

INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão escolar e sua função social que, como conceito novo, se baseia na movimentação dinâmica e coletiva do elemento humano, sobretudo porque na educação o trabalho está impregnado da relação com o ser humano. Visando à formação de cidadãos para atuar na sociedade, a escola trabalha com conteúdos que representam conceitos, habilidades, teorias e valores. Tais conteúdos irão influir decisivamente na produção de saberes que resultam no conjunto da produção humana. Os trabalhos que abordam a gestão democrática têm sido analisados priorizando-se a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade da escola e da educação brasileira. Ainda carentes de liderança clara e competente e de referencial teórico-metodológico para a gestão, são entendidos como perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas.

Sob diversas matrizes, o que se observa como consenso é que uma boa ou má gestão escolar exercerá influência sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais em sociedade, pois a organização da escola, de todo o seu processo, tanto pedagógico quanto administrativo, revela seu caráter excludente ou includente.

Em que pesem tais formulações consensuais – tais como a responsabilidade de avançar na construção de uma proposta teórico-prática para garantir que a educação se faça com a melhor qualidade, possibilitando, assim, à escola cumprir com sua função social e seu papel político –, entende-se que a gestão escolar se constitui em um processo de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições necessárias para garantir o avanço dos processos socioculturais dos estabelecimentos de ensino (Boneti, 2004, p. 247).

Partindo da observação dos problemas sociais e da preocupação com os caminhos da educação, o estudo de Lück *et al.* (2005) aborda a possibilidade de uma administração escolar numa perspectiva democrática, voltada para as necessidades de realização do ser humano. Sua análise destaca a gestão escolar democrática na qual todos os envolvidos

participam do processo educacional. Esta abordagem da gestão escolar que pretende considerar procedimentos participativos no processo de tomada de decisão vem se impondo nos processos organizativos ao reconsiderar sua função, sua autonomia e a inclusão de todos como reais participantes na organização do cotidiano escolar.

É com este olhar consciente do papel do profissional em educação que se buscou aprofundar e compreender o ato “pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica” (Freire, 1983, p. 146) na gestão escolar, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização, mas que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (Rios, 2001). Acredita-se que o maior comprometimento rumo ao processo democrático e a verdadeira cidadania concretizam-se no fenômeno das relações humanas, pois estas encerram um grande potencial de valores filosóficos em direção à luta pela transformação da sociedade.

Qual seria, então, o papel da democracia na escola se dentro do contexto do ensino público, o gestor ou diretor escolar assume uma nova centralidade organizacional, que envolve a prestação de contas pelos resultados educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efetiva concretização de metas e objetivos, cuja definição, sempre central e hierárquica, muitas vezes, lhe escapa?

Essa concepção de gestão introduz uma nova forma na configuração das relações de poder e autonomia nos sistemas educativos. Trata-se de uma autonomia a ser compreendida como autogovernança, autodeterminação, habilidade de construir seus próprios objetivos e planos, liberdade de fazer escolhas e planejar por si próprio e agir conforme seus valores, divergindo, assim, da “idéia neoconservadora que vê a gestão ao serviço de uma nova ordem social, política e econômica, que utiliza formas de avaliação, a comparação e o controle de resultados”, como critica Paro (1997, p. 108).

Assim, propomos analisar a gestão escolar entendida em suas múltiplas dimensões, uma vez que, por meio dela, observam-se a escola e os problemas educacionais globalmente, mediante uma visão estratégica, de conjunto, bem como pelas ações interligadas, numa verdadeira rede, na qual os problemas e as soluções funcionam de modo interdependentes. Inspiramos nossa abordagem inicial no referencial apresentado por Veiga (2004) em *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*.

A autora coloca ênfase nas seguintes dimensões: estrutura do poder, autonomização, trabalho coletivo, formação profissional e agenciamento do saber para a transformação de processo gestor.

O estudo da gestão escolar, entendida como os princípios e os processos da direção e organização escolar, põe em destaque a estrutura do poder, dentro da qual se movem certas exigências de autonomia e trabalho coletivo. Veiga destaca a autonomia como orientação para a emancipação da escola:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização de poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (p. 18).

Na gestão educacional, o caráter mediador da administração manifesta-se de forma peculiar, devido ao fato de que na escola os fins a serem realizados se relacionam à emancipação cultural de sujeitos históricos, para os quais a apreensão do saber se torna decisiva na construção da cidadania. Por esse motivo, o conceito de democratização de gestão escolar ultrapassa os limites de democracia política, de dominação que vige em sociedade. O princípio básico da administração é a coerência entre os meios e os fins (Paro, 1997). O caminho em busca da gestão democrática caracteriza-se por ter de enfrentar conflitos e obstáculos face às variáveis contextuais da escola. Veiga (2004) alerta para a centralidade da cultura da escola:

Pode-se afirmar que ser administrada, supervisionada, inspecionada não é a razão da existência da escola, mas, sim, ser o espaço-tempo da prática pedagógica em que a criança e o jovem relacionam-se entre si, com professores, idéias, valores, ciência, arte e cultura, livros e equipamentos, problemas e desafios, concretizando a missão da escola de criar as oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber (p. 50).

O nosso comprometimento com a evolução dos alunos e a função de educadores que obriga a desenvolver metas e ações para superarmos todos os obstáculos na criação de condições e situações favoráveis ao seu bem-estar emocional face às necessidades atuais são, em linhas gerais, o papel fundamental da escola. Paro (1997) afirma que, se

pretendemos com a educação escolar emancipar o aluno como cidadão para que participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, para viver bem e melhor, então, a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Veiga (2004) destaca a autonomia com relação à apreensão do saber para esse futuro cidadão, verdadeiro autor da História:

A escola coloca-se como agenciadora do saber; no entanto, o processo de aquisição desse saber pode ser tanto de maneira opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno, suas possíveis limitações individuais e sociais, como também centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor da sua história. A autoria pressupõe autonomia para construir seus próprios saberes em articulação com os saberes socialmente construídos e acumulados ao longo da História (p. 73).

A concepção transformadora, segundo Freire (1983), é orientada pelo diálogo que garante a inserção do homem na realidade. Ele deixa claro que teoria é sempre a reflexão que se faz do contexto concreto, isto é, deve-se partir sempre de experiências do homem com a realidade na qual está inserido, cumprindo também a função de analisar e refletir essa realidade, no sentido de apropriar-se de um caráter crítico sobre ela. Esse caráter de transformação tem uma razão de ser, pois provém, antes de tudo, da sua vivência pessoal e íntima numa realidade contrastante e opressora, influenciando fortemente todas as suas idéias. Compreende-se, então, que educação, para Freire, não será identificada se não houver um caráter transformador-dialógico, pois só assim estará cumprindo sua função de reflexão sobre a realidade concreta.

Por outro lado, é também elucidativa a visão que Paulo Freire dá em relação à prática. Para ele, é necessário não só conhecer o mundo. É preciso transformá-lo. Isso é significativo, visto que conhecer, em Freire, não é um ato passivo do homem frente ao mundo; é, antes de tudo, conscientização; envolve intercomunicação, intersubjetividade, que pressupõe a educação dos homens entre si, mediatizados pelo mundo, tanto da natureza como da cultura. Então, a prática não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo; ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico; melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. Sobre essa conceituação, assim se expressa Freire (1983):

"a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p. 40). Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

Para tanto, o pensamento pedagógico de Paulo Freire aponta para a comunicação como princípio que transforma o homem em sujeito de sua própria história por meio de uma relação dialética vivida na sua inserção na natureza e na cultura, diferenciando-o dos outros animais. Esse processo de integração interativa é significativo quando vinculado ao diálogo que contém no seu cerne ação e reflexão, levando o homem a novos níveis de consciência e, conseqüentemente, a novas formas de ação. Paulo Freire parte sempre da análise do contexto da educação como um processo de humanização, ou seja, o caráter problematizador, que se dá pelo diálogo, tem base existencialista, visto que o diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (p. 93). É fenomenológico quando privilegia a palavra como objeto auxiliar do pensamento, quando diz que "não existe uma linguagem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos" (p. 102). É político, na medida em que permite uma compreensão crítica da prática social na relação social, histórica e cultural na qual o homem está inserido, ou seja, conhecimento e transformação da realidade são exigências recíprocas. Assim sendo, todo ato pedagógico em Freire é um ato político, como também a comunicação é uma relação social, uma prática social transformadora e eminentemente política.

Uma reflexão em torno do papel do administrador com base nesses autores é muito importante para entender sua condição de líder, coordenador e gestor da função social da escola. É necessário que o administrador ou gestor escolar tenha como objetivo inicial "a extração do autoritarismo centralizador" (Hora, 2000, p. 50). A questão do controle, do poder aprisionado nas mãos de diretores e superiores, ainda é prática constante. "Na escola, a questão das relações de poder é enfocada dentro de uma perspectiva bastante reducionista, apesar desse poder possuir várias formas de se expressar" (Veiga, 2004, p. 72).

Michel Foucault (1996) pesquisou o exercício do poder e afirma que as relações de poder se manifestam de múltiplas formas, não possuem localização nem sujeitos específicos:

Disponemos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retorna, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção, é reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (p. 175).

O autor apresenta as relações de poder como constitutivas da vida social; porém, o poder não é algo palpável, não se compra, se exerce. Foucault, em suas pesquisas, descreveu o papel do poder, especificamente a disciplina, na formação histórica de instituições como o presídio, o hospital, a fábrica e a escola.

Em uma sociedade burocratizada, como a sociedade atual, o poder disciplinar se desenvolve em todas as instituições sociais. Sobre esse poder direcionado particularmente para a escola, pode-se constatar o predomínio de mecanismos de vigilância sobre a questão da qualidade da educação. O ensino é sobreposto pela vigilância. Nas instituições escolares, existem mecanismos que efetivam a disciplinarização dos indivíduos.

Segundo Foucault (2004), esses mecanismos:

permitem o controle minucioso de operações de corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade é o que podemos chamar de disciplinas. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (p. 118-19).

Nesse contexto, esses corpos “dóceis” se submetem ao autoritarismo impregnado em nossas práticas docentes.

Quanto à função social da escola, é necessário transformar a educação e realizar um ensino que guie o aluno ao crítico caminho da liberdade, tema que já vem sendo bem discutido no âmbito educacional: formar os alunos para a sociedade, formar cidadãos críticos, participativos e responsáveis. Porém, mesmo sendo uma idéia clara para os educadores, ainda não conseguimos que ela se instale com sucesso nas escolas públicas.

Paulo Freire (1983) enfatiza o ato pedagógico como uma ação que não consiste em comunicar o mundo, mas criar dialogicamente um conhecimento do mundo, isto é, o diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade e a aprofundar a sua tomada de

consciência sobre a mesma até perceber qual será sua práxis na realidade opressora para desnudá-la e transformá-la.

Nesse sentido é que, pelo diálogo, a relação educador-educando deixa de ser uma doação ou imposição, para ser uma relação horizontal, eliminando as fronteiras entre os sujeitos. Freire entende a ação da educação que pode e deve ser muito mais que um processo de treinamento ou domesticação, um processo que nasce da observação e da reflexão e culmina na ação transformadora.

Esse processo de reflexão, diálogo e transformação ultrapassa o trabalho dentro de sala de aula para o âmbito de toda a escola, o diálogo perpassa toda a organização escolar.

Assim, esta dissertação propõe compreender as contradições que se expressam ao se buscar o exercício da prática da gestão democrática na escola, especialmente na sociedade capitalista, em que a educação submete-se aos interesses dos segmentos dominantes da sociedade (Rios, 2001).

Essa lógica gera expectativas em vários segmentos da sociedade, os quais passam a exigir reformas no sistema de ensino, que, por sua vez, impõe novos horizontes para a formação de professores. Isso porque o trabalhador desse novo século necessita ser formado para atender às exigências de uma nova sociedade, pós-moderna, sociedade de consumo caracterizada pela formação de redes de solidariedade. São tempos complexos em que as fronteiras e os limites são questionados e a ênfase é dada pela geração de conhecimentos mediante armazenamento, recuperação, processamento e transmissão da informação; não mais produtos e riquezas, mas informação e conhecimento que se alimentam e conectam culturas (Castells, 2000). Essa é também chamada de sociedade do conhecimento na medida em que a habilidade de manipulação da informação e sua transformação em conhecimento são fundamentais.

Neste novo sistema de produção, o trabalho é redefinido no seu papel de produtor e claramente diferenciado de acordo com as características dos trabalhadores. Uma diferença central é aquela que se refere àquilo a que eu chamo trabalho genérico *versus* trabalho autoprogramável. A qualidade crítica na diferenciação entre dois tipos de trabalho é a educação e a capacidade de atender a níveis elevados de educação; quer dizer, a incorporação de conhecimento e informação (p. 361).

Castells auxilia na compreensão da essência da transformação tecnológica atual na medida em que esta interage com a sociedade e a economia. Nesse contexto, os profissionais da educação são desafiados constantemente pelo desconhecido, e a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência da escola. Essa renovação é complexa, pois perpassa todos os aspectos da prática pedagógica, exigindo abertura dos envolvidos no processo educacional com a vontade política de mudar e, por último, os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico concreto. Essas mudanças expressam o momento histórico que a sociedade brasileira está vivendo.

A Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação, inciso VIII do art. 3º, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino: “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

O processo de gestão da escola deve estar fundamentado no seu projeto pedagógico: “no projeto está incluída a noção mais ampla de planejamento. Planejamento seria o processo de previsão de objetivos, metas, ações, procedimentos como forma de racionalização da ação” (Libâneo, 2001, p. 130). Considerar a organização escolar como um processo dinâmico significa que os educadores desenvolvam competências profissionais básicas para que possam efetivamente participar da gestão e organização da escola, sendo necessário não só conhecer as políticas educacionais, como também a prática democrática que vive de uma ação coletiva, na produção de uma cultura democrática.

Mas o que é democracia? “Por democracia se entende um conjunto de regras (as chamadas regras de jogo) que consentem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta, nas decisões que interessam a toda coletividade” (Bobbio *apud* Aranha e Martins, 2005, p. 267).

A questão da democracia não é uma questão nova. Desde a Antiguidade, esse debate está presente na cena política e nos escritos daqueles que procuraram descrever e/ou filosofar sobre determinadas práticas sociais. Também não é uma questão simples, pois

cada período histórico e seus intérpretes destacaram aspectos diferentes dessa temática. Segundo Bobbio (1994):

É inegável que historicamente “democracia” teve dois significados prevaletentes, ao menos na origem, conforme se ponha em maior evidência o conjunto das regras cuja observância é necessária para que o poder político seja efetivamente distribuído entre a maior parte dos cidadãos, as assim chamadas regras do jogo, ou o ideal em que um governo democrático deveria se inspirar, que é o da igualdade. À base dessa distinção costuma-se distinguir a democracia formal da substancial, ou, através de uma outra conhecida formulação, a democracia como governo do povo da democracia como governo para o povo (p. 37-38).

Entende-se que democracia refere-se à forma de governo. Então, torna-se claro que as relações cotidianas no contexto escolar deveriam explicitar essa linha de ação. Porém, sabendo-se que toda gestão pressupõe ação, e a palavra ação é justamente o oposto da inércia, do comodismo, esperam-se do gestor educacional atitudes compromissadas com o construir, o fazer. Entretanto, a participação é ainda limitada, controlada e formal. Geralmente, a estrutura organizacional se sobrepõe aos indivíduos envolvidos e o poder e a autoridade se instalam de forma sutil, com obediência, dentro de uma perspectiva clássica de administração, com a visão da organização pela ótica gerencial centralizada no comando e na autoridade, uma empresa com sistema fechado, que repudia a participação, o compartilhar idéias, a liberdade para expressar-se, a deliberação de decisões e o respeito às iniciativas (Ferreira, 2000).

Também a questão do controle ainda é muito forte e, mesmo sabendo que o poder e a autoridade são necessários em muitos momentos dentro de várias organizações, intermediando e viabilizando ações criativas para melhoria, observa-se ainda o controle rígido não só no interior da escola, mas por intermédio de regras impostas pelo sistema, além de descompromisso e ausência de participação da comunidade escolar como um todo (professores, pais, funcionários e alunos) no processo, gerando, assim, certa acomodação, em que as pessoas não se mobilizam para nada e ficam alheias, esperando sempre serem orientadas ou “mandadas”, aceitando passivamente tudo que venha das autoridades sem ao menos um questionamento crítico construtivo.

Atualmente, os debates acadêmicos e governamentais sobre o sistema escolar e as políticas educacionais apontam a organização escolar como objetivo final para a realização e concretização dos objetivos e metas do sistema educacional, visando a

proporcionar nesse espaço educativo um espaço de formação de cidadania e saber constituído pelos seus componentes. “A busca pela gestão democrática inclui (...) a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (Veiga, 2004, p. 18). Bobbio (2000) nos alerta para as tomadas de decisões por parte desses representantes: “É necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação etc.” (p. 47).

O PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional)¹ considera que o gestor escolar deve desenvolver competências, delegando responsabilidades, promovendo o trabalho em equipe, visando à cooperação multidisciplinar entre os professores, desenvolvendo atitudes investigativas, possibilitando, assim, uma qualificação teórica e prática maior entre os educadores, capacitando-os para o exercício da participação democrática consciente e ativa na implementação do projeto-pedagógico, visando a chegar a uma escola participativa, com gestão centrada na escola e com a avaliação institucional democrática feita pela comunidade próxima. Saber organizar e gerir a escola é um desafio para todos: coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores e, principalmente, para os diretores, pois são os principais interlocutores sociais da organização escolar, responsável pela sensibilização ética dos educadores, visando a comprometê-los com a democratização das relações sociais da escola/comunidade.

No decorrer de seis anos de atividades profissionais na área da educação, tenho caminhado de alguma forma nas trilhas da administração escolar. Em 2000, assumi a responsabilidade de administrar uma escola de educação infantil, escola esta que oferecia do ensino maternal (para crianças de três anos) ao 3º período (antigo pré-escolar, pois hoje, em Minas Gerais, com a ampliação do ensino fundamental, incluindo crianças de seis anos nessa modalidade de ensino, o pré-escolar passou a ser denominado de Fase Introdutória). Graduada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, assumia também nessa escola, de minha propriedade, a “turminha” de pré-escolar. Desde então, meu envolvimento com a

¹ Esse “instrumento de apoio na construção de escolas públicas de excelência” é o resultado de um planejamento participativo. SEEMG – Projeto PDPI (2003).

direção escolar ficou reforçado, pois, além de professora alfabetizadora, tinha a responsabilidade de gerir e administrar toda a escola.

Era uma escola pequena, que atendia a 75 alunos, sendo fácil a relação com os pais dos alunos. Eles gostavam de participar de todos os processos vividos na escola, desde uma simples apresentação das crianças a uma reunião pedagógica. Como esse contato era bem direto, observávamos, por parte das famílias, que nossos alunos freqüentavam a escola não apenas com os objetivos direcionados à educação infantil (socialização, iniciação da leitura e escrita, corporeidade, desenvolvimento motor etc.), mas, sim, como uma forma de garantir uma boa inserção no contexto educacional da nossa cidade.

Como a escola, que oferecia a educação infantil, se situava em um bairro de classe média pobre, conseqüentemente, nossos alunos, ao ingressarem no ensino fundamental, iriam recorrer a escolas públicas. Essa mudança de escolas era uma das preocupações dos pais devido ao fato de muitas escolas aplicarem testes de conhecimento para as crianças, praticando uma seleção das mesmas. Sendo assim, muitos pais solicitavam orientação quanto à escolha da “melhor” escola para seu filho ao término do período da educação infantil.

Tendo essa preocupação de continuidade no ensino público, comecei a pesquisar, juntamente com a equipe de trabalho e demais professoras da escola, como funcionavam as escolas públicas do município de Conselheiro Lafaiete. Desde então, tive acesso a várias escolas, contatos com diretores, especialistas e professores, com o cuidado de entender como era o ensino oferecido nessas escolas. Assim, percorremos muitas escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais.

Paralelamente, senti necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Assim sendo, em 2001, fiz especialização em Psicopedagogia. Nesse curso, busquei informações e estudos sobre o desenvolvimento da criança, o que pôde contribuir para o bom desempenho escolar de nossos alunos. Pude ampliar conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e compreender a responsabilidade do educador para o sucesso ou fracasso do seu aluno. Minhas visitas, naquele ano, às escolas públicas visavam a observar a prática dos profissionais das escolas e às preocupações com a aprendizagem dos alunos em formação.

Trabalhávamos em um ambiente harmônico, onde nosso principal objetivo era atender àquelas crianças da melhor forma possível, correspondendo aos interesses dos pais. Assim, recorriamos a dinâmicas de grupo quando discutíamos todo o processo da escola em conjunto. Éramos sete profissionais (professores, secretária e monitoras). A cada mês, fazíamos uma reflexão de todo o trabalho da escola, suas necessidades de material, reformas ou direcionamento dos cursos.

Assim, em 2003, tive acesso à leitura de Mezano (1994), em seu livro *Gestão da qualidade na escola: princípios básicos*, e depois Clóvis Rosa (2004), com *Gestão estratégica escolar*. A partir daí, comecei a me preocupar mais detidamente com a questão da administração na escola. Com isso, a reflexão feita sobre as escolas públicas em seu trabalho pedagógico ampliou-se para o papel político e administrativo das instituições como requisito fundamental para a qualidade educacional.

Nesse mesmo ano, fui convidada para lecionar no Curso Normal Superior no município de Piranga, próximo a Conselheiro Lafaiete. Ao trabalhar com os atuais alunos, muitos já professores, outros iniciando a carreira, pude observar que muitos deles não tinham conhecimento da proposta educacional de suas escolas, não participavam das decisões tomadas no cotidiano e quase não tinham contato com seus diretores. Trabalhavam conteúdos e disciplinas fragmentadas e totalmente dissociadas da sua função social. Diante de toda essa problemática, a partir da vivência com profissionais da educação que atuam na direção escolar e de algumas discussões com meus alunos do Curso Normal Superior sobre a direção nas escolas onde trabalhavam, surgiu a inquietação sobre o tema “gestão escolar”.

Daí, decorreram as várias indagações que direcionam meu interesse pelo estudo das seguintes questões problemáticas sobre a gestão escolar: existe uma gestão democrática? A gestão democrática possui um conceito claro para os educadores envolvidos no processo educacional? E para outros funcionários da escola? Existem cursos de capacitação do diretor para uma gestão democrática? As políticas possibilitam autonomia para lidar com uma gestão democrática?

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar a importância da gestão democrática no processo de democratização do ensino, possibilitando a todos os envolvidos no contexto educacional uma participação ativa na construção e no direcionamento das ações educativas efetivadas pela escola.

São objetivos específicos desta dissertação:

- analisar o papel do gestor escolar no processo de busca coletiva da gestão democrática;
- observar as etapas na construção do projeto político-pedagógico de uma escola;
- identificar as ações e instrumentos necessários à implantação efetiva da gestão democrática na escola pública;
- analisar a participação das comunidades interna e externa da escola como mecanismo da gestão democrática.

Intrigada com a questão da prática da gestão no âmbito das escolas públicas, realizei a pesquisa em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais.

Considerando que o processo de gestão democrática não é função exclusiva do gestor escolar, mas da realização de um trabalho participativo, envolvendo todos os segmentos sociais que compõem a escola, realizei esta pesquisa na Escola X para responder às indagações sobre tal processo.

A Escola X, criada no ano de 1963, tornou-se um pólo educacional pelo fato de proporcionar ao aluno um ensino de qualidade, mantendo uma relação ativa e recíproca com a comunidade, para a integração física e social de seu aluno.

Situada em um bairro de classe baixa da cidade de Conselheiro Lafaiete, interior de Minas Gerais, a Escola X oferece o ensino fundamental por ciclo até a oitava série. Possui 350 alunos, a maioria em situação de vida precária, filhos de operários de empreiteiras, de biscateiros, e uma minoria, filhos de ferroviários. Os pais possuem primeiro grau incompleto e alguns são até analfabetos. A escola procura abrir perspectivas para a formação desses alunos como cidadãos, objetivando ensinar os conteúdos, respeitando e valorizando a diversidade, suas realidades e o interesse

público. Para atender às expectativas da comunidade, carente de estudo e conhecimento, a escola procura envolver a família, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento de suas ações, abrindo-se para a comunidade não somente em reuniões pedagógicas ou datas comemorativas, como também atendendo aos interesses e necessidades dessa comunidade, com atividades artísticas, culturais e de lazer para os alunos e famílias.

O quadro de funcionários da escola é composto por uma diretora, uma vice-diretora, duas especialistas supervisoras, uma secretária e duas auxiliares, seis serviçais e 21 professores no total. No ciclo, são sete professores, um professor de educação física e um professor para o ensino religioso.

A atual diretora, está na escola desde 1990, iniciando seu trabalho como professora das séries iniciais. Por meio da eleição para Diretores Escolares, exerce o cargo de direção desde 1998, sendo que foi vice-diretora no período de 1994 a 1997.

A maioria desses professores é efetiva no Estado. Os professores do ciclo atuam na escola há mais de dez anos. Somente uma professora é novata. Os professores, como trabalham nessa escola há mais tempo, vêm participando do processo de elaboração e confecção da proposta pedagógica, o projeto político-pedagógico, e de todas as atividades escolares. Conhecem minuciosamente os alunos, bem como suas famílias, as realidades e diversidades presentes no interior da escola. Enfim, são capazes de avaliar o processo educacional, situando-se na realidade atual, na prática emergente e nas potencialidades, metas e objetivos a alcançar dentro de suas especificidades.

No Regimento Escolar, a Escola X apresenta, dentre outros objetivos: “acompanhar os alunos com dificuldades, adequando a proposta curricular às condições da clientela, promovendo a troca de experiências entre o corpo docente e técnico pedagógico”.

Com a pesquisa, buscou-se desvelar os desafios que se colocam para a implantação e vivência da gestão democrática nas escolas. Também preocuparam-nos as questões do rompimento com o autoritarismo que permanece ainda no interior da escola pública e contribui para o aumento da exclusão das classes menos favorecidas diante das oportunidades de acesso ao ensino, tais como: como se desprender do autoritarismo

impregnado, da fragmentação e do controle hierárquico? Como criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho escolar?

O interesse pela escola justifica-se por ser uma instituição de pequeno porte, de uma comunidade carente, com um número significativo de alunos. Nosso momento de inserção no trabalho de campo coincidiu com o início da atuação da especialista, supervisora no ano de 2005, quando a Escola estava envolvida com a confecção da proposta pedagógica com base no planejamento participativo.

Cabe ressaltar que a gestão escolar é um meio, e não um fim em si mesma. Seu objetivo é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. Suas vivências no cotidiano da escola devem permitir o desenvolvimento de capacidades e habilidades que a sociedade demanda, habilidades estas que são necessárias para a prática da cidadania contemporânea, dado que vivemos em uma época, a qual hipostasia o mercado e a competição. Não podemos nos contentar em dominar algumas técnicas e informações. Precisamos ser capazes de pensar criticamente e saber participar, reivindicar. Conforme Gramsci (1978): “para que possamos viver como cidadãos conscientes em sociedades complexas, para que possamos governar conscientemente nossa própria existência” (p. 136). Assim, o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas sobre a realidade social, econômica, política e científica. A situação de aprendizagem não se limita à sala de aula, mas à vida e à escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e funciona, pelas ações que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, sua atitude expressa em relação aos problemas educacionais e sociais, enfim, por todo o trabalho.

Neste momento de mudança de paradigma das ciências sociais, nas quais se encontra inserida a educação, é que se propõe o estudo das políticas públicas, seus fundamentos, as relações contraditórias entrevistadas na prática pedagógica dos administradores escolares visando a uma gestão democrática, especificamente.

Este estudo espera proporcionar aos profissionais da educação, professores e diretores, principalmente os da cidade de Conselheiro Lafaiete, onde se realizou a pesquisa, uma

melhor reflexão sobre a questão da gestão escolar, sobretudo uma análise mais precisa desse processo dentro de algumas instituições de ensino para alcançar e realmente fazer valer o planejamento participativo.

Para tanto, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta um esboço histórico sobre a gestão democrática da educação, mostrando o movimento da sociedade brasileira e dos profissionais da educação para incorporá-la como princípio da legislação brasileira e efetivá-la na prática do sistema de ensino público. O segundo capítulo discute os desafios para o diretor, sua função e competências para a organização do planejamento participativo. O terceiro capítulo apresenta a importância do Projeto Político-Pedagógico, salientando a necessidade da autonomia para a identidade da escola. O capítulo quarto relata a metodologia do estudo de caso utilizada para o desenvolvimento do referido trabalho, apresentando os resultados e discussões em que se cruzam o referencial teórico e a análise dos dados coletados.

O universo da pesquisa foi a escola pública estadual de educação básica fundamental. Os dados coletados das entrevistas realizadas foram sintetizados a partir de cinco categorias para fins de análise: a) conceito de gestão democrática; b) participação de todos: pais, alunos e professores; c) perfil do diretor como gestor democrático; d) importância do projeto político-pedagógico para a escola; e) dificuldade de a gestão democrática se efetivar nas escolas públicas.

Os sujeitos da pesquisa foram professores do turno da tarde, que trabalham com a Fase Introdutória de seis anos à Fase IV, alunos das 7^a e 8^a séries, funcionários (secretária e bibliotecária), especialista, diretora e pais de alunos, representando a comunidade escolar.

CAPITULO I

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA LUTA PELA DEMOCRACIA ESCOLAR

A partir da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que culminou com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, houve uma tentativa de resgate do Estado de Direito, ou seja, a recomposição dos direitos civis e políticos confiscados durante o período militar.

Na luta pela redemocratização do país, organizaram-se movimentos sociais, como o movimento pela anistia, e deflagraram-se movimentos grevistas, como as greves dos estudantes nas universidades, estimuladas pelo movimento estudantil, que saía da clandestinidade, e as greves operárias, que voltaram a eclodir após alguns anos de repressão ao movimento sindicalista.

O movimento dos trabalhadores da educação também se destaca nesse período. Os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científicas, ao longo da década de 1970, intensificando-se na década de 1980. Os educadores mobilizavam-se em torno da reconstrução da função social da escola, refletindo a preocupação com o significado social e político da educação. Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira.

Desde que a gestão democrática do ensino público passou a ser exigência legal, com a inclusão no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, as redes públicas de ensino no Brasil se viram diante do desafio de pensar instrumentos e canais de participação mais efetivos na administração das escolas. A preocupação com a criação e o fortalecimento de mecanismo participativo e democrático de decisão nas escolas vêm sendo uma constante não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, desde o referido período, mas, sobretudo, dos movimentos sociais em defesa da educação

pública gratuita e de qualidade para todos. O referido dispositivo nada mais é que um reflexo da organização e luta desses movimentos em defesa da escola pública e democrática ao longo de muitos anos. Entre 1930 e 1964, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi bastante rica na diversidade de movimentos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses movimentos, não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país.

No campo da educação, as atitudes do governo Getúlio Vargas caminharam sob os mesmos parâmetros de sua política trabalhista. Assim que se encerrou a Primeira República, desenvolveu-se um esforço governamental no sentido de controlar as duas tendências do pensamento educacional traçadas nos anos 20. De um lado, estavam os conservadores ligados à Igreja Católica, que desaprovavam alterações qualitativas e modernas nas escolas e não concordavam com a democratização das oportunidades educacionais para todos. E, de outro lado, estavam os grupos influenciados pelos chamados profissionais da educação, os liberais, que desejavam mudanças no ensino público e promoveram reformas educacionais inspirados nos princípios da Escola Nova.² Segundo Pinto *et al.* (2000), “o Manifesto da Escola Nova (...) pregava a universalização da escola pública, única, laica e gratuita como requisito essencial para o progresso e o desenvolvimento do país” (p. 19).

É importante ressaltar que essa incorporação não ocorreu de forma passiva; pelo contrário, resultou de embates entre a Assembléia Constituinte e os movimentos dos educadores, fortalecidos pela participação de outros segmentos da sociedade civil na reivindicação por uma escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração dos professores.

Esse pensamento liberal-democrático, introduzido pelos educadores escolanovistas, emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil.

² A Escola Nova foi divulgada através das reformas educacionais dos anos 20. Seu principal idealizador foi Anísio Teixeira, que se entusiasmou com as idéias do educador John Dewey.

A divulgação da Escola Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Grande Guerra Mundial. Antes da guerra, o Brasil tinha uma economia baseada na monocultura e na exportação, sendo controlado pelos banqueiros ingleses que, em troca de financiamentos para as lavouras, mantinham o país sob controle econômico e sujeito ao pagamento de altos juros de uma dívida externa crescente.

Romanelli (2003), ao falar de democracia em educação, pôde salientar a importante contribuição de Anísio Teixeira, que nos anos 20 defendia uma escola democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista, sistema este que vem delineando ao longo da história educacional brasileira os rumos tomados pela administração escolar. O movimento escolanovista chegou a propor o fim do ensino privado e a existência de um sistema único de educação gerido pelo Estado.

Nos anos 30, mais precisamente em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros,³ no qual propunham-se bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional. Conforme Romanelli (*apud* Pinto *et al.*, 2000):

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente por meio da escola pública e gratuita, obrigatória e leiga; e, finalmente, ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata a educação como problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova (...). Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também apresentando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (p. 21).

O movimento conhecido como Revolução de 1930 promoveu um rearranjo na sociedade política, possibilitando o assento de setores sociais marginalizados do poder durante a Primeira República em diversos níveis do governo. O regime inaugurado em 1930, aos poucos, modificou e, em certo sentido, inverteu a situação. Gradativamente, a oligarquia agroexportadora foi cedendo o papel de fração importante de sociedade para setores urbanos.

³ Manifesto importante na história da educação no Brasil, encabeçado por Fernando de Azevedo, que defendia a educação obrigatória, pública e gratuita como um dever do Estado.

Segundo Romanelli (2003),

o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica (p. 47).

A Revolução de 30 possibilitou mudanças e transformações no país não só no campo educacional, mas também no político e no econômico. Esse clima, ideologicamente rico nos anos 30, não pôde ser preservado. Em 1937, sob o pretexto de combate ao comunismo e de manter a unidade e a segurança do país, o Governo, em oposição à esquerda, encontrou motivos para dar o golpe de Estado contra as radicalizações de esquerda e de direita (*idem*).

Getúlio Vargas desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo. Os debates educacionais foram abafados. Um novo caminho, agora traçado pelo Estado ditatorial, passou a redirecionar o debate sobre a pedagogia e a política educacional. O debate saiu da sociedade civil e foi controlado pela elite política.

O Estado Novo (1937-1945) foi uma ditadura, um regime que se manteve sem o funcionamento do Congresso Nacional, sem partidos legais, sem eleições. Desenvolveu-se o fortalecimento do Estado no sentido de melhor servir aos interesses do capitalismo na sua política de controle das classes assalariadas. O Brasil continuou seu processo de industrialização com o objetivo imediato de substituir as importações. Com a industrialização, as classes dominantes cederam à política de Vargas, aumentando o poder do Estado no sentido de regulamentar as relações de trabalho no país. Pinto *et al.* (2000) esclarecem tal período:

As tendências dos anos 30-45 apontaram em duas direções precisas, que indicaram dimensões para a orientação política do período – o industrialismo, como suporte do processo de desenvolvimento, e o autoritarismo. No governo de Vargas, a falta de um projeto que fornecesse as diretrizes para a educação, o crescimento das populações urbanas e as iniciativas no âmbito da modernização colocaram o país, recém-saído de uma revolução, sob o risco de esterilidade e estagnação social (p. 33).

A crescente urbanização reclamava por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. O sistema público de ensino foi imposto a uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente.

Entre 1942 a 1946, foram regulamentados diversos decretos-lei, ou Leis Orgânicas, empreendidos pelo ministro Gustavo Capanema. Essas leis, também conhecidas como Reforma Capanema, afirmaram o dualismo educacional, ou seja, um ensino secundário público para as elites e um ensino profissionalizante para as classes populares. Essas leis, de caráter elitista e conservador, reestruturaram os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.

O sistema de ensino profissionalizante, instituído pela Reforma Capanema, não atendeu aos interesses imediatos da crescente industrialização. O país modernizava-se rapidamente e a indústria exigiu uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público de ensino profissional não poderia fornecer em curto prazo. Diante disso, o governo criou um sistema de ensino profissionalizante paralelo à rede pública. Nesse período, foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), organizados em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio.

Entre 1946 e 1964, o Brasil foi governado sob a nova Carta Constitucional. A Constituição de 1946 era liberal e influenciava a vida do país, procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias. Foi nesse quadro que caminhou, durante anos, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que deveria reformular a estrutura educacional do país deixada pelo Estado Novo:

É um projeto simples e funcional, cujo objetivo é estabelecer as bases e os fundamentos da ação que permitam criar uma escola elementar, ajustada às condições da infância brasileira e capacitada a prepará-la para a cidadania, para o trabalho e para a solidariedade. Seu segundo objetivo é a implantação de uma escola média capaz de formar contingentes de trabalhadores preparados para operar as tecnologias novas e dotados da capacidade de continuar aprendendo vida afora. A nova lei criará, também, as bases de uma educação superior apta a dominar, cultivar e transmitir o saber erudito, sobretudo o científico e o tecnológico, para formar os corpos de profissionais competentes de que não pode prescindir uma sociedade moderna (Darcy Ribeiro *apud* Pinto *et al.*, 2000, p. 25).

De acordo com a Constituição de 1946, a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Para tal, o ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elaboração de um projeto para a LDB. Tal comissão foi instalada em 1947 e remeteu o projeto ao Congresso Nacional em 1948. Educadores de várias tendências integraram a comissão, dentre eles Lourenço Filho. Esse projeto foi promulgado em 1961; mas, em 1959, Carlos Lacerda apresentava um substitutivo que alterava profundamente o texto original. O substitutivo da emenda proposta por Lacerda defendia os interesses dos donos das escolas privadas (Romanelli, 2003). Diante do substitutivo Lacerda, cuja aprovação era uma ameaça para a escola pública, educadores de várias tendências desencadearam a Campanha de Defesa da Escola Pública. Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores”, que tratou de questões gerais da política educacional. Nesse Manifesto, “a preocupação em relação à questão da economia reforça a necessidade de se impedir que os recursos públicos destinados à educação fossem desviados para o setor privado” (Pinto *et al.*, 2000, p. 49). O processo de redemocratização vivido pelo país e o processo de organização política no campo educacional, juntamente com a promulgação da Constituição de 1988, favoreceram a elaboração de uma nova lei da educação nacional.

Em 1955, foi criado o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que, apesar de conter um ideário nacionalista simpático às esquerdas, as quais de certo modo serviam como barreiras aos interesses do capital estrangeiro no país, não veiculava doutrinas radicais. O ISEB defendeu a idéia de desenvolvimento dentro da ordem, garantindo a veiculação dos ideários de industrialização e nacionalismo como diretrizes para a prosperidade nacional.

A movimentação dos anos 60 em torno da promoção da cultura popular prendeu-se às preocupações dos intelectuais e de alguns políticos com a emergência das massas na participação política do país. Entre a efervescência ideológica dos anos 60, cresceram organizações que trabalhavam com a promoção da cultura popular, a educação popular e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram os grandes protagonistas das ações de

várias tendências e grupos de esquerda, preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras (Romanelli, 2003).

No seio desses movimentos, surgiram as “Pedagogias Libertadoras”, cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire e aos seus primeiros escritos sobre a educação. A Pedagogia Libertadora classificou a educação convencional como “bancária”, uma educação calcada numa “ideologia de opressão” que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Essa pedagogia insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador revolucionário, “ombreado com os oprimidos”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade, da criação do “homem novo” (Freire, 2000).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) deixa bastante evidente a necessidade de se pensar em ações educativas democráticas em que cada agente da escola e da comunidade escolar tem um papel, um conjunto de responsabilidades que deverão se evidenciar no compromisso de construir uma escola fundamentada nas práticas democráticas humanistas, insistindo em uma via de mão dupla para o desenvolvimento da escola e da comunidade.

Em 1961, o projeto da LDB foi aprovado pelo Senado. Não há como negar que a aprovação da LDB frustrou as expectativas dos setores mais progressistas. Conhecida como Lei nº 4.024/61, ela garantiu a igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares. A Lei, que ficou muitos anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o governo não soube perceber.

A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foi um dos primeiros projetos de lei a dar entrada na Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio, e já estava em discussão antes mesmo da promulgação da Constituição. Diferentemente das outras LDBs, ela nasce no Legislativo, e não no Executivo, e teve grande participação

da sociedade civil: entidades e associações, como também especialistas, administradores e pesquisadores (Mendonça, 2001).

O deputado Octávio Elísio utiliza o texto de Demerval Saviani para dar início à tramitação da LDB no Congresso em 1988. O texto de Saviani, “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa”, escrito em 1987 e publicado na Revista da ANDES em 1988, é um artigo na forma de anteprojeto de lei, no qual se destaca a criação de um sistema nacional de educação, com a participação da sociedade civil nos colegiados de ensino e na escolha democrática de dirigentes, entre outros (*idem*).

Essa nova proposta enfatiza a democratização da educação e a ampliação dos deveres do Estado, sugerindo que este ultrapasse a função de promotor da educação pública. No ano seguinte, o deputado Jorge Hage envia à Câmara um substitutivo ao projeto e, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta um novo projeto, que é aprovado em 1996.

Resultante de um embate de forças e interesses conflitantes e de um processo de construção complexo e polêmico, que durou anos e anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, foi sancionada em 20/12/1996 e publicada no Diário Oficial em 23/12/1996.

Essa LDB, também chamada Lei Darcy Ribeiro, representa um papel importante na formulação e gerenciamento de uma política educacional para a sociedade brasileira; contempla a gestão democrática, enfocando a autonomia dos entes federados (art. 3º e 14 da LDB) e a formação (art. 63 e 67 da LDB): os profissionais devem possuir formação docente e/ou pedagógica, além de experiência docente; e possui, como proposta básica, a gestão democrática, que se consolida na autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola.

1.1 Gestão escolar numa perspectiva democrática

Segundo Cury (2002), a gestão democrática tem suscitado debates, reflexões e iniciativas públicas na área educacional. O princípio da gestão democrática está posto constitucionalmente e reposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96.

A palavra gestão, etimologicamente, está associada a germinar, fazer crescer, executar. Seria a geração de um novo modo de administrar uma realidade que, como explica Cury (2002), é democrática em si mesma por implicar a comunicação, o envolvimento coletivo e o diálogo. A gestão democrática da educação é “ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (p. 173).

Atualmente, a discussão sobre a gestão democrática, seu ordenamento legal e sua inserção nos sistemas públicos de ensino brasileiro vem suscitando amplas discussões e debates sobre a temática.

A escola precisa despertar para o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, a qual regulamenta princípios a serem observados para a gestão democrática (incs. I e II, arts. 14 e 15).

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações:

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

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (...)

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

Determina, assim, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola, assegurando a participação de pais, alunos e representantes da sociedade civil nos Colegiados/Conselhos Escolares (LÜCK, 2005). Cabe, aqui, nessa regulamentação, o princípio da autonomia delegada, pois essa lei decreta a gestão democrática com seus princípios vagos, no sentido de que não estabelece diretrizes bem definidas para delinear a gestão democrática, apenas aponta o lógico, a participação de todos os envolvidos. Nesse meio, o caráter deliberativo da autonomia assume uma posição ainda articulada com o Estado. A Lei não especifica o grau da autonomia dirigida às instituições escolares, deixando diretores e demais profissionais sem saberem o que fazer, conforme observa Lück (2000):

É necessário, no entanto, que se reflita sobre o conceito de autonomia escolar e se explore o seu significado e suas repercussões, uma vez que concepções conflitantes estão sendo expressas, gerando desentendimento e confusão sobre a questão, que, na prática, promovem desarticulação de ações e de propósitos (p. 20).

Assim, muitos entendem a autonomia apenas como resultado de transferência financeira, outros já consideram que ter autonomia seria poder agir independentemente do sistema, outros, ainda, a consideram decretada com a eleição do diretor. Diante de tais situações, percebe-se que não há entendimento claro do que seja a autonomia escolar. Lück (2000) afirma:

O hábito da interferência no cotidiano da escola e do controle sobre a mesma continua vigendo. Em muitos casos, a interferência operacional do sistema sobre a escola é tanta que inviabiliza a sua orientação para implementar seu projeto político-pedagógico, o qual é abandonado, na expectativa das determinações superiores. Por vezes, até mesmo chegam à escola, de diferentes áreas de ação da Secretaria de Educação, comunicações e demandas conflitantes que confundem e desestimulam a realização de seu projeto de desenvolvimento, promovendo, dessa forma, a imobilização da escola (p. 20).

Com isso, pressupõe-se que autonomia não se reduz apenas à questão financeira ou apenas aos movimentos e ações ocorridos no interior da escola, ela resulta da descentralização dos poderes, em que a escola assume e se responsabiliza por seus atos e ações e não fica sustentando em sua posição os atos, regras e regulamentos do Governo. Assim, também, a escola contribuirá para a formação democrática de seus alunos.

O contexto educacional defendeu a inclusão do princípio da gestão democrática na Constituição, formalizada para as escolas oficiais no art. 206, VI da Constituição Federal de 1988, e recolocada no art. 3, VIII da LDB de 1996. No conjunto da LDB, a vinculação entre teoria e prática é entendida como própria da educação. Dessa forma, somente através de uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sociopolítico é que se efetiva uma gestão democrática.

Logo, a gestão democrática expressa a vontade de crescimento tanto dos cidadãos quanto da sociedade como sociedade democrática, sendo, assim, a representação da gestão de uma administração concreta, que nasce e cresce com o outro.

A mudança na escola do provimento do cargo de diretores de escola acarreta algumas alterações de ordem estrutural no sistema. Entre elas, a mais importante parece ser a possibilidade de que qualquer professor possa vir a ocupar o cargo de diretor mediante eleição para diretor (Dourado, 2000). Tal possibilidade coloca em questão a natureza do cargo de direção e a formação e preparo para o desempenho do mesmo, bem como novas atribuições para os trabalhadores docentes na escola.

Para Rosa (2004),

Ninguém tem o dom de jamais errar, por isso as decisões não podem ser de uma única pessoa. Claro que a decisão final, depois de analisadas as alternativas apresentadas, devidamente discutidas, essa sim, será do dono. Mas até aí, ele teve o suporte dos dados apresentados por uma equipe de especialistas (coordenação, orientação, professores; em determinados assuntos os alunos, pais e quem mais considerar necessário) (p. 113).

Dessa forma, verifica-se que, na gestão escolar, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino deve ser valorizada, para que possa existir a verdadeira democracia social e escolar. A democracia na gestão escolar apresenta-se, assim, no início dos anos 90, quase como uma consequência de um processo mais amplo que toda a sociedade brasileira experimentava.

A expressão Administração Escolar foi sendo, nos últimos anos, substituída pela expressão Gestão Educacional, refletindo a adoção da gestão democrática na educação presente na Constituição Federal. De acordo com Oliveira (2002), o termo Gestão é mais amplo e sugere a participação e a presença política na escola, enquanto o termo administração carrega forte conotação técnica.

Até os anos 40, a administração, em geral, era pensada a partir da realidade interna da empresa concebida como sistema fechado. A ênfase era dada à hierarquia e à imposição de regras e disciplinas rígidas. Procurava-se a padronização do desempenho humano e a rotinização das tarefas. No entanto, esse quadro foi sendo alterado em função das mudanças pelas quais passou a sociedade após a Segunda Guerra Mundial.

As décadas de 50 e 60 marcaram os processos de internacionalização da economia. A prática de gestão tornou-se mais complexa e é preciso administrar, agora, não só o conflito entre as classes, mas também as disputas intraclases capitalistas. Com a industrialização, o administrador tem que estar alerta às demandas organizacionais e não há uma descentralização do poder: o trabalho é, sobretudo, individual.

Desde os anos 70, o país conheceu o vigor de movimentos civis que almejavam a redemocratização e uma melhor distribuição da riqueza. Com o fim do regime militar, a busca da democracia e da justiça se tornou uma verdadeira escala social. Essa década foi marcada pela explosão da economia, das comunicações, do conhecimento e da tecnologia. Com a internacionalização do mercado, da vida mais curta dos produtos, da crescente importância do *marketing*, das múltiplas participações dos indivíduos em diferentes grupos sociais e organizações, torna-se necessário mudar o perfil do administrador. Assim, surgiram as análises sobre os estilos gerenciais, visando ao treinamento de habilidades no relacionamento humano. O que se esperava era a utilização adequada da inteligência da criatividade e a adaptabilidade rápida e constante dos dirigentes (Rosa, 2004).

Nos anos 90, ocorreram muitas reformas visando a modernizar o país, atendendo às demandas da economia mundial. A descentralização foi um dos eixos dessas reformas e tornou-se um referencial para as mesmas na organização e administração dos sistemas

de ensino. Conforme Mendonça (2001), paralelamente à democratização do país, surgiram fortes tendências descentralizadoras.

Nessa perspectiva, a escola tem um papel fundamental, não podendo permanecer nas “franjas” dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista. Faz-se necessária a descentralização administrativa, conferindo maior autonomia às escolas e permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais. Ao mesmo tempo, torna-se necessária a participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional na medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional.

No âmbito da educação básica, conforme Oliveira (*apud* Ferreira e Aguiar, 2004), a luta pela democratização do ensino assume o caráter da qualidade, da busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social.

O Estado compreende a democratização da educação como uma necessidade de maior racionalidade à gestão educacional. A Constituição de 1988 introduziu os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas. A substituição do paradigma da centralização para o de descentralização praticamente ocorreu em todo o mundo. Com a descentralização da educação (administrativa, financeira e pedagógica), certas obrigações dos órgãos do sistema foram transferidas para a escola.

A descentralização permite às escolas desfrutarem de maior autonomia, mas também traz uma sobrecarga de trabalho administrativo, por vezes sem mudanças nas condições de infra-estrutura nos estabelecimentos de ensino. Apesar da autonomia dos estabelecimentos de ensino nos anos 90 ter sido ampliada em relação à gestão e às formas de organização escolar, bem como às responsabilidades e aos espaços de decisão nas unidades escolares, aumentando o poder de decisão e resolução de questões rotineiras, a autonomia não pôde ser totalmente resolvida dado à complexidade do cotidiano escolar.

As mudanças nas formas de escolha do diretor decorrem da Constituição Federal de 1988. As eleições diretas somaram-se às novas funções administrativas da escola,

sobrecarregando o diretor. Com a realização das eleições diretas, o perfil do diretor escolar mudou, como resultado de alterações na rotina administrativa das escolas. Há uma sobrecarga sem correspondência nas condições materiais da escola, resultando em uma intensificação do seu trabalho, devido ao seu grande envolvimento nessas tarefas.

As reformas educacionais na década de 1990 trouxeram mudanças que repercutiram no trabalho escolar e no papel do diretor. Entretanto, mudanças nas formas de ensinar e de avaliar implicam em mais tempo de trabalho dos professores (para atender aos alunos, participar de reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho, cursos de capacitação). Observa-se que o aumento de atividades, sem o aumento na jornada objetivamente, resulta em uma intensificação do trabalho sem a correspondente remuneração, apenas aumentando o compromisso.

De acordo com Mendonça (2001), a educação brasileira experimentou uma democratização tardia, passando por muitos estágios. Num primeiro momento, a democratização da educação brasileira foi compreendida como direito universal ao acesso, para só depois ser vista como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática nos sistemas de ensino.

Apesar de reconhecer que a gestão democrática envolve a política e o planejamento educacional, Mendonça (2001) não distingue entre política, planejamento e gestão, considerando que essa é uma visão restrita, resultante da concepção tecnicista e que não supera as “dicotomias política-administração, planejamento-gestão e concepção-execução”. Considera, também, que, para se alcançarem os processos democráticos na gestão da escola, as estruturas de poder dos sistemas de ensino precisam efetivar os mecanismos baseados na participação e nos processos colegiados de deliberação.

Com a crescente mobilidade do capital, a educação deixou de ser uma questão para fins nacionais e regionais e tornou-se uma questão mundial. Não podemos nos limitar em preparar os educandos apenas para o mercado de trabalho, e, sim, inseri-los na sociedade da informação, da globalização. Para isso, temos que investir em recursos humanos, capacitação de professores, condições de trabalho etc. Nesse contexto, contaremos com a gestão escolar, sendo esse um dos papéis, uma das atitudes que o diretor (gestor) tem que assumir perante a modernidade.

Contextualizando o conceito de gestão democrática com base nos autores estudados e interpretados para a realização deste trabalho e procurando um consenso entre as várias abordagens, observa-se que todos parecem entender como democrática a gestão em que participam do processo de tomada de decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola, além do diretor, professores, alunos, funcionários, pais e/ou representantes da comunidade, visando à melhoria dos serviços que a unidade escolar pode oferecer aos seus alunos (Ferreira, 2004; Oliveira, 1997; Rosa, 2004; e outros). Uma gestão democrática não deve ser centrada só na figura do diretor. O trabalho coletivo é de extrema necessidade não só com os professores, diretores e especialistas, mas com todos os funcionários administrativos da comunidade escolar. A autonomia da escola é construída e o processo é um pouco longo. Para que isso aconteça, a equipe deve estar ciente de seus objetivos. Esse diretor, enfim, deve ser capaz de trazer à tona o potencial de cada profissional na instituição escolar. O diretor democrata sabe fazer alianças, buscando promover mais e melhor o aprendizado na escola, sendo também um grande comunicador capaz de mobilizar e articular os mais diferentes setores em torno do objetivo da equipe.

Conforme Rosa (2004), “A direção deverá conscientizar os colaboradores de que o importante é a qualidade das idéias, e não a função das pessoas que as expõem” (p. 28). Deve-se enfatizar, nesse processo, a participação de todos os segmentos envolvidos com a educação e a escola, criando em comum acordo as diretrizes das mesmas. Sobretudo, observamos que a gestão da escola não pode ser mais centralizadora. Precisa-se adequar às novas metodologias existentes na gestão, que consistem na interação, atualização profissional, competência e comprometimento.

Para Saviani (1999):

O processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista, não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possibilidade no ponto de partida inviabiliza o trabalho pedagógico (p. 87).

Partindo desse princípio, a escola precisa da participação e do compromisso da comunidade e de todos os envolvidos como ponto de partida nesse processo não apenas para servir como instrumento de controle. Trata-se de romper com os muros da escola e com as paredes do autoritarismo e fazer jus à democracia, pois, concordando com Saviani (1999), esta não nos é dada, e, sim, conquistada. Uma verdadeira pedagogia revolucionária deve considerar o processo educativo como “a passagem da desigualdade à igualdade”, desenvolvendo na escola “um trabalho articulado com o processo de democratização da sociedade” (p. 82), posto que a educação “se relaciona dialeticamente com a sociedade e constitui um instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação dessa sociedade” (p. 69).

1.2 A gestão escolar em Minas Gerais

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação e sua gestão. Suas mudanças se operam no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional. Para muitos, trata-se de uma crise do processo civilizatório. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade.

No plano sociopolítico, é o conceito de qualidade de vida humana que deve ser o fundamental para guiar o estudo das organizações sociais. Sendo assim, o primordial para a promoção dessa qualidade deve ser a participação cidadã, comprometida com a conquista da democracia política e social (Gadotti, 2000).

Gestão democrática, participação de todos os segmentos sociais da escola, elaboração do projeto pedagógico da escola e autonomia tanto administrativa quanto pedagógica são, portanto, os elementos fundamentais da administração da educação em geral e fundamentais na construção da gestão da escola.

Nessa perspectiva, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEEMG (2003) vem buscando, por meio de projetos que viabilizem a modernidade na forma da

gestão escolar, trabalhar a democracia nas escolas públicas mineiras em prol de uma reestruturação organizacional, garantindo a efetividade, a transparência e a modernização de suas ações. Todavia, esses projetos, ainda em fase inicial, não podem nos servir como resultados, pois, como já mencionamos, são projetos recentes, mas que se propõem a atender com qualidade às demandas da sociedade.

A concepção de gestão preconizada pela Secretaria é baseada na efetiva participação da coletividade, pois somente uma gestão participativa pode levar à transformação que torne a escola um espaço permanente de experiências e práticas de democracia e cidadania. Isto significa alteração nas relações que acontecem no interior da escola, que passa a requerer uma organização, baseada na participação, no diálogo e no respeito, aliados à competência profissional.

No caso da política pública mineira, com o atual governo estadual – Gestão Aécio Neves –, tem-se buscado a ampliação e a melhoria dos ensinos fundamental e médio. Em 2003, foi elaborado pela Secretaria de Educação um documento intitulado “A Educação Pública em Minas Gerais (2003-2006): O Desafio da Qualidade”. Esse documento faz inicialmente uma apresentação aos profissionais da educação do compromisso do Governo para com a educação:

Aos educadores de Minas – A política educacional se realiza em um processo no qual é fundamental ter horizontes bem definidos, propostas claras e a firme decisão de implantá-las. O Governo Aécio Neves assume essas três condições, como será possível verificar com a leitura do presente documento, que explicita o projeto que será executado ao longo dos próximos quatro anos (p. 3).

Há também nesse documento uma abordagem feita sobre a queda do desempenho dos estudantes mineiros no *ranking* nacional de 2001 a 2003:

A despeito de também ter feito avanços, Minas Gerais perdeu a posição histórica de 1º colocado no País, passando à 4ª colocação, abaixo do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul e do Paraná, pelos dados do SAEB/2001. Essa piora relativa se fez acompanhar de algo mais preocupante: o desempenho dos estudantes mineiros, na última avaliação, piorou em relação à sua própria performance de quatro anos atrás (p. 5).

Esse documento ainda apresenta caminhos que se pretende trilhar para superar os desafios educacionais, dentre eles, destacamos: "a) o processo de avaliação política e ações educacionais no âmbito da Secretaria e das escolas será institucionalizado; b) a gestão educacional será racionalizada, para se tornar mais eficaz e eficiente; os ganhos

daí advindos serão aplicados na melhoria do sistema.” Quanto à avaliação, ela está sendo realizada, tanto a avaliação institucional quanto a avaliação de desempenho, que avalia cada profissional. Sobre a gestão educacional, está sendo implantada a gestão democrática nas escolas e os ganhos advindos das próprias instituições. Quando o texto diz “a gestão educacional será racionalizada” e mais adiante explica o termo “racionalizado”, fazendo referência à organização das Superintendências: “As SRE terão também um novo modelo de atuação, privilegiando-se o pedagógico sobre o cartorial”, as escolas entendem seu papel de autonomia para elaborar sua proposta de acordo com suas necessidades e não conforme “manda”⁴ as Inspetorias Educacionais.

Voltemos aos projetos já mencionados no texto sobre a busca de atender e efetivar a qualidade na educação. Dentre os projetos elaborados pela SEEMG, os que interessam a esta dissertação são: PROGESTÃO, Projeto Escolas-Referência e o PDPI, pois eles são voltados à gestão democrática no âmbito de capacitação de diretores, desempenho e plano educacional das instituições, salientando a participação ativa e o compromisso ético da comunidade escolar para com a educação. Tais projetos podem ser entendidos como propõe Gadotti (2000): “O princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implicam uma completa mudança do sistema de ensino” (p. 49).

Tendo conhecimento da necessidade dessa mudança do sistema e da participação ativa na prática da gestão escolar, a SEEMG assim se manifesta na apresentação dos objetivos do curso com vista ao PROGESTÃO:

O alcance dessa gestão solidária e competente prioriza a atualização dos conhecimentos, a problematização dos desafios encontrados, a troca de experiências e outras tantas indagações instigadoras da reflexão, que devem nortear a busca da competência do gestor, se pretende a elevação dos padrões de qualidade da educação escolar.

O PROGESTÃO, curso para os diretores escolares iniciado em 2004, tem por finalidade capacitar e preparar os diretores escolares: “Idealizado, elaborado e monitorado pelo CONSED, tem como objetivo fornecer aos dirigentes das escolas estaduais de Minas uma fundamentação teórica progressivamente mais consistente”. O Conselho Nacional

⁴ Conforme conversas com professores e especialistas da Escola pesquisada, eles disseram que antes era assim: faziam-se os documentos da escola conforme eram enviados pela SRE e, se não estivessem de acordo com o parecer da Inspetora, eles retornavam e teriam que ser refeitos dentro dos moldes mandados.

de Secretários da Educação (CONSED) elaborou esse curso na modalidade da Educação a Distância, para a educação continuada, aberto a professores, especialistas e diretores.

Dentre suas metas propõe:

reconhecer a importância da gestão democrática no processo global de democratização do ensino e da sociedade; redimensionar as funções administrativas escolares numa perspectiva de gestão participativa; fornecer condições técnico-metodológicas para que profissionais da educação possam preparar e desenvolver projetos de gestão participativa envolvendo a comunidade escolar e local (SEEMG, PROGESTÃO, 2003).

O projeto tem como objetivo geral

ampliar a capacidade dos educadores de gerenciar com competências as Escolas Estaduais, de liderar e conduzir a construção e operacionalização coletiva de uma proposta pedagógica comprometida com a aprendizagem do aluno e sua formação cidadã no âmbito de um espaço democrático e autônomo (*idem*).

Dentre os objetivos específicos, torna-se relevante destacar: “contribuir para o desenvolvimento do perfil de liderança democrática, comprometida eticamente com a gestão pública e com a implementação da Proposta Pedagógica da Escola; contribuir para o fortalecimento da função social da escola e de sua inserção na comunidade”.

Em 2004, esse curso capacitou mais de 2.000 cursistas mediante um projeto piloto. A perspectiva era de expandir-se nos anos 2005 e 2006, para o atendimento de cerca de 7.000 cursistas em cada etapa. Não temos dados se esse número foi alcançado, só sabemos que a procura foi muito grande pelos profissionais.

A diretora da Escola X, alvo deste estudo, participou do PROGESTÃO no ano de 2005, que, segundo ela, muito contribuiu para o seu conhecimento sobre como gerir uma instituição escolar, seu importante papel de administrador tanto de recursos materiais quanto de relações humanas, como motivação, capacitação e busca pelo ideal por meio de planejamento.

Sobre o Projeto Escola-Referência, também implantado em 2004, este busca

identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da

localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado (Projeto Escola-Referência, SEEMG, 2003).

Uma crítica se torna relevante sobre esses objetivos, pois, quando se diz “seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento”, concordamos quanto ao trabalho. Se realmente a escola se destaca dentre tantas outras pelo trabalho realizado, é lógico que esta deverá servir de modelo, mas quando se diz pela “tradição ou pela dimensão”, devemos considerar a necessidade de que seu trabalho seja revisto de tempos em tempos.

Esses questionamentos devem ser revistos quanto às escolhas das Escolas-Referência. O que aconteceu na cidade de Conselheiro Lafaiete foi exatamente isto: a escola apontada como Escola-Referência é uma escola relativamente grande, uma das mais antigas da cidade, situada em uma área mais central, e que realmente há alguns anos atrás era considerada a melhor escola não só da cidade, como da região. É uma escola com um número alto de alunos, que oferece ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio. No entanto, nos dias de hoje, não oferece um ensino de tanta qualidade, para ser tida como referência na cidade.

O Projeto Escola-Referência parte da elaboração da Proposta Pedagógica com base no planejamento participativo, tendo suporte com o Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI).

O PDPI “constitui o instrumento fundamental que permitirá às escolas participantes do Projeto Escolas-Referência o acesso aos recursos e formas de atendimento específicos oferecidos pela SEEMG, durante o período de 2004-2006” (PDPI, SEEMG, 2003).

Diz a SEEMG (2003):

Espera-se que o Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional, elaborado em cada escola com base nessa metodologia participativa, venha a constituir-se em importante ferramenta de gestão democrática das escolas, viabilizando a construção de um sistema rico de singularidade em interação.

Conforme a SEEMG:

A elaboração do PDPI ultrapassa os formalismos administrativos, envolvendo uma nova visão de gestão da escola pública, visão esta que precisa ser internalizada e vivenciada no contexto da comunidade escolar, de forma que todos possam aprender a sua lógica e perceber o plano elaborado como um compromisso coletivo.

E acrescenta:

O processo de desenvolvimento de cada uma das fases do PDPI, no Projeto Escolas-Referência, está organizado de forma a envolver toda a comunidade escolar, constituindo-se de estratégias variadas que alternam momentos de leitura e reflexão individuais, momentos de discussão e acordos coletivos em plenárias (*idem*).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da Escola X, que ainda encontra-se em fase de elaboração, foi desenvolvida com base na obra de Danilo Gandin (1997) e direcionada pela SEEMG. Ressaltamos que, como a Escola X não é Escola-Referência da cidade, foi iniciativa da direção a adesão a essa metodologia de trabalho, para alcançar o título de Escola-Referência (futuramente, o Estado pretende que todas as escolas públicas da rede estadual alcancem e sejam escolas-referências). Assim sendo, partiu da direção o interesse em se inteirar do processo da elaboração da proposta pedagógica, pois essa metodologia só está envolvendo as escolas pertencentes ao projeto. Entretanto, nada impede que outras escolas se engajem e sejam adequadas ao modelo.

A gestão escolar em Minas Gerais encontra-se em pleno momento da implementação por meio de iniciativas oficiais e projetos que buscam efetivar os princípios democráticos e participativos em que se fundamenta, o que não impede de defrontar-se ainda com inúmeros desafios inerentes às inovações que pretende efetivar, sobretudo no que diz respeito ao papel da direção escolar.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PAPEL DO DIRETOR

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que surgem na sociedade; transformações estas que acontecem em escala mundial, decorrentes de um conjunto de acontecimentos e processos, como: novos paradigmas produtivos, revolução tecnológica, exclusão social, crise moral e ética e despolitização da sociedade. Diante desses desafios, qual é o papel da escola hoje? Qual o papel dos professores e como proceder na gestão dessa escola? Diante de tais questionamentos, o gestor escolar, consciente das necessidades e dos problemas educacionais e sociais da comunidade escolar, direcionará o diálogo a esse respeito.

As mudanças vividas na atualidade, em nível mundial, em termos econômicos, sociais e culturais, com a transnacionalização da economia e o intercâmbio quase imediato de conhecimentos e padrões sociais e culturais e por meio das novas tecnologias da comunicação têm provocado um novo olhar na organização pública (Antônio, 2002). Essas mudanças geram questionamentos em vários segmentos da sociedade, que passam a exigir reformas na educação e que impõem novos horizontes para a escola e seus profissionais, devido ao fato de que o trabalhador deste século necessita ser formado e estar preparado para atender às expectativas desta nova sociedade – a sociedade do conhecimento. Nesta sociedade, é fundamental possuir habilidades para manipular a informação e transformá-la em conhecimento. Castells (2000) nos alerta para o papel da educação diante dessa complexidade:

A educação (enquanto forma distinta de formação de crianças e de estudantes) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, o trabalho, adquire a capacidade de constantemente redefinir as competências necessárias para o desempenho de uma dada tarefa e para atender a essas competências de aprendizagem. Quem for educado no ambiente organizacional adequado pode reprogramar-se a si próprio no sentido de acompanhar as mudanças intermináveis do processo produtivo (p. 361).

Na educação, um dos efeitos dos acontecimentos da modernidade é o processo de descentralização da gestão escolar, hoje percebido como uma das mais importantes

tendências das reformas educacionais e um tema importante na formação continuada dos docentes e nos debates educacionais com a sociedade.

Durante um longo período, a administração da educação, em nível da escola fundamental, constituiu-se numa tarefa bastante rudimentar. O diretor era encarregado de zelar pelo bom funcionamento de sua escola, concebida para distribuir um mínimo de conhecimentos iguais. Hoje, tal perspectiva se encontra ultrapassada. Para Oliveira (2002), os rumos tomados pela administração escolar vêm sendo historicamente baseados na administração de empresas capitalistas. No Brasil, a administração da educação é vinculada a esses princípios administrativos. Dessa forma, o diretor possui as funções básicas de organizar e administrar a escola. De acordo com Paro (*apud* Hora, 2000), “nas sociedades dominadas pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando-se diversas instâncias do campo social” (p. 45).

Nessa perspectiva, observa-se que muitos diretores de escola pública tornam-se déspotas e subservientes aos dirigentes dos órgãos centrais, esquecendo-se que sua função é de liderança política, cultural e pedagógica, garantindo o atendimento às necessidades educacionais de sua clientela. Ocorre que, muitas vezes, torna-se um “repassador de ordens”, esquecendo-se de seu papel de educador, comprometido com a formação de cidadãos.

Segundo Hora (2000),

para se manter no cargo, mergulha na ação centralizadora e autoritária que lhe permite o controle e a fiscalização das atividades, desenvolvendo um modo de organização que acaba por separar a concepção da educação, fazendo com que o professor tenha a sua ação fragmentada, obrigando-o a realizar uma atividade pedagógica planejada por técnicos ou especialistas em educação que são responsáveis também pelo seu controle (p. 35).

Assim, mantendo a atitude autoritária, o diretor pode tornar o professor um sujeito obediente, privando-o de desenvolver todo o seu potencial. Observa-se que a administração da educação visa à tomada de decisões em prol da funcionalidade da administração, e não do desenvolvimento do sistema de ensino.

Colares (2001), intrigada com as formas de gestão em alguns estabelecimentos de ensino onde trabalhou, realizou um trabalho em escolas de Santarém, com seus respectivos diretores, para identificar como estes entendiam a gestão democrática e se realmente ela estava presente no cotidiano das escolas. Ela ressalta que:

realizar a gestão democrática tem sido um grande desafio, tanto para os governos como para a sociedade civil. A escola, como espaço institucional, também tem sido palco de diversas experiências, algumas de maior alcance, outras menos abrangentes, mas todas extremamente importantes como tentativas de uma nova maneira de tratar as questões que dizem respeito à coletividade (p. 97).

Para que aconteça a gestão democrática no interior escolar, todos os envolvidos no processo educacional devem fazer um esforço coletivo em busca da solução de problemas e de uma melhor organização estrutural.

Colares (2001) acrescenta:

Se a escola for capaz de desenvolver situação de participação coletiva em todas as suas atividades, contribuirá decisivamente para ampliar os espaços de resistência e criará condições para significativas transformações que poderão assegurar melhores condições de vida ao conjunto da população (p. 98).

Entretanto, é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, o que exige um conhecimento mais preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista em que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social (Hora, 2000).

Em sua pesquisa, Colares (2001) percebeu que os diretores entrevistados não estavam suficientemente seguros do que é gestão democrática, apesar de expressarem interesse em praticá-la. Porém, revelam que adotam práticas autoritárias e centralizadoras, embora enfatizem a importância do trabalho em conjunto. Diante do resultado obtido, a autora afirma: “a gestão democrática somente será conseguida mediante um trabalho efetivo, consciente e coletivo, no qual o diretor da escola possa estar profundamente envolvido” (p. 129).

Nesse enfoque, a atividade administrativa, em sua concepção mais geral e abstrata advinda da racionalidade, deve estar constantemente buscando objetivos que atendam

aos interesses das classes trabalhadoras, configurando-se, portanto, como resistência para que a transformação social de fato seja realizada.

A necessidade de se promover a eficiência e a produtividade da escola pautada na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcançam na situação empresarial, faz com que muitos diretores escolares realizem uma administração contrária ao tipo que referimos como ideal. Na tentativa de uma organização burocrática da escola, essa concepção de administração constitui-se, mais precisamente, numa reação de caráter autoritário das relações que dominam no interior da escola.

A gestão democrática é uma nova forma de administração total e integral da esfera pedagógica e não se restringe a controlar recursos, funcionários e assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula. Ela requer abrir a escola à comunidade, estimular o talento de cada membro da equipe, não perdendo de vista as metas educacionais que devem estar em sintonia com as mudanças sociais, para criar um ambiente de amizade e entusiasmo e, principalmente, saber partilhar o poder.

O gestor escolar só terá condições de exercer seu papel político de democratizar a escola, tomando rumos transparentes, nos quais a comunidade confie pela eficiência e compromisso. A dimensão política da sua função revela-se no momento em que possibilita à comunidade opinar, decidir e avaliar o processo educativo, permitindo, com isso, a construção do saber e o desenvolvimento da consciência crítica dos interessados no processo educacional. Cabe a ele entender o conhecimento como um processo de construção, e não como um produto. Daí, a escola vir a ser um lugar de ampliação do saber que o aluno traz de casa. A escola precisa prover meios para que o aluno consiga rever as suas capacidades e ampliá-las no convívio em sociedade.

Observa-se que, a partir da democratização das decisões, o gestor estará dando um passo positivo para que sua função seja repensada e até mesmo aperfeiçoada, porque, no momento em que ele permite que a comunidade dê a sua opinião e avalie os resultados de um processo que resulta, em parte, da sua atuação, muitos fatores que dizem respeito ao seu desempenho profissional estarão em jogo. Essa é a dimensão política de sua função. Hora (2000) afirma que “a dimensão política da função do educador traduz-se

no compromisso com a ação educativa revolucionária, que lhe dê condições de inserir a organização escolar em seu contexto social, político e econômico” (p. 52).

O conceito de democracia, segundo Bobbio (1989), reforça a democracia como método:

A democracia como método de governo, um conjunto de regras, de procedimentos para a formação das decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada a ampla participação dos interessados, e que o regime democrático liberal está firmado no reconhecimento constitucional dos direitos – invioláveis – do indivíduo (p. 20).

Gestão democrática se traduz em atitude e método: atitude por fazer com que todos participem e método por fazer valer essa participação. Adrião e Camargo (2002) ressaltam a democracia como “método, [que] deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios” (p. 77).

Contudo, sabe-se que, para a instauração da gestão democrática, faz-se necessário vencer alguns obstáculos. Conforme Gadotti (2002), “a nossa pouca experiência democrática” faz com que atribuamos aos “técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e *governar*” (p. 35: grifo meu). Outro obstáculo a essa prática destacado pelo autor é a nossa prática educacional impregnada com o autoritarismo e o nosso sistema de poder “vertical”. Ou seja, a tomada de decisão ainda está concentrada nas mãos de poucos, apenas dos dirigentes, devido ao modelo hierárquico e vertical do poder do nosso sistema educacional.

Segundo Foucault (2004), esse modelo hierárquico e vertical de poder já está impregnado na sociedade. Para ele, a sociedade surgida no final do século XIX é uma sociedade disciplinar, que se caracteriza por uma forma peculiar de exercício de poder: a verticalização da vigilância, numa pirâmide de olhares vigilantes, de forma a expor, ao máximo, o vigiado e ocultar o vigilante, com a finalidade de minimizar as relações de resistência do vigiado e maximizar-lhe as relações de docilidade ao poder.

A sociedade disciplinar se perpetua quando aplicada à escola. Essa pirâmide de olhares no ambiente escolar revela o seguinte: há um secretário de educação que controla os delegados de ensino, estes controlam os supervisores, os quais controlam os diretores,

que controlam os professores, que têm como principal função controlar os alunos. Para Foucault (2004), a sociedade disciplinar é uma rede de instituições disciplinares que “copiam” umas das outras os mecanismos de exercício do poder, de tal forma que a única coisa que as diferencia é a gradação de poder que exercem sobre o indivíduo. De um lado, a família e, noutro, a prisão, intermediados por uma série de outras instituições, como a escola, o quartel, a fábrica e o hospital.

Nessa perspectiva, a vigilância se efetiva na escola com a presença do diretor, da supervisão pedagógica, da orientação educacional, dos professores e, por fim, dos alunos. Essa hierarquia se baseia na apropriação do controle, como diz Foucault: “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’, ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (p. 143).

Esse poder disciplinar não procura reter as forças, mas, sim, interligá-las e utilizá-las. Sua consolidação utiliza-se dessa vigilância e outros meios coercitivos de punição.

Dentro dos parâmetros do autoritarismo, legitimam-se, então, traumas antigos em que a sociedade se mostra ainda fragilizada, com medo, sem liberdade de se expressar e covardemente cedendo lugar às ideologias.

Os estudos de Casassus (2002) também criticam o sistema vertical de poder. O autor lista alguns problemas da gestão educativa na América Latina; dentre outros, destacam-se a divergência de objetivos da gestão e a perspectiva da escola, salientando a questão da descentralização, que, no Brasil especialmente, devido à nossa história política, arraigada à centralização do poder nas mãos de grupos dominantes e conservadores, não se consegue efetivar por causa da cultura verticalista de poder.

Segundo Casassus (2002):

En la historia de la descentralización en los sistemas educativos de América Latina, se ha resaltado el discurso de la dimensión de descentralización, pero se hace poca referencia al tema de la centralización que la acompaña. La centralización tiene tres raíces diferentes: una de ellas la tradición centralista que mantiene en la cultura educativa una actitud de vercatilidad. La segunda viene de las formas en la cual se origina la descentralización en América Latina. Esta viene de los primeros intentos, Argentina, Brasil, donde descentralización se genera en contextos de regímenes militares de

desvinculación con la responsabilidad social por la educación y en Chile, donde el regime militar procedió a una descentralización del sistema, es decir, mantuvo el control desde el aparato del centro. La tercera raíz viene con la visión democratizadora de la descentralización en los regimes democráticos (p. 65).

Na realidade, o processo de descentralização tem comportado distintas conotações face à política educacional que se diz igualitária para todos. Em suma, a busca de padrões de gestão democrática diz respeito a substituir a excessiva centralização por procedimentos que garantam uma ação educacional eficaz.

Diante do exposto, acredita-se que o gestor escolar não deve intimidar-se com os problemas que surgirão no seu trilhar, pois são dificuldades que com muito cuidado e convicção vão sendo acompanhadas e que com um bom trabalho em equipe poderão ser solucionadas. O importante é olhar para frente e ter bem claro quais os seus objetivos como educador realmente comprometido com a educação de qualidade voltada para a formação de pessoas sérias e sensíveis à realidade social.

Lück *et al.* (2005) nos chamam a atenção para um outro desafio no atendimento ao preceito da gestão democrática: o resgate do papel do diretor na dimensão de educador com responsabilidade social; o diretor, como liderança do processo educativo, institucionalmente comprometido. Lück *et al.* destacam fatores associados à liderança:

Os gestores escolares, atuando como seus líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo: a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos (p. 33).

O líder democrático envolve os outros e compartilha a liderança com a comunidade escolar. Seguindo essas características, o bom líder para atuar na escola de hoje, obrigatoriamente, terá que ter uma visão que ultrapasse o estudo fragmentado que apenas reproduz o conhecimento, desprezando as particularidades da escola e as potencialidades de cada um.

A preocupação com a educação, com a escola e com a gestão democrática deve ser de todos os agentes que integram o processo educativo. Outro aspecto fundamental à liderança é o que se diferencia de democratizar a gestão. Melo (2004) explica:

Há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro (p. 246).

A citação refere-se a uma visão crítica que não aquela que busca acusar os culpados, mas, sim, uma abordagem que busca aliados para a visão salvadora da escola pública.

Concordando com Melo (2004), acreditamos que essa perspectiva deva ser assumida pelo gestor em seu papel de liderança da unidade escolar.

2.1 Uma (re)construção do conhecimento sobre gestão escolar

“A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola” (Veiga, 2004, p. 18). Como principal articulador da participação de todos os representantes da escola nas decisões e ações, tanto administrativas quanto pedagógicas, o diretor deve estar ciente das condições concretas presentes na escola, propiciando a construção de novas relações de trabalho, favorecendo o diálogo, a comunicação horizontal e a reflexão coletiva para uma avaliação crítica do processo. Sabe-se que não é tarefa fácil, pois, como já explicitado anteriormente, a escola tem uma tradição de poder e controle hierárquico, em que prevalecem as relações de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

A crítica que se faz à escola na manutenção de esquemas relacionais do mundo atual, melhor dizendo, compromissada em continuar as relações de dominação e de exploração vigentes, alimentando, constantemente, a opressão e a injustiça, deve-se ao fato de que fazemos parte de uma sociedade com uma democracia pobre, pois em um país como o Brasil, marcado por tantas desigualdades sociais e por uma tradição histórica de autoritarismo, que preteriu dos processos de participação a maioria da população, a democracia e a cidadania são privilégios de poucos, apenas das classes dirigentes (Saviani, 1999).

Para se efetivar a gestão democrática, faz-se necessária a (re)construção do conhecimento sobre o que é gerir e o que é administrar. Adrião e Camargo (2002) fazem uma crítica à interpretação do termo *gestão escolar*, tal como na área empresarial e que vem sendo utilizado com ênfase nos discursos educacionais. Segundo eles, administrar e gerir compreendem atividades diferentes: administrar diz respeito a aspectos políticos – processos decisórios – e gerir está voltado para os mecanismos de implantação do que foi decidido, ou seja, os aspectos técnicos. E, assim, afirmam:

À semelhança das produções na área da administração empresarial, hoje denominada gestão empresarial, os textos e inclusive a legislação educacional passaram a utilizar a palavra *gestão como sinônimo de administração*, tendência observada nos últimos anos, quando da substituição das expressões administração da escola ou administração da educação por gestão da escola ou gestão da educação, inovação que pode ser interpretada de diferentes maneiras (p. 75: grifo meu).

Constatamos no Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), que ambos os termos têm origem latina (*genere e administrare*). Gestão tem o sentido de governar, conduzir. Administrar tem um significado mais restrito: gerir um bem (negócios públicos ou particulares) ministrar, conferir.

Atualmente, quando falamos em gestão escolar, entendemos que se trata de um conjunto de funções desempenhadas por todos os envolvidos no processo educacional, com diferentes graus de responsabilidade, encabeçadas pelo diretor da escola, ficando claro que desvinculamos desse profissional todas as características de autoridade máxima, centralização e linha hierárquica, que lhe eram atribuídas na gestão empresarial tradicional.

O termo gestor, utilizado hoje, amplia as atividades e competências exigidas desse profissional, o que demanda uma visão vasta, dinâmica e articulada, conjugando decisão e avaliação constante. A história das Teorias da Administração tem início do século XX, quando Frederick Taylor (criador da Escola de Administração Científica) e Henri Fayol (criador da Escola Clássica de Administração) desenvolveram trabalhos revolucionários em relação à Administração. Estes se caracterizam pela preocupação com a racionalização e os métodos de trabalho e os princípios administrativos que garantem o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando da gerência (Corrêa e Pimenta, 2005).

Na década de 1930, tem início a preocupação com o fator humano na administração, a nova Escola de Relações Humanas de Mayo e o comportamento administrativo de Barnad (Hora, 2000). São estudadas as relações entre a organização informal dos operários e a organização formal da fábrica, tendo como princípio que o homem não age individualmente, mas integrado socialmente ao grupo de trabalho, e isso amplia sua disposição para o mesmo.

Esta “escola” avança um pouco quanto ao que propõem Taylor e Fayol. No entanto, continua insistindo na ordem, no equilíbrio, na harmonia, na integração, enfim, no consenso em função dos objetivos organizacionais da sociedade (Hora, 2000, p. 39).

O início dos anos 1950 abre caminho para uma outro paradigma – o funcionalismo estrutural, com abordagem sistêmica, baseando-se no conceito do “homem-funcional” que desempenha um papel dentro das organizações.

A década de 1970 e o tecnicismo, que dominou o cenário educacional, marcaram a influência da Teoria Sistêmica sobre a escola, substituindo a racionalidade política pela racionalidade técnica, com prejuízos para a visão de totalidade do sistema social.

Hora (2000) fala da abordagem sistêmica em educação:

Entendo que, para uma análise da realidade educacional, a abordagem sistêmica parece insuficiente, visto que a articulação entre o sistema escolar e o “sistema social” não se dá de forma direta, uma vez que as expectativas sociais são criadas pelo modo de produção capitalista e mediadas pelas instituições jurídico-políticas e culturais e definidas a partir da inserção da organização escolar em seu contexto social, político e econômico, portanto, nas suas relações com a totalidade. Desse modo, ao enfoque sistêmico carece o essencial que permite a análise da realidade: a “totalidade” e a “concreticidade” (p. 46).

Em meados da década de 70, reestruturaram-se novos modelos de organização e, conseqüentemente, de gestão e administração, concretizando mudanças do capitalismo em nível mundial. Corrêa e Pimenta (2005) comentam:

A globalização, potencializando a própria lógica de acumulação do capital num tempo mais curto – via mundialização financeira – e fundamentada na lógica do ideário neoliberal, propõe um discurso e inaugura uma prática de “menos Estado”, de “mais firma”, “mais empresa” (p. 35).

Entre as mudanças profundas, estão as provocadas pela globalização: os trabalhadores ganham maior autonomia, o enfoque de mero treinamento para as tarefas muda para a conquista do conhecimento e as estruturas da organização mudam de hierárquicas para niveladas. Assim, a construção coletiva da sociedade passa a exigir metas a serem alcançadas individualmente.

Nesse contexto, em que a competição é estimulada, os mecanismos gerenciais da gestão escolar, como instrumentos na busca do comprometimento com a mudança social, devem estar voltados para o alcance de valores especificamente educacionais. O gestor escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e práticas pedagógicas adequadas ao seu trabalho.

Sendo assim, a gestão no ambiente escolar deve ser vista como instrumento fundamental do seu dinamismo, e isso na medida em que possibilita a conciliação entre os dados da realidade e a rigidez instrumental da organização, resultante da aplicação dos princípios de autoridade legal, fundados na burocracia. Conforme Hora (2000), um “aspecto sempre presente na administração escolar brasileira é a burocracia, fundamentada no saber técnico e na especialização que garantiriam maior racionalidade e conseqüentemente realizariam maior controle” (p. 46). Assim, aquela concepção burocrática e autoritária não pode ser aplicada à organização escolar, nem deve orientar de modo exclusivo a atividade administrativa na escola.

O gestor escolar deve conhecer como melhor organizar sua escola, conhecimento este que, para Santos (2003), concretiza-se na busca de um novo “senso comum”, baseado na valorização da identidade local, respeitando os valores e a cultura da comunidade. Então, quando se fala na postura do gestor escolar, nessa nova perspectiva educacional, ressalta a importância da contribuição de membros da sociedade para o ambiente escolar.

Segundo Lück *et al.* (2005):

Estamos vivendo no meio da terceira onda de organização e orientação das estruturas e funcionamento das instituições, pelas quais o enfoque é o da

gestão, em superação às limitações da administração. As décadas finais do século XX marcaram o surgimento de uma revolução no pensamento administrativo, em vista do que o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, criativas e, potencialmente, mais produtivas do que foram em qualquer estágio anterior da história (p. 33).

Todavia, mesmo numa relação democrática, devem existir regras, para orientar nossa vida comunitária, e estas são os limites necessários. Nessa possibilidade de construção coletiva, sente-se a necessidade da democratização das decisões e da própria gestão escolar. Verifica-se que o caminho a ser seguido é o da gestão participativa. Entre as modalidades mais conhecidas de participação, estão os Conselhos de Classe e os Colegiados. Os primeiros existem desde a década de 80, enquanto os segundos existem em muitos municípios e Estados brasileiros, mas só começaram a ganhar corpo a partir da LDB 9.394/96. Tal lei manifesta a necessidade de os estabelecimentos escolares terem uma gestão democrática e participativa, referindo-se aos Colegiados, sendo que estes devem funcionar como instâncias máximas de decisão dentro da escola, no que diz respeito aos aspectos administrativos e principalmente pedagógicos.

É de fundamental importância que na escola exista um ambiente de aceitação mútua e interesse de uns pelos outros. Com isso, acredita-se que o compromisso e a responsabilidade são fatores marcantes e de grande valia para o bom andamento de toda a gestão escolar. Entretanto, cabe ao gestor observar se na escola existe um clima favorável. Ele deve promover situações em que consiga chegar ao diálogo.

A transformação dessa sociedade precária de democracia é um dos enfoques primordiais da educação democrática. A vivência de uma metodologia participativa, na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provoca, mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social, que se inicia pela escola.

Sendo assim, acredita-se que cabe ao gestor envolver-se, a fim de contagiar todos com sua disposição e entusiasmo, para que participem de livre e espontânea vontade no que se refere ao clima escolar. Conforme Lück *et al.* (2005):

As escolas atuais, situando-se diante desses desafios e perspectivas, necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a

adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder (p. 32-33).

A tradição educativa se formou numa estrutura eminentemente verticalista, na qual a escola é tida como elo de uma longa hierarquia de cargos e funções comandada pela autoridade municipal, estadual ou federal; sendo assim, redimensionar a administração escolar para uma dimensão horizontal é uma das dificuldades que encontramos no modelo de gestão escolar, uma vez que esta se constitui em um dos principais pressupostos para o planejamento participativo.

O sistema social a cada dia torna-se mais complexo e exigente quanto às habilidades e competências dos indivíduos. Para isso, a escola, como instrumento de formação, necessita tomar rumos, bem como exorcizar a tirania que possa nela residir, revelando-se, na maioria das vezes, numa administração centralizada e autocrática, na qual o gestor apresenta-se como indivíduo perplexo, marcado por uma visão fragmentada da realidade que o cerca, que, alçado ao cargo, não se reconhece como educador e como pessoa, certo de que suas atribuições e competências definem quem manda e quem obedece.

2.2 Planejamento participativo e o trabalho do gestor escolar

Despertar o interesse da sociedade não é tarefa fácil. A elaboração do planejamento participativo na escola depende da disposição dos que participam, bem como da existência de um clima favorável para que ele tenha um bom andamento (Rosa, 2004).

A participação é o melhor meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Proporciona também um maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

O planejamento em educação só faz sentido quando elaborado a partir das relações fundamentais da escola. Nesse sentido, cada segmento da escola pode dar sua contribuição. Mas é claro, temos ciência que encontraremos dificuldades e obstáculos

durante todo o processo, segundo Padilha (2003): “o primeiro desafio é como garantir a participação nesse processo de planejamento (...) em que as decisões possam ser tomadas de forma socializada” (p. 69).

No que diz respeito à gestão democrática, é preciso que ocorra uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, conduzindo os sujeitos envolvidos à participação efetiva na gestão da escola, o que proporcionará um melhor conhecimento do seu funcionamento e de todos os seus atores.

Ao propormos uma nova orientação participativa dentro da escola nas decisões políticas e pedagógicas, estamos contribuindo de certa forma para a redefinição das próprias políticas educacionais do país, influenciando no sentido de que sejam revistas as finalidades da educação, seus objetivos e o próprio papel da escola na sociedade atual, de acordo com as necessidades do mundo contemporâneo e as exigências da comunidade local e global. Kuenzer *et al.* (1996) falam do saber feito da experiência no cotidiano que pode ser transformador:

É preciso considerar que todos os que, de alguma forma, fazem educação ou sofrem os seus efeitos, não obstante uma possível precariedade de qualificação, desenvolvem formas próprias de compreender, de interpretar, de participar do processo educativo. Ou seja, desenvolvem um saber no enfrentamento dos problemas cotidianos, que, embora não se caracterize por elevado nível de elaboração e sistematização teórica, tem poder explicativo, e mesmo transformador da realidade. Esse saber elaborado na prática do cotidiano precisa ser considerado (p. 77).

A organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, cumpre-se um plano previamente elaborado, sem a participação dos professores, alunos e pais. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, com participação ampla de professores, alunos e pais. Assim, uma gestão pode estar centrada no indivíduo ou no coletivo. Conforme Adrião e Camargo (2002): “A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido” (p. 77).

As autoras se referem à representação dos diferentes atores em busca de consensos no espaço de conflitos comum à convivência de interesses diversos no seio da unidade escolar.

Conforme Melo (2004):

Duas questões se colocam na análise desse enfoque. Primeira, a escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos. Os professores e funcionários administrativos, grupo que internamente apresenta suas contradições. Os alunos, *em alguns casos* representados por seus pais, não raras vezes com expectativas diversas quanto à função da escola. O corpo diretivo e administrativo da escola, que pode se incluir no grupo dos trabalhadores em educação ou se assumir como representante oficial da política governamental dentro da escola. Tamanha pluralidade de perfil pode se constituir em verdadeira riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para implementação do seu projeto político-pedagógico. Mas isso só é possível se a organização e a gestão da escola girarem em torno desse projeto (p. 246: grifo meu).

Com isso, algumas ações são necessárias ao diretor/gestor que coordena o processo que antecede a participação coletiva nas atividades escolares, inclusive o planejamento escolar. É de fundamental importância na realização do planejamento escolar a ação do gestor, e acredita-se que, para este desenvolver o processo exequível, deve saber como se conduzir diante das situações que a convivência democrática lhe impõe.

Segundo Rosa (2004),

a escola não pode imaginar-se única, tanto como organização educacional como empresarial, ou ela fracassará em sua missão. A escola é, mais do que qualquer outra organização, uma entidade coletiva. Justamente por isso é que uma escola deve estar sempre preocupada com a coletividade (p. 151).

Assim, cabe ao gestor escolar buscar a gestão compartilhada para os esclarecimentos necessários. Sua autoridade deve ser partilhada com toda a comunidade no que se refere a planejar coletivamente. O encontro de pessoas, o diálogo e o próprio debate, em que discutem e decidem, devem provocar crescimento pessoal e comunitário, tornando possível maior participação na gestão. Lück *et al.* (2005), em seus estudos, relatam:

Ao observar que não é possível para o gestor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativas à sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é

necessário que os gestores busquem o conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho. Os gestores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é compartilhado com representantes das comunidades escolar e local e as responsabilidades são assumidas em conjunto (p. 21).

Entendemos que é função do gestor escolar e dos que com ele direcionam a elaboração do planejamento participativo, agir no sentido de sensibilizar a comunidade. A realidade em que vivem deve ajudá-los a desenvolver um olhar crítico, a ver além das aparências impostas pelo sistema dominante. Só o esclarecimento do sujeito em sua autonomia o levará a atingir a reflexão sobre as causas profundas dos seus problemas. Pensamos que a melhor maneira de conseguir mudanças de atitudes é pela conscientização, não a imposição de uma nova ideologia, a do gestor talvez, o que apenas perpetuaria na comunidade uma visão alienada (Rios, 2001).

É importante ressaltar que o planejamento participativo não deve reduzir-se a integrar escola-família-comunidade em sua própria maneira de observar a sociedade que os cerca, sendo apenas uma participação sutil, sem compromisso e responsabilidade. É preciso propiciar ao cidadão a possibilidade de poder vivenciar uma nova dimensão da vida social, a do planejamento.

Segundo Padilha (2003), planejar é:

em sentido amplo, um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (p. 63).

O planejamento, então, consiste em novas perspectivas, em um novo modelo e em novas metodologias. Requer reflexão sobre a ação, estabelecendo fins e meios que apontem para a sua superação, visando a atingir objetivos previstos anteriormente. Romão e Padilha (2002) acrescentam a dimensão coletiva no planejamento educacional:

Observa-se que não é possível dissociar a idéia de planejamento educacional e escolar da necessidade de se desenvolver, através de discussões e deliberações coletivas, um projeto político-pedagógico da unidade escolar (p. 81).

Partindo desse princípio, a escola precisa da participação da comunidade como usuária consciente desse serviço. O resultado do processo do planejamento irá influenciar e provocar transformações nas várias instâncias e níveis educacionais. Faz-se necessário romper com as tendências fragmentadas e desarticuladas do modo de conceber o projeto para ressignificar as suas práticas, para criar a identidade de cada escola particularmente.

Tendo como ponto de partida o planejamento participativo, que é uma nova maneira de decidir e agir, a fim de tentar uma saída para a difícil situação em que se encontra a educação formal, podemos citar a tentativa de Minas Gerais com o PDPI, que visa à melhoria da qualidade da educação pelo planejamento participativo. Esse projeto tem como metodologia de trabalho a abordagem feita por Danilo Gandin (1997). O PDPI teve como “fonte inspiradora a proposta de planejamento participativo sistematizada por Danilo Gandin para as instituições escolares, buscando atender à natureza político-social do planejamento educacional” (SEEMG, 2003).

Gandin (1997) salienta que a transformação da sociedade que envolve o crescimento da consciência crítica se concretiza “através de um processo de planejamento no qual o mais importante seja a tensão, a dialética entre a realidade existente e a realidade desejada” (p. 18).

E acrescenta:

muitos pensamentos e muitas correntes estão presentes nesta sociedade heterogênea, permitindo avanços, recuos e, principalmente, possibilidades de alianças e de aprendizagens. Quanto mais claras, consistentes e fruto de consciência forem as propostas de utopia (sociedade desejada), mais possibilidades haverá para uma ação própria e adequada a esta utopia (p. 20).

Assumido como processo de crescimento pessoal e de transformação social, talvez seja um dos caminhos mais viáveis para se conseguir a renovação profunda das estruturas e das relações sociais na educação, o encontro de pessoas por meio do diálogo e do debate, em que se discutem e assumem as realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa.

Com o planejamento participativo, espera-se que a elaboração do projeto político-pedagógico seja construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os atores envolvidos com o processo educativo da escola.

A escola deve ser uma instituição educacional que cumpra, com determinação, suas ações, devendo ser administrada coletivamente. Deve ser o local onde todos dialogam, decidem propostas e participam do Projeto Pedagógico. Dessa forma, é de fundamental importância, na realização do planejamento escolar, a ação do gestor, que deve saber como se conduzir diante das situações que o planejamento lhe impõe.

Construir coletivamente um projeto político-pedagógico, por meio de uma proposta, implica organização de ações, sustentadas no planejamento participativo. Esse é o trabalho do gestor escolar. Viabilizar esse processo de forma coerente, com os encaminhamentos relativos à transformação da sociedade que se pretende mais justa, mais crítica e democrática, é o grande desafio.

CAPÍTULO III

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Tornar a escola um espaço democrático de integração, de produção e conhecimento é o grande desafio que os educadores enfrentarão neste século, especificamente o gestor escolar, que tem papel significativo dentro da gestão democrática, como articulador de uma prática capaz de romper com as relações autoritárias e competitivas que permeiam as relações sociais no cotidiano da escola. Assim, urge a construção de um projeto pedagógico embasado num planejamento participativo, prenunciando o processo coletivo de tomada de decisões.

Segundo Veiga (2004), a elaboração do projeto pedagógico tem a ver com o trabalho da escola como um todo, considerando o contexto social e a preservação de uma visão de totalidade. Logo, “o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (p. 14). O projeto político-pedagógico fundamenta-se a partir de propostas e ações, delimitadas, planejadas, executadas e avaliadas em função de uma meta que se pretende alcançar e que é delineada previamente pelos segmentos da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando explícito que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. No seu artigo 13, inciso I, estabelece que: “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Certamente, a elaboração do projeto pedagógico nas escolas é uma exigência prevista pela Legislação Educacional, com o objetivo de buscar maiores oportunidades de participação da comunidade e comprometimento de todos os seus membros, tentando, assim, estabelecer alternativas para a resolução dos problemas atuais da educação.

O projeto político-pedagógico indica rumo, direção e deve ser construído com a participação de todos os profissionais da escola e a comunidade. Ele permite clarificar a ação educativa da escola em sua totalidade. Por isso, podemos dizer que ele é um indispensável instrumento de ação e transformação da educação.

O projeto político-pedagógico é um produto específico que reflete a realidade da escola. Considera-se que ele é a concretização da identidade da escola e aponta para o oferecimento de garantias à redução da fragmentação do trabalho e hierarquização dos poderes. Conforme Veiga (2004):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p. 13-14).

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, das formas de implementação e do tipo de organização requeridos para o projeto de educação desejado.

Nessa perspectiva, a noção de Projeto é fundamental. O dicionário Aurélio (Ferreira, 1986) define a palavra Projeto da seguinte forma: “do latim *projectu*, participio passado de *projicere*, lançar para adiante”. Entende-se que um projeto trata de algo futuro, baseando-se no presente. É a dimensão do que se tem em alguma direção.

Veiga (2004) esclarece que, “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível” (p. 12).

É importante ressaltar que este, como o próprio nome já diz, é um projeto político e pedagógico; político, por visar à formação do cidadão para atuar em uma sociedade; e pedagógico, por definir as ações educativas e a efetivação na sua prática cotidiana, em que consiste o processo ensino-aprendizagem e que acontece pela ação pedagógica. A dimensão política do Projeto é fundamental, porque educar, segundo Freire (1996), é

um ato político. Entretanto, o político não pode jamais perder a dimensão da finalidade pedagógica, nem sobrepor-se a ela, senão as práticas se definham.

O projeto político-pedagógico é uma proposta com intuito de suprir as necessidades da escola e estabelecer metas para o futuro. “O Projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho na escola” (Oliveira, 2005, p. 41). Nesse sentido é que o projeto político-pedagógico deve ser feito com competência e liderança dentro de uma gestão democrática que propõe a descentralização de tomada de decisão e da ampliação da autonomia da escola.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas sociais postos pela prática pedagógica, e essa compreensão deve partir de todos os segmentos envolvidos no processo educacional. Para que isso se concretize, é necessário uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, justificando, assim, a importância da participação coletiva dos educadores, funcionários, alunos, pais e comunidade.

Hengemühle (2004) salienta sobre essa mudança cultural:

Precisamos criar a cultura da construção e da presença viva do projeto pedagógico em nosso cotidiano da escola. O sucesso de qualquer instituição e pessoa está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejado (p. 29).

Portanto, este é um desafio para a gestão democrática: envolver todos na construção de Projeto. No que tange à estrutura organizacional, a gestão democrática, ao propor a construção do projeto político-pedagógico, deve levar em conta as condições concretas presentes na escola e tentar manter um clima de união de todos, debatendo os conflitos existentes no cotidiano escolar, proporcionando a edificação de novas formas nas relação de trabalho e favorecendo o diálogo, em que os diferentes segmentos respeitem-se mutuamente em prol da qualidade na educação.

O projeto político-pedagógico deve ser discutido, elaborado e assumido coletivamente. É preciso entendê-lo e considerá-lo como um processo sempre em construção, em que

os resultados são gradativos. Daí, a necessidade de favorecer condições para que sempre haja discussão por parte de todos os integrantes da comunidade escolar sobre a caminhada que a escola se propõe. Os resultados devem ser revistos, refletidos e avaliados para que, assim, a escola possa viabilizar a formação de cidadãos capacitados a criar ou a modificar a realidade social.

Ressaltamos o seguinte: o Projeto, elaborado, não tem um fim em si mesmo. Deve estar sempre aberto a um recomeço, a uma nova discussão, sempre renovando e legitimando a identidade da escola como caminho a ser percorrido (Busmann, 2004).

A construção do projeto político-pedagógico fundamenta-se em características específicas do processo decisório e pode ser sintetizado segundo os princípios de autonomia, descentralização e democratização da tomada de decisões. Sua construção deve articular todos os participantes da realidade escolar: professores, alunos e comunidade. Sabe-se que há muita resistência por parte dos professores. Para tal, é indispensável ampliar seu conhecimento sobre o processo de organização da escola. Precisamos de métodos democráticos que efetivem o exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e muito trabalho no desenvolvimento de uma consciência crítica (Veiga, 2004).

Para que a escola possa construir seu próprio caminho, sua própria trajetória e sua identidade, distinguindo-se das demais escolas, é preciso considerar a *autoridade*, como liberdade centrada na competência profissional; a *qualidade* que garante ao aluno uma formação como cidadão; a *participação* de todos para enriquecer a escola; a *democracia* como princípio substantivo da gestão da educação; e a *autonomia* tanto administrativa quanto nos aspectos organizacionais e na dimensão ético-profissional (*idem*).

Assim, afirmamos que a escola, ao partir para a elaboração de seu projeto político-pedagógico sob a perspectiva da sua realidade, superando os desafios e considerando as possibilidades do vir a existir, valorizando as idéias de todos os indivíduos e buscando concretizar os objetivos propostos no planejamento, estará a caminho da conquista da autonomia, efetivando a sua identidade escolar democrática.

3.1 A autonomia na construção da identidade escolar

A autonomia da escola está prevista na legislação (LDB 9.394/96, art. 15) e em referencial teórico, os quais afirmam que as escolas terão que construir sua identidade educacional para gerir ensino de qualidade. Torna-se necessário passar do discurso para a ação. A presente discussão parte do conceito de autonomia que possibilitará o nosso entendimento sobre tal perspectiva no contexto educacional.

Autonomia é “liberdade política de uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente” (Japiassú e Marcondes, 1996, p. 21). Em Kant (1974), a autonomia identifica-se com o uso da razão no espaço público. Dessa forma, o sujeito, para ele, “só pode realizar-se no sentido do uso público da razão” (p. 102). A conquista da maioria pelo sujeito estaria na capacidade de cada homem pensar por si mesmo – este seria o sujeito da autonomia. No sistema de ensino ocorre o deslocamento desse papel. Na medida em que a autonomia é formalmente concedida, trava-se a liberdade do sujeito ao fazer uso de sua própria subjetividade, do que decorre o retardamento da maioria frente ao espaço público.

Esse modo de conceber a autonomia, a partir de Kant, dá margem à idéia de manutenção sob a tutela do Estado. A este cabe decretá-la, isto é, sua realização está associada a padrões de outorga, originários de tradições da cultura patrimonial do Estado, o que resulta no não-atingimento da maioria pelo sujeito, uma vez que a autonomia é apreendida como tutela do Estado.

A autonomia identifica-se com o Esclarecimento (“*Aufklärung*”) que constitui a “pretensão à maioria daqueles que estão capacitados para o Esclarecimento” (Habermas, 1984). A autonomia, segundo essas abordagens, identifica-se com o uso da razão no espaço público. Assim, o homem que pensa com autonomia, o sujeito kantiano do esclarecimento, deve ser alguém que é capaz de avaliar não só o seu próprio valor, como o da vocação de cada homem de pensar por si mesmo.

“Toda a moral kantiana repousa na distinção entre a legalidade e a moralidade: uma ação legal é aquela que é feita em conformidade com o dever; uma ação moral é aquela que é feita por dever” (Japiassú e Marcondes, 1996, p. 21). Na medida em que é

impossível circular fora da dimensão legal, somente somos livres quando morais. Liberdade e autonomia são inseparáveis como o são da moralidade que fundamenta as ações dos seres racionais.

Buscando o conceito de identidade no Dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), temos identidade como um “conjunto de características de um indivíduo”. Assim, não é possível separar autonomia de identidade no âmbito escolar. Ao considerar a comunidade, o contexto e os sujeitos que são os fins das ações autônomas, busca-se a construção da identidade, de acordo com o processo histórico, a cultura, os anseios e a construção da humanização da sociedade (Silva, 1997).

Tendo essa consciência, cria-se um vínculo da identidade no qual se insere a educação, em que se constroem as relações pedagógicas e nas quais as escolas têm valor e a comunidade é presente. Identidade presume-se da participação que conduz à autonomia. Acredita-se que está na participação a realização da autonomia com base na coletividade (Silva, 1997). Nesse sentido, nos remetemos à pedagogia de Freire (1996), que apresenta uma elaboração do conceito de autonomia como amadurecimento do ser para si, um processo, um vir-a-ser que se constitui na experiência e implica opção. O entendimento de autonomia em Paulo Freire não se separa de identidade, já que autonomia só se constitui em relação à realidade, ao outro. Autonomia não ocorre isolada dos fatos sócio-históricos e culturais. É tomando consciência da sua incompletude que os sujeitos têm condições de lutar para que ela seja possível na coletividade.

Com isso, reforçamos o processo do planejamento participativo no qual os sujeitos se colocarão no contexto atual da escola, suas necessidades e perspectivas a alcançar, que poderão ser concretizadas pelo projeto político-pedagógico, trabalhando de acordo com as características da escola e da comunidade para ter sua identidade.

Identidade é, portanto, uma condição indispensável para a autonomia, pois está dimensionada na própria realidade. Quanto mais distanciada estiver a escola dos interesses da comunidade, menos autonomia conquistará.

No entanto, torna-se essencial comentar pesquisas recentes realizadas por conceituados em educação, que vêm trabalhando para compreender como se dá a relação da construção da autonomia das escolas públicas. Marques (2003), Souza (2004) e Malheiro (2005) possibilitaram-nos relacionar os resultados de seus trabalhos com o que muitos autores abordam sobre tal questão.

A discussão sobre como a autonomia foi incorporada no sistema público pode ser bem entendida por intermédio de Souza (2004), que realizou sua pesquisa em escolas públicas de Pernambuco, constatando que a institucionalização da autonomia da escola, pela promulgação da LDB 9.394/96, se deu devido ao modelo neoliberal inserido no Brasil nos anos 90, afirmando que “as políticas educacionais passaram a ser formuladas com objetivo de também contribuírem para o alinhamento do País ao projeto político neoliberal e globalizante” (p. 641). O autor nos alerta ainda que o Estado utilizou o conceito de autonomia para justificar o gradativo abandono da escola pública, expressando-se da seguinte forma:

foi outorgada autonomia à escola para que ela buscasse alternativas de soluções para os problemas que há décadas e décadas, acumulados e agravados, vêm interferindo na qualidade educacional fundamental do país (p. 649).

No centro dessas medidas, a descentralização foi ganhando destaque no setor educacional. Em Marques (2003) e Souza (2004), há certa convergência quando aquele diz que, com o processo de descentralização e autonomia das escolas, cabe a elas, perante o Governo, assumirem a responsabilidade de cumprir sua finalidade de oferecer uma educação de qualidade a todos. E, assim, Marques (2003) se expressa:

No discurso neoliberal, observamos o entendimento da descentralização como delegação de tarefas e decisões periféricas às esferas locais (escolas) (...) em face da crise do Estado, não é possível dar conta, de forma eficiente, das demandas sociais. Logo, o governo repassa a responsabilidade às escolas, a fim de que cumpram sua finalidade de oferecer educação de qualidade à população brasileira (p. 581).

Evidencia-se o distanciamento, esquecimento do governo com as instituições escolares. A impressão é que a escola é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, dando a entender que sua autonomia já está conquistada. Mas se analisarmos a LDB 9.394/96 (art. 8º, § 1º), verificamos que as escolas assumem funções normativas e de supervisão, nas quais estas se amontoam com as normas para o sistema educacional. Assim,

verifica-se que “a burocratização dos serviços educativos impede radicalmente qualquer trabalho educacional autêntico” (Silva,1997, p. 64).

No que tange a essa autonomia controlada e supervisionada, ressaltamos a pesquisa de Malheiro (2005). Realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro, ela permitiu constatar que é necessário revisar a autonomia outorgada à escola pública. No seu trabalho, concluiu que “a autoridade do diretor da escola (...) é uma peça chave no bom funcionamento de uma escola” (p. 90). Nesse sentido, é fundamental que se dê a ele “mecanismos que privilegiem e defendam essa autoridade” (*idem*). Para que a escola se encontre bem organizada de acordo com sua realidade, é preciso “autonomia administrativa” e que seja bem avaliada a questão da “autonomia pedagógica”. Malheiro ainda nos chama a atenção para a desmotivação dos professores para se envolverem em planejamentos participativos, devido a questões do tipo: indisciplina, falta de recursos pedagógicos e falta de consciência por parte das autoridades competentes. Assim, o referido autor se expressa: “encontrar o equilíbrio da autonomia escolar é ainda uma meta a alcançar” (p. 97).

Se os professores não encontram motivação para o planejamento participativo, dificilmente a escola conseguirá conquistar sua autonomia. Conforme Marques (2003), “a participação (...) é a principal característica da escola autônoma” (p. 587). A autora realizou seu trabalho na rede pública de Recife, verificando que a autonomia poderá vir a ser conquistada a partir do momento em que esta estiver “ancorada na liberdade relativa que a escola dispõe para resolver suas questões cotidianas” (p. 588).

Como podemos observar, o debate sobre autonomia das escolas, como solução para as dificuldades crescentes de funcionamento das instituições de ensino, é fonte de consenso entre educadores, pesquisadores e especialistas em administração escolar. Lück (2000) observa em seus trabalhos que:

a autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o *momentum* de transformação e da realização de objetivos. E esse *momentum* é sobretudo dependente de comprometimento coletivo (p. 20).

A luta pela autonomia exige da escola um processo dinâmico e que o diálogo esteja presente permanentemente. Entretanto, essa luta deve respeitar e obedecer a regras e diretrizes nacionais únicas para todas as escolas, o que dificulta muitas vezes seu próprio desenvolvimento, pois muitas das vezes essas diretrizes estão aquém de suas necessidades e muito além de suas potencialidades, ou seja, não estão de acordo com a sua realidade.

Moacir Gadotti (2000) assim se expressa: “autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõe às relações autoritárias existentes. Autonomia é oposto a uniformização” (p. 47).

Segundo Gadotti e Romão (2002), autonomia escolar exige que cada escola: “pode escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico, (...) de forma que as deliberações escolares pudessem influenciar e pesar sobre as políticas públicas educacionais” (p. 49).

Silva (1997) reforça que:

a unidade escolar será autônoma quando tiver poder de criar e/ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não-convenientes. O ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável (p. 59).

Essa possibilidade não deve resultar, porém, em abandono da escola à sua própria sorte por parte das autoridades competentes. A autonomia não significa isolamento. Ela deve ser o ponto de partida para que a escola possa fornecer a possibilidade de uma aprendizagem significativa, na qual os sujeitos envolvidos possam compreender o mundo que os cerca e utilizar o conhecimento para soluções e caminhos para uma sociedade melhor.

Nesse sentido, podemos dizer que autonomia está associada à idéia de liberdade. Então, podemos ligá-la à temática da democracia, da independência e da participação, relacionando a escola com todo o processo, seja no âmbito educacional, administrativo ou financeiro, bem como aos demais interessados nesse processo. É preciso integrar escola e família, permitindo uma participação mais efetiva da comunidade e exigindo da

escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixou de fazer para essa comunidade. Essa idéia está ligada à identidade da escola: sua missão, seus princípios e valores, seu tipo de aluno e os resultados que deseja alcançar.

A autonomia da escola não se constitui em um fim em si mesma, mas em um meio de se realizar, em melhores condições, a formação de nossos alunos. A autonomia é, portanto, uma construção social e política da identidade da escola, que se dá pela interação de todos os sujeitos envolvidos na busca de valores em educação.

3.2 Proposta e projeto: mito ou realidade?

Muitos são os mitos que contam histórias sagradas e narram fatos importantes ocorridos no início dos tempos. Mito, palavra de origem grega, *mythos*, que significa narrativa, lenda (Japiassú e Marcondes, 1996, p. 183-184). No decorrer da história, encontramos mitos que envolvem personagens reais ou fictícios que se destacam por suas qualidades excepcionais, sua coragem, suas virtudes ou algum feito que tenha gerado grande repercussão e simpatia geral ou não. Os homens, independentemente da época e do lugar em que vivem, procuram explicar a origem e a existência dos seres e das coisas. É bastante comum os mitos referirem a um ato de criação, em narrativas que relatam o início do universo e da história de um povo. “Os mitos podem referir-se a grandes feitos heróicos que, com freqüência, são considerados como o fundamento e o começo da história de uma comunidade ou do gênero humano em geral” (Mora, 1982, p. 265).

Segundo Japiassú e Marcondes (1996), mito consiste em “um discurso alegórico que visa transmitir uma doutrina através de uma representação simbólica” (p. 183-184).

Com base nos significados e representações em torno do mito, remetemo-nos ao Mito da Caverna, narrado por Platão, o qual nos possibilita refletir sobre a questão do conhecimento para libertação. “Conhecer é um ato de libertação e de iluminação. O Mito da Caverna apresenta a dialética como movimento ascendente de libertação do nosso olhar que nos liberta da cegueira para vermos a luz das idéias” (Chauí, 2006).

Nessa perspectiva, a trilha mais fecunda para relacionar o nosso trabalho é a de comparar a gestão democrática nas escolas como uma doutrina a ser transmitida pela representação simbólica de um projeto.

Com base no que estudamos e analisamos sobre o tema em questão, percebemos que as políticas públicas não estão assumindo seu compromisso com as escolas e exigem delas a responsabilidade de atuarem democraticamente, para obterem resultado proveitoso. Será que ainda estamos presos à “Caverna”, por acreditarmos que a escola pública ainda se libertará? Ou já estamos quebrando “os grilhões da caverna”, quando partimos para a discussão e o entendimento de como se processa a democracia no cotidiano escolar e como se dá a conquista pela autonomia? O mito e a alegoria completam a dialética em questão, possibilitando uma modalidade de conhecimento que não exclui a sensibilidade e o raciocínio analítico. Ao analisar o processo da gestão democrática nas escolas, vimos que há muito a conquistar para que esta se torne real. Talvez, uma das formas que possa vir a tornar-se realidade é a elaboração do projeto político-pedagógico de cada escola, conforme já discutimos.

Sobre a proposta pedagógica, ou melhor, o Projeto Político-Pedagógico da escola em que realizamos a pesquisa, não podemos afirmar se se trata de um mito ou realidade, pois ele ainda está sendo elaborado, um estudo reflexivo que teve início no ano de 2005, com o planejamento participativo, de acordo com a LDB (Lei 9.394/96, art. 12, inciso I), que prevê “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tendo a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Respeitando e obedecendo à lei, a escola procurou elaborar a sua proposta de acordo com o estudo da obra de Danilo Gandin (1997), *A prática do planejamento participativo*, na qual o autor enfatiza a necessidade do planejamento educacional para atender às expectativas da sociedade com relação à escola.

O autor faz um roteiro de trabalho, em que o planejamento participativo possa atender às expectativas de todas as esferas⁵ em relação ao serviço prestado pela escola, que se

⁵ Gandin utiliza a expressão “esfera” em sua obra, colocando como camadas sociais, profissionais, ou seja, seriam as pessoas envolvidas com o processo de educação da escola.

baseia em uma educação de qualidade. Mas para saber o que dela esperem, é necessário ouvir todos os envolvidos nesse processo: pais, alunos, professores e funcionários da escola.

Segundo Gandin:

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. Isso quer dizer que a construção de uma sociedade nova (...) passa pela participação de todos (p. 28).

Com base no estudo do referido autor, o planejamento participativo torna-se algo fundamental, talvez o primordial para iniciar a prática da gestão democrática, mas cabe aos envolvidos no processo educacional utilizar desse processo como transformação, e não acatá-lo como normas conservadoras. Com o planejamento participativo, busca-se a qualidade, com metas definidas, direcionando o trabalho e o poder de todos que se sintam compromissados com essa ação.

Ao elaborar um plano para trabalhar com a confecção da proposta pedagógica, deve-se conciliar o processo com o “espírito participativo” (Gandin, 1997), sendo que este perpassa por etapas que, para o referido autor, são imprescindíveis:

- a. elaboração do marco referencial;
- b. elaboração do diagnóstico;
- c. elaboração da programação;
- d. revisão geral.

A elaboração do marco referencial perpassa, segundo Gandin, por três etapas ou marcos: começa com a análise do que já existe, sendo feito conforme as necessidades da escola. Nessa etapa, torna-se relevante considerar a realidade global existente, na qual os grupos discutem a realidade global em seus problemas, desafios e esperanças (Marco Situacional); num segundo momento, expressam a realidade global desejada, em que colocam a utopia social, expondo as opções sobre o homem e sobre a sociedade, fundamentando essas opções em teoria (Marco Doutrinal); e, por último, expressam a

utopia instrumental do grupo, colocando a realidade desejada do campo de ação da instituição em processo de planejamento (Marco Operativo).

Para a elaboração do diagnóstico, é necessário que o grupo tenha clareza que essa etapa não se trata de uma descrição da realidade da instituição, mas um juízo sobre ela, resultante da comparação da realidade presente com a realidade desejada. Assim, cabe à escola redigir o relatório final do marco referencial, para que os grupos nessa etapa possam fazer essa análise.

A elaboração da programação, Gandin (1997) afirma, “é a etapa em que mais necessários se fazem, da parte da coordenação, a precisão e o rigor técnicos” (p. 70), por apresentar perspectivas de transformações propostas para a realidade institucional existente no período do planejamento. Nessa etapa, propõem-se ações, comportamentos, atitudes, normas e atividades permanentes para modificar a realidade existente da instituição.

Ao final, deve-se fazer a revisão geral de todos os argumentos e relatórios para a conclusão do processo e confecção da proposta pedagógica da escola.

E tomando como “lição de casa”, a Escola X o fez. O processo de elaboração da proposta pedagógica da escola foi composto por quatro etapas, assim relacionadas:

1ª etapa: levantamento do *marco situacional*, situando a realidade. Essa etapa constou de uma reunião com todos os envolvidos com a escola: pais, alunos, professores e funcionários da escola. Nessa reunião, foi discutida a situação real do mundo, do Brasil, do município e do homem. Esse encontro aconteceu no 1º semestre de 2005, mais precisamente no mês de abril.

2ª etapa: levantamento do *marco doutrinal*. Nesse encontro, a discussão girou em torno das seguintes perguntas: qual é o nosso ideal de homem, sociedade, educação e escola? Que queremos, ou pelo qual lutaremos em nosso município? As reuniões, ou encontros, aconteceram conforme especificado na primeira etapa: com pais, alunos, professores e funcionários, ocorrida no mês de maio de 2005.

Nessa etapa, também foi elaborado o *marco operativo*, que seria o ideal para a escola. Discutiu-se sobre o ideal de cada aspecto da escola, segundo os diversos segmentos da prática educativa escolar, gestão, relações interpessoais, relações escola e comunidade, programação sociocultural, processo ensino-aprendizagem, avaliação, currículo, atendimento diferenciado, recursos didáticos, tempo escolar e espaço escolar.

Os resultados obtidos permitirão à escola realizar a próxima etapa, o diagnóstico, partindo das indagações: o que alcançar? Como trabalhar para atender às expectativas de cada um? E, assim, iniciarão a formação da filosofia da escola, ou melhor, a escola começará a definir sua identidade.

3ª etapa: *diagnóstico*. Nesse encontro, expressa-se o juízo que os grupos fazem da realidade da escola, confrontando-se com o ideal, traçado para seu fazer educacional. Esse processo aconteceu já no segundo semestre, mais precisamente nos meses de agosto a outubro de 2005.

4ª etapa: constou da *programação*, na qual propuseram ações, atitudes e normas orgânicas para diminuir a distância entre o ideal e o real do cotidiano da escola. Esse encontro foi realizado no final do ano letivo de 2005.

Antes de iniciarem o processo de construção do Projeto Político-pedagógico, irão rever todos os relatórios para analisarem a proposta. Segundo Gandin (1997):

é preciso prever tempo para essa tarefa de elaboração de plano global de médio prazo, tarefa que se *renova periodicamente* ... e que todos os anos apresenta uma retomada em forma de avaliação (p. 123: grifo meu).

Estavam cientes que esse processo tinha um tempo para ser trabalhado, que terminaria no primeiro semestre de 2006. E assim que finalizarem o documento, este deverá sempre ser revisto, avaliado e, quando necessário, alterado. Assim, à Escola X, para ter sua proposta concluída, falta ainda fazer o relatório conclusivo dos argumentos dos pais, alunos, professores e funcionários. Das outras discussões (Marco Situacional e Marco Doutrinal), falta ainda fazer o relatório dos argumentos dos pais e professores e, do Marco Operativo, ainda falta redigir o relatório da discussão de todos os participantes. Assim, após finalizarem esses relatórios, farão o diagnóstico e elaborarão a conclusão.

Todas essas etapas foram documentadas, com todos os argumentos (por escrito) arquivados em pasta portfólio e registradas em atas de reuniões. Analisando o portfólio da proposta pedagógica, observa-se que a escola tem buscado implementar o projeto político-pedagógico não de uma forma superficial aos interesses de todos, mas, sim, procurando atender a todos de uma forma clara e objetiva. Para isso, as reuniões realizadas de acordo com as etapas mencionadas não foram reuniões apenas expositivas, em que a diretora ou as especialistas apenas falassem sem dar voz aos participantes. Para todos, tanto pais, alunos, professores e funcionários, as reuniões aconteceram com dinâmicas de grupos, textos com uma leitura reflexiva e trabalhos em grupos. A discussão final acontecia em forma de plenária, para que assim todos se interessassem e realmente participassem.

Com base nos relatórios redigidos do portfólio, observou-se que, para os professores e funcionários, a família, a religião e até mesmo a escola estão necessitando de maior reflexão, diálogo e união. É necessário comprometimento com a educação, pois a escola se sente pressionada por todos os problemas que são refletidos no seu dia-a-dia.

A participação dos pais de alunos corresponde aproximadamente a 15% do número de pais de alunos total da escola. Se são 350 alunos, são 350 famílias, logicamente. No entanto, ao analisar as atas de reuniões, notou-se que somente 40 a 46 pais participaram de cada encontro.

O presente texto focalizou a proposta pedagógica da escola pesquisada, baseando-se nos princípios teóricos de Danilo Gandin, evidenciando a necessidade do diálogo e discussões com todos os envolvidos no processo educacional no cotidiano escolar.

Como pudemos observar, a escola seguiu todas as etapas conforme o mencionado autor. Entretanto, vimos que a comunidade não está tão presente. Na busca da compreensão da proposta: mito *versus* realidade, o que se espera é conceber a escola como organização social, inserida num contexto local, com identidade e cultura próprias, sintetizadas em seu projeto político-pedagógico, construído pela sua coletividade. E que a escola tenha a sua proposta efetivada no projeto para que as suas metas se tornem reais, e não apenas

como um mito para servir de camuflagem para as contradições estruturais da burocracia do nosso sistema educacional.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Com o objetivo de contextualizar o tema enunciado e considerando sua natureza, a pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública da rede estadual, situada na cidade de Conselheiro Lafaiete, interior de Minas Gerais. A Escola oferece o ensino fundamental do ciclo a 8ª série.

A pesquisa é do tipo estudo de caso. Conforme Gil (1995), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (p. 58). Possui uma abordagem qualitativa, por, assim, permitir um enfoque mais específico e compreensivo da realidade pesquisada. Segundo Fazenda (1999), a pesquisa qualitativa:

analisa o homem na sua positividade, vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo para aquilo que habilita este mesmo homem a conhecer o que a vida é. E em que consiste a essência do trabalho e das leis, e de que forma ele habilita ou se torna capaz de falar (p. 52).

As técnicas de pesquisa utilizadas foram: análise documental, observação, entrevistas e análise de conteúdo. Foram consultados os seguintes documentos: regimento escolar, registros, atas de reuniões, matriz curricular, diários de classe, planos de aula, planos de curso, boletins, cartas circulares, calendário escolar e proposta pedagógica.

A observação foi utilizada para entender o processo de gestão na escola em seu cotidiano escolar, com intuito de analisar a participação, o envolvimento e o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional: professores, funcionários, especialistas, direção, alunos e pais.

Num primeiro momento, foram consultados os documentos da Secretaria, para informar sobre o número de alunos, turmas, professores e regimento escolar; em seguida, a leitura da proposta pedagógica e contatos com o pessoal da equipe escolar.

As entrevistas de caráter semi-estruturado foram aplicadas pela pesquisadora. Os sujeitos foram a diretora, uma especialista (supervisora escolar), quatro professores (do turno da tarde; então, professores do ciclo), alunos das 7^a e 8^a séries e um grupo de pais de alunos, representando a comunidade escolar. Todos os entrevistados foram esclarecidos sobre sua participação e a finalidade do estudo, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram gravadas e aconteceram na segunda quinzena do mês de maio. Elas duraram o tempo necessário para cada entrevistado responder às perguntas e discorrer sobre o assunto. Pelas entrevistas, buscou-se obter informações contidas na fala e na postura dos sujeitos pesquisados (Diretora – ANEXO I; Professores – ANEXO II; Especialista – ANEXO III; Funcionários – ANEXO IV; Alunos – ANEXO V; e Pais – ANEXO VI).

Pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1991), foram selecionadas cinco categorias. Os dados colhidos foram registrados de forma descritiva: A) a participação do entrevistado; B) a importância do projeto político-pedagógico; C) o papel do diretor; D) o conceito de gestão democrática; e E) as dificuldades da efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p. 42).

A intenção nesta dissertação, e em especial com a seleção dos procedimentos metodológicos, é contribuir para que os profissionais em educação ampliem sua compreensão sobre a importância da gestão democrática, do comprometimento no planejamento participativo, e que possam, baseando-se na análise desta dissertação oferecida, buscar formas de atender às expectativas de qualidade e servir de suporte para que esse processo realmente se efetive em outras instituições como parte integrante das mesmas.

4.1 Perfil dos entrevistados

Os sujeitos da pesquisa foram professores, funcionários, especialista, diretora, alunos e pais (representando a comunidade). As professoras entrevistadas, em número de quatro, foram selecionadas a partir do critério de disponibilidade da pesquisadora para o trabalho. Elas quais, lecionam nas turmas do ciclo, especificamente Fase Introdutória e Fase II. Todas apresentam mais de dez anos de trabalho na escola, tempo de magistério entre 15 e 20 anos e formação superior. Para distingui-las, usaremos as letras A, B, C e D.

A especialista em educação, 29 anos de magistério, com um cargo de supervisora no Estado, é pedagoga com especialização em Psicopedagogia.

A diretora exerce esse cargo desde 1998. Foi vice-diretora no período de 1994 a 1997 e está na escola desde 1990, iniciando seu trabalho como professora de séries iniciais. Formada em Pedagogia, tem experiência de 22 anos de magistério.

Os alunos, jovens de 13 a 15 anos de idade, em número de 15, foram selecionados a partir da disponibilidade de horários vagos nos dias letivos em que o estudo foi realizado. Eles estão matriculados nas 7^a e 8^a séries e estudam na escola desde as séries iniciais.

Os pais, cerca de 10% do número total de pais de alunos da escola, têm em média dois filhos matriculados na escola, sendo que dois deles foram estudantes na mesma.

4.2 Análise e interpretação dos dados

A análise das entrevistas feita com base nas categorias eleitas *ex-post-facto*, segundo dominância no referencial teórico do estudo que se sucedeu na seguinte ordenação: a) participação; b) projeto político-pedagógico; c) papel da diretora; d) conceito de gestão democrática; e) dificuldade de efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

a) Participação

A participação para os pais acontece de forma imparcial. São poucos os que assistem às reuniões. Segundo um dos pais entrevistados, “*não há necessidade de interferir no trabalho da escola, ele já está bom*”. No entanto, entendem como participação mais concreta quando conversam com a professora de seus filhos para verificarem como estão na sala de aula.

“Os pais não tem interesse em participar nem de reunião, não procuram conversar com os professores como está o seu filho, se precisa de reforço, se precisa chamar atenção... então, acho que fica difícil para o professor e para a escola” (mãe de aluno da Escola).

Para os alunos, a participação é importante, mas nem todos participam, tomando iniciativas e dando sugestões. Alguns deles são integrantes do colegiado: “*eu não participo das decisões, mas acho muito importante, porque é sempre bom poder participar para poder dar a sua opinião*” (aluno da Escola).

Conforme outro aluno: “*sim, participo do colegiado da escola, e essa participação considero importante, porque pode falar o que pensa*”.

Os professores disseram que participam ativamente, conforme afirmação das professoras entrevistadas:

Se a gente não participasse, a escola não poderia estar do jeito que está. Damos sugestões, elaboramos projetos em equipe, participamos de todas as decisões tomadas na escola, desde a confecção do calendário, da matriz curricular e da elaboração da proposta (professoras A e B).

Tenho participação ativa, sim. Com certeza, considero muito importante, pois é o momento em que a gente tem abertura para estar opinando, questionando e vivenciando as situações que passam pela escola (professora C).

A especialista afirma que participa muito, pois cabe a ela trabalhar junto ao corpo docente com compromisso e responsabilidade para o bem do aluno, conforme explicou:

Por ser a especialista da escola, estou bem à frente com os professores. Participação é através do contato com eles mesmos, com a comunidade. Tentando levar para eles, todo um jeito novo de trabalhar, um jeito novo que

a escola tem agora sobre gestão, seria trabalhar com projetos, seria desenvolver a proposta pedagógica com o planejamento participativo, com a participação de todos. É nisso que considero que participo.

Os funcionários também participam, dando sugestões, conforme a afirmação: *“sim, participo, porque exponho minhas idéias, o que eu acho certo. O que não acho certo, estudo e trago sugestões (...) considero minha participação importante”* (secretária da Escola).

A diretora reafirma a participação do seu corpo docente: *“o corpo docente participa de todo o processo. Desenvolvemos muitos projetos interdisciplinares e têm participação no geral, em eventos e decisões. Minhas professoras são bem compromissadas”*. Segundo ela, a participação dos alunos tem ainda muito que ser conquistada, pois *“nossos alunos desenvolvem projetos e gostam de se envolver nos trabalhos da escola, mas não são todos que participam com muito interesse. Há aqueles que precisamos direcioná-los a todo momento”*.

Sobre a participação da comunidade, a diretora afirma que é pouco para um trabalho que se diz participativo. Segundo ela, *“a participação da comunidade deixa muito a desejar. É fraca a participação. Os pais não têm muito interesse, não estão presentes na escola”*.

b) Projeto político-pedagógico

Quando indagados sobre o projeto político-pedagógico, os pais revelam desconhecer o que é, do que se trata, bem como sua importância. Somente quando lhes foi explicado é que, aleatoriamente, alguns disseram que lembram quando a diretora fez uma reunião sobre isso. Mas não têm um conhecimento sobre tal documento.

“Não sei, é um documento?” (mãe de aluno).

“Há, sim, acho que foi quando a diretora X falou do que ia acontecer na escola” (fala de outra mãe de aluno da Escola).

Os alunos identificaram o projeto político-pedagógico como projetos interdisciplinares, mas não o relacionaram com um documento necessário para a escola. Entendem que representa um caminho a seguir, mas não souberam explicar.

“Acho que é um caminho a seguir, resolve os problemas com mais facilidade. Faz com que surjam novas idéias para o desempenho da escola” (aluno da Escola).

Os professores percebem o projeto político-pedagógico como um importante documento: *“é um projeto em que se direciona o trabalho a seguir, a trilhar, a caminhar”* (professora D).

Ele é um conjunto que viabiliza o sucesso da escola, ou seja, os aspectos político, pedagógico, administrativo e social, que atendam bem aos anseios da nossa comunidade escolar. Podemos dizer que este documento tem como desafio estar sempre atento para buscarmos o que ainda não conseguimos realizar. E ele é muito necessário para a escola, pois através dele temos um direcionamento, para que tudo caminhe naquela direção almejada e traçada (professora A).

Para a especialista, o projeto político-pedagógico é o documento necessário para direcionar todo o trabalho da escola. Presume-se que, hoje, é o documento mais importante que a escola elabora. Nele, temos toda a perspectiva da escola, o que ela quer fazer dentro da sua realidade.

O PPP é aquele documento que, hoje, acho ser o mais importante para a escola. Através dele, a escola pode exercer sua democracia e colocar ali todos os projetos que ela tem, de escola mesmo, porque representa os ideais da escola, os sonhos da escola, o que a escola quer fazer dentro da sua realidade. (...) E é o PPP que retrata a realidade da escola, as suas necessidades e o que ela deseja alcançar. Tem que ser um documento bem feito (especialista da Escola).

Os funcionários também o relacionaram como um projeto importante para o sucesso da escola, que representa um direcionamento para toda a escola. *“O projeto tem que existir, ele é essencial, ele serve para direcionar a escola. Se não tiver um planejamento, a escola se perde durante todo o ano”* (secretária da Escola).

A diretora apontou o projeto político-pedagógico importante e necessário para a escola:

O projeto, ou melhor, a proposta pedagógica parte de uma necessidade. Se a escola é participativa, a escola tem que ter uma proposta, uma meta a seguir. E esta proposta não pode ser uma cópia, ou receber pronto da Secretaria. Temos que fazer um diagnóstico, tanto pedagógico quanto administrativo. Ver a necessidade da escola. Que tipo de aluno a gente tem, que tipo de aluno queremos formar e que escola a gente quer ter. Então, o projeto político-pedagógico é isso... é um processo lento para construção. Estamos ainda em elaboração do nosso, mas ele é muito importante” (diretora da Escola).

c) O papel da diretora

Todos concordaram que é de suma importância o trabalho da diretora na escola, pois quando se indaga sobre o seu trabalho, há um consenso positivo nas respostas, observado nos qualitativos: dinâmica, responsável, democrática, justa, humana, líder, criativa, compreensiva, educada, atenciosa e compromissada com o que faz. Segundo um aluno: “*gente boa*”.

O mesmo se observa nos depoimentos das professoras, especialista, funcionários e pais:

Nossa diretora é excelente, instiga-nos todo momento a estudar, atualizar, (...) nos dá abertura quanto às discussões e decisões a serem tomadas na escola, (...) damos sugestões quando necessário, (...) é uma pessoa muito compromissada, líder nata, flexível e muito dinâmica, (...) nessa escola, é muito bom trabalhar (professora C).

A escola pública já conquistou muitos direitos, já melhorou muito, mas ainda está muito longe do ideal de escola, muito longe de atender a todos. O que aqui está transparente é que todos têm compromisso, todos desenvolvem seus trabalhos com muita responsabilidade e trabalhar com a diretora X é muito bom, faz a gente crescer. Ela é muito dinâmica, atualizada e muito responsável (especialista da Escola).

Nossa diretora é muito boa, dinâmica, não é ditadora” (bibliotecária da Escola).

Ela é muito compreensiva, escuta a gente quando precisa e é muito carinhosa com nossos filhos. Além de tudo, sabe dirigir a escola muito bem. Para mim, ela é muito boa (mãe de aluno da Escola).

d) Conceito de gestão democrática

Para os pais, foi necessário explicar como funciona tal modelo de gestão para se situarem e entenderem o que estava sendo discutido. Só assim, deram seus depoimentos. Segundo eles, a gestão democrática na escola só acontece dentro da própria escola não porque esta não esteja aberta ao povo, mas por falta de interesse da maioria dos pais. Ela não se concretiza com o envolvimento de todos; porém, afirmaram que acreditam que no interior da escola ela esteja acontecendo.

Não sei, é o quê? (mãe de aluno).

Então, é um conjunto, todo mundo trabalhando junto. Então, aqui na escola tem, sim. Os professores sempre conversam com a gente, mas eu acho... que os pais têm que acompanhar a educação dos seus filhos, mas tem pais que nem trazem seu filho na porta da escola, nem sabem se eles estão na escola. Ele só vem na escola quando seu filho machucou, caiu ou brigou. Ai, fica difícil para a escola resolver tudo, não é? Mas na escola, tem isso sim que você explicou. A gente tem abertura para conversar, dar opinião, perguntar... se não acontece é por falta de união, interesse e compromisso de muitos pais (mãe de aluno da Escola).

Os alunos também não souberam conceituar especificamente, mas disseram que poderia ser participação de todos, contribuindo com idéias, desenvolvendo projetos, e ainda disseram que “*é o direito de falar*”.

“Entendo pouco sobre isso, mas é quando todos podem dar sua opinião” (aluno da Escola).

Os professores e os funcionários definiram como uma prática na qual todos participam e colaboram para o crescimento da escola.

É a participação de todos os funcionários da escola ativamente. É onde todos participam, trocam idéias, expõem tudo democraticamente” (funcionários da Escola).

Gestão democrática é quando todos, em conjunto, com todos os segmentos da escola, participam das decisões para melhoria da escola” (professora da Escola).

A especialista conceitua como uma prática com a condição de gerir a escola com a participação de todos com responsabilidade. “*Gestão democrática é cada um assumir e*

ter compromisso com o seu trabalho para alcançar uma educação de qualidade” (especialista da Escola).

A diretora afirma que é um processo que envolve todo o desenrolar da escola: administrativo, financeiro e pedagógico, além de contar com a participação de todos: pais, alunos, funcionários e professores.

“Gestão democrática é uma gestão participativa, na qual você envolve todos os segmentos da escola: administrativo e pedagógico. Envolve alunos, pais e professores” (diretora da Escola).

e) Dificuldade de efetivação da gestão democrática nas escolas públicas.

Como os pais não souberam explicar o que era gestão democrática, estes responderam que é a *“falta de interesse dos pais com a educação dos filhos”*.

Os alunos disseram que é o trabalho do diretor, muitas vezes autoritário, *“que não dá oportunidades de todo mundo falar”*.

Para os alunos,

A escola é ligada aos interesses dos mais ricos, há desvios de verbas, falta de segurança, desrespeito à educação. É necessário maior envolvimento dos pais para ter qualidade, precisa desenvolver projetos para combater a violência. A escola precisa melhorar. Muitas são boas, têm bons estudos, bons diretores. É muito importante, pois a escola é a segunda casa de todos os alunos. Na educação, poucos são os responsáveis. Falta dignidade, está desestruturada, em crise, em decadência. Têm vários investimentos, mas poucas soluções. Poucos têm direitos a uma educação de qualidade. É necessário desenvolver vários projetos para melhoria, pois, nos países desenvolvidos, ela é boa, e no Brasil e no nosso município, não é bem assim. O saber custa caro, e é necessário melhorar. Os diretores das escolas têm que dar liberdade para todo mundo falar, como é aqui na nossa escola.

Os professores mesclaram suas respostas na falta de compromisso por parte de muitos professores: *“não vestem a camisa”*; do diretor: *“fechado e autoritário”*; e outros colocaram a culpa no sistema:

O Sistema, ele trava muito, ele dá autonomia, mas não dá autoridade. A escola pode tudo até esbarrar na Lei. Então, além dos problemas que a gente encontra, tipo dificuldades no relacionamento com os servidores, com os pais e alunos, a gente vê também que o sistema impede que a escola caminhe com suas próprias pernas. Mas também podemos falar que muitos diretores não dão abertura para aceitar críticas e opiniões, sempre delegando tarefas fragmentadas, como uma ditadura (professora B).

Para os funcionários, a dificuldade é devido ao trabalho do próprio servidor, à falta de compromisso dos mesmos.

“O que mais dificulta é o próprio servidor conscientizar isso: que tem que participar para melhorar” (funcionário da Escola).

A especialista afirma que é devido à falta de entendimento e de responsabilidade de professores, do diretor que está atuando, e dos pais.

As pessoas não entendem muito o que é democracia, não. Ser democrático e você exercer seus direitos, mas respeitando o outro. Exercer democracia é você realmente assumir sua condição. Assim, o professor assumir sua responsabilidade de professor, a comunidade assumir sua responsabilidade de pais compromissados com os seus filhos. Os funcionários da escola, a mesma coisa. Temos ainda muitas coisas para conquistar, para a gente conseguir a qualidade em educação (especialista da Escola).

A diretora considera que:

É o perfil do diretor. Muitos são ainda tradicionais e autoritários. O sistema atrapalha um pouco devido a algumas ações mal-elaboradas e à autonomia que não nos é delegada. Temos autonomia até o ponto de não esbarrarmos na Lei. Mas não é só ele que dificulta essa prática de se efetivar, temos também a falta de interesse dos pais, dos alunos.

Diante dos dados obtidos durante a pesquisa, observou-se que a escola está em busca de efetivar sua prática democrática; porém, há muito que conquistar e realizar para que esta realmente se edifique no seu cotidiano.

Com base na análise feita sobre esses registros, questionamentos e relatos, observa-se que os pais ainda não têm uma meta clara e específica a exigir da escola. Para eles, é preciso transformação para qualidade, mas não especificaram o que mudar. Já para os professores, a comunidade ainda está distante do cotidiano escolar. E para os alunos, é preciso maior integração, mas eles não visualizam se é no interior da escola ou da comunidade.

A participação ainda é parcial, o conhecimento dos direitos e deveres, assim como o compromisso e a responsabilidade, ainda são um tema complexo e desconhecido por muitos.

Diante dos depoimentos, nota-se que o conceito de participação para todos resultou em dar “opinião” apenas. Somente a especialista ressaltou a importância do compromisso e da responsabilidade na participação.

Nota-se que poucos sabem da importância e da necessidade do projeto político-pedagógico, que é a base para a escola construir sua identidade, trabalhando com a sua cultura e com as suas necessidades, vindo a servir de avaliação para todo o processo educacional. É sim, um direcionamento, um meio para realizar o trabalho escolar, mas é um projeto que serve de reflexão e análise de todo o ensino e das relações vividas no cotidiano da escola.

Sem um conceito definido, pode-se notar que o corpo docente, os funcionários e a especialista se aproximaram de uma mesma resposta para o tema “gestão democrática”. Os alunos, apesar de dizerem que não sabiam do que se tratava, conseguiram entrar em consenso e aproximaram-se da resposta efetivamente certa. Porém, os pais não têm conhecimento algum, sequer mínimo, do que se refere, o que torna difícil a parceria e sua contribuição nessa prática.

Ficou evidente nesta dissertação que a prática da gestão democrática é ainda uma meta a ser alcançada. Na Escola X, a diretora, juntamente com seus professores, funcionários e especialista, estão a caminho. O que se observa é a ausência dos pais no cotidiano escolar. Os professores não reclamam da falta de recursos, tanto materiais quanto financeiros. Segundo a diretora, “*já estamos até acostumados a trabalhar sem dinheiro, mesmo*”. Reclamam apenas da responsabilidade dos pais, da falta de respeito por parte de alguns alunos e da perda de valores da família.

A busca da qualidade pela escola é reivindicada face às necessidades do mundo, e não é uma reivindicação da comunidade local. A autonomia é mitigada. O sistema

educacional não permite que a escola seja tão autônoma quanto necessita, conforme as falas da diretora e dos professores.

Em suma, a busca de competência, teórica e técnica, que geram autonomia, liberdade e democracia, precisa ser explicitada de forma clara, concisa e transparente para a comunidade escolar, de modo a tornar realidade efetiva: o projeto político-pedagógico como identidade da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gestão escolar democrática: mito ou realidade” foi o título que inspirou esta dissertação. Não foi por acaso, pois a falta de planejamento, de participação, de compromisso e até mesmo de conhecimento da própria realidade da escola faz com que esta perca seu valor perante a sociedade e nos faz acreditar que a escola está imersa na ideologia, na utopia de qualidade e no mito que a educação se validará.

Mito que, segundo Barthes (2001), é “uma história simultaneamente verdadeira e irreal”. E acrescenta: “o mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, mas não substanciais” (p. 131).

Segundo Mora (1982):

quando o mito é tomado alegoricamente, converte-se num relato com dois aspectos, ambos igualmente necessários: o fictício e o real. O fictício consiste em que, de facto, não aconteceu o que o relato mítico diz. O real consiste em que, de certo modo, o que diz o relato mítico corresponde à realidade. O mito é como um relato daquilo que poderia ter acontecido se a realidade coincidissem com o paradigma da realidade (p. 266).

A gestão democrática apresenta-se como um dos princípios fundamentais para uma educação de qualidade. Mas será mesmo uma meta viável na estrutura escolar vigente, na qual a comunidade não sabe ainda ao certo como participar? Sob que condições pode-se evitar que se torne mais um mito? Um mito que serviria para camuflar contradições estruturais da burocracia do sistema educacional e manter intactas as regras instituídas por um jogo de poder.

Diante do exposto até aqui, assumimos que a gestão democrática não pode se tornar um mito, no qual toda esta dissertação “ficaria apenas como um relato daquilo que poderia ter acontecido”. Desejamos que o "real" projeto da escola “corresponda à realidade”. A escola precisa, ou melhor, urge, necessita ter autonomia em suas atividades e realizações, para encontrar um sentido real. Precisa buscar no senso comum, ou seja,

nas conversas com o seu público real, a sua efetivação, a sua existência e a sua resposta para as demandas do mundo contemporâneo.

Vivemos, hoje, uma época de paradoxos e de poucas certezas, principalmente no campo educacional. Não sabemos ao certo se atendemos às necessidades do mercado, às novas tecnologias, e muito menos como preparar nossos alunos para este mundo tão competitivo. Estamos falando de mudança de paradigmas que não fornece suporte para a nossa escola-referência.

A escola precisa se reinventar. Isso é claro e urgente. É preciso transformar a educação, transformação esta que poderá acontecer, presume-se, a partir de uma gestão, transparente, coerente, substantiva e democrática, ou melhor dizendo: participativa.

Que a escola está em crise e em busca de uma nova identidade é bem visível, porque a sociedade de hoje, mais do que nunca, precisa de uma educação de qualidade. O mundo globalizado necessita de uma escola que ensina um saber que edifique o cidadão. Portanto, é preciso reinventar a escola e o sistema educacional. Para isso, precisamos de novas políticas que garantam maiores recursos e de novos incentivos para a educação e seus profissionais.

Estamos conscientes de que precisamos edificar energias para dinamizar a escola e a educação, dar mais espaço para os professores e alunos; responsabilizarmos mais, estimular a participação e o compromisso de toda a comunidade escolar, tornar a escola um valor nacional, brigar para modificar as políticas educacionais, voltando-as para os interesses de cada escola, suas necessidades e particularidades. Mas também é preciso planejar e envolver todos nesse planejamento.

“No Brasil, historicamente, isso é um problema. Na educação, há pouco planejamento e, ainda, muito planejamento malfeito, ou feito para cumprir tarefas. Portanto, sem significado, com uma prática incoseqüente” (Hengemühle, 2004, p. 27-28). Nesse contexto, faz-se necessário buscar uma mudança cultural para o planejamento escolar. Este é um exercício que toda a comunidade escolar precisa aprender a praticar: a construção coletiva do projeto pedagógico. Precisamos criar a cultura da construção e da presença viva do projeto pedagógico em nosso cotidiano escolar. O resultado

positivo de qualquer instituição está vinculado a um planejamento criterioso e à prática do planejado.

O projeto político-pedagógico não pode ser complexo e incoerente com a realidade da escola. Deve ser prático e compreensível para todos, pois é por meio desse projeto que teremos claramente a noção do contexto global em que vivemos e no qual vivem nossos alunos, bem como o que necessitamos, o que desejamos para a escola e para os alunos. O projeto pedagógico, segundo Hengemühle (2004), é:

a pedra angular do que fazer da escola (...) É em torno dele que as práticas são traçadas, as funções das pessoas se definem e as metas são reavaliadas. Sem projeto, não há instituição, como também não há rumo. Sem projeto dimensionado na prática, não há engajamento e compromisso. Sem compromisso dos seus membros, nenhuma instituição escolar avança. Pelo contrário, continua apenas a existir, com sentido questionado, enquanto não aparecer uma forma mais significativa de a sociedade encontrar um meio para que as crianças e os jovens possam construir o seu conhecimento e compreender o sentido da vida (p. 179).

Cabe ao diretor escolar papel decisório na gestão escolar. Organizar o trabalho pedagógico numa ação racional, intencional e sistematizada com vistas às finalidades da escola, buscando a participação mais expressiva dos profissionais da educação, principalmente dos alunos e pais, fazendo da escola uma prática democrática; deixando nítidos o caráter público de seu papel, sua perspectiva social, sua dimensão de agente transformador da sociedade e suas propostas de qualidade no ensino.

A participação não pode resumir-se em apenas assistir às reuniões. São necessários envolvimento, trabalho e muito compromisso. Para isso, deve-se preparar a comunidade para essa prática, pois o corpo docente, como está envolvido mais diretamente com esse processo, com o cotidiano escolar, está tentando efetivar seu compromisso pela educação, pois é de seu interesse também que a escola avance, que a escola tenha resultados positivos. Quanto aos alunos e pais, é necessário esclarecer sobre seus deveres e direitos para com a escola pública, pois, conforme depoimento da Especialista da Escola X: *“Eles não entendem que a escola pública é deles. Que eles têm que ajudar a gerir, eles têm que estar aqui dentro”*. Conforme depoimentos de alguns pais e alunos, eles consideram importante a participação, mas não sabem como participar, e ainda acrescentaram que são poucos os que querem participar, porque a maioria não tem interesse e nem quer responsabilizar-se por esse trabalho.

A reconstrução da escola só avançará na medida em que puder contar com sujeitos e projetos. Não se trata apenas de conquistar os pais e alunos, de sensibilizar a opinião pública, mas, sim, de elevar todos os atores desse processo para a reforma educacional. Sem o compromisso de todos, permaneceremos na rotineira realidade escolar, ou seja: acreditando no mito de que todos têm direito à educação, que a educação deve ser igual para todos, que todos tenham uma educação de qualidade... sem nada mudar.

Para partirmos para a realidade, são precisos compromisso, responsabilidade, planejamento e integração social, respeitando os interesses de todos e procurando chegar a um entendimento consensual em que todos serão valorizados.

Pode-se dizer, então, que a mudança na escola exige esforço, dedicação e disciplina. Requer a construção compartilhada de uma nova ordem que se prove mais adequada e mais efetiva e que garanta a satisfação de todos os envolvidos no processo educacional: alunos, pais, professores e funcionários. Trata-se de formular uma nova cultura da escola, o que supõe a substituição de muitas crenças e valores, que até então orientaram a ação pedagógica por outras mais condizentes com as perspectivas e anseios atuais. Trata-se de construir e formular uma nova lógica solidária que ultrapasse as reformas políticas comprometidas com o trabalho coletivo na organização da escola.

Conforme Bruno (2002):

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais (p. 44).

Por fim, quando se trata de um processo de mudança num contexto de gestão democrática, a caminhada é longa e desafiadora, a qual não se resume numa questão política e institucional, mas que exige a vigência de relações de colaboração recíproca entre os envolvidos, por meio de uma ação competente e orientada em direção explícita ao projeto pedagógico, considerando tanto as condições concretas do cotidiano escolar quanto o contexto social em que a escola está inserida. Será difícil qualificar a educação

se continuarmos a fazê-la sem um projeto orientador, desenvolvendo as práticas distanciadas do que planejamos, sem perspectivas de autonomia e legitimidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Thereza; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.
- ANTÔNIO, Severino. **Educação e transdisciplinaridade** – crise da aprendizagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. v. 1. (Coleção Educação & Transdisciplinaridade).
- ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Temas de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- _____. **O futuro da democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 fev. 2006.
- BRUNO, Luca. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza. Concepções de gestão educacional: rumo à democracia participativa. In: COLARES, Anselmo A.; COLARES, Maria Lília I. Souza. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CORRÊA, Maria Laetita; PIMENTA, Solange Maria. Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Mito da caverna**. Disponível em: <<http://www.odialetico.hpg.com.br>> Acesso em: 7 set. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

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

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

- _____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 23. (Coleção Questões da Nossa Época).
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 24. (Coleção Questões da Nossa Época).
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Rio de Janeiro: Abril, 1984. v. 58. (Os Pensadores).
- HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- KUENZER, Acácia; CALAZANS, M. Julieta C.; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 123-140.

LÜCK, Heloisa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MALHEIRO, João. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 79-104, jan./mar. 2005.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselhos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, ago. 2003.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 29 maio 2006.

MEZONO, João Catarin. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos.** São Paulo: Terra, 1994.

MINAS GERAIS. SEE. **A Educação Pública em Minas Gerais (2003-2006): O Desafio da Qualidade**, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.educação.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. **Projeto escolas-referência.** Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.educação.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. **PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional.** Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.educação.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. **Projeto Progestão.** Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.educação.mg.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2006.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia.** Lisboa: Dom Quixote, 1982.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília A. Lima (Coord.). **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública**. São Paulo: Loyola, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 16. (Coleção Questões da Nossa Época).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento socializado e ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. v. 5. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

SOUZA, Luiz Carlos Marques. Autonomia da escola: uma reelaboração dos sonhos e dos anseios por uma escola democrática: o caso de Pernambuco. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 637-655, jan./mar. 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANEXO I

• ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM A DIRETORA DA ESCOLA

1. O que é uma Gestão Democrática para você? Explique.
2. De que forma sua escola vem adotando a Gestão Democrática?
3. Na sua opinião, é importante a participação da comunidade e do corpo docente no processo de gestão escolar? Por quê?
4. Qual a participação do corpo docente que atua na escola em relação à Gestão Democrática? E da comunidade?
5. A escola obedece a algum tipo de diretrizes que são voltadas para uma melhor atuação na instituição de ensino em que trabalha? Qual(is)?
6. Quais os pressupostos do Projeto Político-pedagógico, as razões e o desafio que ele apresenta para a escola?
7. Apesar da idéia que valoriza a transformação na educação a partir do planejamento participativo ser clara e necessária para a qualidade da educação, essa ainda é uma questão bastante complexa, pois essa idéia não consegue instalar-se com sucesso nas escolas públicas. Explique, de acordo com sua experiência como diretora escolar, o que mais dificulta a Gestão Democrática de se efetivar na maioria dessas instituições de ensino.

ANEXO II

• ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS PROFESSORES

1. O que é uma Gestão Democrática para você? Explique.
2. Você tem participação ativa na gestão realizada na escola em que leciona?
Como é essa participação? Você a considera importante? Por quê?
3. E a participação da comunidade é ativa? Você considera importante essa participação? Explique.
4. Como é visto por você o papel de diretor na escola? Ele(a) exerce bem sua função?
5. Na sua opinião, quais seriam as atribuições para ele(a) ser considerado(a) um(a) bom(boa) gestor(a) educacional?
6. Quais os pressupostos do Projeto Político-pedagógico, as razões e o desafio que ele apresenta para a escola?
7. Apesar da idéia que valoriza a transformação na educação a partir do planejamento participativo ser clara e necessária para a qualidade da educação, essa ainda é uma questão bastante complexa, pois essa idéia não consegue instalar-se com sucesso nas escolas públicas. Explique, de acordo com sua experiência como professor, o que mais dificulta a Gestão Democrática de se efetivar na maioria dessas instituições de ensino.

ANEXO III

- **ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DA ESCOLA**

1. O que é uma Gestão Democrática para você? Explique.
2. Você tem participação ativa na gestão realizada na escola? Como é essa participação? Você a considera importante? Por quê?
3. E a participação da comunidade é ativa? Você considera importante essa participação? Explique.
4. Como é visto por você o papel de diretor na escola? Ele(a) exerce bem sua função?
5. Na sua opinião, quais seriam as atribuições para ele(a) ser considerado(a) um(a) bom(boa) gestor(a) educacional?
6. Quais os pressupostos do Projeto Político-pedagógico, as razões e o desafio que apresenta para a escola?
7. Apesar da idéia que valoriza a transformação na educação a partir do planejamento participativo ser clara e necessária para a qualidade da educação, essa ainda é uma questão bastante complexa, pois essa idéia não consegue instalar-se com sucesso nas escolas públicas. Explique, de acordo com sua experiência como especialista (supervisora), o que mais dificulta a Gestão Democrática de se efetivar na maioria dessas instituições de ensino.

ANEXO IV

• ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

1. O que é uma Gestão Democrática para você? Explique.
2. Você tem participação ativa na gestão realizada na escola em que trabalha?
Como é essa participação? Você a considera importante? Por quê?
3. Como é visto por você o papel de diretor na escola? Ele(a) exerce bem sua função?
4. Na sua opinião, quais seriam as atribuições para ele(a) ser considerado(a) um(a) bom(boa) gestor(a) educacional?
5. Quais os pressupostos do Projeto Político-pedagógico, as razões e o desafio que apresenta para a escola?
6. Apesar da idéia que valoriza a transformação na educação a partir do planejamento participativo ser clara e necessária para a qualidade da educação, essa ainda é uma questão bastante complexa, pois essa idéia não consegue instalar-se com sucesso nas escolas públicas. Explique, de acordo com sua experiência como funcionárias de Escola (secretária e bibliotecária), o que mais dificulta a Gestão Democrática de se efetivar na maioria dessas instituições de ensino.

ANEXO V

- **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

1. O que você entende por Gestão Democrática? Explique.
2. Você tem participação ativa na gestão realizada na escola em que estuda? Como é essa participação? Você a considera importante? Por quê?
3. E a participação da comunidade (as famílias dos alunos) é ativa? Você considera importante essa participação? Explique.
4. Como é visto por você o papel de diretor na escola? Ele(a) exerce bem sua função?
5. Na sua opinião, quais seriam as atribuições para ele(a) ser considerado(a) um(a) bom(boa) gestor(a) educacional?
6. Você sabe explicar a importância do Projeto Político-pedagógico para a escola?
7. Para você, o que mais dificulta a Gestão Democrática de se efetivar na maioria das escolas públicas?

ANEXO VI

- **ROTEIRO PARA REUNIÃO COM OS PAIS DE ALUNOS**

- Participação
- Projeto Político-pedagógico
- Trabalho do diretor
- Conceito de Gestão Democrática
- Dificuldade da prática de a Gestão Democrática se efetivar nas escolas públicas