria das escolas se reorganiza para receber seus novos professores, dar-lhes conhecimento sobre sua proposta pedagógica e como as atividades coletivas se desenvolvem, e despertar neles o sentimento de pertencimento ao grupo, ainda que durante o breve período em que permanecerão na escola.

A retomada desse processo a cada ano exige do gestor muito empenho, pois depende, ainda, da vontade pessoal de cada um em engajar-se no grupo.

É nesse sentido que o Módulo IV (p. 44) do Programa orienta o gestor para o desenvolvimento de um clima de confiança na equipe, em uma perspectiva de sucesso. Para tanto afirma que “será preciso que [o] gestor utilize todo o seu conhecimento e habilidade – e sobretudo sua persistência – para despertar o interesse e a vontade de todos” (GROSBAUM; DAVIS). O Módulo considera a “vontade” como elemento fundamental para o sucesso de uma equipe escolar e a condução dessa equipe como responsabilidade precípua do gestor, que deve estar sempre presente e ter uma liderança forte.

Diversos Módulos comparam a equipe escolar com equipes esportivas ou orquestras musicais. No Módulo III (p. 20), o texto destaca que o papel de um gestor “assemelha-se ao de um maestro que coordena uma orquestra para que tudo saia no tom certo, com base na colaboração conjunta dos músicos” (MARÇAL; SOUSA). O Módulo IV identifica o gestor como o maestro e o projeto pedagógico como a “partitura” em função da qual todos estarão afinados. O Módulo II (p. 111) destaca que “a equipe gestora funciona como um bom time de futebol: sem posições fixas, mas respeitando as especialidades de cada um” (DOURADO; DUARTE).

No Capítulo I discorreremos, também, um pouco a respeito dessas analogias (time esportivo e orquestra) com o trabalho do gestor escolar. Reafirmamos que a presença indiscutível do líder em uma equipe é o elemento de semelhança entre eles. A diferença reside no fato de que, quando os componentes de uma equipe esportiva ou de uma orquestra não estão desempenhando a contento as suas funções, eles são normalmente substituídos. A troca de “jogadores” de uma equipe ou de seu “técnico” muitas vezes pode ser a solução para equipes que não funcionam. No entanto, no caso das escolas, a contratação e/ou a dispensa de profissionais não é de sua competência e, sim, do âmbito do sistema central. Ademais, a autoridade que o cargo confere ao diretor, mormente o preserva, especialmente quando se trata de cargo vitalício, o mesmo ocorrendo com os demais profissionais titulares de cargo na escola.

Ainda considerando as analogias queremos destacar a concepção de colaboração no trabalho em equipe, apresentada pelo material. Quando o Módulo III aponta o gestor como maestro que acerta o tom com a “colaboração conjunta dos músicos”, temos que considerar o sentido dessa colaboração.

A palavra colaboração vem do verbo *colaborar*, que significa *trabalho conjunto* (co-laborar) com um sentido de ajuda, cooperação. O trabalho humano é um processo que diferencia o homem dos demais animais e o faz relacionar-se com a natureza e com os outros homens (PARO, 2006). Pensando nessa relação de trabalho onde os homens se relacionam mutuamente, podemos entender a colaboração como algo natural desse processo (senão inerente a ele). Vejamos: se o aluno não colaborar com o professor e vice-versa, dificilmente o processo de ensino aprendizagem se realizará; se os professores não colaborarem com o diretor, dificilmente este conseguirá articular o trabalho coletivo; se os pais não colaborarem no acompanhamento da vida escolar dos filhos, os mesmos não lograrão um melhor desempenho, e assim por diante. No entanto, o sentido de colaboração parece ser empregado, muitas vezes, nas relações de trabalho, não como componente natural do trabalho humano, mas em outros dois sentidos: 1) o profissional colabora com os demais se sentindo um “doador generoso” que disponibiliza seu tempo e/ou seus conhecimentos em favor do trabalho alheio; 2) a instituição requer do profissional “uma colaboração” para além de seu dever

profissional, esperando que ele seja exatamente esse “doador generoso” para o bom desempenho da organização.

Explicando melhor e, voltando à metáfora do artesão independente proposto por Huberman (1988), parece que o professor sente-se “protegido” em sua atuação isolada em sala de aula e, a colaboração com os demais está além dos limites de sua atividade docente – a colaboração é uma concessão sua, que pode ser dada ou retirada a qualquer momento. Em sentido contrário, a direção da escola considera um bom professor aquele que mais se envolve em atividades externas à sala de aula, em horários alternativos, que realiza trabalhos voluntários, que auxilia a escola em tarefas que escapam ao fazer profissional docente. Em escolas onde a direção assume a “missão” de chegar cedo à unidade escolar e dela só sair à noite (como já citamos anteriormente, em exemplo dado pelo material do Programa), é comum que o diretor espere dos profissionais que com ele trabalham uma atuação que corresponda a esse perfil. Nesse caso, os profissionais que resistem a essa prática ou que promovem reivindicações contrárias aos interesses da chefia são considerados pouco cooperativos, pois, “o bom jogador de equipe não se queixa” (SENNETT, 2001, p. 138).

Articular o trabalho coletivo, com justiça e equidade, sem lançar mão do autoritarismo, exigindo o comprometimento de todos e não mais de uns que de outros, parece ser tarefa complexa para o gestor escolar.

A nosso ver, o bom desempenho de uma equipe deve relacionar-se com postura ética e profissional. A colaboração desenvolvida por profissionais de uma equipe assume a natureza da responsabilidade pelo trabalho executado. Quando músicos profissionais tocam em conjunto, colaboram individualmente, não por concessão pessoal, mas por responsabilidade profissional. Os professores, ao desenvolverem o trabalho pedagógico coletivo, precisam assumir-se como profissionais que colaboram entre si pela sua responsabilidade social. A esse respeito Vitor Paro (2006, p. 98) afirma que um aspecto importante da luta por um trabalho de melhor qualidade dos educadores é

a exigência de um verdadeiro profissionalismo a ser assumido pelo professor. Não bastará oferecer condições adequadas para o docente exercer suas

atividades. É preciso que dele seja exigido um comprometimento efetivo com seu trabalho, à altura da função social que desempenha.

O Módulo VIII (p. 96) do Programa considera essa necessidade de comprometimento profissional docente e destaca que:

É necessário que, principalmente, os docentes sejam profissionais competentes, cuja formação os torne capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação (ABREU; MOURA).

O Programa aponta o trabalho coletivo (formação continuada e interdependência) como alternativa para a formação profissional docente e orienta o gestor para o desenvolvimento em sua escola dos princípios (ou pilares da educação) preconizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco<sup>46</sup>, quais sejam - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – sobre os quais uma escola deve ser construída. Destaca o “aprender a fazer” como um princípio que “exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e trabalhar em equipe” e o “aprender a conviver” que, conforme o texto, quer dizer “tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto à participação em projetos comuns” (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p. 55).

## **2.6 A comunicação: eixo norteador das inter-relações?**

Em um sentido de descoberta do outro, o material destaca, entre os quatro pilares da Educação, também, o “aprender a ser”, relacionando-o, dentre outros aspectos, com a capacidade das pessoas se comunicarem. O conteúdo trabalhado enfatiza a comunicação como ponto de partida para que todos se entendam, refere-se a ela como um dos aspectos mais relevantes e complexos da gestão, consequência da diversidade de pessoas que compõem a comunidade escolar. O Módulo V, ao tratar

---

<sup>46</sup> Unesco – órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

sobre a vivência autoritária ou democrática na escola, ressalta como característica importante da última, a liberdade de expressão e o diálogo.

Dissemos, no Capítulo II, que o diálogo - que se faz sempre entre duas partes - permite o debate de idéias e a negociação democrática dos objetivos desejados, por meio de um processo de ouvir e ser ouvido. O Módulo I (p. 15) do Programa afirma que “o trabalho da escola torna-se muito mais produtivo e agradável quando há diálogo entre os vários segmentos que dela fazem parte”. Na página 111, o texto sugere que uma proposta curricular “deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, tendo o diálogo como componente pedagógico básico de sua prática educativa” (PENIN; VIEIRA). O Módulo VIII (p. 114) considera a existência do diálogo apenas se as partes estiverem no mesmo plano. Destaca que:

Não há diálogo quando uma das partes tem uma arma, física ou simbólica, apontada para a cabeça do outro. Não é diálogo a fala de quem manda do alto do trono e quer que o outro aceite os seus argumentos. Diálogo supõe igualdade, relação intersubjetiva, e não imposição da vontade pessoal, calcada no cargo ou função que detém (ABREU; MOURA).

O texto faz, ainda, referência à lição de Paulo Freire que dizia ser a verdadeira comunicação resultado de uma relação horizontal entre as pessoas e instiga o gestor para que saiba “partilhar sem invadir o outro, mantendo uma comunicação o mais rica e constante possível e ampliando-a numa dimensão horizontal, que favoreça as relações interpessoais” (ABREU; MOURA, MÓDULO VIII, p. 123).

Observamos, no material, que os caminhos apresentados ao gestor para o desenvolvimento de relações de igualdade no interior da escola, são aqueles que *consideram o outro*, em suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, o Módulo I (p. 73) destaca que:

[Na escola], pelo convívio, crianças e jovens aprendem limites que permitem situar o seu direito individual em relação ao direito do(s) outro(s). O(s) “outro(s)” tem (têm) desejos e necessidades próprias que não se confundem com os “meus”. Devem, porém, ser respeitados, considerados. O direito individual, assim, é um direito que se afirma na relação ao direito de um outro. De outros. Entre o **eu** e o(s) **outro(s)** existe um **nós**, princípio básico da convivência democrática (PENIN; VIEIRA, grifo do autor).

Em Capítulo anterior falamos sobre o agir comunicativo, proposto por Habermas, que supera a função de mero instrumento de informação e estrutura a interação entre os indivíduos. Nesse mesmo sentido, Naura Syria Carapeto Ferreira (2000, p.315) defende:

[...] uma pedagogia que rechaça a construção social de imagens que desumanizam o “outro”; uma pedagogia de esperança que mostra que ao construir o “outro” nos tornamos completamente relacionados com o “outro”; uma pedagogia que nos ensina que ao desumanizar o “outro” nos desumanizamos a nós mesmos.

O material do Progestão segue nessa direção, incentivando as relações e os processos democráticos por meio de uma boa comunicação. Orienta os gestores para que utilizem estratégias como ouvir todas as opiniões e garantir a palavra a todos, promovendo “uma comunicação horizontal, ou seja, para que todos os envolvidos possam participar, trocar idéias e tomar posições” (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p.78).

Saber falar e ouvir ou dialogar aparece no material como habilidade de comunicação exigida na construção da democracia na escola. Os textos incitam o gestor a refletir sobre sua habilidade comunicativa lançando as seguintes questões:

Como você [gestor] fala às pessoas e como você as ouve? Como você se aproxima delas? Você adota um tom “amistoso” ou “ameaçador”? Você “pede” ou “dá ordens”? Não precisa responder... pelo menos agora. Queremos apenas lembrar que na relação com a comunidade essa é uma habilidade fundamental. (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p. 84).

Dissemos no Capítulo II que a comunicação está permeada de signos e seus significados, dentre eles o significado emotivo: as pessoas, muitas vezes, sentem-se ameaçadas em seu sistema de idéias, valores e sentimentos de acordo com o emprego das palavras, ou seja, pela maneira como a linguagem é usada ou as circunstâncias em que ela é empregada (BORDENAVE, 1985). Nesse sentido, o material alerta o gestor para o tom despendido por ele na relação com a comunidade escolar e suas possíveis conseqüências. No Módulo VIII (p.119), destaca-se a seguinte afirmação: “A gestão deve ser exercida com naturalidade, valorizando as pessoas, controlando as palavras e

as observações, mesmo as feitas em tom de brincadeira que possam ferir os outros” (ABREU; MOURA).

Se houver muitos ruídos na comunicação, é certo que, serão gerados os conflitos no interior da escola. Para Abílio da Fonseca a comunicação precisa ser devidamente canalizada na organização e essa tarefa compete especialmente ao *comunicador institucional* ou líder responsável pelas relações. Para o autor a ausência de uma política de comunicação é a origem dos conflitos na instituição.

Se é inegável serem nefastas e conflituosas as gestões imaturas ou sem firmeza e, pior ainda, as autoritárias, inflexíveis ou fortemente centralizadoras, também se percebe que um dos principais motivos que estão na origem dos conflitos na organização é a ausência de uma política de comunicação e de difusão de informações a todos os níveis (FONSECA, 2000, p. 142).

O Módulo VIII (p. 115) instiga o gestor a estar atento ao processo comunicativo desenvolvido em sua escola e ressalta a importância de planejar esse processo fazendo a seguinte orientação:

Em reunião na qual será tratado assunto complexo ou serão apresentadas muitas informações, elabore um pequeno documento escrito e apresente-o. Em seguida estimule a participação, o debate, a troca de idéias, tirando dúvidas e fazendo o *feedback*, ou seja, solicitando que as pessoas exponham o seu ponto de vista, o que entenderam e apresentem sugestões ou novas propostas sobre o assunto, garantindo uma comunicação efetiva, evitando mal-entendidos (ABREU; MOURA).

Nesse sentido, o material do Progestão orienta o gestor para que “mantenha em sua escola boas vias de comunicação” e “seja uma pessoa comunicativa” (CARVALHO; SILVA, MÓDULO V, p. 27). A comunicação, de acordo com o material, deve ser, portanto, clara, aberta, transparente e acessível a toda a comunidade escolar (MÓDULO II), evitando os conflitos ou utilizando-os em benefício da coletividade.

O material admite o conflito no interior das organizações como consequência da diversidade de pessoas que dividem o (e convivem no) espaço escolar, com personalidades distintas e diferentes percepções a respeito de um mesmo assunto. Considera o teor positivo dos conflitos tomando-os como “oportunidades para o desenvolvimento pessoal, negociação e solução de problemas” (ABREU; MOURA,

MÓDULO VIII, p. 121). No Módulo III (p. 28), o texto sugere que “precisamos reconhecer o conflito como algo positivo, que ajuda no crescimento do coletivo” (MARÇAL; SOUSA). Para Stephen Ball (1994) as situações de conflito podem mesmo apresentar aspectos positivos (e não só negativos) como nos confirma a seguinte afirmação: “o conflito pode ser, e a princípio é, muito saudável; pode revitalizar um sistema que, do contrário, se estancaria” (BALDRIDGE, 1971, p. 202, tradução nossa). De fato o ser humano pode sentir-se estimulado a partir de idéias divergentes. Há um ditado judeu que diz que quando duas pessoas pensam juntas, temos três idéias e não duas: a da primeira pessoa, a da segunda e a terceira formada pelo consenso, o que possibilita o crescimento interpessoal.

Durante toda a história da humanidade “o homem tem aprendido com o homem como o ferro afia o próprio ferro” (PROVÉRBIOS, Capítulo 27, versículo 17). Segundo Bordenave e Carvalho (1979, p. 77) “na construção (ou ‘produção’) permanente do homem pelo homem é que consiste todo o desenvolvimento”. Portanto, os homens necessitam-se uns dos outros para construir a sua humanidade e os conflitos são inerentes às relações humanas. Administrar esses conflitos na escola é tarefa a ser aprendida pelo gestor escolar e pelos demais profissionais que nela se relacionam. Aprender a conviver não é só um princípio proposto pela Unesco, mas sim um imperativo que acompanha o homem desde o seu nascimento. Aprender a reconhecer forças e fraquezas é um caminho para superação das contradições. Segundo Vitor Paro (2006) “os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são *reais* e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista” (p. 20, grifo do autor).

No início deste Capítulo falamos sobre a aprendizagem da liderança e citamos Jorge Adelino da Costa (2000) que situa essa aprendizagem no nível da inteligência emocional. Aprender a liderar inclui aprender a administrar conflitos. De acordo com Goleman (1996), um dos precursores da discussão sobre a influência da inteligência emocional nas relações interpessoais, ao questionarmos o comportamento de outra pessoa devemos fazê-lo dando ênfase sempre à atitude e não ao caráter pessoal. Segundo o autor, ao abordarmos “a pessoa”, e não o seu comportamento, despertamos nela uma reação de “defesa” que, muitas vezes, se traduz em “ataque”.

O material do Programa aponta o desempenho da liderança nessa mesma direção. No Módulo VIII (p.86) encontramos a seguinte orientação:

Como gestor, você deve preocupar-se, por exemplo, em abordar o desempenho profissional do servidor, e não sua pessoa, em ouvir tanto quanto falar, em fundamentar com fatos e evidências os aspectos positivos e negativos constatados, em encorajar a disseminação de sucessos e a busca da correção das dificuldades (ABREU; MOURA).

Tratamos no Capítulo II a influência dos repertórios pessoais e da flexibilidade mental dos indivíduos na interpretação de uma situação comunicada e como essa percepção conduz o comportamento humano. Para Bordenave (1985) a pessoa de *mente aberta* consegue desvincular sua emocionalidade do seu sistema de significados e reformular idéias, enquanto a pessoa de *mente fechada* defende obstinadamente o seu sistema de idéias, pois o tem estreitamente ligado ao seu sistema emocional.

O alvo do Programa, no tocante à comunicação, parece ser esse desenvolvimento individual (ter uma mente aberta) dos profissionais da educação para se atingir um trabalho coletivo democrático. O Módulo VIII (p. 123) afirma que:

Quando um grupo consegue criar um clima de confiança para aprender a fazer e receber críticas sem reações emocionais intensas, ele amadurece, torna-se fonte de crescimento para cada um dos componentes, permitindo identificar seus avanços e dificuldades (ABREU; MOURA).

Ao se identificar avanços e dificuldades por meio de uma linguagem amistosa entre os membros de uma equipe, a comunicação desempenha um papel de *avaliação*, já que permite a retroalimentação necessária para corrigir rumos. No entanto, o sucesso da avaliação dependerá do clima da organização, já que, na maioria das vezes, situações de avaliação são geradoras de conflitos, pois se constituem em formação de juízo em relação a uma pessoa ou grupo, situação ou objeto. Toda informação gera uma opinião e uma imagem (FONSECA, 2000) e, nem sempre, a imagem que despertamos no outro coincide com a que temos de nós mesmos. O Módulo IV (p. 100) aponta uma dificuldade na avaliação do processo de ensino-aprendizagem ao afirmar

que “em geral, o professor, ao avaliar, raramente se inclui nesse processo. Essa é a visão que, infelizmente, vigora na maioria das escolas” (GROSBAUM; DAVIS).

O material assume como possibilidade de se promover uma avaliação significativa na escola, sem ferir os diversos segmentos, uma relação de confiança mútua, de respeito à diversidade de idéias e apoio recíproco. Ressalta, ainda, que, embora o gestor seja o líder desse processo, os responsáveis pela comunicação relacional estabelecida na escola são todos, porque a todo momento

emitimos e recebemos mensagens num processo constante de intercâmbio entre duas fontes, eu e o outro. Sempre somos, portanto, co-responsáveis pelo sucesso ou fracasso de uma boa comunicação e, conseqüentemente, por uma relação interpessoal de qualidade. (GROSBAUN; DAVIS, MÓDULO IV, p. 117).

Na relação com o outro, influenciemos e somos influenciados, alteramos nossos significados e construímos uma cultura nova, com termos, gestos e símbolos que fazem sentido para todo o grupo (SILVA, 2001). A cultura escolar é considerada no Programa como a incorporação de novos aspectos a uma cultura já existente, a partir da reflexão das pessoas sob as influências da cultura geral, da sociedade como um todo, bem como da influência resultante da convivência no cotidiano de uma organização (MÓDULO I). A cultura escolar é identificada, de acordo com o Módulo III (P. 115), por meio das manifestações verbais e conceituais, pelas manifestações visuais e simbólicas e pelas manifestações comportamentais. O texto afirma que “a cultura não é algo externo a nós, pois antes de tudo é pele, é nosso olhar, nosso sentir e pensar, ou seja, nos constitui como pessoas” (MARÇAL; SOUSA). O mesmo Módulo alerta para a observação das práticas, dos projetos pedagógicos e das políticas públicas que estão carregados de valores de uma cultura que passa a ser percebida e compreendida como natural. A comunicação parece ter, aqui, o caráter instrumental de *transformação* (ou reprodução) *social*. A cultura regula o comportamento das pessoas de uma organização que, influenciando a sociedade, por meio de uma linguagem própria, é ao mesmo tempo por ela influenciada.

O material destaca que o respeito à cultura e à forma de viver dos alunos é o primeiro passo para a existência de uma comunicação genuína na escola (MÓDULO I).

Os textos do Programa dedicam especial atenção à comunicação estabelecida entre escola e pais, pois considera que:

ignorando-se mutuamente, tanto a escola como as famílias perdem com a falta de convívio. O afastamento não faz bem a nenhuma das partes. Coisas simples que poderiam ser resolvidas com diálogo acabam por se transformar em problemas (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p. 87).

Destacam a exigência da LDB de que os pais sejam informados a respeito da frequência e rendimento de seus filhos, mas alertam que “embora o termo da lei seja informar, a comunicação entre a escola e as famílias dos alunos ultrapassa o caráter meramente informativo” (PENIN; VIEIRA, MÓDULO I, p. 91). Acrescentam que “uma comunidade bem informada pode contribuir de forma decisiva para a melhoria da qualidade da escola” (p. 89). No Caderno de Atividades (p. 12) do mesmo Módulo, o texto orienta os gestores para a realização de reunião com pais, com objetivos diferenciados dos que comumente embalam essas reuniões:

A idéia é deixar de lado toda aquela conversa de chamar os pais para a escola para reclamar de seus filhos, pedir ajuda em algum mutirão para consertar o prédio ou coisa parecida... Nada contra esse tipo de iniciativa. Neste momento, porém, o que se quer enfatizar são outras formas de relacionamento. Aqui a intenção é simplesmente ouvir.

A comunicação é considerada, nesse sentido, um veículo de *participação* democrática da comunidade na escola, promovida por uma linguagem clara e amistosa, onde todos têm acesso a informações e direito a “vez e voz para expor idéias, sugestões ou críticas (DOURADO; DUARTE, MÓDULO II, p. 51)”. O Módulo III (p. 99) destaca, ainda, que “a socialização das informações evita mal-entendidos, promove e facilita a participação”.

O Módulo I (p. 87) salienta que, muitas vezes, os pais são chamados na escola apenas “para serem comunicados sobre decisões sobre as quais não foram consultados” e que “a falta de comunicação afasta a escola do cumprimento de sua função social” (PENIN; VIEIRA). O mesmo Módulo (p. 89) traz como exemplo da não participação de pais na escola decorrente de ressentimentos, um depoimento de pai de

aluno de uma escola estadual urbana que diz: “não vou para as reuniões. Só fui uma vez. Não gostei porque fui falar e todo mundo foi contra mim. Faz cinco anos que não vou”.

Para garantir a participação por meio de uma comunicação adequada, os textos orientam, ainda, os gestores sobre ações que facilitem a relação escola/família, como por exemplo, a sugestão de que os professores, em reunião com pais, discutam o progresso acadêmico de um aluno com seus pais, separadamente (MÓDULO I).

Encontramos, no Programa, permeadas nos diversos Módulos, orientações sobre o desenvolvimento da comunicação relacional nas situações de avaliação, de participação e de construção da cultura organizacional. Percebemos que a comunicação é vista pelo Programa como um poderoso instrumento de superação de obstáculos e de construção de propósitos comuns, ou seja, de uma verdadeira convivência democrática. Cabe ao gestor, neste contexto, a condução do processo democrático na escola, uma vez que ele é o líder institucional da organização. O Módulo II (p. 92) assegura que o gestor deve:

Exercer a liderança, encorajando, persuadindo e motivando tanto os profissionais da educação quanto os demais membros da comunidade escolar e local; negociar, em situações de conflitos, visando ao sucesso escolar dos alunos; conviver bem com a pluralidade cultural, ajudando a dissipar preconceitos; [...]; desenvolver e manter um clima organizacional democrático e participativo na escola (DOURADO; DUARTE).

A comunicação, para o Progestão, é, portanto, um instrumento utilizado na construção do clima organizacional da escola, sempre em uma perspectiva de vivência democrática.

De fato, a comunicação tem valor reconhecido nas organizações. Esse valor é destacado, por Abílio da Fonseca (2000, p. 146), na seguinte afirmação:

[...] nas empresas privadas e na Administração Pública vêm sendo correntes ações sistemáticas de relações públicas tendo em vista o “entendimento mútuo” entre os vários públicos que lhes respeitam. Pensamos que tal política, adequadamente aplicada às escolas, poderia ajudar a dar passos muito significativos no sentido desse entendimento.

A comunicação estabelecida, na escola, como instrumento para o entendimento mútuo contribui para o exercício democrático, visto que “sem a aceitação mútua como forma de relação e como ideal a ser constantemente perseguido – isto é, como meio e como fim da ação política – não pode haver verdadeira ação democrática” (PARO, 2005).

Contudo, a comunicação não é um elemento novo nas relações pessoais ou institucionais e nem sempre é utilizada para superação de obstáculos e estabelecimento de uma convivência democrática. Tem sido empregada, sobretudo, pelas lideranças, na manutenção da estabilidade e controle políticos das organizações (BALL, 1994; SELZNICK, 1971). Para Ball, a participação de professores, na tomada de decisões da escola, está diretamente relacionada com a forma de comunicação adotada pelos líderes, nos diversos estilos de liderança. Nos casos dos estilos autoritário e administrativo, por exemplo, o meio mais direto de manter o controle é, no primeiro caso, suprimindo a conversação e não permitindo aos membros se expressarem publicamente e, no segundo, mantendo uma comunicação formal, em uma estrutura burocrática de grupos e comitês. No caso dos estilos antagônico e interpessoal, o controle é promovido mediante a mobilização simbólica do apoio: exalta-se a adesão e a persuasão. A comunicação é, desta maneira, um instrumento utilizado pelas lideranças para controlar a participação, o que conseqüentemente influi nos resultados esperados da organização.

A comunicação pode ser, portanto, um recurso para promover espaços de participação da comunidade nos processos decisórios da escola ou um instrumento para manter uma estrutura cristalizada, onde a participação traduz-se apenas em consulta ou pseudoparticipação e a rotina da escola fundamenta-se mais em comunicados do que em comunicação.

Por meio da comunicação, o gestor pode convencer os professores sobre a necessidade de um bom relacionamento com os alunos e compromisso com sua aprendizagem, ou pode persuadi-los a aceitar uma política voltada mais para os resultados do que para o processo, baseado mais nas necessidades e menos no

direito, preocupada mais com números do que com pessoas. É nisso que consiste o valor do líder escolar: escolher o caminho para o qual inclinará a sua ação.

A escola, como espelho da sociedade, tende a reproduzir as relações de poder nela existentes. Pode, contudo, continuar sendo este lugar de reprodução ou constituir-se em um fator de mudança, por meio de uma comunicação relacional emancipadora, que objetive uma relação menos opressora e mais humana.

## 2.7 O material dissecado: algumas considerações

Os nove Módulos do Progestão aqui analisados deixam claro a ênfase dada às ações dos gestores como líderes que podem promover mudanças no ambiente escolar. O próprio documento “Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública” (p. 16), do Consed, afirma que:

Ao tomar como público-alvo os gestores escolares, o Progestão assume caráter estratégico, pois trabalha a capacitação da equipe que faz a liderança na escola, ou seja, do nível capaz de impulsionar mudanças na qualidade da gestão da escola pública.

Esse mesmo documento refere-se a um padrão de gestão desejado, fundamentado em estudos sobre escolas eficazes que, dentre outros aspectos, associa o sucesso escolar dos alunos “às relações entre os agentes, ao desenvolvimento de visão compartilhada, ao ambiente de aprendizagem, à boa prática de sala de aula, à responsabilização pelos resultados e à presença de liderança forte e legítima” (CONSED, 2006, p.23).

O Módulo IV (p. 14) traz uma afirmação que confirma a tendência de estabelecimento deste novo modelo de gestão nas escolas públicas, destacando o aspecto da liderança:

Há muitos fatores que fazem uma escola se tornar especial. [...] Nesse tipo de escola, as professoras sentem prazer em ensinar e em interagir com os alunos e sabem que as crianças e jovens, porque aumentaram seus conhecimentos, conseguirão acompanhar com facilidade a série seguinte. O **gestor está sempre presente e é uma liderança forte** (GROSBAUN; DAVIS, grifo nosso).

No Módulo II (p. 76), o texto destaca que “uma liderança mobilizadora está sempre disposta a experimentar, a aprender, a compartilhar com os outros a solução de problemas [...]” (DOURADO; DUARTE).

O Módulo IV (p. 74) destaca, ainda, a importância do gestor como orientador das ações dos professores, afirmando que “o bom professor ajuda seus alunos aprender. Mas, para isso, é preciso que seu auxílio [vindo do gestor] seja eficaz” (GROSBAUM; DAVIS).

Um segundo aspecto considerado como componente de uma escola eficaz, é a expectativa dos professores em relação à aprendizagem dos alunos. Para Mello (1994) a expectativa do professor em relação ao rendimento do aluno é um componente decisivo no que diz respeito às escolas eficazes e insere-se no contexto de uma nova cultura escolar: a cultura do sucesso.

O Módulo IV (p. 82 e p. 84) do Progestão afirma que “a representação que o professor faz de seus alunos influi sobre o que pensa e espera deles”. O texto considera que:

Os professores realmente têm esse poder: podem dar vida e futuro a seus alunos. Por isso, é importante que todos apostem no sucesso de todos e de cada um. Quando deixamos as expectativas negativas preponderarem, estamos condenando nossos alunos a desanimarem de si mesmos (GROSBAUN; DAVIS).

A cultura do sucesso também é tema trabalhado no Programa. Os textos relacionam o empenho de todos (comunidade escolar e local) para o sucesso dos alunos. Destacam que “é tarefa do líder propor atividades instigantes e, ao mesmo tempo, viáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso” (GROSBAUN; DAVIS, MÓDULO IV, p. 44).

Um terceiro aspecto apresentado no Programa semelhante ao destacado por Guiomar Namó de Mello (1994) nos estudos sobre escolas eficazes é a organização do trabalho em sala de aula. A autora aponta as estratégias analisadas por Alexander, Rose e Woodhead, a saber, o *ensino individualizado*, o *trabalho em grupo* e as *aulas para a classe como um todo*, como estratégias eficazes quando combinadas de modo

balanceado pelos professores. De igual modo, o material do Progestão traz, em seu Módulo IV (p. 79), orientações sobre o trabalho diversificado em sala de aula, destacando que ao professor

[...] cabe temperar a aula, ter um bom manejo de classe e, em especial, saber usar **estratégias variadas**, para que todos recebam a atenção necessária por parte do docente. É importante, portanto, fazer **exposições para o grupo como um todo**, formar **grupos de colegas para trabalho coletivo** e abrir tempo e espaço para **atendimento individualizado** (GROSBAUN; DAVIS, grifo nosso).

Um quarto aspecto considerado nos estudos sobre escolas eficazes que encontra paralelo no material do Programa é a avaliação externa dos resultados de aprendizagem. Para Mello (1994, p 365) as mudanças dentro da escola dependem também de induções externas. Segundo a autora:

Dentre os inúmeros mecanismos de indução, a avaliação externa de resultados de aprendizagem pode ser considerada de importância estratégica. [...] A importância da avaliação externa de resultados de aprendizagem como força indutora e estimuladora da eficácia permite acrescentar às características das escolas eficazes [...] um elemento quase sempre ausente das escolas brasileiras: a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos.

O Módulo II (p. 73) do Programa cita pesquisas realizadas pela Unesco e dados obtidos no Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) para identificar escolas com resultados de aprendizagem positivos e conclui que “quanto mais independente a escola, com projeto pedagógico próprio, recursos financeiros e liberdade para administrá-los, melhor o rendimento dos alunos” (DOURADO; DUARTE).

Há ainda outros aspectos que apresentam semelhança entre os propostos no Programa e nos estudos sobre escolas eficazes, como: autonomia da escola, capacitação de professores, política de carreira (evolução funcional por mérito), distribuição do tempo escolar, apoio e participação dos pais, controle sobre os recursos financeiros, trabalho em equipe, construção coletiva do projeto pedagógico, articulação curricular, reconhecimento público da escola, políticas de compensação de desigualdades e apoio das autoridades ou suporte técnico das instâncias do sistema (Módulos III). Sobre estes aspectos, porém, acreditamos não ser necessário uma análise minuciosa neste momento, uma vez que, já foram entremeados nos itens

anteriores. Queremos apenas destacar as orientações do Programa quanto a dois aspectos: 1) mecanismos compensatórios de defasagem de aprendizagem e 2) políticas de carreira, com evolução por mérito.

Em defesa do primeiro, o Módulo I (p. 32) afirma ser necessário promover ações para erradicar ou, ao menos, minimizar os índices de evasão e repetência das crianças das escolas públicas e que “para combater esse problema muitos estados e municípios vêm adotando programas de correção de fluxo escolar, a exemplo das **Classes de Aceleração** e dos **Ciclos de Aprendizagem**” (grifos das autoras). Quanto ao segundo aspecto, o Módulo VIII (p. 70) afirma que:

No ensino público, em geral não há carreira para os funcionários e, no caso do magistério, em poucas situações há articulação entre bom desempenho profissional e melhoria de posição funcional, traduzida em melhor remuneração. Na maioria das carreiras até então vigentes, a progressão dos professores tem decorrido de supervalorização da titulação, certificados de participação em atividades de atualização e tempo de serviço, independentemente da qualidade de suas atuações e do desenvolvimento de suas competências profissionais (ABREU; MOURA).

Os textos reclamam a realização de processos de avaliação de desempenho de professores e funcionários, nas escolas. Alertam ser estes processos, no nível das redes de ensino estadual e municipal, quase inexistentes em nosso país e que, na maioria das vezes, estão vinculados apenas à aceleração da evolução funcional do professor, e não a critérios de remuneração. A realização de avaliação dos servidores, na escola, vinculada ou não à progressão de carreira, é orientação do material aos gestores como possibilidade de correção de rumos.

As proposições do Progestão semelhantes aos aspectos observados nos estudos sobre escolas eficazes, bem como sua similitude com as políticas de parceria entre Estado e sociedade civil e, ainda, a ênfase no gestor como empreendedor social, colocam no cerne da questão a *gestão escolar* - administração dos recursos - como responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, ou seja, pela solução dos problemas da educação.

Cabe-nos aqui uma pergunta de Miguel Arroyo (1979, p. 36): “Por que a prioridade dada aos aspectos administrativos como solução para os problemas crônicos

da educação?”. O autor questiona a ênfase dada à irracionalidade administrativa dos sistemas educativos (não só especificamente das escolas) como responsável por todas as mazelas da educação, ressaltando que essa ênfase desvia a atenção dos verdadeiros fatores responsáveis pelo fracasso da escola, tais como, a organização da produção, a divisão técnico-social do trabalho, a distribuição da riqueza e do poder em uma sociedade dentro da qual a escola está inserida e é reflexo dela.

Para Vitor Paro (2006, p. 23) essa concepção de administração escolar tem tratado

o problema da escola pública que temos [...] como técnico (administração de recursos) e não político (falta de recursos por omissão do Estado). [...] essa hipertrofia do técnico acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público entre nós.

A este mesmo respeito - a supervalorização da eficiência administrativa - podemos fazer, ainda, uma citação de Philip Selznick (1971, p. 116):

Há uma grande tendência, não somente na vida administrativa, mas também em toda ação social, de divorciar os meios dos fins, dando grande ênfase a um ou a outro. O culto da eficiência na teoria administrativa é um meio moderno de supervalorizar os meios e negligenciar os fins.

Desta forma, ao se exaltar sobremaneira a eficiência administrativa nas escolas, corremos o risco de transferir o foco da *qualidade do ensino* para a *qualidade do gerenciamento da unidade de ensino* (TEIXEIRA, 2003). Percebemos que a despeito da atenção dispensada aos processos de gestão das escolas, os resultados de aprendizagem continuam os mesmos, ou apresentam avanços pontuais, como nos têm demonstrado as avaliações de nosso Estado, bem como nossa observação sistemática da prática escolar e aprendizagem dos alunos.

## **Capítulo IV**

### **Progestão: a prática**

#### **1 A escolha do universo pesquisado**

A Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba foi escolhida para a realização de nossa pesquisa empírica por se tratar de órgão de lotação distinto daquele onde atuo como supervisora de ensino e tutora do Progestão (Diretoria de Ensino da Região de Limeira), com o objetivo de distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado.

A Diretoria de Ensino selecionada situa-se em um município que alcançou o foro de cidade em 1856 e o nome de Piracicaba (onde o peixe pára) em 1877<sup>47</sup>.

A cidade de Piracicaba possui um número de aproximadamente 329.000 habitantes, em uma área de 1312Km<sup>2</sup>, dos quais 1154 correspondem à área rural e 158 Km<sup>2</sup> à área urbana, esta última ocupada por 96% da população total. O IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - foi de 0,836<sup>48</sup> no ano de 2000, superior à média do Estado de São Paulo.

O município conta com a parceria de 47 Ongs que desenvolvem projetos de assistência à “Criança e Adolescente”, à “Família”, ao “Idoso”, às “Pessoas com necessidades especiais” e ao “Migrante e Morador de Rua”.

A cidade abrange um conjunto de escolas privadas, municipais e estaduais, sendo as últimas em número de 62 escolas, distribuídas em seis municípios, sob a supervisão e controle da Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba, subordinada a CEI (Coordenadoria de Ensino do Interior), da Secretaria de Estado da Educação.

---

<sup>47</sup> Histórico da cidade disponível em [www.ciagri.usp.br/piracica/hist\\_p.htm](http://www.ciagri.usp.br/piracica/hist_p.htm). Acesso em: 16 out. 2007.

<sup>48</sup> O índice de 0,836 é considerado alto em uma escala de zero a 1. O IDH é uma medida comparativa de renda (PIB per capita), educação (alfabetização e taxa de matrícula) e longevidade (expectativa de vida ao nascer). Ver: O que é IDH? Disponível em: < [http://www.sespa.pa.gov.br/Informa%C3%A7%C3%A3o/IDH/idh\\_oquee.htm](http://www.sespa.pa.gov.br/Informa%C3%A7%C3%A3o/IDH/idh_oquee.htm)>. Acesso em: 16 out. 2007.

### **1.1 O início da pesquisa empírica: seleção da amostragem**

Iniciamos nosso levantamento empírico solicitando ao Dirigente Regional da Diretoria de Ensino de Piracicaba autorização para realização da pesquisa. A solicitação foi atendida e o dirigente designou duas Supervisoras de Ensino para apoio ao desenvolvimento da pesquisa, no tocante a seleção das escolas, comunicação com as mesmas, disponibilização de dados etc.

Selecionamos seis escolas estaduais (10% do universo total), todas do município de Piracicaba, localizadas em bairros periféricos e bastante distantes do centro da cidade (média de dez quilômetros) e com um perfil comum, qual seja: diretor há mais de três anos na unidade escolar; número médio de alunos por escola (acima de 1000) e nível de atendimento (Ensino Fundamental: ciclo I - 1ª a 4ª séries e ciclo II - 5ª a 8ª séries e Ensino Médio). Em todas as escolas foi solicitado que, além dos gestores, 10% dos professores com mais de dois anos de atuação na unidade respondessem aos questionários.

Das seis escolas selecionadas inicialmente, uma foi substituída, pois a equipe gestora se desfez no início do ano de 2007, por motivo de diminuição do número de classes (não comportando mais o posto de trabalho de vice-diretor) e por perda de aula pelo professor designado para as funções de coordenador, permanecendo na escola apenas o diretor.

Em todas as escolas pesquisadas o diretor é efetivo no cargo há mais de três anos, mas apenas uma conserva toda equipe gestora. Nas demais, pelo menos um membro da equipe (vice-diretor ou coordenador) foi substituído recentemente ou o posto de trabalho deixou de existir.

Parece que a dificuldade de manutenção da equipe é um dos maiores problemas enfrentados pela escola. Destacamos, nos capítulos anteriores, o problema da rotatividade de professores na rede pública, o que dificulta o trabalho coletivo e exige um recomeço a cada ano com a troca de profissionais. Sentimos no próprio processo

de pesquisa o prejuízo dessa descontinuidade, visto que, muitos gestores que participaram do Progestão deixaram a função e voltaram para as salas de aula e outros que não participaram do Programa, compõem a nova equipe.

Este foi um ponto crítico na aplicação dos questionários: as questões relativas à atuação do professor coordenador ou do vice-diretor da escola que perderam a designação para a função, tiveram que ser respondidas em relação a alguém que já não pertencia mais à equipe. Ainda, os gestores novos na função, pouco puderam contribuir para a pesquisa, uma vez que, ou não participaram do Programa ou conheciam superficialmente a realidade da escola.

Um outro dado interessante que levantamos no momento de seleção das escolas participantes foi que, apesar da reorganização da Rede Pública Estadual Paulista<sup>49</sup>, em 1995 (que tinha como um dos objetivos a separação de alunos por faixa etária), apenas uma das escolas oferece Ensino Fundamental - ciclo II e Ensino Médio, somente. As cinco demais escolas atendem a todos os níveis, ou seja, desde o ciclo I (1ª a 4ª séries) até o Ensino Médio.

Escolhemos utilizar para este trabalho a seguinte nomenclatura para as escolas selecionadas: Escola 1-**Alfa**; Escola 2-**Beta**; Escola 3-**Delta**; Escola 4-**Gama**; Escola 5-**Sigma** e Escola 6-**Omega**.

No conjunto das escolas, os questionários foram respondidos por seis diretores, nove vice-diretores e nove coordenadores, totalizando 24 gestores, e trinta e dois professores (56 profissionais).

Nossa intenção inicial de analisar as seis escolas selecionadas foi modificada por sugestão da Banca de Qualificação, uma vez que, os questionários aplicados apresentaram um número muito grande de dados, cuja análise, somada à análise aprofundada do material impresso do Programa já realizada, estenderia o trabalho para além das exigências de uma dissertação de Mestrado, podendo ser utilizada em uma pesquisa futura, em outro nível.

---

<sup>49</sup> Reorganização das escolas separando o ciclo I (1ª a 4ª séries) do ciclo II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, através do Decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995, do governo Mário Covas. Ver a esse respeito: Capítulo I deste trabalho e a obra de Theresa Adrião (2006) "Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado". São Paulo: Xamã, 2004.

Desta forma, optamos pela análise da Escola **Alfa**, destacando os aspectos do Progestão implementados em sua prática cotidiana, bem como sua relação com os conceitos de gestão democrática desenvolvidos pelo Programa. Entendemos que o estudo desta escola pode produzir conexões de sentido para outras unidades escolares.

Estabelecemos contato com a diretora da Escola **Alfa** agendando um horário para aplicação dos questionários. Inicialmente marcamos um dia e horário onde estaríamos presentes toda a equipe gestora e o corpo docente. A diretora estabeleceu um horário com toda equipe, mas os coordenadores precisaram atender alguns ATPs<sup>50</sup> da Diretoria de Ensino que chegaram à escola e uma vice-diretora não compareceu no horário combinado. Aguardamos os profissionais presentes responderem aos questionários e retornamos à Diretoria de Ensino, posteriormente, para recolher o material pendente enviado. Os questionários foram devolvidos em sua totalidade.

## **2 Caracterização da unidade escolar**

### **2.1 Escola Alfa**

A escola Alfa atende a 1769 alunos distribuídos em 48 classes nos períodos da manhã, tarde e noite. Oferece Ensino Fundamental – ciclo I e ciclo II, Ensino Médio e EJA<sup>51</sup> Ensino Fundamental ciclo II.

A escola possui 16 salas de aula, secretaria, sala de leitura, sala de professores, sala de direção e vice-direção, laboratório multiuso, refeitório, pátio, quadra coberta, estacionamento para carros e sala de informática.

Foi inaugurada em 1995 e até o ano de 2002 passaram pela direção dez diretores. A partir de 2002 a diretora atual assumiu o cargo e está até hoje na escola.

---

<sup>50</sup> Assistentes Técnicos Pedagógicos – professores designados para atuar nas Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino.

<sup>51</sup> Educação de Jovens e Adultos

A localização da escola é em bairro periférico e com população de baixo nível econômico. O prédio está construído em um terreno bem amplo e é bem conservado. Não há pixações, nem mobiliário quebrado.

De acordo com registro histórico da escola, a mesma tinha uma imagem negativa no bairro, antes de 2002. Havia muita violência e vandalismo contra o prédio. Atualmente há maior participação das pessoas nos colegiados e reuniões de pais, os espaços são valorizados e bem cuidados.

A escola conta com o trabalho de aproximadamente 90 professores, sendo 51 deles titulares de cargo efetivo, dois vice-diretores e dois professores coordenadores.

A equipe gestora permanece a mesma há pelo menos dois anos, exceto uma coordenadora que assumiu a função em período mais recente e as vice-diretoras estão na escola desde antes da chegada da diretora atual.

Quadro-síntese de caracterização da Escola Alfa:

Nível de Atendimento	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de vice-diretores	Nº de PCP	Ano de efetivação do diretor	Membros da equipe gestora com menos de 2 anos na escola
EF (ciclo I e II), EM, EJA	1769	90	02	02	2002	01 PCP

### 3 O questionário: abordagem e interpretação

Considerando o referencial teórico adotado e as particularidades desta pesquisa, elaboramos os questionários com base em três categorias definidas: liderança, comunicação e participação. Os questionários foram construídos com 49 questões para os professores-coordenadores, 47 questões para os diretores e vice-diretores e 45 questões para os professores. A variação do número de questões corresponde às especificidades de cada função e, embora diferindo na forma (perguntas redigidas de acordo com o cargo ou função do respondente), as perguntas possuem o mesmo

conteúdo. Os questionários dos gestores são constituídos, ainda, de questões específicas do curso Progestão.

O número de questões correspondente a cada uma das categorias varia em uma média de 12, sendo que, muitas delas, atendem, ao mesmo tempo, a mais de uma categoria; 3 a 5 questões são de caráter pessoal (sexo, tempo de magistério, tempo na Unidade Escolar, titular de cargo efetivo ou OFA, jornada ou carga horária de trabalho, entre outras) e 6 são relativas, especificamente, aos estudos dos Módulos em equipe e encontros presenciais do Programa (somente para gestores).

Sendo a metodologia escolhida para esta pesquisa de cunho quali-quantitativo, utilizamos, para a análise, uma Descrição dos Dados (análise estatística das questões fechadas)<sup>52</sup> e a interpretação das percepções dos profissionais (análise qualitativa das questões abertas).

A dimensão escolhida, ou seja, o ponto de abrangência estabelecido para esta análise, é a articulação da equipe gestora com o corpo docente, fundamentada nos conceitos de liderança, participação e comunicação. Os aspectos avaliados em cada uma destas categorias pretendem defrontar as seguintes questões:

- Qual conceito de liderança existe entre os profissionais da escola?
- Que tipo de comunicação se estabelece na escola?
- Que concepção de participação está presente na escola?

Nesse sentido, faz-se necessário obter os seguintes dados:

- Os professores reconhecem os membros da equipe gestora como líderes? Os gestores se reconhecem como liderança da escola? Os professores consideram os gestores como elementos que organizam espaços de participação, estimulam os menos envolvidos, delegam funções, propõem ações, acompanham o desenvolvimento de ações decididas coletivamente, corrigem rumos?

---

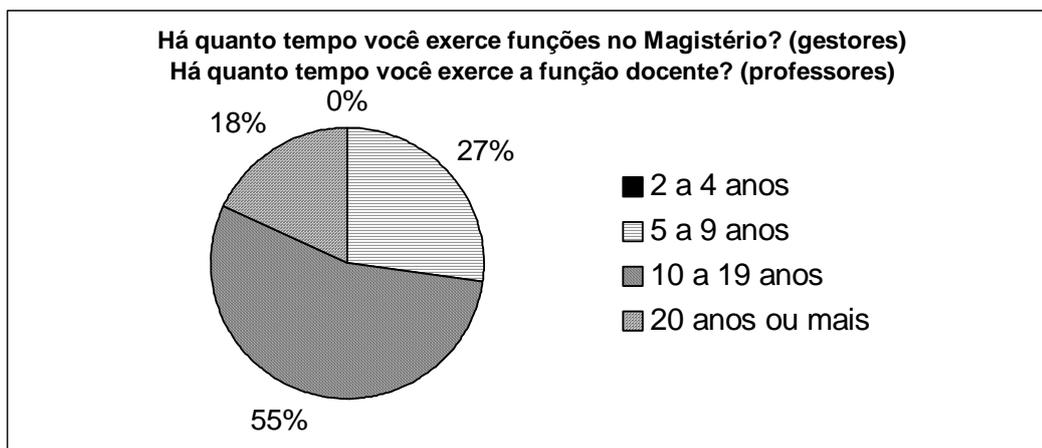
<sup>52</sup> Para a elaboração do Banco de Dados e construção dos Gráficos para a análise estatística das questões fechadas contamos com a orientação do Prof. Antonio Carlos Simões Pião, do DEMAC - Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação da Unesp, campus Rio Claro.

- O fluxo de informações na escola é constante? As mensagens são claras e de fácil entendimento? São utilizados diferentes meios de divulgação das informações, promovendo o conhecimento, por toda a equipe, dos acontecimentos do cotidiano escolar? A comunicação estabelecida promove uma relação de igualdade e a expressão livre de idéias entre os membros da escola?
  
- A construção da proposta pedagógica está pautada em discussão coletiva? São definidas coletivamente estratégias de trabalho e projetos interdisciplinares? Há definição conjunta da temática a ser estudada em HTPCs? A aplicação de recursos financeiros na escola é deliberada coletivamente? Os docentes participam dos colegiados e avaliam conjuntamente as ações da escola?

### **3.1 A escola Alfa: análise e interpretação dos dados**

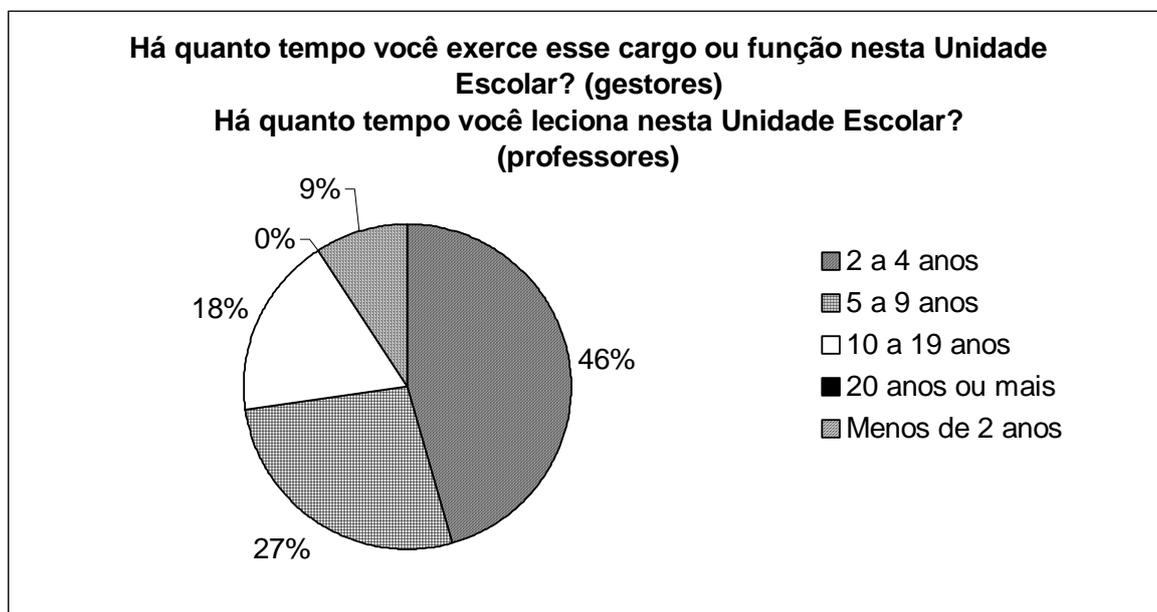
Na escola Alfa os questionários foram respondidos por seis professores, dois vice-diretores, dois professores coordenadores e pelo diretor. Dos respondentes, 91% corresponde a profissionais do sexo feminino, 50% dos professores exercem funções docentes há mais de 5 anos e 50% há mais de 10 anos. Dos gestores, dois pertencem ao quadro de magistério há mais de 20 anos e três há mais de 10 anos (40% e 60% respectivamente). Percebemos que, do total de profissionais pesquisados na escola, a maioria possui um tempo de experiência no magistério considerável, ou seja, mais de 50% exerce essas funções entre 10 e 19 anos, como vemos no gráfico a seguir:

Gráfico I – Q2



Quanto ao tempo de atuação dos respondentes na Unidade Escolar pesquisada, 46% dos professores está na escola entre 2 a 4 anos, os demais atuam de 5 a 9 anos (27%) e há mais de 10 anos (18%). Os vice-diretores trabalham na escola há mais de 5 e 10 anos, respectivamente, exercendo suas funções já antes do ingresso do diretor atual. O diretor da escola e um dos coordenadores atuam na unidade entre 2 e 4 anos e o coordenador diurno está há menos de dois anos na escola (9% do total dos profissionais da escola), demonstrando a instabilidade na manutenção de toda a equipe por períodos longos de tempo. O gráfico abaixo indica o tempo de atuação dos profissionais na unidade escolar.

Gráfico II – Q3/Q4



Consideramos a relevância das respostas dos profissionais da escola, uma vez que, além da jornada de trabalho dos gestores de 40 horas semanais, que permite um bom tempo de permanência na escola e possibilita o envolvimento com as atividades desenvolvidas na mesma, os professores também contam com uma carga horária significativa: 83% (sendo 66% de PEBII e 17% de PEBI)<sup>53</sup> dos respondentes trabalham com um número de 21 a 30 aulas semanais e, apenas um professor leciona em mais de uma unidade escolar, embora três professores trabalhem, também, em instituições privadas.

### 3.1.1 Participação

A participação é um elemento bastante debatido no Progestão, como vimos no capítulo anterior. O material tece orientações aos gestores sobre os dificultadores e os facilitadores dos processos participativos e incentiva a participação da comunidade

<sup>53</sup> PEB II e PEB I significam, respectivamente, Professor de Educação Básica II (com formação para atuar no Ensino Fundamental ciclo II, 5ª a 8ª séries e Ensino Médio) e Professor de Educação Básica I (com formação para atuar com classes de Ensino Fundamental ciclo I, 1ª a 4ª séries).

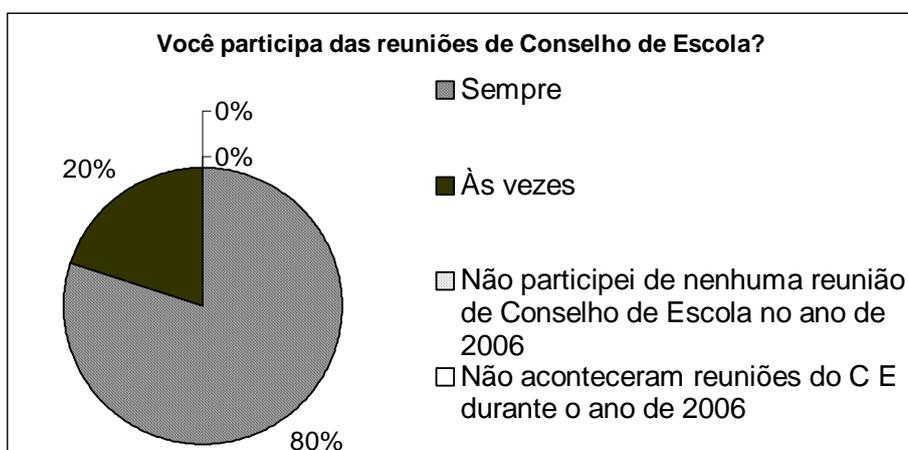
escolar desde a simples execução de tarefas e reuniões informais até a participação em colegiados escolares para tomadas de decisão.

A participação formal dos profissionais da escola Alfa em atividades colegiais parece ser bastante significativa, já que 91% dos respondentes afirmaram-se como membros do Conselho de Escola e 80% deles asseguraram sua participação regular nas reuniões para as quais são convocados. Nos gráficos III e IV confirmamos as afirmações dos respondentes quanto à participação no Conselho de Escola e a freqüência às reuniões.

Gráfico III – Q4 (gestores) Q6 (professores)



Gráfico IV – Q5 (gestores) Q7 (professores)



A participação dos professores e demais segmentos no Conselho de Escola é incentivada pela equipe gestora por meio de convites, no início do ano, destacando a importância da participação das pessoas nas diversas atividades da vida escolar, para que a comunidade tome conhecimento do que acontece na escola e assuma responsabilidades pelas ações. Quando perguntamos aos gestores, **“Como a direção incentiva os diversos segmentos da escola para se candidatarem ao Conselho de Escola?”** (Q7) obtivemos as seguintes respostas, que confirmam o descrito acima:

“Divulgando o trabalho do grupo e reforçando a importância do Conselho escolar” (Diretor).

“Convidando-os e falando sobre a importância e responsabilidade que cada segmento pode exercer em determinadas (ou em todas) as questões referentes à Unidade Escolar” (Vice-diretor)

“Elencando a importância da participação da família e/ou comunidade na escola” (Coordenador).

“Convidando a participar das reuniões, ficando todos a par de todos os assuntos” (Coordenador).

A resposta do diretor demonstrou que as atividades do colegiado são divulgadas para os segmentos da escola (retroalimentação), no intuito de confirmar a importância desse mecanismo de participação. Quando dirigimos a pergunta aos professores, **“Como os membros da equipe escolar são incentivados a fazerem parte do Conselho de Escola?”** (Q9), as respostas assemelharam-se às dos gestores:

“Durante o planejamento no início do ano, todos são convidados a fazerem parte [do Conselho de Escola] e assim são escolhidos” (professor).

“No planejamento, a Direção fala sobre a importância do CE e da participação” (professor).

Ainda em relação a esta pergunta, um professor destacou um elemento novo, qual seja, a participação dos docentes no Conselho de Escola como possibilidade de obter apoio desse Conselho em eventos de interesse (dos professores e/ou da escola?), evidenciado no seguinte depoimento:

“Somos convidados a participar, pois também necessitamos do respaldo do Conselho em inúmeros eventos” (Professor).

Essa resposta do professor não deixa claro “quem precisa de quem” no desenvolvimento de eventos na escola (os professores precisam do apoio da direção, ou é a escola que precisa da adesão de pais e alunos do Conselho, na decisão e/ou realização dos eventos planejados?), contudo, percebemos nesse depoimento indícios de reconhecimento da necessidade uns dos outros no processo de gestão da escola. O exercício dessa dependência recíproca pode transformar as escolas naquilo que Sergiovanni (2004, p. 74) conceitua como “comunidades escolares onde os membros estão ligados uns aos outros para benefício mútuo e para a prossecução de objetivos comuns através de um sentido de profunda interdependência interior e de dever mútuo”.

Percebemos que os professores admitem que a equipe gestora da escola considera a importância de participação de toda a comunidade escolar no Conselho de Escola e estimula a participação da mesma, especialmente de professores e famílias, como observamos nos depoimentos. Não encontramos, no entanto, nas respostas, o desejo expresso dos respondentes de participar do Conselho de Escola como possibilidade de partilha de poder. A *participação consagrada*, que destacamos no Capítulo II, qual seja, uma participação baseada no direito conquistado e na afirmação de valores democráticos, não foi evidenciada nas respostas dos questionários, em relação aos colegiados. Percebemos, apenas, na resposta do vice-diretor, uma ênfase na divisão das responsabilidades pela realização das ações na escola. O enfoque na responsabilidade de cada um, sobre processos coletivos, é um aspecto amplamente trabalhado no material do Progestão, especialmente nos Módulos II e III.

Quanto à participação dos professores na elaboração do calendário escolar e na definição de aplicação de recursos financeiros na escola, 91% dos respondentes afirmaram que os docentes participam da elaboração das atividades anuais (como podemos observar no gráfico V), havendo apenas a declaração de um professor sobre a elaboração de o calendário ser da competência da Diretoria de Ensino, sem a participação dos professores e gestores. Quanto à definição coletiva de aplicação de

recursos financeiros, 82% dos respondentes afirmaram que **sempre** as decisões são coletivas e 18% responderam **às vezes** (gráfico VI).

Gráfico V – Q8 (gestores) Q10 (professores)

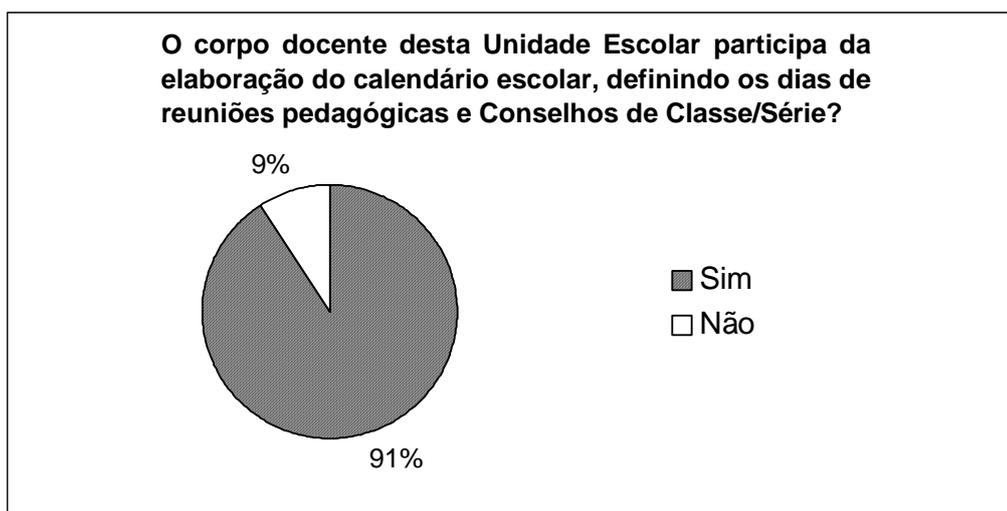
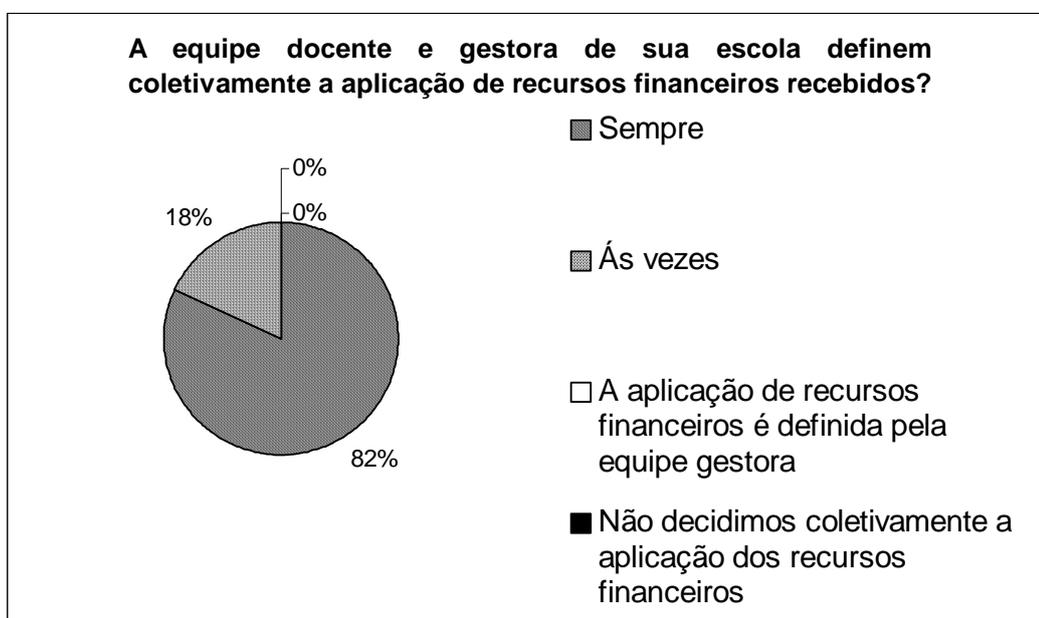


Gráfico VI – Q34 (professores) Q37 (gestores)



Quando solicitamos aos professores e gestores responderem à questão: “Cite uma ação onde foram utilizados recursos financeiros por decisão coletiva” (Q35 –professores/Q38-

Gestores), percebemos que as decisões concentram-se na compra de materiais para a escola e realização de projetos, como destacamos nos depoimentos a seguir:

“Compras de materiais para uso da escola (cortador de grama, máquina digital, projetos multimídia, entre outros)” (Vice-diretor).

“Projeto Praça” (Coordenador diurno).

“Compra de ventiladores, material pedagógico” (Coordenador noturno).

“A construção da Praça da escola” (Professor).

“PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola] – som, TV, projetos multimídia” (Diretor).

Duas outras respostas demonstram a prática de decisões sobre aplicação de recursos financeiros em instituições próprias para este fim, confirmando as orientações do Progestão, como vimos no Capítulo III, que indicam os caminhos para a utilização de recursos, destacando a necessidade de criação das UExs que, no caso do estado de São Paulo são representadas pela APM.

“Tudo é resolvido com a APM da escola e Conselho, além de divulgar para os professores” (Vice-diretor).

“Reuniões da APM [para decisão coletiva sobre os recursos financeiros]” (Professor).

Além da participação formal em colegiados e instituições, questionamos a participação docente em outros espaços e tempos de discussão, articulados pela direção da escola, e fizemos a seguinte pergunta aos professores e gestores:

**“Além das reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento, Conselhos de Classe/Série e HTPCs, existem outros momentos em que a equipe de gestores e o corpo docente se reúnem para definição coletiva de ações e/ou avaliação das mesmas?”** (Q12 –professores/ Q10 –gestores).

Todos os gestores responderam que esses momentos existem e descreveram quais são, conforme respostas abaixo:

“Momentos informais rápidos, como o intervalo” (Coordenador noturno e Vice-diretor).

“Em reuniões planejadas e já definidas” (Vice-diretor).

“Reuniões de Conselho e APM” (Diretor).

Percebemos que, embora as respostas de todos os gestores tenham sido positivas, o vice-diretor e o diretor da escola definiram as reuniões de Conselho e APM como ocasiões para essas discussões coletivas, ou seja, espaços já formalizados de participação e, o coordenador diurno, não descreveu nenhum desses momentos.

Quanto aos professores não houve consenso nas respostas. 67% dos respondentes admitiram a existência desses momentos de discussão, enquanto 33% afirmaram que não existem. Dentre as afirmações positivas identificamos esses espaços nas seguintes afirmações dos professores:

“Reuniões extraordinárias e conversas” (Professor).

“Sempre que necessário e for do interesse da escola” (Professor).

“APM” (Professor).

“Em horários variados. No intervalo, durante refeições comuns etc.” (Professor).

Parece que os encontros entre os profissionais da escola, modo geral, persistem ancorados em organizações formais, como os colegiados e instituições, para as discussões coletivas. Interessante notar que, não constando a APM do cabeçalho da pergunta (mas apenas os Conselhos e as reuniões pedagógicas), ela apareça como opção para momentos de discussão, assim como as reuniões extraordinárias. Apenas dois professores, um coordenador e um vice-diretor identificaram os momentos de intervalo, conversas, refeições etc, como espaços de discussão. Não sabemos se esses momentos são pouco freqüentes (e, portanto, irrelevantes para a escola) ou se a consideração de conversas informais como momentos de discussão depende da percepção e das necessidades pessoais de cada um.

Temos percebido que em escolas de êxito, esses encontros informais, especialmente entre o corpo docente, têm se caracterizado em momentos importantes de formação na prática. Justa Ezpeleta aponta a importância da organização local do trabalho diário, estabelecida por diretores que vêem suas escolas como centro de ensino e de trabalho simultaneamente, como possibilidade de superação dos

problemas escolares cotidianos. A autora afirma que, na rotina escolar, ações específicas e pontuais fazem diferença para o sucesso da escola e destaca, dentre elas, a organização de professores em reuniões informais, na busca de soluções para problemas do dia-a-dia. Reforça que, nessas escolas de êxito, “perante situações não previstas, os professores se autoconvocam em conjunto ou em pequenos grupos para discuti-las, encontrar soluções ou submeter suas propostas à direção” (tradução nossa).

A autora ressalta, ainda, nessas escolas, a formação de redes informais de apoio e capacitação, geradas entre colegas docentes em resposta aos desafios do processo ensino-aprendizagem. Redes que tendem a fortalecer-se pela informalidade, já que constituídas por afinidade entre pares.

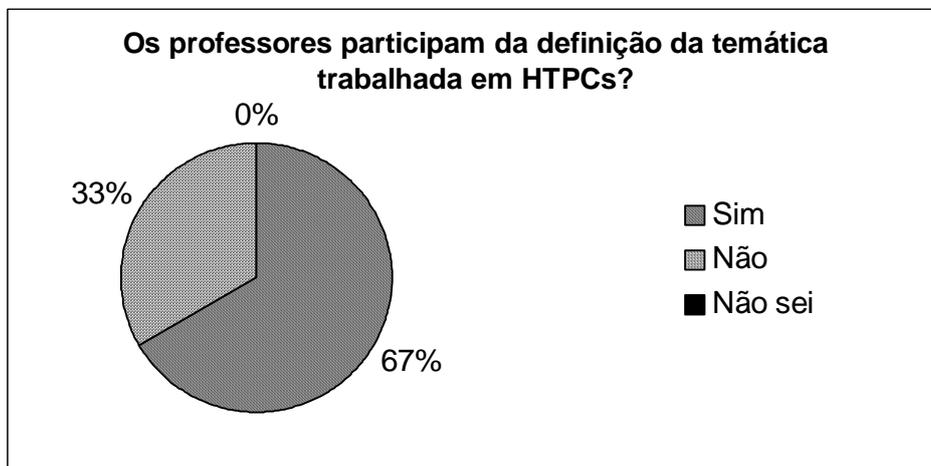
O material do Progestão orienta os gestores para que promovam esses encontros informais com os segmentos da escola, com o objetivo de conhecer as necessidades coletivas (Módulo II). Sugere, no Módulo I, reuniões com profissionais da escola, alunos e pais, em dias diferenciados, com conteúdo próprio para cada encontro. No Módulo III incentiva a criação de espaços de discussão e troca de idéias e afirma que esses momentos podem acontecer de maneira diferenciada de escola para escola.

No entanto, a prática de encontros diferenciados como, por exemplo, reuniões dentro do período com professores de uma mesma série, reuniões em final de período para debate sobre algum assunto emergencial ou, ainda, reuniões informais com a comunidade para apreciação de temas de interesse geral, não foram relatadas nos depoimentos.

Um outro aspecto destacado no Programa e sobre o qual investigamos na prática escolar, é a participação dos docentes na definição da temática para estudos em HTPC, como possibilidade de formação continuada.

Ao perguntarmos aos profissionais se os professores participam da definição da temática trabalhada em HTPCs, constatamos que 100% dos gestores confirmaram essa participação; no entanto, apenas 67% dos professores afirmaram participar, contra 33% que declararam não participar da escolha da temática, como vemos a seguir:

Gráfico VII – Q23 (professores)



Aos professores que responderam afirmativamente foi solicitada a indicação de dois temas para estudo, sugeridos por eles. Dois professores não responderam à questão, três apontaram temas como avaliação, progressão continuada, inclusão e legislação e, um dos professores escreveu:

“Em todas as reuniões podemos questionar” (Professor).

Inferindo sobre esta resposta, entendemos que esse “questionamento” destacado pelo professor parece referir-se à flexibilidade sobre os temas estudados, que podem ser alterados, incluídos ou excluídos das reuniões. Pode sugerir também que, nas reuniões de HTPCs, há liberdade de opinião e expressão para todos os participantes.

Outra estratégia de trabalho coletivo, estimulada pelo Programa, é a interdisciplinaridade. Fizemos a seguinte pergunta para gestores e professores:

**“Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares. Em sua escola existem projetos interdisciplinares?”** (Q27 – professores/Q30 – gestores).

De todos os respondentes, apenas o coordenador do período diurno respondeu não haver projetos interdisciplinares na escola, e fez uma observação na resposta destacando que: “este ano ainda não”. Observe-se que este coordenador assumiu a função na escola há menos de 2 anos e é o membro mais novo da equipe. Ao

solicitarmos a identificação de uma ação interdisciplinar, nas respostas afirmativas, apenas um dos gestores descreveu um projeto:

Projeto de Ed. Art.e Ed. Física envolvidas em atividades diferenciadas com os alunos (Vice-diretor).

Quanto aos professores, apenas um não identificou um projeto e os demais destacaram o trabalho interdisciplinar com as seguintes ações: “estudo da cultura africana e afro-brasileira”; “festa das nações”; “o meio ambiente”; “Game Superação Jovem”; “literatura e arte”. Parece que a Escola Alfa desenvolve vários projetos que inter-relacionam disciplinas, ancorados por temas comuns, e com o engajamento da maioria dos professores.

Na seqüência do questionário, solicitamos aos profissionais: **“Descreva como se desenvolve, na prática, essa articulação entre as disciplinas”** (Q28 – professores /Q31 – gestores). No atendimento à questão, os gestores que não haviam identificado uma ação ou projeto interdisciplinar na questão anterior, o fizeram nesse momento, mas não indicaram como se processa a articulação coletiva. Exemplos:

Projetos da Rede do Saber – Boracéia e outros (Diretor).

Aldeia indígena (Boracéia) = Matemática, Arte, História, Geografia (Vice-diretor).

As respostas que descreveram o modo como se desenvolve o trabalho interdisciplinar, na prática, parecem assemelhar-se com as orientações do Progestão a respeito da comunicação entre as disciplinas na atividade interdisciplinar. O Módulo IV orienta os gestores para que promovam a interdisciplinaridade em suas escolas, incentivando os professores para que trabalhem um mesmo tema de forma articulada, com conteúdos de uma disciplina complementando os das outras. Foram as seguintes as respostas dos professores e gestores:

Em Ed. Art. e Física, os professores envolvem a dança, o teatro, a música, para apresentações e estímulos dos outros alunos (comemorações, Festas...) (Vice-diretor).

[A articulação se dá] na realidade multidisciplinar. Em 2006, no final do trabalho fomos à aldeia Indígena em Boracéia. Disciplinas envolvidas: Biologia – História – Geo – L. Port. – Artes (Coordenador noturno).

Partindo deste assunto [meio ambiente] de acordo com cada disciplina: Português - textos, Matemática - gráficos, História - conscientização, Ciências - a natureza etc. (Professor).

Com reuniões semanais [Game Superação Jovem] os alunos discutem alternativas para melhorias na escola. Trabalha-se planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados. Todas as disciplinas estão envolvidas e articuladas, pois se faz necessário conhecimentos múltiplos (Professor).

Quanto à discussão e elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da escola - tema trabalhado no Progestão (em um Módulo específico): “*Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola?*” (Módulo III) - perguntamos aos profissionais se esse processo tem acontecido e, com qual frequência, nos últimos três anos, em sua escola. Ao indagarmos se o Projeto é discutido no início de cada ano (Q33A – professores/Q32A – gestores), 50% dos professores admitiram que essa discussão ocorreu no início do ano de 2007, sendo mais significativa em anos anteriores (83% afirmaram discutir o Projeto Pedagógico em 2005 e 67% em 2006). No entanto, quando perguntamos sobre a participação dos docentes na elaboração do PP, os números mudaram e, apesar da metade dos professores ter afirmado que houve discussão em 2007, apenas 33% admitiram que a discussão ocorreu com todos os segmentos da escola, inclusive com o corpo docente.

Todos os gestores responderam ter discutido o Projeto Pedagógico nos anos de 2005, 2006 e 2007, no início de cada ano e, nos dois últimos, com todos os segmentos da escola, exceto o coordenador diurno que deixou a questão em branco. Não sabemos se o coordenador esqueceu de responder à pergunta ou se admite não ter havido essas discussões na escola. Embora componha a equipe recentemente, no ano de 2007 já estava na escola no período de planejamento. Quanto à participação docente na construção do PP, os dois coordenadores não assinalaram essa participação em 2007.

Quem discutiu, então, o Projeto Pedagógico da escola? Somente os gestores?

Ainda na mesma questão, perguntamos aos professores e gestores se um novo Projeto Pedagógico foi construído nos anos de 2005, 2006 e 2007. 33% dos professores disseram ter construído um novo PP nos anos de 2005 e 2006 e metade admitiu a construção de um Projeto novo em 2007, conforme gráficos a seguir:

Gráfico VIII – Q33F (professores)

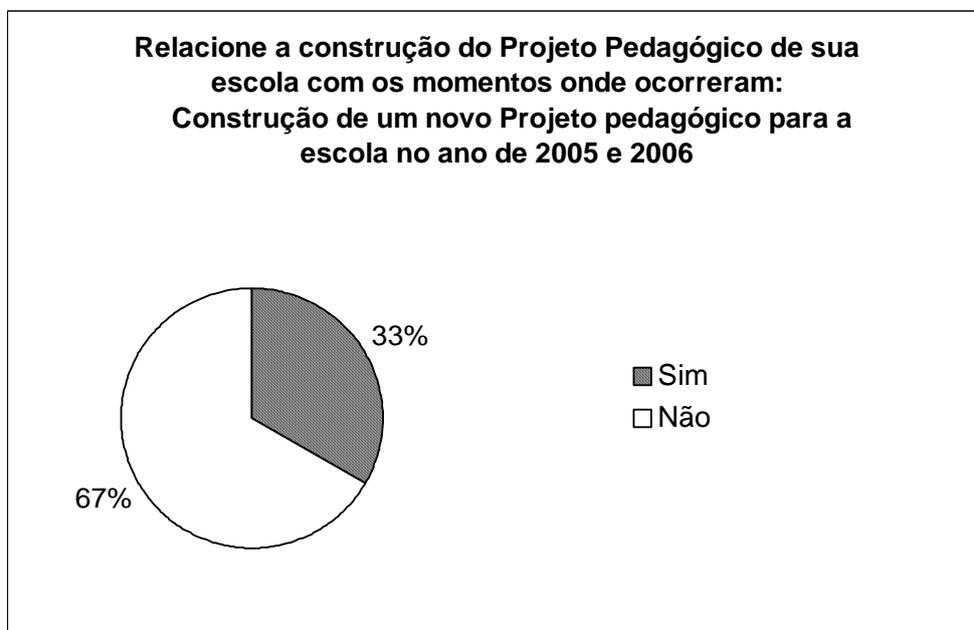
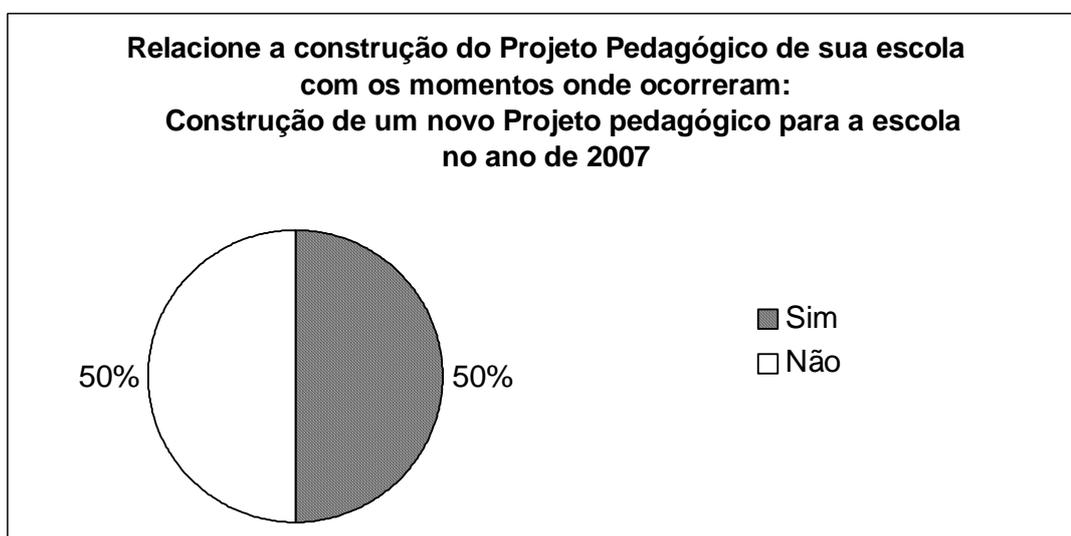


Gráfico IX –Q33F (professores)



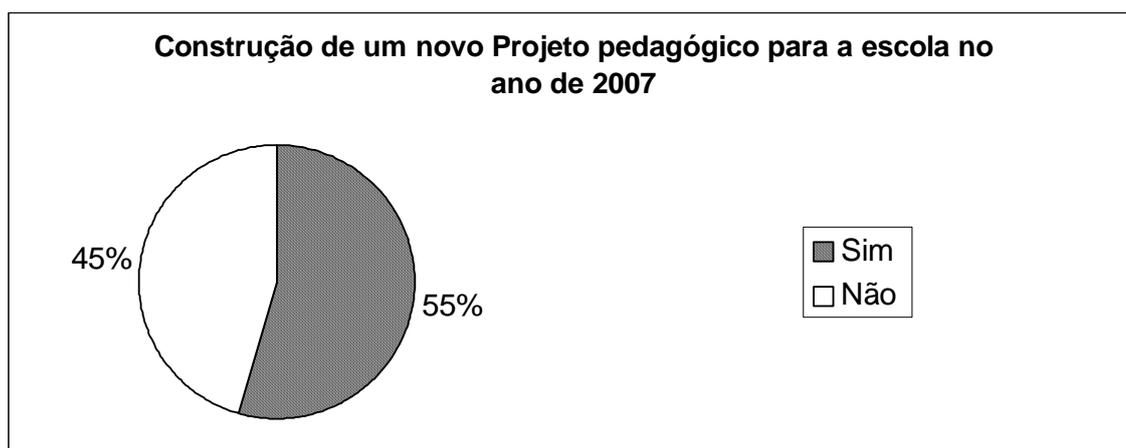
Quanto aos gestores, nos anos de 2006 e 2007, apenas o diretor e os vice-diretores afirmaram a construção de um novo Projeto Pedagógico.

Tomando como referência o ano de 2007 (o período mais recente), reelaboramos a questão interrogativa que fizemos anteriormente:

Quem discutiu o Projeto Pedagógico da escola? Metade dos professores, o diretor e os vice-diretores? E os demais professores? E os coordenadores?

Quando tomamos a totalidade dos profissionais participantes da pesquisa percebemos que não há consenso, nas respostas, quanto aos momentos de discussão e construção do Projeto Pedagógico da escola. No ano de 2007, percebemos que um pouco mais da metade dos respondentes, ou seja, 55% deles admitiram a discussão e elaboração de um novo PP, enquanto 45% não afirmaram a existência desse processo, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico X – Q32F (gestores) Q33F (professores)



Ao fazermos uma outra pergunta relativa ao Projeto Pedagógico, “**Nos anos de 2006/2007, foram introduzidas mudanças no Projeto pedagógico de sua escola?**” (Q39 – professores/Q40 – gestores), o diretor e um vice-diretor confirmaram suas respostas anteriores com as seguintes afirmações:

Sim - Estamos construindo o de 2007 (Diretor).

Sim - Em 2007 os professores iniciaram projetos com a CENP<sup>54</sup> (Vice-diretor).

<sup>54</sup> Em 2007, bem como em anos anteriores, a CENP orientou o processo de elaboração do planejamento escolar, incluindo as discussões sobre a Proposta Pedagógica e o Plano de Gestão da escola. Ver endereço eletrônico da SEE/CENP: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>.

Já um vice-diretor que havia afirmado a construção de um novo PP no ano de 2006 e 2007, respondeu negativamente a essa questão e um coordenador que não assinalou a construção em 2006 e 2007 afirmou a introdução de mudanças no Projeto nesses mesmos anos, embora não tenha citado quais foram estas alterações.

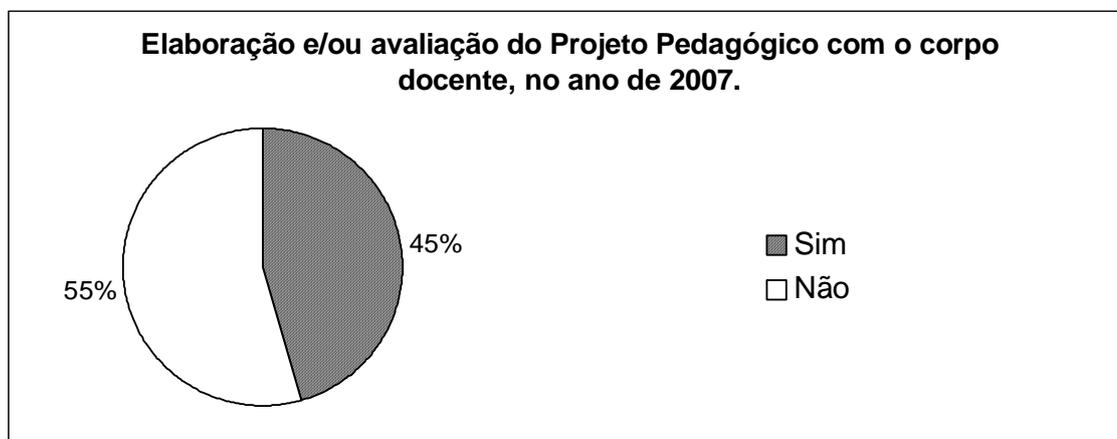
Quanto aos professores, a metade confirmou alterações no PP nos anos de 2006 e 2007, um indicando “o incentivo à leitura” introduzido no Projeto, outro destacando “a importância da comunidade sempre presente” e um terceiro não citou a alteração, embora tenha respondido afirmativamente. A outra metade dos professores respondeu não haver mudanças no Projeto, neste período (um dos professores respondeu **não saber** se houve ou não mudanças no Projeto).

Percebemos, com base na análise das respostas relativas às questões sobre discussão, elaboração, e alterações na Proposta Pedagógica da escola, que os professores não participam frequentemente dessas discussões, uma vez que, somente 33% deles responderam existir discussão coletiva, envolvendo o corpo docente, nos anos de 2006 e 2007, o mesmo confirmado pelos dois coordenadores que não assinalaram a participação dos professores no ano de 2007.

Parece que as discussões sobre o PP acontecem mais comumente entre o diretor e os vice-diretores, visto que, todos afirmaram essa discussão no início de cada ano, bem como responderam afirmativamente sobre a construção de um novo Projeto em 2007. Interessante notar que, embora contrários às respostas da maioria, esses gestores certificam, com suas respostas, a participação dos diversos segmentos e docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico.

O gráfico a seguir demonstra a afirmação dos profissionais sobre a participação docente nas discussões sobre o Projeto pedagógico da escola.

Gráfico XI – Q32E (gestores) Q33E (professores)



Pensar que 55% dos professores da escola desconhecem (porque não afirmam) a discussão sobre a construção de um novo Projeto Pedagógico para a escola no ano de 2007 nos faz pensar, não só na ausência de participação, mas também na deficiência de comunicação entre os membros da equipe escolar, o que veremos mais adiante.

A disparidade entre as respostas sugere o não atendimento ao imperativo legal<sup>55</sup> e reforça a idéia de que a construção do projeto como possibilidade política de transformação da escola em benefício da sociedade não é exercitada, ou seja, os atores não se assumem como protagonistas que refletem e interrogam valores e orientações políticas de vasto alcance e circulação na sociedade.

Entendemos que as discussões decorrentes da elaboração do projeto pedagógico devam ser o elemento impulsionador para se romper com o que é familiar, com aquilo que permanece “porque sempre foi assim”, com o comodismo e a conformação. Para Licínio Lima (2000, p.41)

Admiti-lo [o projeto pedagógico] contra visões atomizadas e despolitizadas de educação e de pedagogia, constitui, de resto, um primeiro passo indispensável à compreensão do caráter político da educação e da repolitização da organização escolar, freqüentemente representada como aparelho técnico-racional, instrumental, desideologizado e politicamente neutro (isto é, *domesticado*) (grifo do autor).

<sup>55</sup> A LBD prescreve em seu artigo 13, inciso I, a participação do corpo docente na discussão e elaboração da proposta pedagógica da escola.

Ou seja, os espaços organizados de discussão para a construção do projeto pedagógico da escola devem ser tomados como oportunidades da escola inscrever-se na sociedade como organização que defende os direitos comuns – o que não é possível com uma posição politicamente neutra.

Enquanto o projeto pedagógico da escola reduzir-se a um mero assunto da pauta de planejamento e a apenas um documento a ser entregue ao órgão de supervisão, a escola continuará mantendo o seu status de não atendimento aos interesses da população.

Outro aspecto desenvolvido no Programa de capacitação – Progestão – foi a orientação aos gestores, em diversos módulos, sobre a necessidade de criação, na escola, de um ambiente propício à participação, em um clima de convívio democrático e de envolvimento da comunidade na gestão escolar (Módulos II, V e VIII).

Perguntamos aos professores e gestores: **“Os temas estudados nos Módulos do Progestão foram trabalhados com os professores em HTPCs?”** (Q16-professores/Q20-gestores).

Encontramos, nas respostas, indicativos de que, temas sobre participação foram desenvolvidos nos encontros pedagógicos de professores, como confirmam as seguintes respostas, onde os respondentes identificaram o tema e descreveram sua articulação na prática:

[Tema] - “Como envolver a comunidade escolar e local”. [Articulação com a prática] - Os pais puderam entender melhor o trabalho dos professores(as) podendo articular melhor a relação interpessoal entre eles (PCP-diurno).

[Tema] - “Recursos financeiros” (Diretor).

[Tema] - “Pesquisas (Questionário entregue pela direção)”. [Articulação com a prática] - O aluno respondeu ao questionário, avaliando e sugerindo melhorias para a escola (Vice-diretor).

[Tema] - “Trabalho em equipe”. [Articulação com a prática] - Estimulando a prática dos projetos (Professor).

[Tema] - “Pesquisas” (PCP-noturno).

[Tema] - “A comunidade participante”. [Articulação com a prática] - Com efetiva participação da comunidade, houve maior respeito para com professores/funcionários e direção (Professor).

[Tema] - "Conceitos sobre as linhas de ensino" <sup>56</sup>. [Articulação com a prática] - Isso nos auxiliou na elaboração do planejamento 2007 e, é claro, ajudou-nos a refletir melhor nossa prática (Professor).

Percebemos, por meio das respostas, que a participação da comunidade foi valorizada na escola e que os estudos do Progestão subsidiaram esse processo. A resposta do professor coordenador diurno, destacando a participação da comunidade no reconhecimento do trabalho do professor e na melhoria das inter-relações, remete-nos às orientações do Módulo I que sugere uma reunião com os profissionais da escola e as famílias onde deveria ser tratada a seguinte questão: **"o que as famílias acham que a escola pode fazer para aproximar mais os conteúdos com que trabalha e o mundo de seus alunos?"** (CADERNO DE ATIVIDADES, p.12). O material indica como os gestores devem desenvolver a reunião, valorizando cada segmento participativo.

Outro conteúdo trabalhado no Programa e destacado nas respostas foi a Avaliação Institucional, tratada no Módulo IX. O material orientou sobre como implementar o processo de avaliação institucional, as metodologias e etapas de operacionalização, a elaboração e aplicação de instrumentos de coleta e a utilização dos resultados. Duas respostas apontaram a realização de pesquisa (questionários) com a comunidade, uma delas ressaltando a indicação dos alunos de melhorias para a escola.

Ainda um outro tema, muito debatido no Programa, tratado no Capítulo III deste trabalho e apontado pelos respondentes, foi o trabalho em equipe. Podemos identificar, em duas respostas, o estímulo à prática de trabalho por projetos e a reflexão da prática pedagógica a partir da discussão coletiva sobre as correntes psicológicas trabalhadas no Programa.

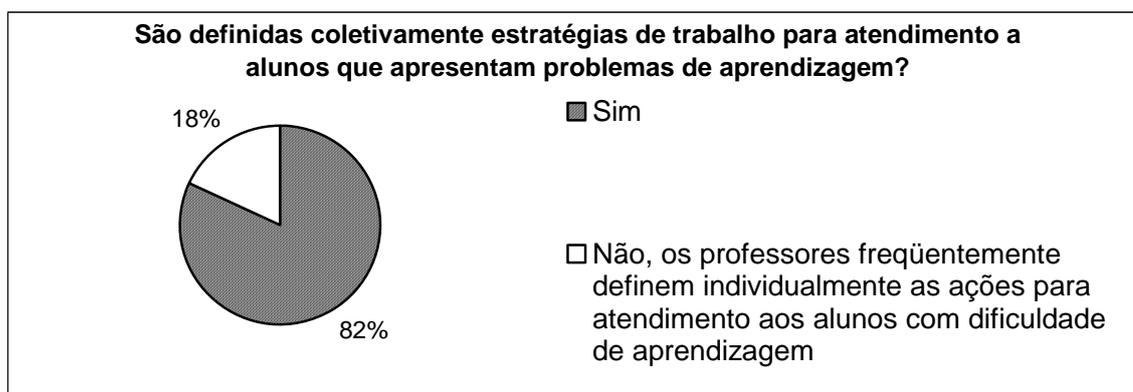
Embora o diretor tenha apontado os recursos financeiros como tema trabalhado em HTPC sem descrever a articulação entre a teoria e a prática, percebemos que o tema foi debatido e que, seguidas as orientações do material, o debate pode ter possibilitado a discussão coletiva sobre o destino dos recursos na escola.

---

<sup>56</sup> O Módulo IV do Progestão trabalhou as diferentes correntes psicológicas (Behaviorismo, Construtivismo e Sociointeracionismo) e as posturas diante da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Uma outra questão, tratando especificamente da participação docente, ou seja, do trabalho coletivo entre professores e gestores da escola, foi perguntada aos profissionais: **“São definidas coletivamente estratégias de trabalho para atendimento a alunos que apresentam problemas de aprendizagem?”** (Q25-professores/Q28-gestores). Vemos as repostas no gráfico a seguir:

Gráfico XII – Q25 (professores) Q28 (gestores)



Constatamos que a maioria dos respondentes, ou seja, 82%, afirmaram a existência de ações coletivas em resposta às dificuldades de aprendizagem dos alunos. No entanto, um dos respondentes que assinalou o trabalho individual dos professores no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem (respondeu negativamente), foi o professor coordenador do período diurno.

Podemos perguntar: sendo a função do coordenador articular o trabalho coletivo pedagógico, pode o mesmo desconhecer as ações coletivas propostas pelos professores da escola? Até o senso comum diria que não.

Quando solicitamos na questão seguinte: **“Além do PR (reforço e recuperação paralela), cite algumas estratégias de trabalho utilizadas em sua escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem definidas coletivamente”**. (Q26 – professores/Q29 – gestores), obtivemos as seguintes respostas:

Reunião com os ATPs da DE (Diretor).

Atividades realizadas no Programa Escola da Família (Vice-diretor).

Projeto entre as disciplinas (Professor).

Oficinas de alfabetização (Programa Escola da Família) e acompanhamento direto pelo PCP (Professor).

Ações coletivas em sala de aula, inclusive tínhamos uma sala de aula cujos alunos tinham sérias dificuldades de aprendizagem (Professor).

Composição de salas com: programas, metodologias e professores interessados em reverter essa problemática (Professor).

Ainda, dentre as respostas, destaca-se a decisão (coletiva?) por encaminhamentos a outras instituições dos alunos com “grandes dificuldades” de aprendizagem, como escreve um vice-diretor:

Bom, alguns alunos (com grandes dificuldades) são encaminhados para psicólogos e instituições que irão avaliar e encaminhá-los para outros lugares para acompanhamento (com autorização dos pais) (Vice-diretor).

Verificamos, com as respostas, a confirmação da existência, na escola, de trabalho coletivo na busca de soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos. Podemos destacar, dentre elas, quatro estratégias apontadas pelos profissionais: reuniões com ATPs; projetos interdisciplinares; projetos desenvolvidos no Programa Escola da Família e trabalho diferenciado assumido por alguns professores com alunos com dificuldades de aprendizagem, em sala constituída para este fim.

O Programa Escola da Família (que aparece em mais de uma resposta) parece assumir o compromisso de trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, embora se configure como um trabalho coletivo, não sabemos se esse trabalho é desenvolvido por professores ou por voluntários da comunidade, nos finais de semana.

Por fim, e considerando que a necessidade de maior participação nos processos decisórios da escola é reconhecida pelos profissionais de acordo com as percepções de cada um, perguntamos aos professores e gestores o que poderia melhorar em sua unidade escolar no aspecto participação (Q45 – professores/Q49 – gestores). De um modo geral, professores e gestores apontaram a necessidade de maior envolvimento dos professores e participação de todos (mesmo aqueles que têm número reduzido de aulas na escola) nas reuniões de HTPC.

Foram as seguintes as respostas obtidas:

Professores que não fazem HTPC na escola comecem a participar (Diretor).

Alguns professores por terem poucas aulas ou por não se empenharem, comprometerem-se, acabam “minando” o trabalho coletivo (Coordenador noturno).

Participação e envolvimento de todos os professores, funcionários, em decisões importantes da U.E. (Vice-diretor).

A escola é muito grande, fazemos o possível, porém a quantidade de educadores dificulta o trabalho (Vice-diretor).

Melhorar a cooptação dos colegas para trabalhos interdisciplinares (Professor).

Maior contato entre os professores (Professor).

Equipe de professores “efetivos” (Professor).

Maior parceria entre os professores (entrosamento) (Professor).

Seria bom se todos se envolvessem verdadeiramente (Professor).

Das nove respostas destacadas, oito relacionaram a melhoria de participação com o maior envolvimento dos professores. Apenas uma das respostas incluiu a participação também de funcionários nos processos decisórios e outra apontou a necessidade de **todos** se envolverem.

De fato, a participação na escola sempre acarreta algum tipo de envolvimento. Para Licínio Lima (2001, p. 76) esse envolvimento pode ser traduzido

em formas de acção e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição ao activismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade.

O autor classifica o envolvimento das pessoas nas organizações, dentro de um enfoque de *participação praticada*, como participação ativa (comportamentos de elevado envolvimento individual ou coletivo), participação reservada (atividade menos voluntária, mais expectante) e participação passiva (atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento).

Percebemos em nossas escolas, assim como nas respostas dos profissionais da Escola Alfa, que a participação praticada no ambiente escolar parece contemplar todos os tipos descritos por Lima. Os profissionais reconhecem esses graus de envolvimento e traduzem sua ausência como “falta de compromisso”, “falta de empenho”, “falta de entrosamento”, “falta de trabalho em parceria”, “falta de contato entre os pares” entre outras, e demonstram o desejo pela sua superação.

Outro problema, apontado nas respostas, como dificultador dos processos participativos é o tamanho da escola – muito grande, com muitos professores e, ainda, o número reduzido de professores efetivos (43% dos professores da escola não são efetivos).

Ações de iniciativa da equipe gestora, geradoras de participação docente nos processos decisórios, não foram citadas nas respostas como deficientes.

### 3.1.2 Liderança

Um dos objetivos específicos do Progestão é desenvolver competências em gestão escolar, pautadas na construção coletiva do projeto pedagógico e de autonomia da escola, através de *práticas participativas e colegiadas de gestão*. O gestor articulador do trabalho pedagógico coletivo é o tipo de liderança esperado pelo Programa.

Relacionamos, em uma pergunta do questionário (Q17 – professores/Q21 – gestores), algumas características de liderança tratadas pelo Programa e solicitamos aos respondentes marcarem aquelas apresentadas pelos gestores de sua escola. Com base nas respostas constatamos que a ação do líder para **estimular os menos envolvidos** é uma característica marcadamente do professor coordenador diurno, que foi apontado por 91% dos respondentes como possuidor dessa característica. Em seguida vem o diretor com 73% das respostas e depois os vice-diretores e o coordenador noturno com 64% das mesmas.

Uma segunda característica - **propor ações** – foi relacionada diretamente com o diretor e os vice-diretores, nas respostas, com 91% dos respondentes afirmando essa

característica de atuação em ambos, contra 64% e 45% para os coordenadores diurno e noturno, respectivamente.

Outra característica atribuída mais fortemente ao diretor é a correção de rumos, ou seja, a atitude de **corrigir os que não cumprem as ações propostas coletivamente**. 73% dos respondentes afirmaram que o diretor possui esta característica. Quanto aos vice-diretores, 55 % dos professores e demais gestores admitiram a presença desta característica na ação dos mesmos. Os coordenadores diurno e noturno obtiveram apenas 36% das respostas afirmativas, o que nos faz considerar que a autoridade para **corrigir**, ou seja, para chamar a atenção e/ou orientar algum membro da equipe, ainda pertence à autoridade máxima imprimida pelo cargo, no caso, o diretor da escola.

**Organizar espaços de participação** foi outra característica apontada pelos respondentes como domínio do diretor e dos vice-diretores, assim como o propósito de **acompanhar o desenvolvimento das ações coletivas**. Embora 73% dos respondentes afirmem que os coordenadores possuem esta característica de atuação, 91% e 82% atribuem-na ao diretor e aos vice-diretores, respectivamente.

**Quadro 1 – características de liderança e porcentagem de respondentes que identificaram essas características em cada um dos gestores da escola (Q17-professores/Q21 - gestores).**

	Estimular os menos envolvidos	Propor ações	Organizar espaços de participação	Acompanhar o desenvolvimento de ações coletivas	Corrigir os que não cumprem as ações propostas coletivamente
Diretor	73%	<b>91%</b>	<b>73%</b>	<b>91%</b>	<b>73%</b>
Vice-diretor	64%	91%	73%	82%	55%
Vice-diretor	64%	91%	73%	82%	55%
PCP diurno	<b>91%</b>	64%	64%	73%	36%
PCP noturno	64%	45%	55%	73%	36%

Percebemos que, excetuando-se a primeira característica (estimular os menos envolvidos) que foi apontada como domínio do coordenador diurno, todas as demais características são identificadas, nas ações do diretor, pela grande maioria dos respondentes, ou seja, o diretor é considerado como aquele que apresenta o conjunto

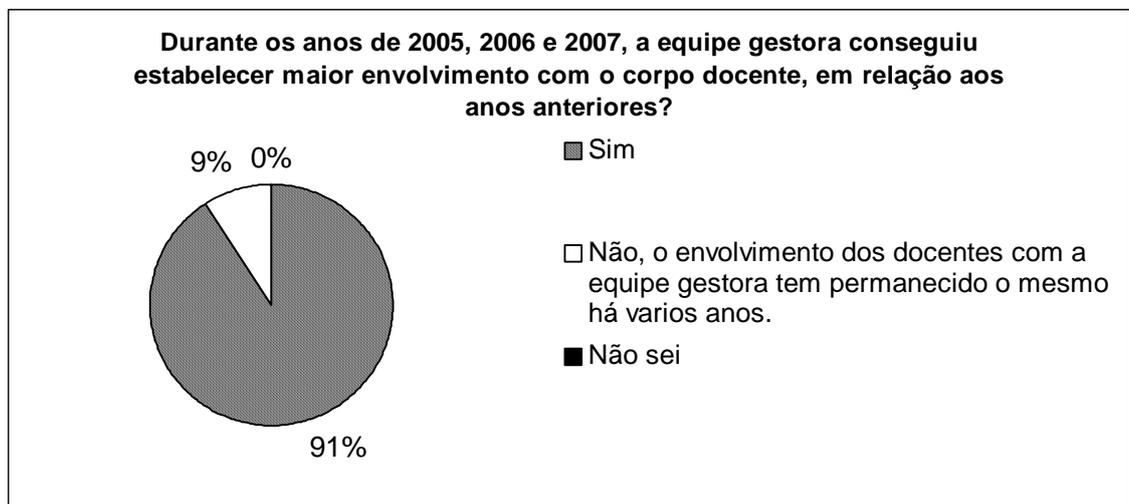
de características de liderança por um maior número de pessoas da escola em relação aos demais gestores.

Considerando que “os professores estão muito atentos à atuação de seu diretor e são ‘críticos’ entusiasmados e muito competentes” (BALL, 1994, p. 96, tradução nossa), podemos dizer que os professores e gestores da Escola Alfa reconhecem o diretor como alguém que exerce as funções de liderança, ou seja, está presente e encaminha a maioria das ações da escola.

Podemos, assim, avocar a afirmação de Stephen Ball (1994, p.92) de que “em circunstâncias normais, o diretor é o centro principal da atividade micropolítica da escola”, ainda que a direção se desenvolva dentro de limites e contextos específicos.

O material do Progestão orientou os gestores sobre a necessidade de uma liderança de atuação presente e envolvida nas demandas cotidianas da escola. Com o objetivo de perceber o reflexo do Programa na prática escolar, perguntamos aos gestores e professores sobre o envolvimento da equipe gestora com o corpo docente nos últimos três anos. As respostas destacamos no gráfico a seguir:

Gráfico XIII – Q15 (professores) /Q19 (gestores)



Constatamos que 91% dos respondentes afirmaram ter havido um grande envolvimento entre gestores e professores nos últimos anos. Esses profissionais apontaram as ações que possibilitaram esse processo, transcritas abaixo:

Conquistas internas: festas, cobertura da quadra, reformas, qualidade de ensino (Diretor).

Os questionários coletivos (Vice-diretor).

O trabalho do Renageste<sup>57</sup> que envolveu professores, pais e a equipe gestora (Vice-diretor).

Cobrança mesmo da parte que "cabe a cada um" (Coordenador noturno).

Interação prof./aluno/família (Coordenador diurno).

Divulgação maior dos resultados positivos do trabalho docente (Professor).

O estímulo à melhoria do ensino aprendizagem na escola (Professor).

Projetos (Professor).

Campanha do agasalho, cursos de capacitação (Professor).

Tratamos, no Capítulo II, sobre a influência exercida pelos líderes nos processos de tomada de decisão. Consideramos a capacidade de organizar atividades e de divulgar informações, como habilidades do gestor, entre outras, no processo de influência (BALL, 1971). De acordo com as repostas dos profissionais apresentadas acima, constatamos a atuação do diretor, ou da equipe gestora, na organização de atividades desenvolvidas coletivamente, bem como na divulgação de resultados do trabalho realizado, evidenciando a influência da direção na consecução de processos participativos. Percebemos, ainda, que ações como a aplicação dos questionários coletivos, a participação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, a interação da comunidade escolar, a maior responsabilização de todos os atores sobre as decisões, a divulgação de resultados positivos, os cursos de capacitação e o estímulo à melhoria do processo ensino aprendizagem e qualidade de ensino, foram assuntos trabalhados diretamente pelo Programa e destacados pelos respondentes. O envolvimento da equipe escolar foi também ressaltado na realização de projetos, festas, reformas e campanhas.

Estas repostas confirmam a existência de iniciativas da equipe gestora no desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola. Lembremos que, no subitem 3.1.1,

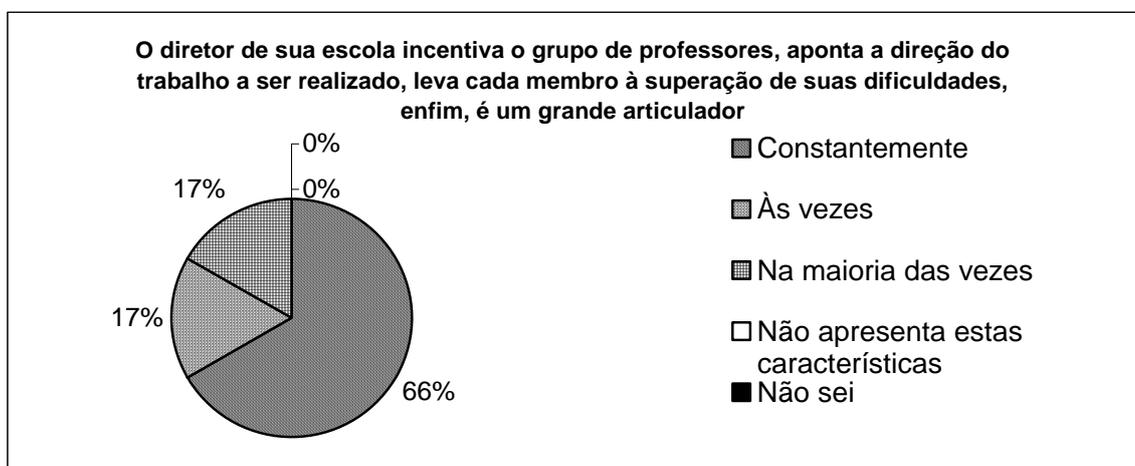
---

<sup>57</sup> A Renageste -Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional- promove o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, cujas escolas participantes realizam uma avaliação institucional nas dimensões da gestão participativa, pedagógica, de resultados, de recursos financeiros e de pessoas.

quando perguntamos aos profissionais o que poderia melhorar no aspecto da participação na escola, nenhum deles apontou deficiência de iniciativa da equipe gestora. Podemos entender, assim, que a atuação dos gestores, nesse aspecto, é considerada boa.

Fizemos, ainda, outras perguntas a respeito da atuação do gestor como líder da equipe, tanto no incentivo a práticas coletivas, quanto à correção de rumos e estímulo à formação de novas lideranças. Ao perguntarmos aos professores, coordenadores e vice-diretores: “O diretor de sua escola incentiva o grupo de professores, aponta a direção do trabalho a ser realizado, leva cada membro à superação de suas dificuldades, enfim, é um grande articulador”, verificamos que 66% dos professores consideram que o diretor apresenta estas características **constantemente**, 17% afirmam ser este grande articulador **às vezes** e 17% **na maioria das vezes**. Quanto aos vice-diretores e coordenadores, todos consideram o diretor como um articulador **constantemente**.

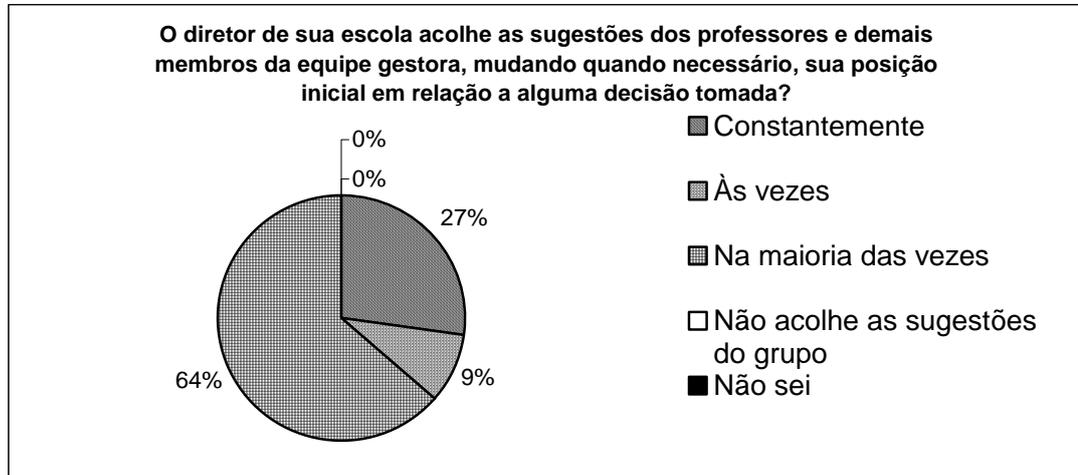
Gráfico XIV - Q29 (professores)



O diretor da escola, em resposta à mesma pergunta, considera-se como articulador do trabalho coletivo docente, **na maioria das vezes**.

Perguntamos também a todos os respondentes se o diretor acolhe as sugestões do grupo, negociando decisões, e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico XV – Q30 (professores) Q34 (gestores)



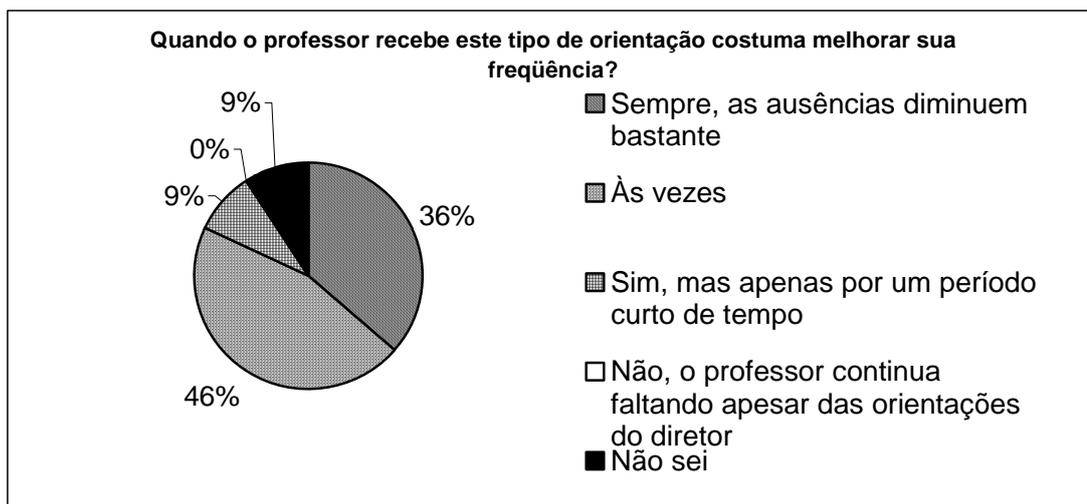
A atuação do diretor na escola parece ser flexível e acolhedora, uma vez que as respostas de professores e gestores sobre estes aspectos foram, em sua maioria, positivas (total de 91% → 27% - **constantemente** e 64% de respostas - na **maioria das vezes**).

Quanto a uma liderança atuante no aspecto de correção de rumos, perguntamos aos profissionais sobre o número de ausências de professores durante o ano e se há intervenção do diretor junto aos professores que faltam. Na resposta ao número de ausências (Q36 – professores/Q39 – gestores) não houve consenso entre gestores e nem entre professores, alguns considerando o número de ausências pequeno (30%), outros considerando médio (50%) e, ainda, alguns considerando o número de ausências muito grande na escola (10%). Um professor respondeu não saber sobre o número de ausências e o coordenador diurno não respondeu à questão. A esse respeito (diferentes respostas sobre um mesmo assunto) retornaremos quando da análise dos processos comunicativos na escola.

Detemos-nos aqui à informação de que há ausências de professores durante o ano na escola, afirmada pelos respondentes. Decorrente dessa informação fizemos, nos questionários, a seguinte pergunta aos profissionais: “**O diretor tem discutido e orientado os professores sobre as conseqüências de suas ausências na escola?**” (Q37 – professores/Q41 – gestores). Todos, professores e gestores, afirmaram a existência dessa ação do diretor e responderam à próxima pergunta: “**Quando o professor recebe este tipo**

de orientação costuma melhorar sua freqüência?” (Q38 – professores/Q42 – gestores). Verificamos as respostas no gráfico abaixo:

Gráfico XVI – Q38 (professores) /Q42 (gestores).



De acordo com as respostas verificamos que 36% dos respondentes admitiram que as ausências dos professores diminuem bastante após as orientações do diretor. 46% afirmaram que a freqüência melhora às vezes, 9% que melhoram apenas por um período curto de tempo e 9% afirmaram não saber se as ausências diminuem após intervenção do diretor. Podemos constatar que a influência do diretor sobre a mudança de comportamento dos professores, especialmente em relação às ausências, é significativa, uma vez que ela é admitida pela maioria (ainda que as mudanças não sejam constantes ou duradouras) e não houve nenhuma resposta negativa. Apesar dos índices positivos das respostas percebemos, nesta questão, a impossibilidade de se atingir a totalidade de professores para que os mesmos não falem.

Esta análise nos remete à consideração de Philip Selznick (1971) sobre a ação das pessoas ajustadas à maneira de ver e regras que dizem respeito a elas próprias. Segundo o autor, o líder de uma instituição deve interessar-se em entender a razão por que as pessoas trabalham (nesse caso, porque as pessoas deixam de trabalhar).

Abrimos aqui um parêntese para discutir a ausência de professores que parece ser um problema crônico das escolas em nosso país. Um problema que decorre de diferentes motivações e, com as quais, o diretor tem de lidar diariamente. Conhecer

essas motivações pode ser um caminho para a proposição de políticas na escola que reduzam o absenteísmo de professores.

O material do Progestão relaciona o excessivo número de faltas de professores nas escolas com perdas para os alunos, que chegam a ficar com uma defasagem de até 30% da carga horária que deveriam ter em determinada disciplina (MÓDULO III).

No Estado de São Paulo, a partir da promulgação da Lei Complementar nº 883 de 17 de outubro de 2000<sup>58</sup>, o servidor tinha o direito de ausentar-se das atividades de trabalho, sem prejuízo de vencimentos e, desde que apresentados atestados, em dias não consecutivos (dias consecutivos passam a configurar licença médica), ou seja, o funcionário poderia apresentar atestado médico ou odontológico, dele próprio ou de pessoa da família que carecesse de acompanhamento, dia sim, dia não, contabilizando em 200 dias letivos a possibilidade assustadora de um número de 100 faltas/dia.

A despeito de muitos professores estarem realmente doentes por motivos diversos, entre eles, as condições precárias de trabalho, que desencadeiam doenças profissionais como o *burn out*, sobre as quais já falamos anteriormente, consideramos que um número excessivo de faltas seja alarmante, já que interrompe uma seqüência pedagógica fundamental para a aprendizagem dos alunos. Em nosso trabalho na Supervisão de Ensino temos encaminhado diversos processos ao Departamento de Recursos Humanos, na maioria dos casos com pedido de encaminhamento ao Departamento de Perícias Médicas do Estado, com a finalidade de conter as faltas abusivas e garantir o direito àqueles que verdadeiramente delas necessitam. Contudo, a morosidade de nosso sistema tem nos deixado à espera e expectativa de resultados que venham contribuir com a seriedade de nosso trabalho e, principalmente, com o princípio da moralidade imprescindível ao serviço público.

A imprensa tem contribuído para a conscientização da importância do professor em sala de aula, denunciando casos abusivos de ausências e levantando o debate na sociedade brasileira. A Revista Veja traz um artigo intitulado “Sumidos da sala de aula”<sup>59</sup>, de Camila Pereira, onde aponta professores que pouco comparecem na escola,

---

<sup>58</sup> Lei Complementar nº 883/2000 – Lei Estadual que dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou tratamento de saúde e dá providências correlatas. Recentemente revogada pela Lei Complementar nº. 1041 de 14 de abril de 2008.

<sup>59</sup> Revista Veja edição 2039, ano 40, nº 50, p. 122-124, de 19 de dezembro de 2007.

mas que exercem outras atividades como advocacia, atividades sindicais, funções políticas de cargo eletivo, entre outras. A matéria apresenta dados que relacionam a ausência dos docentes com o desempenho dos alunos: quanto maior o número de faltas dos primeiros, pior o desempenho dos últimos.

Diante desse quadro o governador do Estado de São Paulo manifestou-se, recentemente, apresentando um Projeto de Lei Complementar (aprovado e publicado em 14/04/2008), reduzindo o número de faltas médicas anuais permitidas ao funcionário público<sup>60</sup>, embora não tenha realizado discussão prévia sobre o assunto. Discussão esta que, entendemos, deva iniciar-se no contexto escolar, com debates coletivos sobre o sentido do profissionalismo docente, estender-se aos sindicatos e à sociedade como um todo (especialmente àqueles beneficiários do trabalho docente – pais e alunos – que devem conhecer e debater as reais condições de trabalho existentes nas escolas, a remuneração docente e o compromisso social e político dos professores). Sem esse debate, corre-se o risco de passar do exagero à rigidez, comprometendo o direito daqueles que realmente necessitam ausentar-se do trabalho por falta de saúde. Sabemos que, por motivos econômicos, muitos professores acumulam cargos públicos e/ou completam suas jornadas de trabalho em escolas privadas, ultrapassando, muitas vezes, o número de 60 aulas semanais (média de 3200 horas anuais de trabalho) e comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a saúde do professor. Sabemos, ainda, que “o ensino é subvalorizado em muitos locais, e as condições oferecidas aos professores são, no mínimo, subdesenvolvidas” (Sergiovanni, 2004, p.132), imprimindo ao professor uma sensação de impotência e desânimo decorrente da subutilização de sua capacidade profissional. Trabalhar em condições indignas parece ser tão imoral quanto fazer uso de um direito abusivamente, ainda que ele seja sustentado por um dispositivo legal. Fechamos aqui o parêntese.

Prosseguindo na análise sobre a liderança na Escola Alfa, solicitamos aos profissionais que descrevessem o que poderia melhorar em sua escola neste aspecto.

---

<sup>60</sup> Autógrafo n.º. 27 634 - Projeto de Lei Complementar n.º. 80 de 2007, publicada em 09 de abril de 2008. Lei Complementar n.º. 1041 de 14 de abril de 2008. Dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou sessão de tratamento de saúde e dá providências correlatas. Limita em 6 (seis) por ano o número de faltas médicas permitidas, não podendo exceder 1 (uma) ao mês.

Os gestores (vice-diretores e coordenadores) afirmaram que a escola possui uma liderança presente e eficiente, conforme descrito a seguir:

Não há necessidade de melhorar, existe liderança e autoridade na escola (Coordenador noturno).

Já ocorre [a liderança na escola] (Coordenador diurno).

Temos uma boa liderança e autoridade por parte da direção da escola (Vice-diretor).

Considero a equipe líder e aplica sua autoridade com sucesso (Vice-diretor).

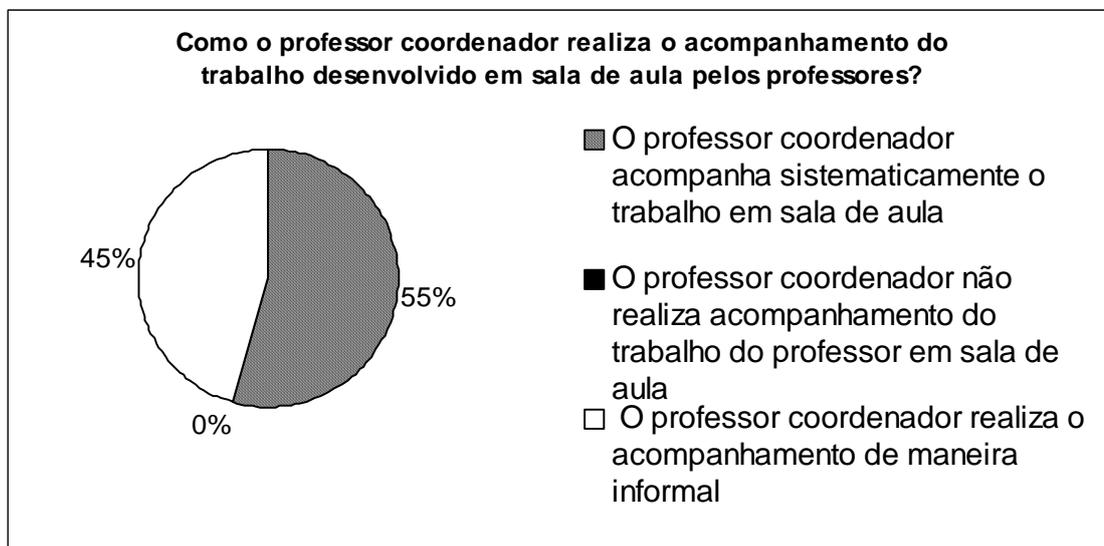
O diretor da escola relacionou a liderança com a atuação dos professores em sala de aula e respondeu como ponto para melhoria:

Autoridade dos professores com mais ênfase. Alguns são confusos nas salas (Diretor).

Quanto aos professores, apenas um respondeu que não precisaria melhorar “nada” na escola com relação à liderança. Outro professor respondeu que a liderança “poderia ser mais flexível” e quatro professores não responderam à questão (o que pode indicar que estão satisfeitos com a direção e não há nada a melhorar ou que não quiseram se manifestar a respeito).

Considerando o coordenador como líder responsável pela articulação do trabalho coletivo pedagógico da escola, perguntamos para professores e gestores (Q18 – professores/Q22 – gestores), se o mesmo conhece o trabalho realizado em sala de aula. As respostas de todos foram afirmativas. Quando perguntamos a maneira como o acompanhamento do PCP acontece em sala de aula, obtivemos as respostas apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico XVII – Q22 (professores) Q25 – (gestores)



Constatamos que a maioria dos respondentes (55%) afirmou a existência de um acompanhamento sistemático da coordenação no desenvolvimento do trabalho realizado em sala de aula pelos professores. No entanto, quase a metade dos professores e gestores (45%) respondeu que esse acompanhamento é informal, incluindo os próprios coordenadores que não consideram o seu acompanhamento sistemático. Quanto ao que caracteriza um acompanhamento sistemático, foram citadas as seguintes ações:

[O coordenador] olha caderno, conversa com pais, chama aluno, fala com professor (Diretor).

Fazendo sua visita regularmente, conversando com os alunos e professores (Vice-diretor).

Visita a sala, visto no diário etc. (Professor).

Está sempre visitando minha sala, pergunta como estão, como pode ajudar (Professor).

Nas reuniões de HTPC (Professor).

Acompanhamento de aulas diversificadas. Ex: teatro, festival de música (Professor).

O acompanhamento do coordenador nas ações desenvolvidas em sala de aula, por meio de visitas, predomina nas respostas dos profissionais. Conversas com professores e alunos também foram apontadas na descrição das ações. Embora essas respostas evidenciem a presença do coordenador no acompanhamento de ações, elas correspondem a apenas 55% dos respondentes, como vimos no gráfico XVII. Isso confirma a afirmação que fizemos no Capítulo I de que apesar da existência de um elemento da equipe voltado especificamente para as funções de acompanhamento pedagógico, na maioria das escolas, o conhecimento do que acontece em sala de aula, bem como a intervenção do coordenador sobre o trabalho docente são ainda muito pequenos.

As questões nº 40 (professores) e nº 43 (gestores) dos questionários indicam três características que consideramos necessárias ao coordenador para apoio aos docentes: 1) experiência docente; 2) conhecimentos especializados e 3) capacidade de liderança. Solicitamos aos profissionais que identificassem as características mais presentes em seus coordenadores. As respostas lemos nos gráficos a seguir:

Gráfico XVIII - Coordenador diurno

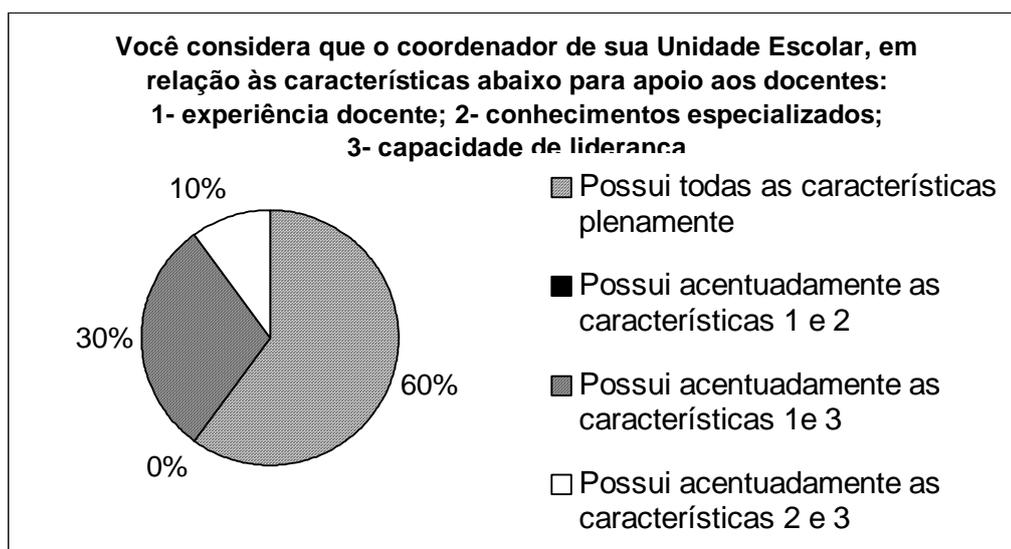
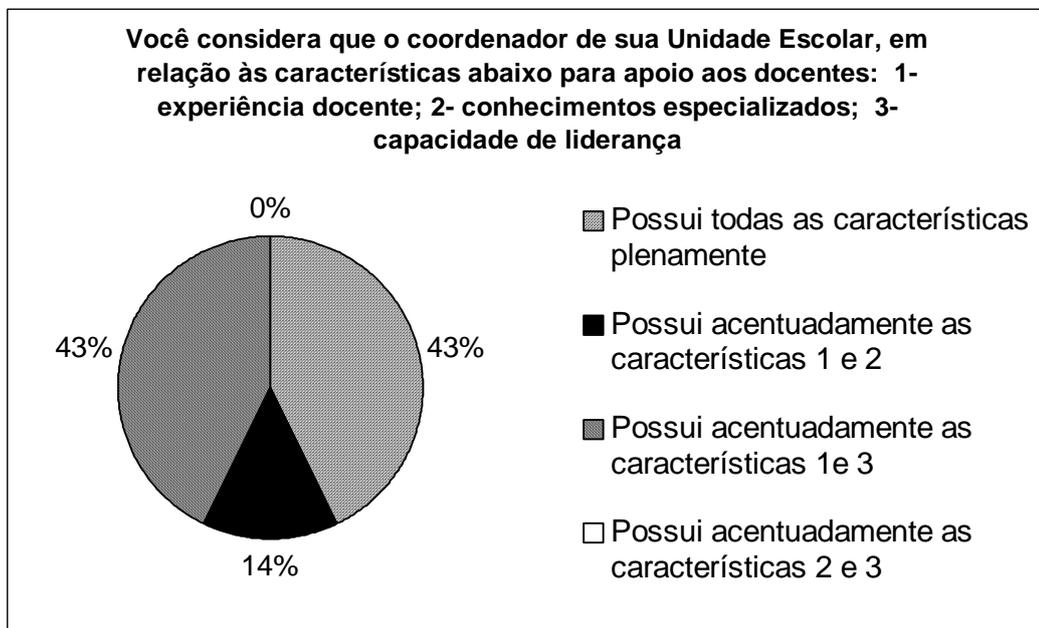


Gráfico XIX - Coordenador noturno



Observamos nos quadros acima que os profissionais da escola reconhecem nos coordenadores a habilidade de liderança, de forma plena ou acentuada. Quando nos remetemos ao Quadro 1 (página 191) podemos observar que as características de *propor ações, acompanhar o desenvolvimento dessas ações e organizar espaços de participação* foram apontadas para o coordenador diurno por 64%, 73% e 64% respectivamente, dos respondentes. Sobre o coordenador noturno 45% disseram que possui a característica de propor ações, 73% a característica de acompanhar as ações e 55% de organizar espaços de participação. Se compararmos esses percentuais com as respostas dos profissionais de que os coordenadores possuem plenamente ou acentuadamente as habilidades de liderança, percebemos que a concepção de líder não é unívoca e, talvez, nem mesmo clara no imaginário dos profissionais. A característica número 2- *conhecimentos especializados*, das questões nº 40 e nº 43, foi pouco apontada pelos respondentes, apesar de representar uma característica importante para quem ocupa cargos de liderança. Sobre isso, Carlos Alberto Vilar Estevão (2000, p. 42) destaca, ao analisar a atuação do diretor pedagógico nas escolas privadas portuguesas, que a centralidade de seu trabalho

resulta [dentre outras características] da autoridade que advém do conhecimento específico e da posse de competências técnicas essenciais para a *sobrevivência* da sua organização, uma vez que ele dispõe de um saber-fazer, de conhecimentos e de experiência do contexto que lhe permitem propor e solucionar problemas cruciais para a organização (grifo do autor).

Interessante notar que, no caso do coordenador noturno, apenas 43% dos respondentes admitiram a posse de conhecimentos especializados, plenos ou acentuados, em sua pessoa. Tomando como base a afirmação de Estevão de que a autoridade do líder pedagógico advém de conhecimentos específicos e de um saber-fazer necessário à condução da equipe e, ainda, que autoridade e liderança caminham de mãos dadas, entendemos que essas características deveriam ter sido apontadas pela maioria dos profissionais da escola em relação aos seus coordenadores, o que não aconteceu (embora para o coordenador diurno o índice tenha alcançado os 70%).

Parece que a percepção dos profissionais a respeito do que é ser um líder está mais relacionada com o cargo ou função que as pessoas ocupam do que propriamente com a sua capacidade de atuação. Ademais, segundo Jorge Adelino Costa (2000, p.29):

a liderança não se constitui como um fenômeno de interpretação unívoca, mas apresenta-se freqüentemente imbuído de ambigüidade sendo por isso entendido de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as diferentes culturas, países, contextos organizacionais ou situação onde ocorre [...].

### 3.1.3 Comunicação

Encontramos, no Progestão, permeadas nos diversos Módulos, orientações sobre o desenvolvimento de uma comunicação relacional na escola, como um poderoso instrumento de superação de obstáculos e de construção de propósitos comuns, ou seja, de uma verdadeira convivência democrática. O alvo do Programa, no tocante à comunicação, parece ser o desenvolvimento individual (ter uma mente aberta) dos profissionais da educação para se atingir um trabalho coletivo maduro e democrático (MÓDULO VIII).

Com o objetivo de avaliar como o fluxo de informações ocorre no interior da unidade escolar, perguntamos aos professores: “**Como a equipe gestora divulga ao corpo**

docente, sistematicamente, as informações relativas ao trabalho cotidiano da escola? Assinale quantas necessárias.” (Q21- professores /Q24 – gestores). As respostas estão demonstradas no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Canais de comunicação utilizados na escola**

<b>Canais de Comunicação</b>	<b>% de respostas</b>
HTPCs	<b>100%</b>
Comunicação verbal, durante os intervalos de aulas	<b>91%</b>
Livro de comunicados	<b>82%</b>
Mural na sala dos professores	<b>82%</b>
Colegas de trabalho	<b>27%</b>
E-mail enviado a cada professor pela equipe gestora	<b>27%</b>

De acordo com o quadro acima, observamos que o meio mais utilizado de divulgação de informações sobre o cotidiano escolar são os horários formais de trabalho pedagógico, os HTPCs. De fato, temos percebido, na prática (ao participarmos de HTPCs nas escolas) que, antes de se constituírem em momentos de estudos e reflexão, esses horários configuram-se como espaços de divulgação de informações. Com a dinâmica turbulenta do cotidiano escolar e equipes tão heterogêneas em relação aos horários disponíveis na escola, muitas vezes, um HTPC inteiro é utilizado somente para informações.

Outro canal de comunicação apontado por quase a totalidade dos respondentes (91%) é a comunicação verbal que acontece durante os intervalos de aula. É interessante notar, aqui, que quando perguntamos no subitem da participação, se além dos espaços formais, havia na escola momentos diferenciados de discussão, apenas 36% dos profissionais identificaram os horários de intervalos como esses espaços. Parece, portanto que esses momentos são bastante utilizados na escola para divulgação de informações, mas não tanto para discussões.

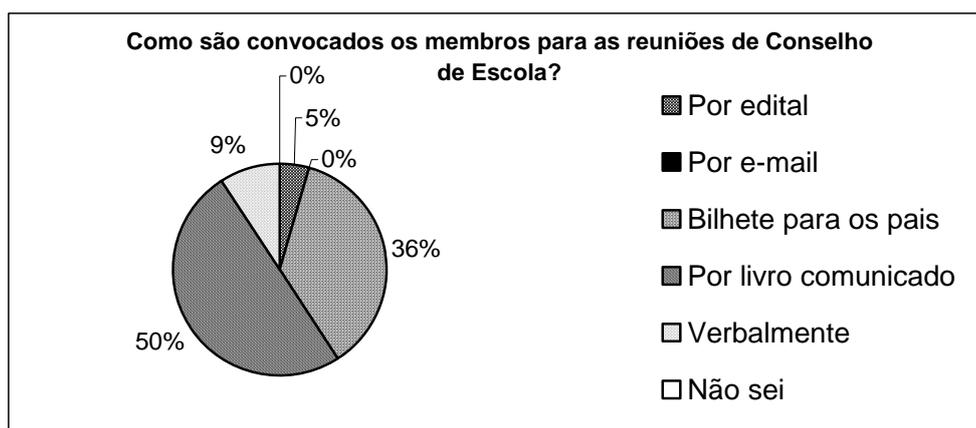
A troca de informações entre colegas, surpreendentemente, foi apontada apenas por 27% dos respondentes, mesmo índice apresentado para as informações divulgadas por e-mail entre equipe gestora e professores. Este último meio de comunicação é, de

fato, pouco utilizado nas escolas, de um modo geral, como nos tem demonstrado a prática.

Outros dois canais que obtiveram indicação expressiva (82% das respostas) foram o livro de comunicados e o mural na sala dos professores. Sabemos que esses dois instrumentos têm contribuído para a organização da escola e, especialmente o primeiro, exerce o controle do fluxo de informações, já que os profissionais assinam os informes recebidos.

O livro de comunicados foi também especialmente apontado nas questões nº 8 (professores) e nº 6 (gestores) quando perguntamos as formas de convocação dos membros do Conselho de Escola para reuniões. As respostas encontramos no quadro a seguir:

Gráfico XX



A comunicação escrita parece ser o meio mais utilizado pelas escolas, juntamente com a comunicação verbal, para atingir um grande número de pessoas, ainda que elas não compartilhem o ambiente escolar em horários comuns. A comunicação por escrito tem apresentado a vantagem de permitir que diferentes pessoas recebam uma mesma informação, sem os possíveis ruídos causados pela comunicação verbal.

Ainda sobre as informações a respeito do cotidiano escolar, perguntamos aos professores se eles tinham conhecimento sobre o controle da rotina na ausência dos

gestores. Fizemos a seguinte pergunta aos professores: **“Quando a equipe gestora se ausenta da escola para curso ou outra convocação, fica alguém responsável pela mesma?”** (Q14). Todos os professores afirmaram que, na ausência da equipe gestora, um professor fica responsável pela escola. Quando perguntamos se há, na escola, definição de professores responsáveis por período (Q31), apenas um professor afirmou não haver essa definição. Para investigarmos o conhecimento dos professores sobre as ações dos professores responsáveis por período, fizemos a seguinte pergunta: **“Quais ações apontam a autonomia do professor responsável por período na resolução de problemas, estando a equipe gestora ausente?”** (Q32). As respostas apontadas foram as seguintes:

Resolvem da melhor maneira possível.

Resolvem os problemas que surgem em seu período.

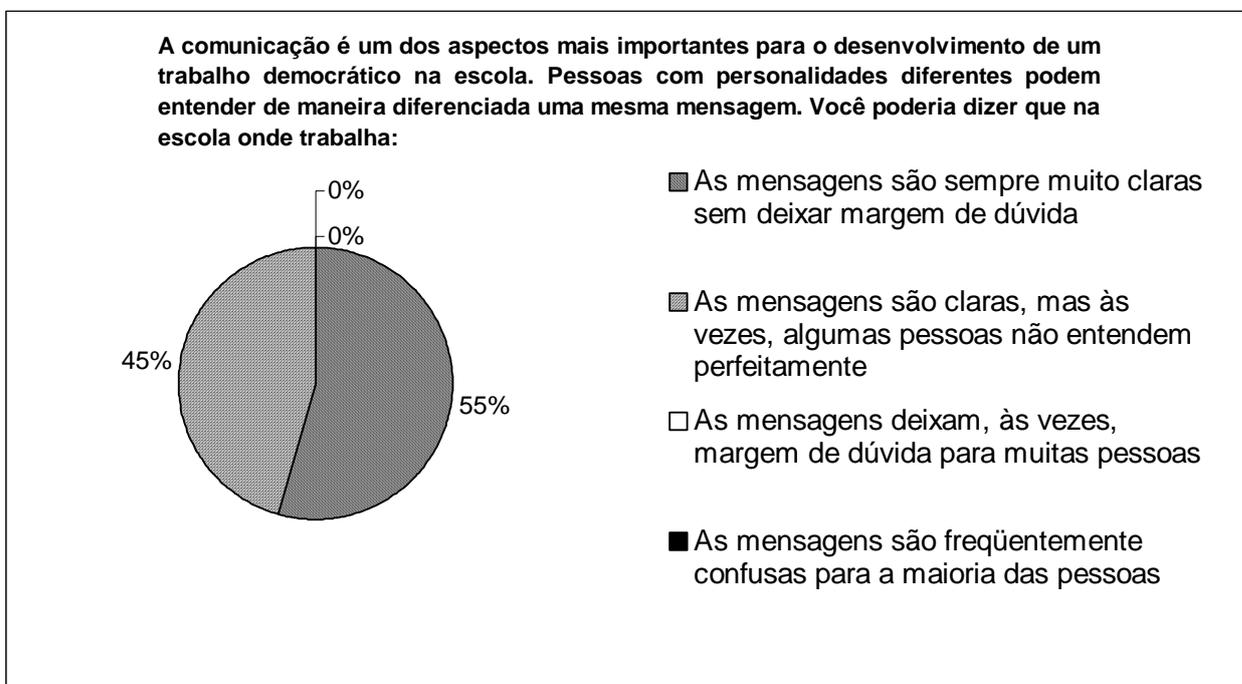
Procurar resolver da melhor forma possível, em último caso comunicar-se com alguma delas [equipe gestora].

Em caso de problemas, o professor responsável toma as providências que julgar necessário, logo ele é apoiado pela direção.

Percebemos que as respostas são generalizadas e que, efetivamente, nenhuma ação foi apontada. Talvez porque soluções corriqueiras aplicadas pelo responsável por período passem despercebidas para os demais professores no cotidiano da escola ou porque essas situações não são socializadas entre os membros da comunidade escolar.

Quanto ao aspecto de clareza nas informações, obtivemos dados por meio das questões Q42 (professores) e Q45 (gestores), cujas respostas vemos no gráfico a seguir:

Gráfico XXI



Constatamos que 55% dos respondentes admitem que as mensagens, na escola, são sempre muito claras. Cabe destacar que dentro desse percentual estão todos os professores, exceto um, indicando que o corpo docente considera a comunicação na escola muito boa. Com relação aos gestores, a maioria (4 dos 5 gestores) afirmou que as mensagens são claras, mas que alguns não as entendem perfeitamente às vezes, o que nos faz lembrar da análise que fizemos no Capítulo II sobre a influência do repertório das pessoas no entendimento às mensagens comunicadas.

De fato, e como afirma Abílio da Fonseca (2000, p. 144):

embora a informação seja um fator-chave [no processo de comunicação], a sua interpretação continua a ser uma variável que, apesar de constante na maioria das organizações, ainda afecta os resultados das decisões tomadas.

O mesmo autor alerta para a necessidade de o líder desenvolver sua competência de comunicação para evitar tais situações (diferentes entendimentos para uma mesma mensagem).

Apesar da constatação de uma boa comunicação na escola Alfa, conforme as respostas assinaladas, percebemos, nos subitens anteriores, que professores e alguns gestores não têm conhecimento sobre algumas informações do cotidiano escolar como exemplificam as diferentes respostas que obtivemos a respeito do número de faltas dos professores durante o ano e sobre a construção de um novo projeto pedagógico no ano de 2007. Veremos também no subitem 3.1.4 as diferentes informações dos gestores a respeito dos estudos realizados em equipe no Progestão.

Tomando o diálogo como possibilidade de transformação das relações interpessoais (tema também discutido no Progestão) fizemos a seguinte pergunta aos profissionais: **“Quando você é chamado para conversar com o diretor sobre algum assunto relativo ao seu trabalho, você entende esse diálogo como:”** (Q41 – professores/Q44 – gestores). Todos os professores e gestores assinalaram a primeira alternativa de resposta, qual seja: **“uma relação de igualdade, onde ambos podem expressar suas idéias livremente”**. As demais alternativas sugeriam uma relação de difícil diálogo, de ameaça, de argumentos impostos de um sobre o outro ou da inexistência de diálogo entre diretor e demais membros da equipe e nenhuma foi assinalada.

A elaboração de mensagens claras e desenvolvimento de uma relação fundamentada no diálogo, encontrados na Escola Alfa, fazem parte, junto com outras características (como estabelecimento de relações positivas, empatia, encorajamento, critérios para interpretação de informações, procura de convergência e construção de um clima positivo, entre outras) do que deve ser a formação em serviço, de acordo com Abílio da Fonseca (2000). A comunicação relacional, desta maneira, constitui-se em algo que se aprende, se desenvolve, se constrói coletivamente e deve fazer parte do mecanismo vivo da escola em ação.

Para finalizar, solicitamos aos respondentes expressar opinião sobre o que poderia melhorar, na escola, no aspecto comunicação e obtivemos as seguintes respostas:

Mais murais e jornais na escola (Diretor).

A escola é muito grande, muitos problemas; a comunicação, às vezes, é falha (Coordenador noturno).

Caderno de comunicação (Coordenador diurno).

Por ser grande [a escola], muitas vezes, a comunicação entre todos que aqui trabalham, é falha, então poderíamos melhorar com relação à comunicação (Vice-diretor).

Já iniciamos o nosso caderno de comunicação (Vice-diretor).

Maiores tempos para os professores estarem elaborando sua aula com seus companheiros de série (Professor).

Divulgação de comunicados em mural (Professor).

Sala maior para reunião (Professor).

Observamos nessas respostas que mudanças ou melhorias na comunicação estão relacionadas com a criação ou otimização de canais de informação. O livro de comunicados e os murais foram novamente citados, em mais de uma resposta. O coordenador noturno e um vice-diretor apenas afirmaram que a escola é grande e a comunicação é falha, precisando melhorar, mas não apontaram um caminho. Um professor sugeriu melhoria no espaço físico (sala maior para reunião) para que a comunicação se desenvolva; três professores não indicaram nenhuma sugestão e um último professor apresentou a idéia de comunicação como troca de experiências entre docentes ao sugerir maior tempo para a elaboração de aulas coletivamente.

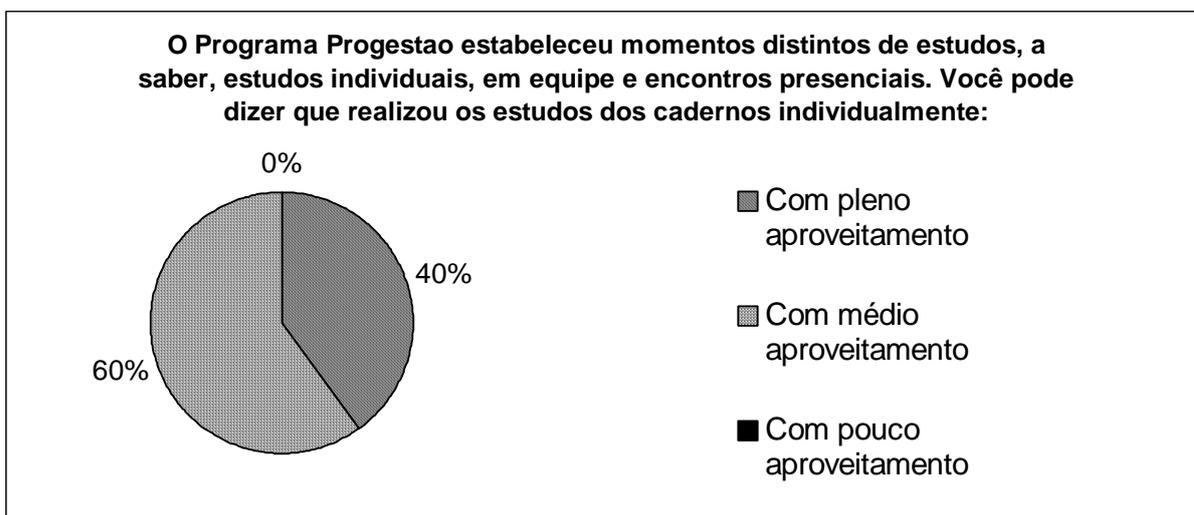
#### **3.1.4 Avaliação dos profissionais sobre a participação da equipe gestora no Progestão**

A participação dos gestores no programa de capacitação Progestão teve uma duração de aproximadamente dezesseis meses. Os encontros presenciais ocorreram mensalmente e toda equipe gestora se ausentou da escola para participar dessas reuniões. Essa foi uma proposta inicial de CENP, com o objetivo de proporcionar momentos de discussão em equipe com todos os membros gestores. Os estudos aconteceram de diferentes maneiras em cada uma das unidades escolares.

Solicitamos aos gestores avaliarem o seu desempenho quanto aos estudos individuais, às reuniões em equipe e aos encontros presenciais do Programa.

Na escola Alfa, 40% dos gestores afirmaram ter desenvolvido os estudos individuais com pleno aproveitamento e 60% admitiram um aproveitamento médio.

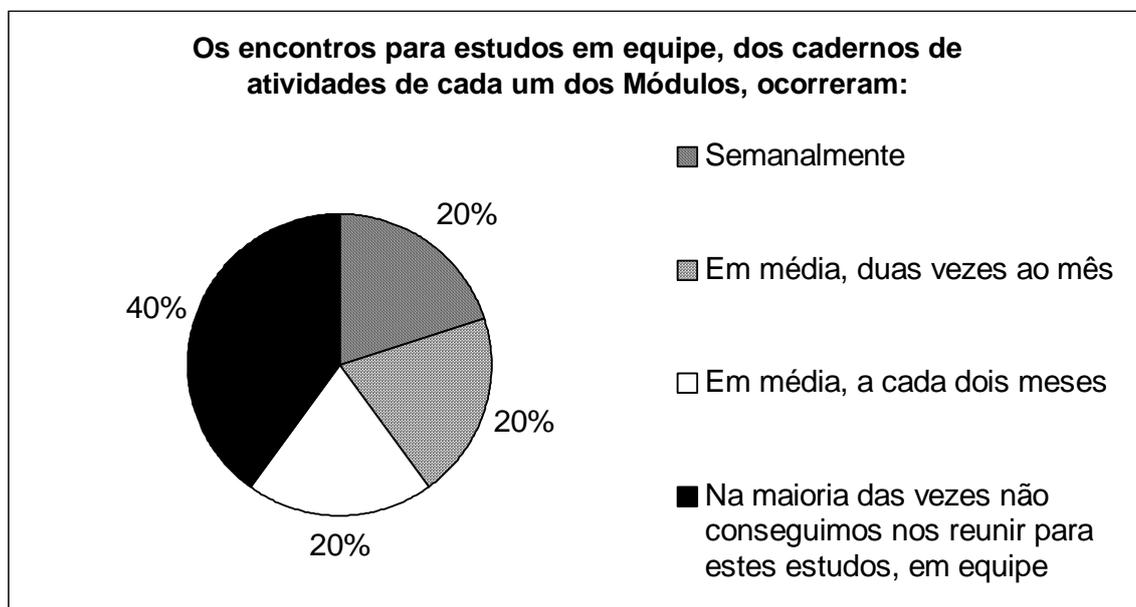
Gráfico XXII – Q12 (gestores)



Os elementos dificultadores, considerados pelos cursistas que não alcançaram um pleno aproveitamento, foram: “tempo escasso para a realização de estudos” (alternativa A da questão nº 13) e “material com pouco aprofundamento teórico” (alternativa B da mesma questão).

Quanto aos estudos em equipe, perguntamos para os gestores-cursistas: “Os encontros para estudos em equipe, dos cadernos de atividades de cada um dos módulos, ocorreram com qual frequência:” (Q14). As afirmações dos gestores foram muito díspares. Entre os cinco gestores só houve consenso em duas respostas (um vice-diretor e o coordenador noturno) que declararam que esses encontros **não ocorreram**, na maioria das vezes. O diretor admitiu esses encontros **duas vezes ao mês**, o outro vice-diretor **a cada dois meses** e o coordenador diurno afirmou que essas reuniões aconteceram **semanalmente**, como vemos no gráfico abaixo:

Gráfico XXIII



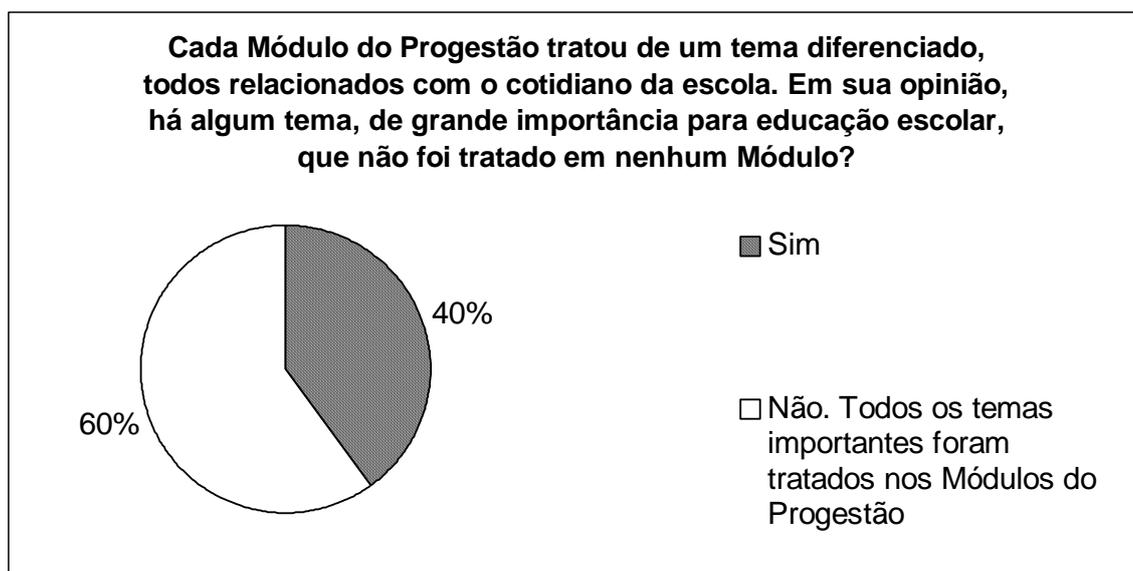
Com relação aos encontros presenciais solicitamos aos gestores que assinalassem, de acordo com sua opinião, as alternativas da questão nº 15 que mais se identificassem com a imagem desses encontros. “**Os encontros presenciais do Progestão foram importantes, em sua opinião, para:**”. Todos os gestores admitiram a relevância dos encontros, em alguns aspectos, especialmente para o **aprofundamento dos conteúdos estudados** (100% dos gestores assinalaram essa alternativa); outro aspecto apontado como relevante por quatro dos cinco gestores foi a **troca de experiências com gestores de outras unidades escolares**; um vice-diretor assinalou, ainda, a importância dos encontros para o **esclarecimento de dúvidas junto ao tutor** e para **fazer reivindicações para a melhoria das condições de trabalho**, no momento em que o grupo de gestores de várias escolas esteve reunido.

Este último aspecto, o de fazer reivindicações por melhores condições de trabalho, costuma permear um grande número de encontros de educadores, como temos presenciado diversas vezes na prática. Apesar da importância da discussão coletiva sobre melhores condições de trabalho, acreditamos que muitos educadores

têm deixado de usufruir importantes momentos de estudos para promover discussões que lograriam maior sucesso se debatidas em foros próprios para a questão.

Pesquisamos também a opinião dos gestores-cursistas sobre a temática desenvolvida no Progestão, com a questão apresentada no próximo gráfico.

Gráfico XXIV – Q16



A maioria dos gestores (60%) afirmou que todos os temas importantes foram trabalhados pelo Programa. Dois gestores responderam que outros assuntos poderiam ser estudados: um escreveu que “existem muitos assuntos pedagógicos que não foram abordados”, mas não citou quais seriam esses assuntos (coordenador noturno); o outro gestor (diretor) apontou como tema para estudos as “relações interpessoais de forma aprofundada”.

Interessante notar que, tendo o Progestão iniciado o trabalho com a temática das inter-relações, o aprofundamento do assunto seja desejado e, embora na Escola Alfa apenas o diretor tenha se referido a ele, temos observado, na prática cotidiana das escolas, o quanto as relações pessoais carecem de orientação e apoio para a melhoria do clima organizacional e do processo de ensino-aprendizagem. Por isso mesmo, afirma Abílio da Fonseca (2000, p.150) que:

[...] só haveria vantagem em ser incluída, na formação inicial/contínua de professores, alguma preparação de carácter comunicativo-relacional para que, ao nível da escola, diminuíssem ou mesmo deixassem de se observar tantas carências comunicacionais, o que contribuiria também para a melhoria do “clima” daquela instituição e, provavelmente (e por que não dizê-lo?), para o próprio sucesso escolar.

Quanto à continuidade do Programa, perguntamos aos gestores se eles gostariam que o curso tivesse prosseguimento (Q17). Todos responderam afirmativamente e justificaram as suas respostas com as seguintes afirmações:

Precisamos de momentos de estudos (Diretor).

Sim, desde que os encontros não “atrapalhassem” o andamento da escola (Vice-diretor).

De forma diferenciada, como o Circuito Gestão (Vice-diretor).

Nós gestores necessitamos constantemente de capacitação, integração... (Coordenador diurno).

Sim, desde que de forma dinâmica (Coordenador noturno).

Percebemos que os gestores admitem a necessidade de constante formação, mas desejam um curso em outro formato. Um gestor afirmou que o Programa deveria ter o desenho do Circuito Gestão<sup>61</sup>, outro demonstrou anseio por um programa desenvolvido “de forma mais dinâmica”. No entanto, a proposta da Progestão foi a de um estudo vinculado com o cotidiano da escola, com afastamento dos gestores da unidade escolar apenas um dia ao mês (para os encontros presenciais) e com a criação de uma cultura de estudos no próprio ambiente escolar. Essa estrutura do Programa talvez seja o alvo da crítica do gestor que propõe a sua continuidade “desde que não atrapalhe o andamento da escola”.

De fato, quando perguntamos aos gestores e professores: **“Quais as vantagens e desvantagens que você vê, para o coletivo da escola, na participação da equipe gestora**

---

<sup>61</sup> O Circuito Gestão foi um Programa de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, idealizado pela Secretária da Educação (1995-2002) professora Rose Neubauer e realizado no período de 2000 a 2002, sob a coordenação da professora Raquel Volpato Serbino. O curso destinou-se a gestores escolares da rede pública estadual de ensino, sendo um de seus objetivos o fortalecimento da liderança dos gestores. O Programa foi desenvolvido em nove Centros de Formação, em diferentes cidades do Estado, com licenciamento periódico remunerado, ajuda de custo para transporte e alimentação e hospedagem para todos os participantes. Ver mais a esse respeito: Circuito Gestão/ Módulo V: gestão do projeto pedagógico: alavancando o sucesso da escola. SEE/SP, 2002.

**no Progestão?”** (Q20 – professores/Q23 – gestores), três das respostas apontaram como desvantagem, a ausência de toda equipe gestora da escola, por um dia.

Percebemos que, apesar da intenção do Progestão em desenvolver uma gestão escolar compartilhada e da escola Alfa ter, conforme as respostas dos questionários, professores que assumem responsabilidades na ausência da equipe gestora, parece que os profissionais ainda se sentem inseguros sem a presença de pelo menos um dos gestores na escola para atender às demandas cotidianas. Contudo, não temos informações de que tenha havido problemas graves na escola, que não pudessem ser resolvidos pelos educadores e funcionários presentes, durante as saídas dos gestores para participarem do curso.

Ainda, como desvantagens em participar do Programa, dois gestores destacaram:

Dificuldade para implantar algumas ações (Coordenador Noturno).

Pouco tempo para organizar as atividades (Vice-diretor).

Parece-nos que essas duas respostas dizem respeito mais aos dificultadores de implementação do Programa do que propriamente às desvantagens em participar do mesmo.

Com relação aos professores, somente um indicou uma desvantagem (saída coletiva dos gestores da escola) e um outro respondeu não possuir dados sobre a participação dos gestores no Programa.

Quanto às vantagens ou benefícios do Progestão para a prática da gestão escolar, gestores e professores apontaram as seguintes:

Maior conhecimento (Coordenador noturno).

Crescimento, escola participativa, conflito sadio (Coordenador diurno).

Ter mais conhecimentos com relação às atividades desenvolvidas na escola, participação de todos e na parte administrativa (Vice-diretor).

Troca de experiências e aprofundamento na legislação (Vice-diretor).

Proporciona ótimos debates entre a equipe (Diretor).

Aprende novas ações (Professor).

Todos ficam melhor preparados para desenvolver os trabalhos na escola (Professor).

Podemos redefinir nossos objetivos educacionais (Professor).

Ampliação de conhecimentos necessários para o bom andamento das situações escolares, que são muito dinâmicas (Professor).

Integração do trabalho (Professor).

Podemos considerar, em relação ao Programa, que os profissionais da escola Alfa ressaltaram mais vantagens que desvantagens na participação dos gestores no curso. Maior conhecimento e desenvolvimento profissional foram os dois aspectos mais destacados pelos respondentes. Outro destaque foi a troca de experiências e debate em equipe, caracterizado por um gestor como “conflito sadio” e, ainda, foram apontados como benefícios, a integração do trabalho escolar e a participação de todos.

Um dado interessante é a semelhança das respostas dos profissionais da Escola Alfa com o resultado de pesquisa parcial divulgado pelo Consed, conforme segue abaixo:



Fonte: <http://www.consed.org.br/gcs/fli.asp?id=10732>. Acesso em 18/02/2008.

De acordo com o gráfico percebemos que os elementos mais apontados pelos gestores dos diversos Estados brasileiros, como benefícios decorrentes da participação no Progestão, foram a reflexão sobre a prática escolar, a aquisição de novos

conhecimentos, o desenvolvimento de competências profissionais e o aprendizado do trabalho em equipe, os mesmos destacados pelos gestores da Escola Alfa.

O elemento menos semelhante entre a pesquisa do Consed e a escola pesquisada é o relativo às mudanças na forma de gerir a escola. Enquanto na escola Alfa muitos profissionais admitem maior participação das pessoas na administração da escola, a partir do curso (o que caracterizaria uma gestão mais democrática), é muito instigador perceber que um programa como o Progestão, sustentado pelo objetivo de formar lideranças democráticas, apresente na avaliação externa, a indicação de *mudança na forma de gerir a escola* como último elemento apontado pelos gestores. Embora, de acordo com os índices apresentados, a grande maioria dos gestores cursistas admita que o Programa tem lhes proporcionado a reflexão sobre a prática escolar (93,10%), a aquisição de novos conhecimentos (91,95%), o desenvolvimento de competências profissionais (85,37%), o aprendizado do trabalho em equipe (84,12%), o empenho com o sucesso dos alunos (78,06%) e o estímulo à melhoria da gestão democrática na escola (83,91), parece que um grande número de gestores (29,9%) não reconhece mudanças em sua forma de gerir a escola.

## Considerações Finais

O desenvolvimento desta pesquisa teve como elemento norteador as seguintes questões:

- Quais os princípios e objetivos do Progestão?
- O Progestão foi implementado na prática, nas escolas da Diretoria de Ensino de Piracicaba?
- Quais foram os aspectos facilitadores e dificultadores dessa implementação?
- A implementação do Progestão possibilitou a introdução ou aperfeiçoamento de práticas democráticas no interior da escola, que favoreceram a promoção do trabalho pedagógico coletivo?

Para responder a essas questões, procedemos à realização dos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, a saber: 1) analisar os princípios e referenciais de uma gestão democrática presentes no programa Progestão à luz do referencial teórico adotado e 2) analisar em 10% das escolas da Diretoria de Ensino de Piracicaba que aspectos do Progestão foram implementados (cuja análise se restringiu, posteriormente a uma única escola).

Na análise do material impresso, ou seja, dos nove Módulos do Progestão, destacamos as concepções sobre liderança, comunicação e participação com vistas à análise da implementação do Programa na prática cotidiana escolar.

Constatamos que o Programa estabelece estrategicamente como público-alvo os gestores escolares, especialmente o diretor de escola ao qual atribui o caráter de gestor-líder da instituição. O Programa confere autoridade ao gestor escolar pelo cargo que o mesmo ocupa, incentiva a liderança presente e condena as práticas autoritárias. Destaca, ainda, a necessidade de o líder proporcionar condições propícias de trabalho aos profissionais da escola, desenvolvendo uma liderança colegial.

Percebemos, ao analisar os dados da escola Alfa, que o diretor da escola é reconhecido pela maioria dos profissionais como aquele com maior número de características de liderança. É ele especialmente quem propõe ações, acompanha as ações decididas coletivamente, organiza espaços de participação e corrige rumos (ver Quadro 1, página 191). Quanto ao primeiro aspecto (propor ações coletivas), as respostas dos questionários apontaram a iniciativa da equipe gestora na implementação da avaliação da escola, na interação com a comunidade, no incentivo à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na participação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, entre outros. A maioria dos profissionais (91%) afirmou um grande envolvimento da equipe gestora com o corpo docente, nas ações coletivas da escola, nos últimos três anos.

Podemos considerar esse envolvimento como sintoma decorrente da participação no Progestão, uma vez que, muitas das ações apontadas pelos profissionais foram temas trabalhados e sugestão de atividades práticas do Programa.

O trabalho em equipe é também amplamente incentivado pelo Programa como possibilidade de desenvolver em um grupo de pessoas o espírito do trabalho coletivo. No entanto, tendo estudado sobre a necessidade da criação de vínculos entre as pessoas para que o sentimento de equipe possa existir, percebemos na pesquisa empírica que a estrutura de nosso sistema de ensino não possibilita a formação de equipes duradouras nas escolas, pela constante rotatividade de profissionais. No contato com as escolas pudemos constatar o esfacelamento das equipes escolares que, ora perdem membros, ora perdem postos de trabalho. Das escolas pesquisadas, apenas uma (escola Sigma) permanece com toda a equipe desde o ingresso do diretor. Ainda, na escola analisada (Escola Alfa) entre os anos de 1995 e 2002 passaram pela escola dez diferentes diretores. Como consequência, encontramos respostas dos profissionais às questões dos questionários que não mostram consenso de equipe, ainda que esta seja uma proposta acirrada do Programa.

O trabalho coletivo pedagógico parece ficar, dessa maneira, sempre em segundo plano (como nos alerta Justa Ezpeleta) e, qualquer contribuição costuma ser bem recebida. Afirmamos isso baseados na informação de que o Módulo IV do Programa – *“Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na*

escola?” – foi considerado o módulo de maior aproveitamento pelos cursistas, de acordo com documento do Consed (2006, p.39), com mais de 80% dos participantes em todos os Estados considerando-o *muito bom* - índice mais elevado em relação aos demais Módulos, vindo em segundo lugar o Módulo V que tratou da convivência democrática na escola, com ênfase no combate à violência no ambiente escolar.

Na prática confirmamos esses dados apresentados pelo Consed, como tutores do Progestão na Diretoria de Ensino de Limeira, onde houve visível interesse dos cursistas pelo Módulo IV, amplamente trabalhado com os professores nas escolas, posteriormente. Interessante notar que esses Módulos foram bastante prescritivos, com orientações do tipo “passo a passo” e, ainda assim (ou por isso mesmo), os mais aceitos.

O formato do Progestão em EAD (Educação a Distância) foi um aspecto também dimensionado pelo Consed como positivo, exaltado como um programa que assegura “alta qualidade e cobertura invejável em tempo ótimo” (CONSED, 2006, p. 16), com adesão de todas as unidades federativas brasileiras e não execução em apenas dois estados (Mato Grosso do Sul e Paraná)<sup>62</sup> e capacitação de 120 mil gestores. O mesmo documento enfatiza a vantagem de se promover a formação continuada de gestores sem retirá-los do local de trabalho, possibilitando “sua formação ‘em serviço’, ou seja, articulada ao seu agir” (p. 47).

Na escola Alfa, entretanto, alguns gestores não compartilham com a opinião do Consed, pois consideram que esse desenho do curso atrapalhou o andamento da escola, deveria ser mais dinâmico e diferenciado (respostas dos gestores).

No entanto, consideramos significativa a contribuição do Programa para todas as regiões brasileiras, mais ainda, para aquelas menos favorecidas econômica e culturalmente que o estado de São Paulo, e acreditamos que algumas discussões como a construção do projeto pedagógico escolar e a gestão do trabalho pedagógico tenham contribuído para a prática dos profissionais nas escolas. Ademais, para o estado de São Paulo, cujo provimento de cargo de diretor se dá pelo mecanismo de concurso público (que valoriza a formação técnica), o desenvolvimento de habilidades políticas

---

<sup>62</sup> Ver Mapa de Implementação – Indicadores de Monitoramento – Consed.  
<http://www.consed.org.br/progestao/mapaimplementacao.asp>. Acesso em 18/02/2008.

do gestor (como a articulação entre os diversos segmentos da escola e o estabelecimento de uma comunicação relacional) é um aspecto relevante do Progestão.

Um outro destaque positivo do Programa são as orientações para os gestores a respeito da condução de reuniões, com ações que envolvam as pessoas (e não as afastem da escola) e o registro dos responsáveis pela execução das ações decididas coletivamente.

A avaliação institucional é outro elemento importante desenvolvido pelo Programa. O Módulo IX finalizou o curso com orientações sobre a implementação de processos avaliativos na escola.

A utilização desses processos de avaliação (no caso da escola Alfa, os questionários para a comunidade escolar) foi revelada nas respostas às questões sobre os estudos da temática do Progestão em HTPCs e nas ações de envolvimento da equipe gestora com o corpo docente.

Parece-nos, portanto, ao analisar os dados da escola Alfa, que um aspecto tratado pelo Programa que foi implementado na prática cotidiana é a participação e o envolvimento de toda a comunidade escolar na avaliação e definição das ações da escola.

A participação foi trabalhada no Progestão com o sentido de partilha de decisões e com o sentido de suprir as deficiências do Estado, como já detalhamos no Capítulo III.

Na pesquisa empírica encontramos respostas que demonstram que a participação docente na escola Alfa acontece, via de regra, em organizações formais, como os colegiados e as instituições escolares. A participação coletiva em projetos interdisciplinares e de atendimento a alunos com defasagem de aprendizagem também foi apontada pela maioria dos respondentes. Contudo, os profissionais consideram que a participação poderia melhorar se aspectos estruturais fossem modificados como maior número de professores efetivos na escola e a participação em HTPCs de professores com poucas aulas atribuídas na unidade escolar.

Verificamos, mais uma vez, que a estrutura do sistema de ensino paulista é um elemento dificultador na implementação de processos democráticos na escola.

Quanto à comunicação tratada no Progestão, percebemos as orientações no sentido de fundamentá-la no diálogo e na negociação de pontos de vista. Na escola

Alfa a maioria dos profissionais afirmaram existir uma comunicação clara e uma relação dialógica entre os membros da comunidade escolar, com expressão livre de idéias. No entanto, quanto à clareza de informações, houve muita disparidade entre as respostas dos profissionais, especialmente no tocante à proposta pedagógica da escola, à ausência de professores e aos estudos dos módulos do Progestão pelos gestores-cursistas.

Constatamos que a comunicação na escola ainda é bastante formalizada (livro de comunicados, mural etc), que os encontros entre os docentes e equipe gestora são escassos, que nem todos participam dos momentos de discussão por estarem pouco na escola (poucas aulas dos docentes) e que alguns não se encontram pessoalmente por trabalharem em períodos diversos. No questionário de um dos professores (Q40), ao avaliar as características de liderança do professor coordenador noturno, o mesmo deixou a questão em branco e escreveu: “não o encontro”.

Na prática sabemos que as escolas que funcionam nos períodos diurno e noturno convivem com duas realidades diferentes. Apesar de funcionarem em um mesmo prédio, cada período tem suas demandas específicas, muitas vezes os profissionais que trabalham em apenas um dos períodos não conhecem os demais e o diretor tem que conviver com essa difícil tarefa de articular diferentes interesses dentro de uma mesma escola.

A participação dos gestores no Programa foi considerada pelos profissionais da escola Alfa, conforme as respostas apresentadas, como momentos de formação e aquisição de conhecimentos necessários às demandas do cotidiano escolar. De fato, o Programa proclama como seu objetivo a capacitação de gestores para lidar com as divergentes situações do cotidiano. Isso difere, contudo e a nosso ver, da formação continuada como mecanismo compensatório da deficiência de formação inicial, defendida pelo documento do Consed (2006, p. 23, 27, 45).

Queremos destacar, em tempo, o aspecto (perturbador), já considerado no decorrer deste trabalho, qual seja, a concepção de líder empreendedor e de escola empreendedora, revelada em conceitos disseminados pelo Programa como “missão”, “ações inovadoras”, “captação de recursos”, “criatividade”, “persistência”, “ação arrojada independente dos recursos disponíveis”, “subsídios, doações e voluntariado”,

“superação de obstáculos”, “alinhamento de interesses entre parceiros”, “formação de redes”, “aprendizado contínuo”, entre outros. Junte-se a isso, o incentivo à formação de parcerias, a publicização dos serviços na escola, a atuação da APMs como unidades executoras juridicamente independentes e a participação da comunidade na simples execução de tarefas (participacionismo) e revela-se a tendência do Programa na propagação de uma política de Estado mínimo onde os indivíduos (ou as equipes) são os responsáveis únicos pelo sucesso ou fracasso da gestão da escola.

Sobre essa ênfase na gestão da escola e responsabilização de seus atores, já discorreremos no Capítulo III, a semelhança das prescrições do Programa com o movimento das escolas eficazes que desenha um padrão de gestão desejado, fundamentado em aspectos como: liderança presente e forte, expectativa dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, organização do trabalho em sala de aula, avaliação externa dos resultados de aprendizagem, apoio e participação dos pais, controle sobre recursos financeiros, trabalho em equipe, cultura do sucesso, entre outros, todos voltados para a ação local, nas unidades escolares, como se independentes elas fossem dos Sistemas de Ensino.

Para reforçar essa idéia, o material sugere uma atividade no Módulo VII (p. 77) relativa à parceria entre escolas, e enfatiza que “esta é uma daquelas atividades que preparam o gestor para concorrer ao próximo prêmio nacional de gestão escolar” (MARTINS; AGUIAR). Isso confirma o perfil desejado (e premiado) do gestor destaque de “Liderança em Gestão Escolar” e da “Escola Referência Nacional em Gestão Escolar”: criativo na captação de recursos, gerente competente que não economiza energias na busca de soluções (mesmo que as soluções demandem 16 horas de trabalho ininterrupto) e que faz uso da retórica para conseguir adeptos na realização de tarefas negligenciadas pelo Estado.

Para Carlos Alberto Vilar Estevão (2000, p. 39) essa nova gestão enquadra-se nas tendências democratizantes de gestão que afloram sob fórmulas de “gestão participativa”, “gestão de recursos humanos”, “responsabilização”, mas que, muitas vezes, não passam de novas exigências da máquina estatal, “ocultando a intensificação do trabalho e os novos compromissos que configuram uma nova vassalagem”.

Consideramos esse o ponto crítico do Programa: incentivar uma política de gestão escolar alicerçada mais na “boa vontade” e no “sacrifício” das pessoas do que em condições propícias de trabalho, em exigências profissionais, em compromisso político. Porém, devemos admitir que, no mundo das soluções instantâneas, do curto prazo, do “faça você mesmo”, essa fórmula parece encontrar seu lugar certo...

Queremos destacar que o Progestão está sendo avaliado pela Fundação Carlos Chagas por meio de questionários aplicados aos multiplicadores, tutores do Programa e gestores de algumas escolas selecionadas. A avaliação parcial do Programa, já citada no decorrer desse trabalho, encontra-se no documento do Consed (2006) escrito pelas professoras Bernadete Gatti, Gláucia Novaes e Yara Espósito. A data de finalização da avaliação externa seria setembro de 2007, mas o processo encontra-se, ainda, em andamento.

O Consed pretende formular um novo módulo para o Progestão, o Módulo X (dez), com o tema: *“A articulação da gestão pedagógica da escola com uma agenda nacional de melhoria da educação”*, cujo lançamento é aguardado para julho de 2008.

Frente ao já desenvolvido pelo Progestão e diante da possibilidade de continuidade do programa, reiteramos nossa percepção a respeito da qualidade de algumas abordagens e concepções trabalhadas nos textos do curso, especialmente as relativas a ações participativas no processo de tomadas de decisão na escola, no desenvolvimento de uma comunicação relacional e na atuação de um gestor como líder presente, que acompanha as ações da escola durante todo o processo, da concepção à avaliação final, considerando-as relevantes para o fortalecimento de processos democráticos na escola, bem como para a obtenção de bons resultados no processo ensino-aprendizagem.

Reforçamos, contudo, nossa opinião de que a escola, e com ela seus atores, não podem ser considerados os responsáveis únicos pelas mazelas da Educação. Uma comunidade escolar presente (desde o diretor até o agente de serviços, alunos e pais) que se envolve com os problemas educativos, que participa ativamente das decisões dos rumos da escola, que acompanha os processos de mudança com entusiasmo, que acredita na capacidade de cada um em transpor obstáculos, que deseja uma educação baseada no direito e na igualdade humana, necessita de um Estado que subsidie

pedagógica e financeiramente esta comunidade, para que ela não perca sua concentração nos assuntos verdadeiramente educativos por necessidade de angariar recursos para execução dos seus projetos ou simplesmente para manter o prédio escolar funcionando.

Entendemos que, ao deixar para a escola a responsabilidade pela captação de recursos (humanos ou financeiros) para a gestão cotidiana, o Estado promove uma diferenciação entre unidades escolares, de acordo com a capacidade pessoal do diretor e com o meio em que a escola está inserida, aumentando, desta maneira o fosso entre elas.

Pensamos que articular a gestão pedagógica da escola com uma agenda nacional de melhoria da educação requer uma discussão sobre o tipo de educação que nossos governantes têm proposto, atualmente, para a população brasileira. Proposições, muitas vezes, mais centradas em mecanismos de meritocracia e em resultados de desempenho em testes internacionais e menos na formação humana e cidadã do indivíduo, em todas as suas dimensões, quais sejam, a econômica (inserção no mundo do trabalho), a cultural (apropriação e desenvolvimento da cultura) e a política (emancipação do cidadão) (BORDIGNON; GRACINDO, 2000).

## Referências

ABREU, M. V. de; Moura, E. *Progestão/Módulo VIII: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?*. Brasília: CONSED, 2001.

ABRUCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Carlos Chagas, 1998.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O público e o privado na educação*. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

AMARAL SOBRINHO, J. et al. Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: Xavier, A. C. de R; Amaral Sobrinho, J.; Marra, F. *Gestão Escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

ANDRADE, R. C.de. Empreendedorismo na Educação. *Gestão em Rede*, Brasília, n.68, p. 13-19, abril 2006.

ARROYO, M. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

\_\_\_\_\_. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BALBRIDGE, V. J. *Power an conflict in the University*. Nueva York: John Wiley, 1971.

BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1994.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estratégias para la educación: examen del Banco Mundial*. Espanha: BM, 1996 (El desarrollo en la práctica).

BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre "direção" e "gestão". *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, n.8, p. 33-56, 1995.

\_\_\_\_\_. Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In: COSTA, J. A.; MENDES, A. N.; VENTURA, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Portugal: Aveiro Universidade, 2000.

\_\_\_\_\_. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Portugal: Asa, 2003.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLONI, I.; FERNANDES, M. E. A. *Progestão/Módulo IX: como desenvolver a avaliação institucional da escola?* Brasília: CONSED, 2001.

BÍBLIA SAGRADA. *Revista e Atualizada no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BOBBIO, N; MATEUCCI, H; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BORDENAVE, J. D., CARVALHO, H. M. 2. ed. *Comunicação e Planejamento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BORDENAVE, J. D. *O que é comunicação*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. IN: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. (Org.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Dinheiro na Escola*: procedimentos operacionais. Brasília, 1997a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasil: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasil: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasil: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena*. Brasil: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasil: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Medida Provisória nº 339 de 28 de dezembro de 2006. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília, DF, 2006.

BUENO, F. da S. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Brasil: MEC, 1973.

BUCHANAN, J.; MCCORMICK, R.; TOLLISON, R. *El análisis económico de lo político: lectura sobre la Teoría de la Elección Pública*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, 1984.

CARDOSO, C. M. O Público no Privado e o Privado no Público em Portugal e na Inglaterra. IN: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O Público e o Privado na Educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

CARVALHO, M. C. da S.; SILVA, A. C. B. *Progestão/Módulo V: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola?* Brasília: CONSED, 2001.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLEMAN, J. S. (Org.). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: US Government Printing Office, 1966.

COSTA, J. A. Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: COSTA, J. A.; MENDES, A. N.; VENTURA, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Portugal: Aveiro Universidade, 2000.

CUNHA, L. A. A Educação na nova Constituição. *Revista da ANDE*. São Paulo: 6(12), 1987.

DAVIS, C. L. F.; GROSBAN, M. W. *Progestão/Módulo IV: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?* Brasília: CONSED, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em:

<[www.dhnet.org/br/direitos/deconu/textos/integra.htm-19k](http://www.dhnet.org/br/direitos/deconu/textos/integra.htm-19k)>. Acesso em: 13 jun. 2007.

DOURADO, L. F.; DUARTE, M. R. T. *Progestão/Módulo II: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?* Brasília: CONSED, 2001.

ERLANDSON, E. Todo chefe é assim? *Revista Época*, de 4 de dezembro de 2006. Brasil: Editora Globo, 2006.

ESTEVIÃO, C. V. Liderança e democracia: o público e o privado. In: COSTA, J. A.; MENDES, A.N.; VENTURA, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Portugal: Aveiro Universidade, 2000.

EZPELETA, J. *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América latina*. Disponível em: <<http://www.reduc.cl/raes.nsf>> . Acesso em: 09 out. 2006.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: Ferreira, N. S. C., Aguiar, M. A. da S. (Org.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FREITAS, H. C. L de. Certificação docente e formação do professor: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FONSECA, A. da. A liderança escolar e a comunicação relacional. In: Costa, J. A.; Mendes, A.N.; Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Portugal: Aveiro Universidade, 2000.

GOHN, M. da G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.

GUIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

HABERMAS, J. *Consciência moral e o agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HECKSCHER, C. Defining the Post-Bureaucratic Type. In: HECKSCHER, C.; DONNELON, A. (eds.). *The Post-Bureaucratic Organization. New Perspectives on Organizational Changes*. Thousand Oakes, Califórnia: Sage Publications, 1994.

HOBBSAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

HUBERMAN, M. Teacher professionalism and workplace conditions. *A memorandum for the Holmes Group Seminar*. Conceptions of teachers work and the organizations of schools, set. 1998.

JORNAL. "O Estado de São Paulo". Edição de 29 de abril de 2007. *Encarte Especial: Dossiê Estado*. Caderno H15.

JORNAL. "O Estado de São Paulo". Edição de 19 de agosto de 2007, Caderno A26.

JORNAL. "O Estado de São Paulo". Edição de 12 de fevereiro de 2007. Economia, Caderno B5.

JORNAL. "O Estado de São Paulo". Edição de 27 de janeiro de 2007. Espaço Aberto. Caderno A2.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.4).

\_\_\_\_\_. *Administração do sistema educativo e das escolas de Portugal (1986-1996)*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

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

MACHADO, M. A. de M.; RIBEIRO, C. M. P. *Progestão: Guia Didático*. Brasília: CONSED, 2001.

MARÇAL, J. C.; SOUSA, J. V. de. *Progestão/Módulo III: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?* Brasília: CONSED, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, R. C. de R.; AGUIAR, R. R. *Progestão/Módulo VII: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?* Brasília: CONSED, 2001.

MARTUCCELLI, D.; BARRERE, A. *A escola entre a agonia moral e a renovação ética. Educação e Sociedade*. Campinas, n. 76, out., 2001.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Brasil Editora S.A., 1958.

MELLO, G. N. de. Escolas Eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. C. de R.; AMARAL SOBRINHO, J.; MARRA, F. *Gestão Escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MICHAELIS. *Moderno dicionário inglês-português, português-inglês*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e a questão social*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. M. A.; RIZZOTTI, J. R. *Progestão/Módulo VI: como gerenciar os recursos financeiros?* Brasília: CONSED, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Unesco, 2000.

MOTTA, P. R. *Gestão contemporânea: a ciência e arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

PARO, V. H. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, jul/dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517)>. Acesso em: 25 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. In: ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

PENIN, S. T. de S.; VIEIRA, S. L. *Progestão/ Módulo I: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: CONSED, 2001.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (Org.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PQSP – Programa de Qualidade no Serviço Público. *Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF: instrumento para Avaliação da Gestão Pública – Ciclo 2004*. Brasília: MP, SEGES, 2004.

PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR. *Manual de Orientações/2006*. Brasília: Consed/Undime/Unesco/FRM, 2006.

PRICE, R. *A school in transition: a case study of a primary school in its first 18 months under a new head*. Conferência sobre Educación Inédita, Área de Educação. Universidad de Sussex, 1979.

REA, L. M., PARKER, R. A. *Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2002.

ROBBINS, H.; FINLEY, M. *Por que as equipes não funcionam*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 76, out., 2001.

SACRISTÁN, J. G. O que é uma escola para a democracia? *Pátio revista*, ano 3, n. 10, p. 57-62, ago/out. 1999.

SANCHES, M. de F. C. Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In: Costa, J. A; Mendes, A.N.; Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Portugal: Aveiro Universidade, 2000.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição do Estado de São Paulo*, de 5 de outubro de 1989.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985. *Estatuto do Magistério Paulista*. São Paulo, SP, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Escola em Parceria*. São Paulo: FDE, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 234 de 02 de outubro de 1995. *Dispõe sobre a Escola em Parceria*. São Paulo, SP. 1995.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 41 de 18 de março de 2002. *Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para prevenção de violência nas escolas da rede pública de ensino no Estado de São Paulo*. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 82 de 11 de dezembro de 2006. *Revoga a Resolução SE nº 41 de 18/03/2002*. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. *Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo*. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006. *Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral*. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 90, de 9 de dezembro de 2005. *Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classe e aulas do pessoal docente do Quadro do Magistério*. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação*. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (Estado). *Circuito Gestão/ Módulo V: gestão do projeto pedagógico: alavancando o sucesso da escola*. São Paulo: SEE, 2002.

SEBRAE. *Gestão da Qualidade: os princípios. Manual do Participante*. Brasília: SEBRAE Nacional, 2003.

SELZNICK, P. *A liderança na administração: uma interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SERGIOVANNI, T. J. *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Portugal: Editora Asa S.A., 2004.

SILVA, J. M. A. de P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 125-135, maio 2001.

SCHUMPETER, J. A. *Entrepreneurship: the social science view*. Delhi: Oxford University Press, p. 51-71, 2000.

TARDIF, M. *Gouvernance, injustices, scolaires et dilemmas des direction des établissements*. In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 4., 2007, Lisboa. Conferência... Lisboa: Porto Editora, 2007.

TEIXEIRA, A. Que é Administração Escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 84, p.84-89, 1961.

UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBER, M. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Ed. H.H. Gerth y C. Wright Mills. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1948.

### **Bibliografia consultada**

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, [200?].

BARRO, S. M. Cómo pagan los países sus escuelas? In: *Financiamiento de la educacion en America Latina*. Chile: PREAL-UNESCO, 1998.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p.725-751, Especial -out. 2005.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A.; Catani, A. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

FUSARI, J. C. *A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar*. São Paulo, 1995 (Idéias, n 16).

GATTI, B. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livros, 2005.

GUIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001 (Questões de nossa época, n.77).

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

MACHADO, L. M. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: *Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira Educação, 2000.

MACHADO, M. A. de M. (Org.). *Progestão: Suplemento do Tutor*. Brasília: CONSED, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública*. Brasília: CONSED, 2006.

MAXIMO, A. C. *Os intelectuais e a Educação das Massas*. São Paulo: Autores associados, 2000.

MELLO, G. N. de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MORAES, R. C. C. de. O liberalismo clássico, o mercado e a intervenção estatal. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVII, n. 57/especial, dez. 1996.

MORGAN, G. *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.28, jan./abr, 2005.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado*. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTELA, A. L.; ATTA, D.M.A. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: *Guia de consulta do PRASEM II*. Brasília/DF: MEC/Fundescola, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: Imbernón, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, C. R. *O gestor educacional em uma escola em mudança*. São Paulo: Thonsom/Pioneira, 2002.

SEBRAE. *Gestão da Qualidade - as pessoas: práticas comportamentais que fazem a qualidade*. *Manual do Participante*. Brasília: SEBRAE Nacional, 2003.

SOUZA, S. Z. *Projeto Parceria Empresa-escola no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização*. Relatório de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 1997.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003.

TEIXEIRA, L. H. G. *O diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais*. Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora: UFJF/SEE-MG, 2003.

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

VALE, J.M.F. *Projeto Pedagógico como Projeto Coletivo*. São Paulo: Unesp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Administração Educacional e Escolar*. São Paulo: FDE, 1993 (Idéias, n.16).

WOLFF, L.; SCHIEFELBEIN, E.; SCHIEFELBEIN, P. *A educação primária na América Latina: a agenda inconclusa*, 2003 (PREAL Documentos, n. 24)

# ANEXOS

Universidade Estadual Paulista  
Julio de Mesquita Filho

Questionário de Pesquisa do Projeto: "**Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?**".

**Professor Coordenador Pedagógico**

**1) Você é do sexo:**

Feminino          Masculino

**2) Há quanto tempo você exerce funções no Magistério?**

Menos de 2 anos          De 5 a 9 anos  
De 2 a 4 anos          De 10 a 19 anos  
20 anos ou mais

**3) Há quanto tempo você exerce essa função nesta Unidade Escolar?**

Menos de 2 anos          De 5 a 9 anos  
De 2 a 4 anos          De 10 a 19 anos  
20 anos ou mais

**4) Você é membro de Conselho de Escola?**

Sim (vá para a questão nº 5)          Não ( vá para a questão nº 6)

**5) Você participa das reuniões de Conselho de Escola:**

Sempre  
Às vezes  
Não participei de nenhuma reunião de Conselho de Escola no ano de 2006  
Não aconteceram reuniões do Conselho de Escola durante o ano de 2006

**6) Como a equipe gestora convoca os membros para as reuniões de Conselho de Escola?**

por edital          por e-mail  
por livro de comunicado          verbalmente          não sei

**7) Como a direção incentiva os diversos segmentos da escola para se candidatarem ao Conselho de Escola?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8) O corpo docente desta Unidade Escolar participa da elaboração do calendário escolar, definindo os dias de reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe/Série?**

Sim (vá para a questão nº 11)          Não (vá para a questão nº 10)

**9) Quem define as datas de realização das atividades da escola no calendário escolar?**

\_\_\_\_\_

**10) Além das reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento, Conselhos de Classe/Série e HTPCs, existem outros momentos em que a equipe de gestores e o corpo docente se reúnem para definição coletiva de ações e/ou avaliação das mesmas?**

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Não

**11) O corpo docente tem conhecimento de que a equipe gestora participa do Programa de Formação Progestão?**

Sim          Não

**12) O Programa Progestão, estabeleceu momentos distintos de estudos, a saber, estudos individuais, em equipe e encontros presenciais. Você pode dizer que realizou os estudos dos cadernos, individualmente:**

Com pleno aproveitamento.

Com médio aproveitamento (vá para a questão nº13).

Com pouco aproveitamento (vá para a questão nº 13).

**13) O que dificultou o aproveitamento pleno nos estudos dos Módulos do Progestão? Assinale quantas alternativas forem necessárias.**

Tempo escasso para a realização dos estudos.

Material com pouco aprofundamento teórico.

Conteúdos trabalhados já muito conhecidos pelos gestores.

Atividades sugeridas nos cadernos pouco relacionadas com a prática cotidiana.

Outras. Relacionar \_\_\_\_\_

**14) Os encontros para estudos em equipe, dos cadernos de atividades de cada um dos módulos, ocorreram:**

Semanalmente.

Em média, duas vezes ao mês.

Em média, a cada dois meses.

Na maioria dos Módulos não conseguimos nos reunir para estes estudos, em equipe.

**15) Os encontros presenciais do Progestão foram importantes, na sua opinião, para (assinale 2 alternativas de maior relevância):**

Aprofundar os conteúdos estudados.

Esclarecer dúvidas junto aos tutores supervisores.

Trocar experiências com gestores de outras unidades escolares.

Fazer reivindicações para a melhoria das condições de trabalho, no momento em que o grupo de gestores está reunido.

Na minha opinião os encontros presenciais não foram de grande relevância para o curso.

**16) Cada Módulo do Progestão tratou de um tema diferenciado, todos relacionados ao cotidiano da escola. Em sua opinião, há algum tema, de grande importância para a educação escolar, que não foi tratado em nenhum Módulo?**

Sim. Relacione quantos desejar: \_\_\_\_\_

Não. Todos os temas importantes foram tratados nos módulos do Progestão.

**17) Você gostaria que a CENP promovesse a continuidade do programa Progestão? Justifique sua resposta.**

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

**18) Quando a equipe gestora se ausenta da escola para curso ou outra convocação, fica alguém responsável pela mesma?**

Sim. Quem? \_\_\_\_\_

Não

**19) Durante os anos de 2005 e 2006 e 2007, a equipe gestora conseguiu estabelecer maior envolvimento com o corpo docente , em relação aos anos anteriores?**

Sim. Descreva uma ação de inovação que tenha favorecido o trabalho coletivo \_\_\_\_\_

Não, o envolvimento dos docentes com a equipe gestora tem permanecido o mesmo há muitos anos

Não sei

**20) Os temas estudados nos Módulos do Progestão foram trabalhados com os professores em HTPCs?**

Sim. Cite um tema trabalhado e a maneira como se articulou a teoria com a prática do professor.

Não

**21) São características de um líder:**

**1- estimular os menos envolvidos;**

**2- propor ações;**

**3- organizar espaços de participação;**

**4- acompanhar o desenvolvimento de ações coletivas;**

**5- corrigir os que não cumprem as ações propostas coletivamente.**

Marque com X as características apresentadas pelos gestores de sua Unidade Escolar:

Gestores

Características

	1	2	3	4	5
Diretor					
Vice-diretor					
Professor coordenador diurno					
Professor coordenador noturno					

**22) Você, professor coordenador, conhece o trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula?**

Sim. Não.

**23) Quais as vantagens e desvantagens que você vê em relação à participação da equipe gestora no Progestão?**

Vantagens \_\_\_\_\_

Desvantagens \_\_\_\_\_

**24) Como a equipe gestora divulga ao corpo docente, sistematicamente, as informações relativas ao trabalho cotidiano da escola? Assinale quantas necessárias.**

através do livro de comunicados

através de mural na sala dos professores

verbalmente, durante o intervalo das aulas

nos HTPCs

através dos colegas de trabalho

por e-mail enviado a cada professor

os professores mais interessados procuram a direção as escola para obter informações

raramente a equipe divulga informações, sistematicamente, sobre o cotidiano escolar

**25) Como o professor coordenador realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores?**

O professor coordenador acompanha sistematicamente o trabalho em sala de aula. Cite uma ação: \_\_\_\_\_

O professor coordenador não realiza acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula  
O professor coordenador realiza o acompanhamento de maneira informal

**26) Os professores participam da definição da temática trabalhada em HTPCs?**

Sim. Dê dois exemplos de temas para estudo, sugeridos pelos professores. \_\_\_\_\_

Não

**27) Nos HTPCs, foram desenvolvidos estudos sobre a legislação- LDB, PCNs, ECA, Estatuto do Funcionário Público, Estatuto do Magistério etc.- durante o ano de 2006:**

muitas vezes

algumas vezes

não trabalhamos com estudos de legislação nos anos de 2005 e 2006

**28) São definidas coletivamente estratégias de trabalho para atendimento a alunos que apresentam problemas de aprendizagem?**

Sim. (responda a questão nº 29)

Não, os professores freqüentemente definem individualmente as ações para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. (vá direto para a questão nº 30)

**29) Além do PR (reforço e recuperação paralela) cite algumas estratégias de trabalho utilizadas em sua escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, definidas coletivamente.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**30) Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares. Em sua escola existem projetos interdisciplinares?**

Sim. Cite pelo menos um. \_\_\_\_\_

Não

**31) Descreva como se desenvolve, na prática, essa articulação entre as disciplinas**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**32) Relacione a construção do Projeto Pedagógico de sua escola com os momentos onde ocorreram, marcando X sobre o ano:**

Discussão no Planejamento do início do ano	2005	2006	2007
Apresentação aos professores novos no Planejamento e/ou reunião pedagógica	2005	2006	2007
Retomada da discussão no replanejamento (2º semestre)	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com todos os segmentos da escola	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com o corpo docente	2005	2006	2007
Construção de um novo Projeto Pedagógico para a escola	2005	2006	2007

**33) O diretor de sua escola incentiva o grupo de professores, aponta a direção do trabalho a ser realizado, leva cada membro à superação de suas dificuldades, enfim, é um grande articulador:**

constantemente                      na maioria das vezes  
às vezes                                não apresenta esta característica

**34) O diretor de sua escola acolhe as sugestões dos professores e demais membros da equipe gestora, mudando quando necessário, sua posição inicial em relação a alguma decisão tomada:**

constantemente                      na maioria das vezes  
às vezes                                não acolhe as sugestões do grupo

**35) Em sua escola são definidos professores responsáveis por período?**

Sim                                      Não (vá para a questão nº 37)

**36) Quais ações apontam a autonomia do professor responsável por período na resolução de problemas, estando a equipe gestora ausente?**

---

Não sei

**37) A equipe docente e gestora de sua escola definem coletivamente a aplicação de recursos financeiros recebidos?**

Sempre (vá para a questão nº 38)  
Às vezes (vá para a questão nº 38)  
A aplicação de recursos financeiros é definida pela equipe gestora (vá para a questão nº 39)  
Não decidimos coletivamente a aplicação dos recursos financeiros (vá para a questão nº 39)

**38) Cite uma ação onde foram utilizados recursos financeiros por decisão coletiva.**

---

**39) Quanto à ausência (falta abonada, justificada, falta médica, licença saúde etc.) de professores, você considera que, em sua Unidade Escolar, de modo geral:**

Há poucas ausências durante o ano  
Há um número médio de ausências durante o ano  
Há um número muito grande de ausências durante o ano  
Há um número muito grande de ausências durante o ano, de alguns professores especificamente

**40) Nos anos de 2006 e/ou 2007, foram introduzidas mudanças no Projeto Pedagógico de sua escola?**

Sim. Cite uma: \_\_\_\_\_

---

Não

**41) O diretor tem discutido e orientado os professores faltosos sobre as conseqüências de suas ausências na escola?**

Sim (vá para a questão nº 40)                      Não (vá para a questão nº 41)

**42) Quando o professor recebe este tipo de orientação costuma melhorar sua freqüência?**

sempre, as ausências diminuem bastante  
às vezes  
sim, mas apenas por um período curto de tempo  
não, o professor continua faltando apesar das orientações do diretor

**43) Você, professor coordenador, se considera em relação às características para apoio aos docentes:**

**1- experiência docente**

**2- conhecimentos especializados**

**3- capacidade de liderança**

- possui todas estas características plenamente
- possui acentuadamente as características 1 e 2
- possui acentuadamente as características 1 e 3
- possui acentuadamente as características 2 e 3
- possui acentuadamente a característica 1
- possui acentuadamente a característica 2
- possui acentuadamente a característica 3

**44) Quando você é chamado para conversar com o diretor sobre algum assunto relativo ao seu trabalho, você entende esse diálogo como:**

- uma relação de igualdade, onde ambos podem expressar suas idéias livremente
- uma relação onde você se sente ameaçado
- uma relação onde seus argumentos (professor coordenador) são sempre mais fortes do que os do diretor
- não sei, nunca fui chamado para conversar individualmente com o diretor

**45) A comunicação é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de um trabalho democrático na escola. Pessoas com personalidades diferentes podem entender de maneira diferenciada uma mesma mensagem. Você poderia dizer que na escola onde trabalha:**

- as mensagens são sempre muito claras sem deixar margem de dúvida
- as mensagens são claras, mas às vezes, algumas pessoas não entendem perfeitamente
- as mensagens deixam às vezes margem de dúvida para muitas pessoas
- as mensagens são freqüentemente confusas para a maioria das pessoas

**46) Identifique sua função:**

Professor-coordenador      diurno      noturno

**47) Além da função de coordenador, você ministra aulas?**

- Sim. Quantas por semana?
- Não

**48) Cite os cursos de atualização que você participou nos últimos 2 anos**

---

**49) Expresse sua opinião sobre o que poderia melhorar em sua Unidade Escolar, nas seguintes categorias:**

Comunicação:

---

Liderança/autoridade:

---

Participação/trabalho coletivo:

---

---

Questionário do Projeto de Pesquisa: "**Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?**".

**Vice-diretor de escola**

**1) Você é do sexo:**

Feminino                  Masculino

**2) Há quanto tempo você exerce funções no Magistério?**

Menos de 2 anos                  De 5 a 9 anos  
De 2 a 4 anos                      De 10 a 19 anos  
20 anos ou mais

**3) Há quanto tempo você exerce sua função nesta Unidade Escolar?**

Menos de 2 anos                  De 5 a 9 anos  
De 2 a 4 anos                      De 10 a 19 anos  
20 anos ou mais

**4) Você é membro de Conselho de Escola?**

Sim (vá para a questão nº 5)                                  Não (vá para a questão nº 6)

**5) Você participa das reuniões de Conselho de Escola:**

Sempre  
Às vezes  
Não participei de nenhuma reunião de Conselho de Escola no ano de 2006  
Não aconteceram reuniões do Conselho de Escola durante o ano de 2006

**6) Como a equipe gestora convoca os membros para as reuniões de Conselho de Escola?**

por edital                      por livro de comunicado  
por e-mail                      verbalmente                      não sei

**7) Como a direção incentiva os diversos segmentos da escola para se candidatarem ao Conselho de Escola?**

---

---

**8) O corpo docente desta Unidade Escolar participa da elaboração do calendário escolar, definindo os dias de reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe/Série?**

Sim (vá para a questão nº 10)                                  Não ( vá para a questão nº 09)

**9) Quem define as datas de realização das atividades da escola no calendário escolar?**

---

**10) Além das reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento, Conselhos de Classe/Série e HTPCs, existem outros momentos em que a equipe de gestores e o corpo docente se reúnem para definição coletiva de ações e/ou avaliação das mesmas?**

Sim. Quais? \_\_\_\_\_  
Não

**11) O corpo docente tem conhecimento de que a equipe gestora participa do Programa de Formação Progestão?**

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**12) O Programa Progestão, estabeleceu momentos distintos de estudos, a saber, estudos individuais, em equipe e encontros presenciais. Você pode dizer que realizou os estudos dos cadernos, individualmente:**

Com pleno aproveitamento.

Com médio aproveitamento (vá para a questão nº13).

Com pouco aproveitamento (vá para a questão nº 13).

**13) O que dificultou o aproveitamento pleno nos estudos dos Módulos do Progestão? Assinale quantas alternativas forem necessárias.**

Tempo escasso para a realização dos estudos.

Material com pouco aprofundamento teórico.

Conteúdos trabalhados já muito conhecidos pelos gestores.

Atividades sugeridas nos cadernos pouco relacionadas com a prática cotidiana.

Outras. Relacionar \_\_\_\_\_

**14) Os encontros para estudos em equipe, dos cadernos de atividades de cada um dos módulos, ocorreram:**

Semanalmente.

Em média, duas vezes ao mês.

Em média, a cada dois meses.

Na maioria dos Módulos não conseguimos nos reunir para estes estudos, em equipe.

**15) Os encontros presenciais do Progestão foram importantes, na sua opinião, para (assinale 2 alternativas de maior relevância):**

Aprofundar os conteúdos estudados.

Esclarecer dúvidas junto aos tutores supervisores.

Trocar experiências com gestores de outras unidades escolares.

Fazer reivindicações para a melhoria das condições de trabalho, no momento em que o grupo de gestores está reunido.

Na minha opinião os encontros presenciais não foram de grande relevância para o curso.

**16) Cada Módulo do Progestão tratou de um tema diferenciado, todos relacionados ao cotidiano da escola. Em sua opinião, há algum tema, de grande importância para a educação escolar, que não foi tratado em nenhum Módulo?**

Sim. Relacione quantos desejar: \_\_\_\_\_

Não. Todos os temas importantes foram tratados nos módulos do Progestão.

**17) Você gostaria que a CENP promovesse a continuidade do programa Progestão? Justifique sua resposta.**

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

**18) Quando a equipe gestora se ausenta da escola para curso ou outra convocação, fica alguém responsável pela mesma?**

Sim. Quem? \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

**19) Durante os anos de 2005 e 2006, a equipe gestora conseguiu estabelecer maior envolvimento com o corpo docente, em relação aos anos anteriores?**

Sim. Descreva uma ação de inovação que tenha favorecido o trabalho coletivo \_\_\_\_\_

Não

Não Sei

**20) Os temas estudados nos Módulos do Progestão foram trabalhados com os professores em HTPCs?**

Sim. Cite um tema trabalhado e a maneira como se articulou a teoria com a prática do professor.

Não

**21) São características de um líder:**

1- estimular os menos envolvidos;

2- propor ações;

3- organizar espaços de participação;

4- acompanhar o desenvolvimento de ações coletivas;

5- corrigir os que não cumprem as ações propostas coletivamente.

Marque com X as características apresentadas pelos gestores de sua Unidade Escolar:

Gestores

Características

	1	2	3	4	5
Diretor					
Vice-diretor					
Professor coordenador diurno					
Professor coordenador noturno					

**22) O professor coordenador conhece o trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula?**

Sim Não

**23) Quais as vantagens e desvantagens que você vê em relação à participação da equipe gestora no Progestão?**

Vantagens \_\_\_\_\_

Desvantagens \_\_\_\_\_

**24) Como a equipe gestora divulga ao corpo docente, sistematicamente, as informações relativas ao trabalho cotidiano da escola? Assinale quantas necessárias.**

através do livro de comunicados

através de mural na sala dos professores

verbalmente, durante o intervalo das aulas

nos HTPCs

através dos colegas de trabalho

por e-mail enviado a cada professor

os professores mais interessados procuram a direção da escola para obter informações

raramente a equipe divulga informações, sistematicamente, sobre o cotidiano escolar

**25) Como o professor coordenador realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores?**

O professor coordenador acompanha sistematicamente o trabalho em sala de aula. Cite uma ação: \_\_\_\_\_

- O professor coordenador não realiza acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula  
O professor coordenador realiza o acompanhamento de maneira informal

**26) Os professores participam da definição da temática trabalhada em HTPCs?**

Sim. Dê dois exemplos de temas para estudo, sugeridos pelos professores. \_\_\_\_\_

Não

**27) Nos HTPCs, foram desenvolvidos estudos sobre a legislação- LDB, PCNs, ECA, Estatuto do Funcionário Público, Estatuto do Magistério etc.- durante o ano de 2006:**

- muitas vezes  
algumas vezes  
não trabalhamos com estudos de legislação no ano de 2006

**28) São definidas coletivamente estratégias de trabalho para atendimento a alunos que apresentam problemas de aprendizagem?**

Sim. (responda a questão nº 29)

Não, os professores frequentemente definem individualmente as ações para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. (vá direto para a questão nº 30).

**29) Além do PR (reforço e recuperação paralela) cite algumas estratégias de trabalho utilizadas em sua escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, definidas coletivamente.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**30) Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares. Em sua escola existem projetos interdisciplinares?**

Sim. Cite pelo menos um. \_\_\_\_\_

Não

**31) Descreva como se desenvolve, na prática, essa articulação entre as disciplinas**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**32) Relacione a construção do Projeto Pedagógico de sua escola com os momentos onde ocorreram, marcando X sobre o ano:**

Discussão no Planejamento do início do ano	2005	2006	2007
Apresentação aos professores novos no Planejamento e/ou reunião pedagógica	2005	2006	2007
Retomada da discussão no replanejamento (2º semestre)	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com todos os segmentos da escola	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com o corpo docente	2005	2006	2007
Construção de um novo Projeto Pedagógico para a escola	2005	2006	2007

**33) O diretor de sua escola incentiva o grupo de professores, aponta a direção do trabalho a ser realizado, leva cada membro à superação de suas dificuldades, enfim, é um grande articulador:**

constantemente                      às vezes  
na maioria das vezes              não apresenta estas características

**34) O diretor de sua escola acolhe as sugestões dos professores e demais membros da equipe gestora, mudando quando necessário, sua posição inicial em relação a alguma decisão tomada:**

constantemente                      às vezes  
na maioria das vezes              normalmente, não acolhe as sugestões do grupo

**35) Em sua escola são definidos professores responsáveis por período?**

Sim                                      Não (vá para a questão n° 37)

**36) Quais ações apontam a autonomia do professor responsável por período na resolução de problemas , estando a equipe gestora ausente?**

---

Não sei

**37) A equipe docente e gestora de sua escola definem coletivamente a aplicação de recursos financeiros recebidos?**

Sempre (vá para a questão n° 38)

Às vezes (vá para a questão n° 38)

A aplicação de recursos financeiros é definida pela equipe gestora (vá para a questão n.º 39)

Não decidimos coletivamente a aplicação dos recursos financeiros (vá para a questão n° 39)

**38) Cite uma ação onde foram utilizados recursos financeiros por decisão coletiva.**

**39) Quanto à ausência (falta abonada, justificada, falta médica, licença saúde etc.) de professores, você considera que, em sua Unidade Escolar, de modo geral:**

Há poucas ausências durante o ano

Há um número médio de ausências durante o ano

Há um número muito grande de ausências durante o ano

Há um número muito grande de ausências durante o ano, de alguns professores especificamente.

**40) Nos anos de 2006 e/ou 2007, foram introduzidas mudanças no Projeto Pedagógico de sua escola?**

Sim. Cite uma: \_\_\_\_\_

---

Não

**41) O diretor tem discutido e orientado os professores faltosos sobre as conseqüências de suas ausências na escola?**

Sim (vá para a questão n° 39)

Não (vá para a questão n° 40)

**42) Quando o professor recebe este tipo de orientação costuma melhorar sua freqüência?**

sempre, as ausências diminuem bastante

às vezes

sim, mas apenas por um período curto de tempo

não, o professor continua faltando apesar das orientações do diretor

**43) Você, vice-diretor, considera que o coordenador de sua Unidade Escolar em relação às características para apoio aos docentes:**

**1- experiência docente**

**2- conhecimentos especializados**

**3- capacidade de liderança**

**coordenador diurno**

possui todas estas características plenamente

possui acentuadamente as características 1 e 2

possui acentuadamente as características 1 e 3

possui acentuadamente as características 2 e 3

possui acentuadamente a característica 1

possui acentuadamente a característica 2

possui acentuadamente a característica 3

**coordenador noturno**

possui todas estas características plenamente

possui acentuadamente as características 1 e 2

possui acentuadamente as características 1 e 3

possui acentuadamente as características 2 e 3

possui acentuadamente a característica 1

possui acentuadamente a característica 2

possui acentuadamente a característica 3

**44) Quando você é chamado para conversar com o diretor sobre algum assunto relativo ao seu trabalho, você entende esse diálogo como:**

uma relação de igualdade, onde ambos podem expressar suas idéias livremente

uma relação onde você se sente ameaçado

uma relação onde seus argumentos (vice-diretor) são sempre mais fortes do que os do diretor

uma relação onde os argumentos do diretor são sempre mais fortes do que o seu.

uma relação de difícil diálogo

**45) A comunicação é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de um trabalho democrático na escola. Pessoas com personalidades diferentes podem entender de maneira diferenciada uma mesma mensagem. Você poderia dizer que na escola onde trabalha:**

as mensagens são sempre muito claras, sem deixar margem de dúvida

as mensagens são claras, mas às vezes, algumas pessoas não entendem perfeitamente

as mensagens deixam às vezes margem de dúvida para muitas pessoas

as mensagens são freqüentemente confusas para a maioria das pessoas

**46) Cite os cursos de atualização que você participou nos últimos 2 anos**

---

---

**47) Expresse sua opinião sobre o que poderia melhorar em sua Unidade Escolar, nas seguintes categorias:**

Comunicação:

---

---

Liderança/autoridade:

---

---

Participação/trabalho coletivo:

---

---

Universidade Estadual Paulista  
"Julio de Mesquita Filho"

Questionário do Projeto de Pesquisa: "**Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?**".

**Professor**

**1) Você é do sexo:**

Feminino                      Masculino

**2) Há quanto tempo você exerce a função docente?**

De 2 a 4 anos                      De 5 a 9 anos                      De 10 a 19 anos                      20 anos ou mais

**3) Há quanto tempo você leciona nesta Unidade Escolar?**

De 2 a 4 anos                      De 10 a 19 anos  
De 5 a 9 anos                      20 anos ou mais

**4) Assinale a sua jornada de trabalho:**

até 20 aulas por semana                      de 21 a 30 aulas por semana  
mais de 30 aulas por semana                      2 cargos                      classe ciclo I

**5) Você leciona em mais de uma Unidade Escolar?**

Sim                                      Não

**6) Você foi membro do Conselho de Escola em 2006?**

Sim (vá para a questão nº 7)                      Não (vá para a questão nº 8)

**7) Você participou das reuniões de Conselho de Escola:**

Sempre

Às vezes

Não participei de nenhuma reunião de Conselho de Escola no ano de 2006

Não aconteceram reuniões do Conselho de Escola durante o ano de 2006

**8) Como são convocados os membros para as reuniões de Conselho de Escola?**

Por edital                                      Por livro de comunicado  
Por e-mail                                      Verbalmente  
Bilhete para os pais, via aluno                      Não Sei

**9) Como os membros da equipe escolar são incentivados a fazerem parte do Conselho de Escola?**

---

---

---

**10) O corpo docente desta Unidade Escolar participa da elaboração do calendário escolar, definindo os dias de reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe/Série?**

Sim (vá para a questão nº 12)                      Não (vá para a questão nº 11)

**11) Quem define as datas de realização das atividades da escola no calendário escolar?**

---

**12) Além das reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento, Conselhos de Classe/Série e HTPCs, existem outros momentos em que a equipe de gestores e o corpo docente se reúnem para definição coletiva de ações e/ou avaliação das mesmas?**

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Não

Não sei

**13) Você tem conhecimento de que a equipe gestora de sua escola – diretor, vice-diretor e professor coordenador – participa de um Programa de Formação chamado Progestão?**

Sim Não

**14) Quando a equipe gestora se ausenta da escola para curso ou outra convocação, fica alguém responsável pela mesma?**

Sim. Quem? \_\_\_\_\_

Não

Não sei

**15) Durante os anos de 2005, 2006 e início de 2007, você percebeu maior envolvimento da equipe gestora com o corpo docente, em relação aos anos anteriores?**

Sim. Descreva uma ação de inovação que tenha favorecido o trabalho coletivo \_\_\_\_\_

Não, o envolvimento dos docentes com a equipe gestora tem permanecido o mesmo há vários anos

Não sei

**16) Os temas estudados nos Módulos do Progestão foram trabalhados com os professores em HTPCs?**

Sim. Cite um tema trabalhado. \_\_\_\_\_

Descreva como este tema trabalhado articulou a teoria e a prática do professor. \_\_\_\_\_

Não

Não sei

**17) São características de um líder:**

**1- estimular os menos envolvidos;**

**2- propor ações;**

**3- organizar espaços de participação;**

**4- acompanhar o desenvolvimento de ações coletivas;**

**5- corrigir os que não cumprem as ações propostas coletivamente.**

Marque com X as **características** apresentadas pelos gestores de sua Unidade Escolar:

Gestores	Características				
Diretor	1	2	3	4	5
Vice-diretor	1	2	3	4	5
Professor coordenador diurno	1	2	3	4	5
Professor coordenador noturno	1	2	3	4	5

**18) O professor coordenador conhece o trabalho que você desenvolve em sala de aula?**

Sim Não Parcialmente

**19) Em relação à participação da equipe gestora em Programas como o Progestão, você:**

Aprova totalmente

Aprova com certas restrições

Nem aprova, nem desaprova

Desaprova em certos aspectos

Desaprova totalmente

**20) Quais as vantagens e desvantagens que você vê, para o coletivo da escola, na participação da equipe gestora no Progestão?**

Vantagens \_\_\_\_\_

Desvantagens \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Não tenho dados sobre a participação da equipe gestora no Progestão

**21) Como você recebe, sistematicamente, as informações relativas ao trabalho cotidiano da escola? Assinale quantas necessárias.**

Através do livro de comunicados

Através de mural na sala dos professores

Verbalmente, durante o intervalo das aulas, pela equipe gestora

Nos HTPCs

Através dos colegas de trabalho

Por e-mail enviado pela equipe gestora

Difícilmente recebo informações sobre o cotidiano escolar

Nunca recebo informações sobre o cotidiano escolar, sistematicamente

**22) Como o professor coordenador realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores?**

O professor coordenador acompanha sistematicamente o trabalho em sala de aula. Cite uma ação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O professor coordenador não realiza acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula

O professor coordenador realiza o acompanhamento de maneira informal

**23) Os professores participam da definição da temática trabalhada em HTPCs?**

Sim. Dê dois exemplos de temas para estudo, sugeridos pelos professores. \_\_\_\_\_

Não

Não sei

**24) Nos HTPCs, foram desenvolvidos estudos sobre a legislação- LDB, PCNs, ECA, Estatuto do Funcionário Público, Estatuto do Magistério etc.- durante o ano de 2006:**

Muitas vezes

Algumas vezes

Não trabalhamos com estudos de legislação no ano de 2006

**25) São definidas coletivamente estratégias de trabalho para atendimento a alunos que apresentam problemas de aprendizagem?**

Sim. (responda a questão nº 26)

Não, os professores freqüentemente definem individualmente as ações para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. (vá direto para a questão nº 27)

**26) Além do PR (reforço e recuperação paralela), cite algumas estratégias de trabalho utilizadas em sua escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem definidas coletivamente.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**27) Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares. Em sua escola existem projetos interdisciplinares?**

Sim. Cite pelo menos um. \_\_\_\_\_ (vá para a questão n.º 28)

Não

Não sei

**28) Descreva como se desenvolve, na prática, essa articulação entre as disciplinas**

---

---

---

---

---

**29) O diretor de sua escola incentiva o grupo de professores, aponta a direção do trabalho a ser realizado, leva cada membro à superação de suas dificuldades, enfim, é um grande articulador:**

Constantemente

Na maioria das vezes

Às vezes

Não apresenta estas características

Não sei

**30) O diretor de sua escola acolhe as sugestões dos professores e demais membros da equipe gestora, mudando quando necessário, sua posição inicial em relação a alguma decisão tomada:**

Constantemente

Na maioria das vezes

Às vezes

Não acolhe as sugestões do grupo

Não sei

**31) Em sua escola são definidos professores responsáveis por período?**

Sim

Não (vá para a questão n.º 33)

Não sei (vá para a questão n.º 33)

**32) Quais ações apontam a autonomia do professor responsável por período na resolução de problemas, estando a equipe gestora ausente?**

---

---

O professor responsável por período não tem autonomia ou ela é muito restrita

Não sei

**33) Relacione a construção do Projeto Pedagógico de sua escola com os momentos onde ocorreram, marcando X sobre os anos:**

Discussão no Planejamento do início do ano	2005	2006	2007
Apresentação aos professores novos no Planejamento e/ou reunião pedagógica	2005	2006	2007
Retomada da discussão no replanejamento (2º semestre)	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com todos os segmentos da escola	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com o corpo docente	2005	2006	2007
Construção de um novo Projeto Pedagógico para a escola	2005	2006	2007

**34) A equipe docente e gestora de sua escola definem coletivamente a aplicação de recursos financeiros recebidos?**

Sempre (vá para a questão n.º 35)

Às vezes (vá para a questão n.º 35)

A aplicação de recursos financeiros é definida pela equipe gestora (vá para a questão n.º 36)

Não decidimos coletivamente a aplicação dos recursos financeiros (vá para a questão n.º 36)

35) Cite uma ação onde foram utilizados recursos financeiros por decisão coletiva.

---

36) Quanto à ausência (falta abonada, justificada, falta médica, licença saúde etc.) de professores, você considera que, em sua Unidade Escolar, de modo geral:

Há poucas ausências durante o ano

Há um número médio de ausências durante o ano

Há um número muito grande de ausências durante o ano

Há um número muito grande de ausências durante o ano, de alguns professores especificamente.

Não sei

37) O diretor tem discutido e orientado os professores faltosos sobre as conseqüências de suas ausências na escola?

Sim (vá para a questão nº 38)

Não (vá para a questão nº 39)

Não sei

38) Quando o professor recebe este tipo de orientação costuma melhorar sua freqüência?

Sempre, as ausências diminuem bastante

Às vezes

Sim, mas apenas por um período curto de tempo

Não, o professor continua faltando apesar das orientações do diretor

Não sei

39) Nos anos de 2006 e/ou 2007, foram introduzidas mudanças no Projeto Pedagógico de sua escola?

Sim.

Cite

uma:

---

Não

Não sei

40) Você, professor, considera que o coordenador de sua Unidade Escolar em relação às características para apoio aos docentes:

1- *experiência docente*

2- *conhecimentos especializados*

3- *capacidade de liderança*

**Coordenador diurno**

**Coordenador noturno**

Possui todas estas características plenamente

Possui todas estas características plenamente

Possui acentuadamente as características 1 e 2

Possui acentuadamente as características 1 e 2

Possui acentuadamente as características 2 e 3

Possui acentuadamente as características 2 e 3

Possui acentuadamente as características 1 e 3

Possui acentuadamente as características 1 e 3

Possui acentuadamente a característica 1

Possui acentuadamente a característica 1

Possui acentuadamente a característica 2

Possui acentuadamente a característica 2

Possui acentuadamente a característica 3

Possui acentuadamente a característica 3

41) Quando você é chamado para conversar com o diretor sobre algum assunto relativo ao seu trabalho, você entende esse diálogo como:

Uma relação de igualdade, onde ambos podem expressar suas idéias livremente

Uma relação onde você se sente ameaçado

Uma relação onde seus argumentos (professor) são sempre mais fortes do que os do diretor

Uma relação onde seus argumentos do diretor são sempre mais fortes do que os seus

Uma relação de difícil diálogo

Não sei, nunca fui chamado para conversar individualmente com o diretor

**42) A comunicação é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de um trabalho democrático na escola. Pessoas com personalidades diferentes podem entender de maneira diferenciada uma mesma mensagem. Você poderia dizer que na escola onde trabalha:**

As mensagens são sempre muito claras sem deixar margem de dúvida

As mensagens são claras, mas às vezes, algumas pessoas não entendem perfeitamente

As mensagens deixam às vezes margem de dúvida para muitas pessoas

As mensagens são freqüentemente confusas para a maioria das pessoas

**43) Você é professor:**

Efetivo      OFA

**44) Cite os cursos de atualização que você participou nos últimos 2 anos**

---

---

**45) Expresse sua opinião sobre o que poderia melhorar em sua Unidade Escolar, nas seguintes categorias:**

Comunicação:

---

---

Liderança/autoridade:

---

---

Participação/trabalho coletivo:

---

---

Universidade Estadual Paulista  
"Julio de Mesquita Filho"

Questionário do Projeto de Pesquisa: "**Gestão democrática nas escolas e Progestão: que relação é esta?**".

**Diretor de Escola**

**1) Você é do sexo:**

Feminino    Masculino

**2) Há quanto tempo você exerce funções no Magistério?**

De 2 a 4 anos      De 10 a 19 anos  
De 5 a 9 anos      20 anos ou mais

**3) Você é:**

diretor de escola efetivo      diretor de escola designado

**4) Há quanto tempo você exerce esse cargo ou função nesta Unidade Escolar?**

De 2 a 4 anos      De 10 a 19 anos  
De 5 a 9 anos      20 anos ou mais

**5) Você participa das reuniões de Conselho de Escola:**

Sempre

Às vezes

Não participei de nenhuma reunião de Conselho de Escola no ano de 2006

Não aconteceram reuniões do Conselho de Escola durante o ano de 2006

**6) Você e sua equipe gestora convocam os membros para as reuniões de Conselho de Escola:**

Por edital      Por livro de comunicado

Por e-mail      Verbalmente

Bilhete para os pais, via aluno

**7) Como você, diretor, incentiva os diversos segmentos da escola para se candidatarem ao Conselho de Escola?**

---

---

**8) O corpo docente desta Unidade Escolar participa da elaboração do calendário escolar, definindo os dias de reuniões pedagógicas, conselhos de Classe/Série e demais atividades?**

Sim (vá para a questão nº 10)      Não (vá para a questão nº 9)

**9) Quem define as datas de realização das atividades da escola no calendário escolar?**

---

**10) Além das reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento, conselhos de Classe/Série e HTPCs, existem outros momentos em que a equipe de gestores e o corpo docente se reúnem para definição coletiva de ações e/ou avaliação das mesmas?**

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

Não.

**11) O corpo docente tem conhecimento de que a equipe gestora participa do Programa de Formação - Progestão?**

Sim Não

**12) O Programa Progestão, estabeleceu momentos distintos de estudos, a saber, estudos individuais, em equipe e encontros presenciais. Você pode dizer que realizou os estudos dos cadernos, individualmente:**

Com pleno aproveitamento.

Com médio aproveitamento (vá para a questão nº13).

Com pouco aproveitamento (vá para a questão nº 13).

**13) O que dificultou o aproveitamento pleno nos estudos dos Módulos do Progestão? Assinale quantas alternativas forem necessárias.**

Tempo escasso para a realização dos estudos.

Material com pouco aprofundamento teórico.

Conteúdos trabalhados já muito conhecidos pelos gestores.

Atividades sugeridas nos cadernos pouco relacionadas com a prática cotidiana.

Outras. Relacionar \_\_\_\_\_

**14) Os encontros para estudos em equipe, dos cadernos de atividades de cada um dos módulos, ocorreram:**

Semanalmente.

Em média, duas vezes ao mês.

Em média, a cada dois meses.

Na maioria dos Módulos não conseguimos nos reunir para estes estudos, em equipe.

**15) Os encontros presenciais do Progestão foram importantes, na sua opinião, para (assinale 2 alternativas de maior relevância):**

Aprofundar os conteúdos estudados.

Esclarecer dúvidas junto aos tutores supervisores.

Trocar experiências com gestores de outras unidades escolares.

Fazer reivindicações para a melhoria das condições de trabalho, no momento em que o grupo de gestores está reunido.

Na minha opinião os encontros presenciais não foram de grande relevância para o curso.

**16) Cada Módulo do Progestão tratou de um tema diferenciado, todos relacionados ao cotidiano da escola. Em sua opinião, há algum tema, de grande importância para a educação escolar, que não foi tratado em nenhum Módulo?**

Sim. Relacione quantos desejar: \_\_\_\_\_

Não. Todos os temas importantes foram tratados nos módulos do Progestão.

**17) Você gostaria que a CENP promovesse a continuidade do programa Progestão? Justifique sua resposta.**

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

**18) Quando a equipe gestora se ausenta da escola para curso ou outra convocação, fica alguém responsável pela mesma?**

Sim. Quem? \_\_\_\_\_

Não

**19) Durante os anos de 2005, 2006 e 2007, a equipe gestora conseguiu estabelecer maior envolvimento com o corpo docente, em relação aos anos anteriores?**

Sim. Descreva uma ação de inovação que tenha favorecido o trabalho coletivo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Não, o envolvimento dos docentes com a equipe gestora tem permanecido o mesmo há vários anos

Não sei

**20) Os temas estudados nos Módulos do Progestão foram trabalhados com os professores em HTPCs?**

Sim. Cite um tema trabalhado \_\_\_\_\_

Descreva como este trabalho promoveu a articulação da teoria e prática do professor \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Não

**21) São características de um líder:**

- 1- estimular os menos envolvidos;
- 2- propor ações;
- 3- organizar espaços de participação;
- 4- acompanhar o desenvolvimento de ações coletivas;
- 5- corrigir os que não cumprem as ações propostas coletivamente.

Marque com X as características apresentadas pelos gestores de sua Unidade Escolar:

Gestores

Características

	1	2	3	4	5
Diretor					
Vice-diretor					
Professor coordenador diurno					
Professor coordenador noturno					

**22) O professor coordenador conhece o trabalho que os professores desenvolvem em sala de aula?**

Sim      Não      Parcialmente

**23) Quais as vantagens e desvantagens que você vê, para o coletivo da escola, na participação da equipe gestora no Progestão?**

Vantagens \_\_\_\_\_

Desvantagens \_\_\_\_\_

**24) Como a equipe gestora divulga ao corpo docente, sistematicamente, as informações relativas ao trabalho cotidiano da escola? Assinale quantas necessárias.**

através do livro de comunicados

através de mural na sala dos professores

verbalmente, durante o intervalo das aulas

nos HTPCs

por e-mail enviado a cada professor

os professores mais interessados procuram a direção da escola para obter informações e repassam para os demais

raramente a equipe consegue divulgar informações sobre o cotidiano escolar, sistematicamente.

**25) Como o professor coordenador realiza o acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores?**

O professor coordenador acompanha sistematicamente o trabalho em sala de aula. Cite uma ação: \_\_\_\_\_

- O professor coordenador não realiza acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula  
O professor coordenador realiza o acompanhamento de maneira informal

**26) Os professores participam da definição da temática trabalhada em HTPCs?**

Sim. Dê dois exemplos de temas para estudo, sugeridos pelos professores. \_\_\_\_\_

Não, os gestores avaliam as necessidades a serem trabalhadas no HTPC e escolhem os temas

**27) Nos HTPCs, foram desenvolvidos estudos sobre a legislação- LDB, PCNs, ECA, Estatuto do Funcionário Público, Estatuto do Magistério etc.- durante o ano de 2006:**

- muitas vezes  
algumas vezes  
não trabalhamos com estudos de legislação no ano de 2006

**28) São definidas coletivamente estratégias de trabalho para atendimento a alunos que apresentam problemas de aprendizagem?**

Sim. (responda a questão nº 29)

Não, os professores freqüentemente definem individualmente as ações para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. (vá direto para a questão nº 30)

**29) Além do PR (reforço e recuperação paralela) cite algumas estratégias de trabalho utilizadas em sua escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, definidas coletivamente.**

**30) Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares. Em sua escola existem projetos interdisciplinares?**

Sim. Cite pelo menos um. \_\_\_\_\_ (vá para a questão nº 31)

Não

**31) Descreva como se desenvolve, na prática, essa articulação entre as disciplinas**

**32) Relacione a construção do Projeto Pedagógico de sua escola com os momentos onde ocorreram, marcando X sobre o ano:**

Discussão no Planejamento do início do ano	2005	2006	2007
Apresentação aos professores novos no Planejamento e/ou reunião pedagógica	2005	2006	2007
Retomada da discussão no replanejamento (2º semestre)	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com todos os segmentos da escola	2005	2006	2007
Elaboração e/ou avaliação do Projeto com o corpo docente	2005	2006	2007
Construção de um novo Projeto Pedagógico para a escola	2005	2006	2007

**33) Você, diretor, incentiva o grupo de professores, aponta a direção do trabalho a ser realizado, leva cada membro à superação de suas dificuldades, enfim, é um grande articulador:**

Constantemente                      Às vezes  
Na maioria das vezes              Não apresenta esta característica

**34) Você, diretor, acolhe as sugestões dos professores e demais membros da equipe gestora, mudando quando necessário, sua posição inicial em relação a alguma decisão tomada:**

Constantemente                      Às vezes  
Na maioria das vezes              Não acolhe as sugestões do grupo

**35) Em sua escola são definidos professores responsáveis por período?**

Sim                      Não (vá para a questão nº 37)

**36) Quais ações apontam a autonomia do professor responsável por período na resolução de problemas, estando a equipe gestora ausente?**

---

\_\_\_\_\_  
Não sei

**37) A equipe docente e gestora de sua escola definem coletivamente a aplicação de recursos financeiros recebidos?**

Sempre (vá para a questão nº 38)  
Às vezes (vá para a questão nº 38)  
Não decidimos coletivamente a aplicação dos recursos financeiros (vá para a questão nº 39)

**38) Cite uma ação onde foram utilizados recursos financeiros por decisão coletiva.**

---

**39) Quanto à ausência (falta abonada, justificada, falta médica, licença saúde etc.) de professores, você considera que, em sua Unidade Escolar, de modo geral:**

Há poucas ausências durante o ano  
Há um número médio de ausências durante o ano  
A aplicação de recursos financeiros é definida pela equipe gestora (vá para a questão nº 39)  
Há um número muito grande de ausências durante o ano  
Há um número muito grande de ausências durante o ano, de alguns professores especificamente.

**40) Nos anos de 2006 e/ou 2007, foram introduzidas mudanças no Projeto Pedagógico de sua escola?**

Sim. Cite uma: \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_  
Não

**41) Você, diretor, tem discutido e orientado os professores faltosos sobre as conseqüências de suas ausências na escola?**

Sim (vá para a questão nº 42)                      Não ( vá para a questão nº 43)

**42) Quando o professor recebe este tipo de orientação costuma melhorar sua freqüência?**

Sempre, as ausências diminuem bastante.  
Às vezes  
Sim, mas apenas por um período curto de tempo.  
Não, o professor continua faltando apesar das orientações do diretor.

**43) Você, diretor, considera que o coordenador de sua Unidade Escolar em relação às características abaixo para apoio aos docentes:**

*1- experiência docente 2- conhecimentos especializados 3- capacidade de liderança*

**coordenador diurno**

possui todas estas características plenamente  
possui acentuadamente as características 1 e 2  
possui acentuadamente as características 1 e 3  
possui acentuadamente as características 2 e 3  
possui acentuadamente a característica 1  
possui acentuadamente a característica 2  
possui acentuadamente a característica 3

**coordenador noturno**

possui todas estas características plenamente  
possui acentuadamente as características 1 e 2  
possui acentuadamente as características 1 e 3  
possui acentuadamente as características 2 e 3  
possui acentuadamente a característica 1  
possui acentuadamente a característica 2  
possui acentuadamente a característica 3

**44) Quando você chama algum professor para conversar sobre assuntos relativos ao trabalho dele, você entende esse diálogo como:**

- Uma relação de igualdade, onde ambos podem expressar suas idéias livremente.
- Uma relação onde você se sente ameaçado.
- Uma relação onde o professor se sente ameaçado.
- Uma relação onde seus argumentos (diretor) são sempre mais fortes do que os do professor.
- Difícilmente chamo algum professor para conversar individualmente.

**45) A comunicação é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento de um trabalho democrático na escola. Pessoas com personalidades diferentes podem entender de maneira diferenciada uma mesma mensagem. Você poderia dizer que na escola onde trabalha:**

- As mensagens são sempre muito claras sem deixar margem de dúvida.
- As mensagens são claras, mas às vezes, algumas pessoas não entendem perfeitamente.
- As mensagens deixam às vezes margem de dúvida para muitas pessoas.
- As mensagens são freqüentemente confusas para a maioria das pessoas.

**46) Cite os cursos de atualização que você participou nos últimos 2 anos.**

---

**47) Expresse sua opinião sobre o que poderia melhorar em sua Unidade Escolar, nas seguintes categorias:**

Comunicação:

---

Liderança/autoridade:

---

Participação/trabalho coletivo:

---