



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

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E O PROJETO  
POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO

KÁTIA CILENE LOPES CALDERARO

MANAUS  
2007

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

KÁTIA CILENE LOPES CALDERARO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E O PROJETO  
POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra.

MANAUS  
2007

KÁTIA CILENE LOPES CALDE RARO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E O PROJETO  
POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM CONVITE À REFLEXÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho em primeiro lugar a meus pais **Zeila** e **Reinaldo Calderaro**, pelo incentivo e confiança que a mim dedicaram, a meus irmãos **Kelly** e **Kennay** pelo apoio e companheirismo.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Senhor DEUS agradeço-te pela minha existência e pela força que a mim proporcionaste para vencer mais esta jornada. Que Tuas bênçãos possam ser derramadas sobre meus pais, irmãos, e amigos dos quais recebi incentivo e a compreensão na realização dessa conquista.*

*Derrama Senhor, sobre os Mestres que acompanharam-me nesta caminhada, em especial, professora Dr.<sup>a</sup> Aldenice Bezerra, que a luz da sabedoria, ilumina-os para que possam continuar repartindo seus conhecimentos com seus alunos, colocando em suas mãos as ferramentas, com as quais abrirão novos horizontes rumo a satisfação plena de seus ideais.*

*Que as amizades conquistadas possam permanecer para sempre em nossos corações como prova de companheirismo e símbolo da vitória alcançada.*

**AGRADEÇO.**

*O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias.*

*Heloisa Lück*

## **RESUMO**

Neste trabalho apresenta-se idéias sobre a democratização da educação, seus desafios e perspectivas, nos últimos anos. Para tanto, focalizam-se como fatores preponderantes: a participação como requisito indispensável à democratização da educação e as contribuições do gestor escolar como líder na elaboração do projeto político pedagógico para um processo educacional emancipatório. Destaca-se ainda como mola propulsora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N.º 9.394/96. Nesse sentido, propõe-se analisar questões fundamentais e os novos afetos a gestão escolar, em face das novas demandas que a Escola enfrenta no contexto de uma sociedade que busca se democratizar e se transformar. São inúmeras mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente e com espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade e atuar comprometidamente na tomada de decisões coletivas. Neste particular, enfatiza-se a relevância do empenho do profissional da educação nesta construção, buscando viabilizar espaços democráticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratização da Educação – Gestão – Projeto Político Pedagógico – Tomada de Decisões Coletivamente.

## **ABSTRACT**

In this work one presents ideas on the democratization of the education, its challenges and perspectives, in the last years. For in such a way, they are focused as preponderant factors: indispensable the participation as requisite to the democratization of the education and the contributions of the pertaining to school manager as leader in the elaboration of the project pedagogical politician for a emancipatório educational process. It is still distinguished as propeller spring the Federal Constitution of 1988 and the Law of Lines of direction and Bases of the National Education - Law N.º 9.394/96. In this direction, it is considered to analyze basic questions and the new affection the pertaining to school management, in face of the new demands that the School faces in the context of a society that it searches if to democratize and to transform. They are innumerable urgent changes in the school, so that it guarantees competent formation of its pupils, way who are capable to face creative and with critical spirit, the more complex problems each time of the society and to act engaged in the taking of collective decisions. In this particular one, it is emphasized relevance of the persistence of the professional of the education in this construction, having searched to make possible democratic spaces.

**KEY-WORDS:** Democratization of the Education – Management – Project Pedagogical Politician – Taken of Decisions Collectively.



## SUMÁRIO

|                        |           |
|------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b> | <b>11</b> |
|------------------------|-----------|

### **CAPÍTULO I**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO E DE GESTÃO DA ESCOLA: CAMINHOS PERCORRIDOS EM NOME DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....</b> | <b>17</b> |
| 1.1. Conceitos de organização, direção e gestão: palavras sinônimas ou complementares?.....  | 18        |
| 1.2. Cultura organizacional, o que é?.....   | 21        |
| 1.3. Concepções de organização e de gestão escolar: novos olhares.....   | 26        |
| 1.4. Gestão participativa: como configurá-la?.....   | 34        |
| 1.5. A direção como princípio e atributo da gestão democrática.....  | 37        |
| 1.6. Princípios e características da gestão escolar participativa.....   | 40        |
| 1.7. Uma escola com gestão participativa: estrutura e funcionamento.....   | 45        |

### **CAPÍTULO II**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2. A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: UM ESTUDO DE EXPECTATIVAS, POSSIBILIDADES E LIMITES.....</b>       | <b>51</b> |
| 2.1. As possibilidades acerca da gestão democrática da educação no contexto escolar.....                     | 55        |
| 2.2. Participação: uma análise sobre a possibilidade de concretização da gestão democrática da educação..... | 57        |
| 2.3. Funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola.....                              | 59        |

|  |    |
|--|----|
| 2.4. O planejamento escolar e o projeto pedagógico curricular.....           | 60 |
| 2.5. A organização geral do trabalho na escola .....                         | 63 |
| 2.6. A direção e a coordenação .....   | 66 |
| 2.7. As contribuições do gestor escolar para um processo emancipatório ..... | 69 |
| 2.8. A avaliação da organização e da gestão da escola .....                  | 72 |

### **CAPÍTULO III**

|  |            |
|--|------------|
| <b>3. A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO -PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO E SÓCIO -POLÍTICA.....</b> | <b>75</b>  |
| 3.1. Conceituando o projeto político-pedagógico.....   | 76         |
| 3.2. A autonomia das escolas e o papel do gestor frente aos desafios da gestão democrática e do projeto político-pedagógico.....                         | 83         |
| 3.3. Participação e liderança coletiva na construção e execução do projeto político-pedagógico.....  | 88         |
| 3.4. As possibilidades de viabilização da gestão democrática da educação .....   | 94         |
| 3.5. Avaliação e retomada: ações necessárias à manutenção do projeto político-pedagógico.....  | 98         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>102</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>OBRAS CONSULTADAS.....</b>  | <b>107</b> |

## INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, tem sido dedicada muita atenção à gestão na educação, que, enquanto um conceito novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução de problemas.

Em face desta inovação na Educação, cuja meta é valorizar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, agregada ao fato de fortalecer cada vez mais a democracia no processo pedagógico, encontra-se no projeto de Gestão Democrática da Educação, uma oportunidade real de transformar a escola em um espaço público, onde diversas pessoas têm a possibilidade de articular suas idéias, estabelecer diálogo e considerar diferentes pontos de vista.

Diante dessas perspectivas, o presente trabalho intitulado “A gestão democrática da educação e o projeto político pedagógico: um convite à reflexão” assume papel indiscutivelmente relevante, pois a partir deste estudo será possível desvelar a trajetória histórica da administração com vistas à conquista da

democracia no contexto escolar, haja vista que a verdadeira democracia no cenário educacional assume papel preeminente, uma vez que, no momento, firma-se numa tentativa de reestruturação do sistema de ensino influenciando nos seus objetivos, funções, atribuições e competências.

Diante desse desafio ganha força e relevância à análise sobre a gestão democrática e o papel do projeto político pedagógico como instrumento para a consecução da verdadeira autonomia na escola, e como o elemento articulador para que realmente se efetive a gestão democrático-participativa no cenário educacional. Diante disso, pretende-se que o referido estudo seja um subsídio aos profissionais da educação a fim de que estes avaliem suas práticas no cotidiano das escolas e lutem para que o espírito democrático se materialize nas ações e relações educativas.

Situando a problemática, é conveniente salientar que os últimos dez anos têm se apresentado como uma década significativa nas discussões a respeito da gestão educacional, tendo como fator preponderante à necessidade da implantação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. A descentralização do ensino e o esforço para a sua universalização direcionam a escola pública a uma gestão participativa, capaz de atender aos anseios da comunidade escolar. Nesta perspectiva, através desta pesquisa buscou-se analisar a importância da gestão democrática da educação e do projeto político pedagógico como um dos principais instrumentos para a descentralização de poder e conseqüente participação e melhoria da qualidade da educação no limiar do início do século XXI. Portanto, ganha força e relevância à análise sobre a gestão democrática da educação a fim de desvelar os caminhos percorridos para que atualmente se encontre no projeto político pedagógico um instrumento de emancipação da comunidade escolar.

Diante do exposto, uma reflexão sobre a gestão democrática da educação e sobre o projeto político pedagógico como instrumento para a participação da comunidade escolar nos processos decisórios na escola impulsionam aos seguintes questionamentos:

- Como ocorreu a trajetória histórica do processo administrativo da educação?
- Quais as principais características da gestão democrática da educação e qual a importância destas no contexto sócio-político e educacional?
- Qual a importância do projeto político-pedagógico para a consecução da gestão democrática da educação?

Em face dos questionamentos apresentados conduzem o referido trabalho tem como objetivo geral analisar a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar em relação aos princípios de descentralização, participação e autonomia, que caracterizam gestão democrática da educação brasileira a partir da década de 90 até os dias atuais.

E os objetivos específicos do presente estudo são: Compreender o processo administrativo da educação brasileira configurando-o na Gestão democrática da Educação no limiar da década de 90; Favorecer a discussão acerca do processo de gestão democrático-participativa na busca de dizer dos limites e dos desafios da conquista desta gestão no âmbito do sistema de ensino público brasileiro; Discutir a importância do projeto político-pedagógico como um dos principais instrumentos para a consecução da gestão democrática da educação na Educação Brasileira.

Para orientar o referido estudo, segundo Thiollent (1998), é indispensável à preocupação com os procedimentos metodológicos a fim de que seja possível

verificar os riscos e criar condições satisfatórias para uma adequação das técnicas aos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, o presente estudo visa analisar a importância da gestão democrática da educação, bem como o papel do projeto político-pedagógico como instrumento desta modalidade de gestão, que por sua vez, exige o conhecimento dos mais variados elementos que envolvem a história da administração da educação brasileira, bem como a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. Diante desta necessidade, tornou-se possível buscar no materialismo histórico dialético subsídios para o presente estudo.

Salienta-se, portanto, a necessidade de reforçar a importância do método escolhido, pois o mesmo compreende a interpretação da realidade, visão de mundo e práxis, pois

no processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO: 2000, p. 81).

Para subsidiar o método escolhido, e a fim de atender aos objetivos propostos pelo presente trabalho, os procedimentos técnicos norteadores contemplaram a pesquisa bibliográfica haja vista que qualquer que seja o tipo de estudo sempre será necessária uma pesquisa desta natureza, para se ter um conhecimento prévio do objeto a ser analisado e a análise documental no tocante à análise da Constituição Federal de 1988 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois enquanto tipo de estudo descritivo fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre as leis de educação, processos e condições escolares, planos de estudo e projetos pedagógicos que caracterizam a gestão escolar das áreas de investigação.

Diante do exposto, convém esclarecer que subsidiar a realização deste estudo e refletir sobre o mesmo é, portanto, uma tarefa aberta a contribuições. Nesse sentido, o estudo ora apresentado pretende vislumbrar a importância da gestão democrático-participativa no cenário educacional, bem como do projeto político pedagógico como eixo articulador dessa gestão que se almeja e do trabalho dos profissionais que a promovem.

Logo, neste estudo apresentam-se diversas contribuições de renomados autores que se dedicam ao estudo e à reflexão sobre a gestão educacional. Entre eles destacam-se: CHIAVENATO, Idalberto (1998), CURY, Carlos Roberto Jamil (2002), FERREIRA, Naura Syria Carapeto (2001), FREITAS, Kátia Siqueira de (2002), LIBÂNEO, José Carlos (2003), LUCK, Heloísa. (2002), PADILHA, Paulo Roberto (2003), VEIGA, Ilma Passos A. (1995), PARO, Vitor Henrique (1998), SANDER, Benno (1995).

No que diz respeito à estruturação do estudo, o presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos subsequentes a uma introdução sobre a temática. O primeiro capítulo intitulado “Uma análise sobre o sistema de organização e de gestão da escola: caminhos percorridos em nome da democratização da educação” se propõe a analisar conceitos importantes sobre a temática da gestão democrática da Educação. Neste capítulo apresenta-se uma discussão sobre as concepções de organização e de gestão escolar, dá enfoque para a gestão participativa, considerando seus princípios e características bem como, a estrutura e o funcionamento de uma escola que se lança a uma gestão participativa.

O segundo capítulo cujo título é “A gestão democrático-participativa: um estudo de expectativas, possibilidades e limites” trata do contexto das políticas públicas e a descentralização da administração do sistema educacional e da escola

pública, enfocando os princípios da gestão democrático-participativa na educação. Analisa ainda, os fundamentos e as bases do avanço no pensar e no fazer pedagógico da educação, apontando as competências necessárias para que o gestor bem desempenhe o seu trabalho.

O terceiro capítulo configura-se uma reflexão sobre a importância do projeto político-pedagógico como um dos principais instrumentos da gestão democrática da educação. Neste capítulo se apresenta uma ampla discussão e análise acerca da elaboração e aplicação do projeto político pedagógico no contexto escolar. Nesta discussão apresentam-se os subsídios necessários para que se encontre no plano organizador da escola os mecanismos de implantação da reforma educacional tão necessários para a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, este trabalho tem por objetivo central analisar questões fundamentais aos novos desafios à gestão escolar e ao projeto político-pedagógico, em face de novas demandas que a escola enfrenta no contexto de uma sociedade que busca se democratizar e transformar.



## **CAPÍTULO I**

### **1. UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO E DE GESTÃO DA ESCOLA BRASILEIRA: CAMINHOS PERCORRIDOS EM NOME DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Ao longo da história da educação brasileira percebe-se que certos princípios e métodos da organização escolar originaram-se da Administração Geral usada pelas empresas. No entanto, há que se considerar que, as escolas têm características muito diferentes das empresas industriais, comerciais e de serviços. Seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho apresenta uma natureza eminentemente interativa, isto porque diz respeito à presença constante das relações interpessoais. O desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais, os resultados do processo educativo primam muito mais pela qualidade do que pela quantidade; os educandos caracterizam-se por serem, ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar.

Todas essas características permitem a percepção de maneiras muito peculiares de conceber as práticas de organização e de gestão escolares, ainda mais quando se considera que tais práticas se reveste m de caráter genuinamente

pedagógico. Logo, torna-se extremamente necessário elucidar alguns conceitos básicos dos processos organizacionais no enfoque das instituições educativas.

### **1.1. Conceitos de organização, direção e gestão: palavras sinônimas ou complementares?**

Conforme explica Libâneo et al (2003), organizar tem por significado dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Logo, a organização escolar diz respeito a os princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, quer sejam materiais, intelectuais e/ou financeiros; e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Há neste contexto que se considerar as proposições de Chiavenato (1998) ao distinguir dois significados de organização. A organização como unidade social e a organização como função administrativa.

Segundo o mesmo autor, como unidade social, a organização o identifica um empreendimento humano destinado a atingir determinados objetivos. Como função administrativa, refere-se ao ato de organizar, estruturar e integrar recursos e órgãos. Logo, para o autor ora apresentado, a vida dos homens está intimamente ligada às organizações, porque tudo o que o homem faz é feito dentro das organizações, uma vez, que estas são unidades sociais (portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) em prol de determinados objetivos. Estes objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Enfim, é a essência da organização que determina sua finalidade.

Com esse entendimento, Libâneo et al (2003) afirma que as escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai à interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. Para ele, a instituição escolar caracteriza -se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar se define como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.

O conjunto de características descritas anteriormente, na concepção de Paro (1998), denomina-se administração escolar. O autor sintetiza a tarefa de administrar em dois conceitos bem óbvios: a racionalização dos recursos e a coordenação do esforço coletivo em função dos objetivos. Ele analisa que:

em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (...) Os recursos (...) envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. (...) A administração pode ser vista assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (Paro, 1998, p. 18 e 20)

A partir de tal afirmação, e seguindo a orientação Libâneo et al (2003), a efetivação desses dois princípios dá-se por meio de estruturas e processos organizacionais, os quais podem ser designados, também, como funções: planejamento, organização, direção e controle. Na escola, essas funções aplicam -se tanto aos aspectos pedagógicos (atividades-fim) quanto aos administrativos (atividades-meio), ambos impregnados do caráter educativo, formativo, próprio das instituições educacionais.

Estudiosos da educação, como por exemplo, Veiga (1995) e Lück (2002), afirmam que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão. Na concepção destas autoras, todas as demais funções da organização, isto é, o planejamento, a direção, a avaliação, estão referidas aos processos intencionais e sistemáticos de decisões. A partir deste entendimento, conclui-se que esses processos de chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação designada como gestão.

Com esse entendimento, há que se considerar que gestão, segundo Libâneo et al (2003), é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos das organizações, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Apesar disso, há que se considerar que existem várias concepções e modalidades de gestão, quais sejam: a centralizada, colegiada, participativa, co-gestão.

Antes, porém, de elucidar cada uma das modalidades de gestão à luz do que ensina Libâneo et al (2003), faz-se necessário considerar o conceito de direção. Segundo o mesmo autor, pode-se entender que a direção é princípio e atributo da gestão, por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível.

Diante de tudo isso, e a partir do entendimento de que as organizações escolares se caracterizam como unidades sociais em que se destacam a interação entre pessoas e sua participação ativa na formulação de objetivos e de modos de funcionamento da comunidade escolar, torna-se oportuno ressaltar os aspectos informais da organização escolar, introduzindo o conceito de cultura organizacional.

## 1.2. Cultura organizacional, o que é?

Para melhor compreensão sobre o que é cultura organizacional, faz-se necessário recorrer a Libâneo et al (2003). Ele adverte que para entender o real significado do termo cultura organizacional é necessário ter compreendido a organização formal, isto é, a organização planejada, a estrutura organizacional, os papéis desempenhados. As organizações, todavia, sofrem forte impacto dos elementos informais - a organização informal, que diz respeito aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros do grupo. Esses aspectos da organização informal têm sido denominados de cultura organizacional. A expressão corresponde, de certa maneira, ao clima organizacional, ambiente, clima da escola, que são expressões que já foram mencionadas em textos de administração. Entretanto, o termo cultura indica uma abordagem antropológica, ao passo que clima organizacional tem enfoque mais psicológico.

Conforme nos explica Libâneo et al (2003) destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade com sua influência nas formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la.

No dizer do mesmo autor, a cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de se comportar adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que rodeia o homem e vai formando o seu modo de pensar e agir, isto é, a

sua subjetividade. As práticas culturais em que o homem está inserido se manifestam em seus comportamentos, no significado que ele passa a dar às coisas, em seu modo de agir, em seus valores. Em outras palavras, o modo como o homem se comporta está assentado em suas crenças, valores, significados, modos de pensar e de agir que vão se formando ao longo da vida, tanto em laços familiares, considerando o lugar em que nasceu e cresceu, como no mundo de vivências que foi dando contorno a seu modo de ser e naquilo que foi aprendendo em sua formação escolar.

Em outras palavras,

(...) a cultura é uma criação humana: ao tentar resolver seus problemas, o homem produz os meios para a satisfação de suas necessidades e, com isso, transforma o mundo natural e a si mesmo. Por meio do trabalho instaura relações sociais, cria modelos de comportamento, instituições e saberes. (ARANHA, 1996, p. 32)

Isto significa que a bagagem cultural dos indivíduos contribui para a definição da cultura organizacional de que fazem parte. Em outras palavras, as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir dos indivíduos e sua subjetividade são elementos essenciais para compreender a dinâmica interna delas.

A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, a aceitação ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc. Essa cultura organizacional, também designada como cultura da escola, diz respeito às características não apenas culturais não apenas de professores, mas também de alunos, funcionários e pais.

Diante do exposto, cultura organizacional, conforme afirma Libâneo et al (2003) pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e

psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, não sendo a maior parte deles nem claramente perceptíveis nem explícitos. Esses aspectos têm sido denominados freqüentemente de currículo oculto, o qual, embora escondido, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores. Tanto isso é verdade, que é possível encontrar o mesmo professor com práticas diferentes em cada uma das escolas em que ele trabalha.

Outro aspecto relevante nesta discussão proposta por Libâneo et al (2003) diz respeito à cultura organizacional em duas formas: a cultura instituída e a cultura instituinte. A primeira refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à estrutura curricular, aos horários, enfim às normas disciplinares, etc. Já a cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que possibilita entender muitos acontecimentos de seu cotidiano. Essa cultura, porém, pode ser modificada pelas pessoas, pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda mais perto aos interesses e às aspirações da equipe escolar, o que justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico, a gestão participativa, a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Logo, para o referido autor, levar em conta a cultura organizacional torna-se extremamente importante para que a formulação, o desenvolvimento e a avaliação do projeto pedagógico bem como as atividades que envolvem tomadas de decisão: o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação

continuada, as práticas de avaliação sejam de fato realizadas com base em uma realidade concreta: a própria realidade da escola.

Em outras palavras, a maneira de ver a organização escolar precisa considerar o contexto concreto e real das interações sociais marcado também, por conflitos, por relações de poder externas e internas, por interesses pessoais e políticos, assim como os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado. No tocante a este assunto convém analisar os escritos de Escudero e González:

A concepção crítica da cultura escolar se articula sobre a idéia de que a escola é um lugar de luta entre interesses em competição onde se negocia continuamente a realidade, significados e valores da vida escolar. (...) As políticas culturais das escolas costumam ser muito complexas, entre outras coisas, porque distintos grupos podem levar à organização bagagens culturais distintas que podem originar sérios conflitos sobre ideologia e tecnologia; neste sentido, a prática educativa de uma escola, sua definição de pedagogia e currículo, avaliação e disciplina, é resultado das políticas culturais que caracterizam cada escola em particular. Essas culturas internas à escola, resultado de suas políticas culturais, não são independentes do contexto sócio-político em que se situam, mas derivam e contribuem à divisão de classe, gênero, raça, idade, próprios da sociedade mais ampla. As culturas internas das escolas se relacionam com as da sociedade mais ampla. (ESCUADERO E GONZÁLEZ, 1994, p.91)

Uma visão sócio-crítica propõe compreender dois aspectos interligados: de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sócio-cultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes, conflituosos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional - o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a



ação organizacional coordenada e supervisionada, já que esta precisa atender a objetivos sociais e políticos muito claros, relativos à escolarização da educação.

Para Pazeto (2000) o principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola é redefinir a cultura organizacional instaurada. Sem essa mudança, outras inovações correm o risco de se tornarem ineficazes.

As novas bases para provocar mudanças na cultura organizacional vigente, na gestão dos sistemas e das instituições, segundo o mesmo autor, fundam-se nos princípios do alinhamento e do desdobramento. É pressuposto para identificar e gerir uma instituição educacional que ela apresente seu projeto. O projeto de uma instituição compreende, de forma indissociada, a visão e a missão por ela geradas, associadas aos propósitos, ações e condições estabelecidos em função de uma nova realidade que a instituição deseja criar.

O autor anteriormente mencionado defende que a idéia de projeto tem caráter de empreendimento e traz consigo os vetores de futuro, de direção e de sentido definidos, de configuração desejável e de construção do novo. Logo, cultura organizacional, fundada em valores e propósitos convergentes, é condição primordial para a construção do projeto institucional. Essa cultura, definida a partir do estabelecimento da missão, é implementada através do alinhamento dos propósitos, políticas e prioridades que integram o planejamento estratégico. Os desdobramentos das ações levadas a efeito com a participação dos atores nas diversas instâncias da instituição, de forma indissociada ao alinhamento, abrangem as esferas de decisão e de execução.

Segundo Pazeto (2000), alinhamento e desdobramento devem ser implementados de forma concatenada e progressiva. A qualidade da participação dos atores da instituição é decorrência da nova cultura e gestão que se instaura na

organização e do grau de comprometimento com a missão e as metas institucionais. Dessa forma, alinhamento e desdobramento tornam-se instrumentos imprescindíveis à gestão institucional eficaz e à consecução do seu projeto.

### **1.3. Concepções de organização e de gestão escolar: novos olhares**

Segundo os escritos de Libâneo et al (2003), a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e política da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Dentro deste contexto, analisando as concepções em uma linha contínua, verifica-se em um extremo a concepção técnico-científica, e no outro, a sócio-crítica.

Na concepção técnico-científica segundo o mesmo autor, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência.

Os termos eficiência e eficácia no dizer de Lück (2002) são as principais idéias difundidas pela Teoria da qualidade total<sup>1</sup>. Entende-se, neste particular o princípio da qualidade total no campo educacional como uma estratégia de

---

<sup>1</sup> A Teoria da Qualidade Total é uma filosofia sistêmico-administrativa cuja fundamentação está norteada por princípios que foram sendo construídos ao longo do processo histórico evolutivo de um capitalismo cuja produção em pequena escala caracterizou os séculos XVIII e XIX. Educação de qualidade total é aquela onde o cliente (aluno) incorpora durante o processo de ensino – aprendizagem (atividades-meio) habilidades e competências necessárias para a vida e para o mercado de trabalho (atividade-fim).

organização da escola e do processo de ensino-aprendizagem da mesma maneira que se organiza a gestão de qualidade total no campo empresarial. Para um melhor entendimento a esse respeito convém considerar os escritos de Silva (2001), ao afirmar que a qualidade total no cenário educacional tem como produto final a formação de educandos ajustados ao contexto neoliberal. Segundo o mesmo autor, é a materialização da transformação de estudantes em clientes, ou seja, a viabilização de uma relação puramente mercantil entre os estudantes, o saber e a escola.

Diante do exposto, assinala-se que as escolas que funcionam com o modelo técnico-científico dão muito peso à estrutura organizacional, organograma de cargos e funções, hierarquias de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, e planos de ação feitos de cima para baixo. Infelizmente, durante longos períodos, este foi o modelo mais comum de organização escolar no Brasil, e ainda hoje é encontrado em muitas escolas, embora já existam experiências bem sucedidas de adoção de práticas alternativas, em uma perspectiva progressista.

Ao contrário da concepção técnico-científica, na concepção sócio-crítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e como o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, neutro a ser observado, ao contrário, é construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até pelos membros da comunidade. O processo de tomada de decisões se dá coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e

deliberar, em uma relação de colaboração. A abordagem sócio -crítica da escola desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática.

Alguns estudos sobre a organização e gestão escolar, levando-se em consideração as análises de Lück (2002) entre outros autores, contribuem para ampliar o leque de estilos de gestão e para apresentar de forma esquemática, quatro concepções: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

Convém afirmar que as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social.

### *Concepção técnico-científica*

Conforme exposto anteriormente, a concepção técnico-científica, segundo Libâneo et al (2003) baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e nos procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A versão mais conservadora dessa concepção é denominada de administração clássica ou burocrática. Conforme afirma Lück (2002), esse modelo de direção da escola, se caracterizava pelo caráter hegemônico, isto é, era o diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento de ensino, para determinar os seus destinos e, em conseqüência desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir”

o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Nesta conjuntura era considerado bom diretor quem cumprisse essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. Cabe lembrar que esse procedimento era possível, uma vez que a clientela escolar era mais homogênea, ante a elitização da educação, em vista do que, quem não se adequasse ao sistema, era dele banido. A expulsão explícita ou sutil de alunos foi uma prática aceita, durante muito tempo como natural. O entendimento que sustentava essa homogeneidade era o de que o participante da escola deveria estar disposto a aceitar os modelos de organização estabelecidos e a agir de acordo com eles. Portanto, tensões, contradições e conflitos eram eliminados ou abafados. Os elevadíssimos índices de evasão escolar que marcaram a escola brasileira podem ser também explicados por um esforço no sentido de manter a homogeneidade da clientela escolar.

Esta situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, visto este como uma entidade superior e externa à sociedade, uma supra-entidade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista. Uma leitura ao pé da letra e acrítica no que se refere à determinação constitucional de que educação é dever do Estado, foi comumente associada a este entendimento. Segundo ela, portanto, educação é ape nas direito da sociedade.

Essa dissociação entre direito de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, na concepção da autora acima mencionada, produziu na educação, diretores que não lideraram, professores que não ensinaram, alunos que não aprenderam, todos esperando que o “outro” fizesse alguma coisa, para resolver

os problemas ou dificuldades, inclusive os ocupantes de posições no sistema de ensino.

Com esta concepção, adotou-se uma fundamentação teórica de caráter mais normativa, determinada pelo princípio de certo-errado, completo-incompleto, perfeito-imperfeito.

A versão mais recente desta modalidade de administração é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais forte de métodos e de práticas de gestão da administração empresarial que logicamente adota o método da administração científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito – nem mesmo, muitas vezes, o pedagógico, como é o caso de “corrigir provas”, “dar nota”, dentre outros.

Também está associado a esta concepção o entendimento de que o importante é fazer o máximo (preocupação com a dimensão quantitativa) e não o de fazer o melhor e o diferente (preocupação qualitativa). Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor.

Em síntese, esta concepção valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Enfatiza relações de subordinação, rígidas determinações de funções, e supervaloriza a racionalização do trabalho, tende a retirar das pessoas ou, ao menos, diminuir nelas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho.

Isso significa que o grau de autonomia e de envolvimento profissional fica enfraquecido.

### *Concepção autogestionária*

No que diz respeito à concepção autogestionária, segundo Libâneo et al (2003), ela baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Tende recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Segundo o referido autor, na organização escolar, em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), a concepção autogestionária valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos).

Esta concepção para Lück (2002) merece bastante atenção, pois, para a referida autora, os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto sócio-econômico-cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola; portanto, com tais características devem ser também escolas entendidas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente.

Isto significa que, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a autogestão procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência de que o trabalho, como prática social,

passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

É possível afirmar que a escola brasileira se defronta muitas vezes, ainda com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõe mais de modelos e sim de concepções.

Em decorrência da situação exposta, muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho na escola, que passa a ser entendida como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação.

### *Concepção interpretativa*

Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, sobre a escola e sua gestão. Esse paradigma é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma. Se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata apenas de simples mudança terminológica e sim de fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica.



Com este entendimento, percebe-se que a concepção denominada interpretativa, conforme esclarece Libâneo et al (2003), considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão dos significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Ela opõe-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas. Nesse sentido, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais.

No extremo, essa concepção, de acordo com o mesmo autor, também recusa a possibilidade de conhecimento mais preciso dos modos de funcionamento de determinada organização e, em consequência, de haver certas normas, estratégias e procedimentos organizativos.

### *Concepção democrático-participativa*

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva na tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Esta concepção acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação das decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo educacional - o planejamento, a organização, a direção, a avaliação, uma vez que não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam

postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Advoga, pois, que a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, implica dev eres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação. Isto implica no entendimento de que a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.

#### **1.4. Gestão participativa: como configurá-la?**

Para Libâneo et al (2003) a participação é um dos principais instrumentos para assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Com as afirmativas acima mencionadas, o autor deixa claro que a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e, propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

O autor mencionado explicita que o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprio, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições, de acordo com suas afirmações, dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

Ressalta-se oportunamente que o tema autonomia da escola, cuja importância se mostra crescente, reflete uma tendência mundial encontrada na dinâmica das modernas organizações públicas. Sua aceitação implica uma ruptura no modelo tradicional de compreender e atuar na realidade, uma vez que a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão de educação, tanto do ponto de vista da escola, como dos sistemas de ensino. Assim entendida, representa um exercício de democratização dos espaços públicos, ou seja, delegando ao diretor e aos colaboradores a possibilidade de dar respostas ao cidadão (alunos e responsáveis) a quem serve.

Na concepção do autor ora mencionado a participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários, isto é, pais e alunos na gestão da escola. Ele propõe que há dois sentidos de participação articulados entre si:

- 1) o sentido da participação de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional.

Com este entendimento conclui-se que a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A instituição escolar é lugar de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas e também de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. Esse entendimento mais restrito de participação identifica-se com a idéia de escola como espaço de aprendizagem, isto é, como comunidade democrática de aprendizagem.

2) o sentido de participação de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. Neste particular, através de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de comunidade educativa que interage com a sociedade civil.

Vivendo a participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, professores e alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade. A participação da comunidade possibilita à população conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar.

Na concepção de Gadotti e Romão (1997, p.16), a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, pois

todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade o s que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Torna-se mister destacar que o princípio participativo não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade do ensino. Tanto quanto o processo organizacional, a participação é apenas um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Em razão disso, a participação necessita do contraponto da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão da participação.

Portanto, conferir autonomia à escola consiste em delegar poder à comunidade escolar e local para que reúnam condições concretas para que

alcancem objetivos educacionais articulados com os interesses da sociedade civil organizada. Vale lembrar que isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos do poder. Essa autonomia e esse poder só se darão pela via da conquista, resultante das lutas integradas entre profissionais da educação e a sociedade civil organizada, os quais deverão propor uma nova agenda de inter-relações intra e entre as organizações educacionais.

### **1.5. A direção como princípio e atributo da gestão democrática**

A direção da escola, além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente dos empresariais. Este termo, para Libâneo (2003), vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante aos objetivos escolares, sociais e políticos, no contexto de uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana. Por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.

Essa peculiaridade das instituições escolares decorre do caráter de intencionalidade presente nas ações educativas. Intencionalidade significa a resolução de fazer algo, de dirigir o comportamento para aquilo que tem significado para os homens. Logo, entende-se que ela se projeta nos objetivos que, por sua vez, orientam a atividade humana, isto é, apontam a direção da ação. Na escola, leva-se a equipe escolar à busca deliberada, consciente, planejada, de integração e unidade de objetivos e ações, além de consenso sobre normas e atitudes comuns.

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação, tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional. O processo educativo, portanto, por sua natureza, inclui o conceito de direção. Sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para atingir eficazmente os objetivos de formação, ou seja, o trabalho escolar implica uma direção.

Com base nesse princípio mais geral, há que destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Por isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada.

Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou numa estrutura administrativa autocrática - na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do diretor, na visão de Libâneo (2003) como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas, ou seja, é administração da prática política. Como dirigente conforme sugere o mesmo autor, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Em razão dessas considerações, a escolha do diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Como se atesta freqüentemente, infelizmente, no sistema escolar público brasileiro ainda acontece a nomeação arbitrária de diretores pelo governador ou pelo prefeito, geralmente para atender a conveniências e a interesses político-partidários. Essa prática torna o diretor o representante do Poder Executivo na escola. Entretanto, há outras formas de escolha, como o concurso público e a eleição pelo voto direto ou representativo. Nesta última forma, para Libâneo et al (2003) é desejável que os candidatos à eleição tenham formação profissional específica e competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimento de questões didático-pedagógicas.

Para estudiosos das questões educacionais como Lück (2002), a escola que queira ser democrática, e esteja convencida de que a participação é essencial para a concretização de suas finalidades, precisa repensar o sentido e o significado das instâncias democráticas. Precisa entender que elas não operam, automaticamente, transformações. A escola precisa compreender, por exemplo, que a eleição para diretor da escola tem sido marcada por avanços, mas também por retrocessos.

Avanços, por ter sido uma forma de superação da tradicional escolha de diretor, via indicação político-partidária, independente de expectativas e interesses da comunidade escolar. Isto, sem dúvida, pode significar, segundo a mesma autora, o embrião do processo de transformação das estruturas burocráticas e autoritárias, embora os diferentes segmentos da escola não detenham, ainda, a consciência dessa possibilidade.

Retrocessos por inexistir uma cultura que valorize os princípios da democracia, embora se entenda ser a eleição direta para diretores um instrumento democratizante de grande relevância. Entende-se, portanto, que essa modalidade

de escolha não pode, sob nenhuma hipótese, ser caracterizada com um fim em si mesmo. O processo eleitoral deve ser compreendido como um instrumento, um meio que dê suporte à construção desse modelo de gestão.

Há ainda que considerar as contribuições de Silva Junior (1990), ao afirmar que a eleição para diretor, da forma como foi concebida, acabou possibilitando a retirada da indicação do diretor da órbita político-partidária, para situá-la no universo de decisão da comunidade escolar, persistindo ainda a ênfase no plano político, uma vez que o centro da discussão continua sendo apenas a legitimidade do exercício do poder na escola, e não, necessariamente, a finalidade dessa instituição, que é a construção do conhecimento.

## **1.6. Princípios e características da gestão escolar participativa**

Conforme Ferreira (2003), a escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos sejam eles sócio-políticos e/ou pedagógicos e interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e coordenação do esforço humano coletivo. Qualquer modificação em sua estrutura ou nas funções do processo organizacional se projeta como influência benéfica ou prejudicial nos demais. Por ser um trabalho complexo, a organização e a gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve se subordinar às condições concretas de cada escola.

Nesta conjuntura, de acordo com a mesma autora, são propostos os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa, quais sejam:

- a) A autonomia da escola e da comunidade educativa.

A autonomia, na concepção de Ferreira (2003) é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. É



definida como a faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre o próprio destino. Instituição autônoma é a que tem poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra livremente recursos financeiros. Assim, as escolas podem traçar o próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição. Dessa forma, a organização escolar transforma-se em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem.

Ademais, considera-se os escritos de Paro (2002) ao afirmar que autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata, portanto, na efetivação desse processo de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, em nome da sociedade, desse cômodo, caracterizando-se como gestão democrática, isto é, uma gestão compartilhada e participativa.

b) reação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar;

Este princípio, segundo Ferreira (2003) conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar. Sob supervisão e responsabilidade do diretor, a equipe escolar formula o plano ou projeto pedagógico, toma decisões por meio da discussão com a comunidade escolar mais ampla, aprova um documento orientador. Em seguida, entram em ação as funções, os procedimentos e os instrumentos do processo organizacional, em que o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições

específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

Nesse princípio está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, o modo de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e um alto grau de profissionalismo de todos, pois, segundo Libâneo (2003) a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação.

c) planejamento de atividades;

O princípio do planejamento, na visão de Ferreira (2003) justifica-se porque as escolas buscam resultados mediante ações pedagógicas e administrativas. Há necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, de estratégias de ação, de provimento e ordenação dos recursos disponíveis, de cronogramas e formas de controle e avaliação.

Soma-se a este entendimento as afirmações de Lück (2002), em relação ao plano de ação ou o projeto pedagógico de determinado estabelecimento de ensino. Ela afirma que se este for devidamente discutido e analisado pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola.

Diante do exposto, torna-se indispensável que os gestores educacionais no sistema e nas escolas desenvolvam habilidades em planejamento, tornando-o

coletivo, que criem mecanismos para que ocorra a identificação e a solução de problemas, de modo participativo, tanto em gestão financeira, em liderança democrática e no campo das relações interpessoais. Na concepção de Demo (1999, p.6):

em se tratando de uma instituição como a escola, lócus privilegiado de formação humana, a busca da democracia pressupõe duas grandes tarefas: desenvolver na comunidade educativa uma cultura participativa, valores éticos de solidariedade e atitudes coletivas na resolução dos problemas.

Isto só se faz possível mediante a formação continuada para todos os membros da comunidade educativa, pois se trata de um exercício democrático.

d) formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;

A concepção democrático-participativa de gestão, segundo Ferreira (2003) valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo.

Para a referida autora, a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, pedagógico, científico – de toda a equipe. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem sucedidas.

e) utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada;

Esse princípio implica os procedimentos de gestão baseados na coleta de dados, e de informações reais e seguras, bem como na análise global dos problemas (buscar sua essência, suas causas, seus aspectos mais fundamentais, para além das aparências). Analisar os problemas em seus múltiplos aspectos, de acordo com o que propõe Ferreira (2003) significa verificar a qualidade das aulas, o cumprimento dos programas, a qualificação e a experiência dos professores, as características socioeconômicas e culturais dos alunos, os resultados do trabalho que a equipe propôs atingir, a saúde dos alunos, a adequação entre métodos e procedimentos didáticos, etc. A democratização da informação envolve o acesso de todas às informações, canais de comunicação que agilizem o conhecimento das decisões e de sua execução.

Reforça-se tal entendimento, com Dourado (2000), que afirma que não se constrói autonomia da escola senão, mediante um entendimento recíproco entre os dirigentes do sistema e dirigentes escolares, entre estes e a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito de que tipo de educação a escola deve promover e de como todos, em conjunto, vão agir para realizá-la. Não se trata, portanto, de um processo de repartir responsabilidades, mas de desdobrá-las, ampliando-as e compartilhando-as.

f) relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Segundo Ferreira (2003), a escola e sua equipe devem estar preparadas para ocupar com compromisso, competência humana, teórica, técnica e política. A consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático-participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. Para o desenvolvimento de atitudes coletivas, é

importante cultivar o espírito de coesão, a partir da formação da comunidade escolar, em torno de objetivos comuns.

De acordo com esta afirmação, este princípio indica a importância do sistema de relações interpessoais para a qualidade do trabalho de cada educador, para a valorização da experiência individual, para o clima amistoso de trabalho. A equipe escolar precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para aquelas baseadas no diálogo e no consenso. As relações mútuas entre a direção e professores, entre estes e seus alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos devem combinar exigência e respeito, severidade e tato humano.

### **1.7. Uma escola com uma proposta de gestão participativa: estrutura e funcionamento**

Segundo Libâneo et al (2003), toda instituição escolar possui uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e de disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo – no caso, a escola. Essa estrutura é comumente representada graficamente em um organograma, isto é, num desenho que mostra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. Evidentemente, a forma de desenho reflete a concepção de organização e gestão, com base na legislação dos estados e dos municípios ou na própria concepção dos integrantes da escola, quando contam com o poder de formular suas próprias formas de gestão.

No modelo técnico-racional, o organograma é sempre um desenho geométrico que expõe, em detalhes, a hierarquia entre as funções. Nos modelos

autogestionário e democrático-participativo, é mais comum desenho circular que exhibe a integração entre as várias partes (ou funções) da estrutura organizacional.

Independente do desenho geométrico que elucida a estrutura da escola, convém esclarecer que existem os elementos de composição da estrutura organizacional básica, com os seus respectivos setores e as funções típicas de uma escola, quais sejam:

a) Conselho de Escola

Segundo Pimenta (2000), pode-se entender o Conselho escolar como órgão colegiado que tem como objetivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para tanto, desempenha funções normativas, deliberativas e de fiscalização das ações globais da escola. Não se trata de uma novidade, existe historicamente no período 1970/1980. No entanto, é a partir de 1986 que passa a exercer função deliberativa, superando o seu caráter até então consultivo.

A abrangência e as especificidades da sua atuação apresentam algumas variações, uma vez que, são definidas conforme o tamanho e a complexidade do sistema ou da rede escolar. No entanto, a natureza colegiada, bem como a função de acompanhar, fiscalizar todo o funcionamento da escola e promover a participação da comunidade escolar, no conjunto das atividades da escola são aspectos comuns a esses órgãos, assim como o objetivo final de melhorar a qualidade educacional e ampliar o compromisso da comunidade com a ação educacional local.

Nessa perspectiva, os conselhos escolares adquirem importância estratégica, ao possibilitar a participação democrática da comunidade escolar nas decisões acerca da aplicação e prestação de contas dos recursos repassados à escola, na

elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, na construção, acompanhamento e aprimoramento do Projeto -Político Pedagógico da Escola.

#### b) Direção

No tocante à direção, Lück (2002) propõe que o diretor deve ser o agente que coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas da escola. Ele é o responsável maior em atender às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

Na concepção democrático-participativa, para Lück (2002) um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

#### c) Setor técnico-administrativo

O setor técnico-administrativo responde pelos meios de trabalho que asseguram o entendimento os objetivos e das funções da escola. Responde também, pelos serviços auxiliares (zeladoria, vigilância e atendimento ao público) e pelo setor de multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca, etc.).

A secretaria escolar deve cuidar da documentação, da escrituração e da correspondência da escola, dos docentes, dos funcionários e dos alunos. Dedicar-se, também, ao atendimento à comunidade. Para a realização desses serviços, a escola deve contar com um secretário e com auxiliares de secretaria.

A zeladoria, a cargo dos serventes, deve cuidar da manutenção, da conservação e da limpeza do prédio; da guarda das dependências, das instalações

e dos equipamentos da cozinha e da organização e distribuição da merenda escolar; da execução de pequenos consertos e de outros serviços rotineiros da escola.

A vigilância, por sua vez, deve cuidar do acompanhamento dos alunos em todas as dependências da escola, exceto na sala de aula, orientando-os sobre as normas disciplinares e atendendo-os em caso de acidente e enfermidade. Atentar também às solicitações, por parte dos professores, de material escolar, de assistência de encaminhamento de alunos à direção, quando necessário.

O serviço de multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais e outros recursos didáticos disponíveis na escola.

#### d) Instituições auxiliares

Paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm instituições auxiliares, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, além de outras como a Caixa Escolar, vinculadas ao conselho de escola (quando existe) ou ao diretor.

### *A associação de Pais e Mestres (APM)*

A associação de Pais e Mestres, no dizer de Pimenta (2000) é uma instituição auxiliar às atividades da escola, formada por pais, professores e funcionários. Foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 5.692/71, em seu artigo 62, como entidade civil com personalidade jurídica própria e sem fins lucrativos. Tem como objetivo auxiliar a direção escolar na promoção das atividades administrativas, pedagógicas e sociais da escola, bem como arrecadar recursos para complementar os gastos com o ensino, a educação e a cultura. Além de participar da escola, a APM tem como função principal apoiar financeiramente a direção da escola, pela geração de recursos financeiros, bem como a sua aplicação.



### *Grêmio Estudantil*

A Gestão Estudantil ou Escolar ou Grêmio Estudantil, conforme expressa Pimenta (2000), é uma estratégia curricular que favorece o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos por meio de situações vivenciais. Trata-se de uma organização dos alunos e para os alunos que garante sua participação ativa e democrática na vida escolar; estimula-os a desenvolver diversas atividades em prol da escola e da comunidade; desenvolve comportamento cívico e democrático e atitudes positivas em relação à convivência, tolerância, solidariedade, cooperação e ajuda mútua; capacita-os para tomar decisões responsáveis e para o trabalho cooperativo, a gestão, a liderança e a autonomia; forma-os para cumprir seus deveres e exercitar seus direitos.

Segundo Libâneo (2003, p. 104-5),

o Grêmio estudantil é uma entidade representativa dos alunos criada pela Lei Federal nº 7398/85, que lhes confere autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais.

É uma instituição que costuma ser regulamentada no Regimento Escolar, variando sua estrutura e composição organizacionais. Todavia, é recomendável que tenha autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria da Educação ou da direção da escola.

### *Caixa Escolar*

A Caixa Escolar é uma instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da

escola, oriundos da União, estados e municípios e, aqueles arrecadados pelas unidades escolares.

Para Lück (2002), a Caixa Escolar é uma unidade financeira executora, na expressão genérica definida pelo MEC. Sua finalidade portanto é a organização da assistência social, econômica, alimentar, médica e odontológica aos alunos carentes ou de acompanhamento e de controle da utilização de recursos financeiros recebidos pela instituição.

#### e) Corpo docente e alunos

O corpo docente é o conjunto dos professores em exercício na escola, cuja função básica consiste em contribuir para o objetivo prioritário da instituição, o processo de ensino e aprendizagem. Os professores formam com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além de seu papel específico de docência, também têm a responsabilidade de participar da elaboração do projeto político-pedagógico, da realização das atividades escolares, das decisões do conselho de escola, das reuniões com pais, da APM, e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade.

O corpo discente inclui os alunos e, eventualmente suas instâncias de representatividade.

## CAPÍTULO II

### 1. A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA: UM ESTUDO DE EXPECTATIVAS, POSSIBILIDADES E LIMITES

Este capítulo tem como objetivo favorecer uma discussão acerca do processo de gestão democrático-participativa na busca de dizer dos limites e dos desafios da conquista desta gestão no âmbito do sistema de ensino público brasileiro.

Para tanto há que se considerar que segundo Freitas (2002), não foi por acaso que, durante muitos anos, as escolas adotaram o modelo de administração científica, baseado nos princípios de Frederick Taylor. Na sociedade industrial no século XX predominava “com sucesso” a administração científica<sup>2</sup>, centralizadora e hierarquizada. A teia administrativa tinha a conformação de pirâmide, cujo topo hierárquico era legitimamente ocupado pelo venerável chefe detentor de todo poder de decisão e de mando. Os demais membros desse conjunto, distribuídos por especializações, eram mais executores de ordens e planejamentos que agentes de decisão. Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão, menos educação formal e menos respeito social.

---

<sup>2</sup> O Taylorismo é um modelo concebido segundo a lógica do capital, e, por conseguinte foi desenvolvido para obtenção massificada da mais-valia pela racionalização e qualidade do processo produtivo.

A autora afirma que essa forma de administrar tomou conta da escola, condicionada pela política econômica e cultural dominante. Ela explica que na base da pirâmide do sistema educacional, cumprir planejamentos pedagógicos exógenos à sua realidade escolar constituía, provavelmente, o principal alvo das atenções de diretores e professores, conforme expectativa administrativa de seus superiores. Até o início da segunda metade do século XX, a execução obrigatória desses planejamentos, segundo a mesma autora, era acompanhada por visitas periódicas de inspetores do Ministério da Educação.

No dizer da mesma autora, o contexto da abertura política nacional dos anos 80 deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar e o cumprimento de planejamentos padronizados foi relaxado. As novas políticas públicas, provavelmente sob o efeito do espírito neoliberal, passaram a contemplar a descentralização administrativa e gestão escolar participativa de cunho democrático, com o foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local.

No entanto, há que se considerar que a inclusão da temática de descentralização na agenda de mudanças, conforme sugere Neto (2000), consolidou o processo de redefinição do papel do Estado ante a crise marcada pela sua incapacidade de ofertar os serviços essenciais à população e pela ausência de agilidade administrativa por conta de sua burocracia. Nesse sentido, a polarização Estado *versus* mercado, culminou em um quadro de reforço à idéia de Estado mínimo, conduzindo a crítica às políticas centralizadoras e intervencionistas próprias do modelo keynesiano que imperou no Pós-Segunda Guerra Mundial, principalmente nos países que vivenciaram os chamados Estados de Bem-Estar Social.

Com isto foram evidenciadas a defesa do livre mercado, da abertura econômica, da privatização de órgãos públicos e das reformas administrativa, tributária, financeira e previdenciária. Mesmo o Estado brasileiro, não tendo vivenciado as políticas inerentes ao Estado de Bem-Estar Social<sup>3</sup>, ele incorporou as estratégias ligadas à redução de suas responsabilidades, principalmente no âmbito das políticas sociais.

Seguindo esses parâmetros, a descentralização passou a ocupar uma posição de destaque na agenda de mudanças do Estado brasileiro, delineando os contornos de um paradigma de feição neoliberal para a ação estatal. Ao mesmo tempo, o Estado incorporou a preocupação no sentido de modernizar suas estruturas e os seus instrumentos de controle, de sorte a tornar-se mais eficiente e mais eficaz na prestação de serviços públicos.

Contraditoriamente, o que se percebeu claramente, foi que a descentralização concebida como estratégia de afastamento do Estado, em relação às obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual. A crítica principal indica que a descentralização nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização da ação estatal.

---

<sup>3</sup> O Estado de Bem-Estar Social ou Welfare State surgiu nos países europeus devido à expansão do capitalismo após a Revolução Industrial e o Movimento de um Estado Nacional visando a democracia. Segundo (DRAIBE: 1988, 21) “*seu início efetivo dá-se exatamente com a superação dos absolutismos e a emergência das democracias modernas.*” O Welfare State é uma transformação do próprio Estado a partir das suas estruturas, funções e legitimidade. Ele é uma resposta à demanda por serviços de segurança sócio-econômica.

Muitas vezes, ela se apresenta apenas como uma forma mais eficiente de controle dos gastos públicos. Motta (1994, p.190), por exemplo, afirma que

...grande parte das facilidades recentes para os processos de descentralização, não foi frutos de conquistas democráticas autênticas por parte de comunidades locais. A descentralização ocorreu por enfraquecimento do poder central e de suas entidades administrativas, que não conseguiram acomodar interesses provenientes de novas demandas (...) A descentralização aparece como um remédio para resolver insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e a dificuldades financeiras e insuficiências administrativas.

A partir do exposto, nota-se que o desmonte do Estado se evidencia justamente neste contexto, mediante a utilização destas variadas estratégias, sendo a mais freqüente, conforme expressa Frigotto (1995) a “apologia da esfera privada, da descentralização e da flexibilização, como mecanismo de democratização e de eficiência” (p.164). O autor ressalta ainda que esses mecanismos – descentralização e flexibilização têm se apresentado como formas antidemocráticas de transferência de responsabilidade do Estado em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação. Isto fica evidente quando se leva em consideração, por exemplo, a manutenção da educação básica – ensino fundamental e médio, para outras esferas da sociedade sem, contudo, democratizar os mecanismos de financiamento.

Preocupados com esta configuração dada pelo Estado para este processo, estudiosos das questões educacionais, chamam atenção para que os segmentos da Escola comecem a perceber que as formas participativas apregoadas pelo Estado tornam o termo democracia uma simples adjetivação da gestão, retirando com isso, o seu sentido humano e político. Daí a necessidade de se contar com a elaboração de um novo e diferente projeto de Escola. Um projeto que seja financiado pelo Estado, mas que represente efetivamente aos anseios, as expectativas e os sonhos dos segmentos da escola. Um projeto que garanta o dismantelamento da

hierarquização do poder no interior das instâncias educativas, da fragmentação entre as tarefas de concepção e execução do trabalho, da centralização do comando, enquanto princípios que limitam a participação e que fortalecem o modelo de gestão fundamentado na burocracia.

Diante da realidade apresentada, os cientistas da educação são convidados a repensar qual o seu verdadeiro papel diante da gestão democrática no contexto escolar.

### **2.1. As possibilidades acerca da gestão democrática da educação no contexto escolar**

Os desafios postos à efetivação de uma gestão democrático-participativa nas escolas públicas do país tem sido um tema recorrente nos estudos e pesquisas no campo educacional, aliado ao intenso debate envolvendo pesquisadores, profissionais da educação, sindicatos de professores e comunidade e em geral, acerca de sua natureza, expectativas, possibilidades e limites.

Incluída como um dos princípios norteadores da educação nacional, a gestão democrática, ainda que restrita aos sistemas públicos de ensino, traduz significativo avanço no campo legislativo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Tal processo, resultante das mobilizações de segmentos progressistas da sociedade brasileira<sup>4</sup> tiveram como principal bandeira a luta contra o caráter autoritário e centralizador que caracterizou o funcionamento do Estado brasileiro durante o regime militar.

Há que se considerar, portanto que desempenharam importante papel de aglutinação e formulação de propostas e reivindicações os movimentos populares e

---

<sup>4</sup> Os movimentos progressistas da Educação Brasileira consolidaram -se no final da década de 80, isto é, no Final da Nova República.

sindicais, pressionando o Estado brasileiro a assegurar espaços institucionais efetivamente democráticos e participativos que viabilizassem as demandas da sociedade civil organizada e controle público da gestão do próprio Estado (Adrião, Camargo, 2001).

A idéia de gestão democrática avançou sobre todos os segmentos e se instaurou também no cenário educacional, sobretudo por constituir -se um preceito constitucional que fora reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N.º 9.394.

Particularmente, merece destaque, no campo educacional, segundo Oliveira (1997) o papel desempenhado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades de caráter nacional, que buscou encaminhar reivindicações que expressavam a defesa do direito da população usuária (gestores, professores, pais, alunos e comunidade local) de participar da definição dos objetivos e finalidades da escola pública.

Segundo Libâneo et al (2003) ao se considerar os objetivos sócio -políticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar, como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes.

Foi a partir deste entendimento que surgiu a necessidade de implementação da gestão democrático-participativa nas escolas brasileiras. Apontada como um dos caminhos para a efetiva democratização da escola pública, esta modalidade de



gestão exige uma profunda reflexão sobre suas possibilidades de implementação nos sistemas públicos de ensino.

Indiscutivelmente, as demandas por maior participação da comunidade na gestão da escola acompanha a luta dos setores progressistas da sociedade pela ampliação do acesso à educação básica, por mais recursos para a escola pública, pela garantia da qualidade do ensino ministrado, concebendo a educação como direito social e como um serviço público, que por sua vez, devem estar resguardados dos interesses privados, mercantilistas, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativos (ESPOSITO, 2002)

Na concepção da mesma autora, há necessidade de se explicitar os pressupostos que devem orientar a defesa da participação popular no âmbito escolar, o que requer o entendimento do caráter público da atividade educativa que é mantida pelo Estado. Para ela, há que se conceber uma instituição escolar como um patrimônio público pertencente a todos os cidadãos, na qual seja assegurado o direito de participação democrática nas tomadas de decisões. No qual seja possível a implementação de uma gestão efetivamente democrático-participativa.

Em decorrência da situação exposta, percebe-se a necessidade de mudar a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da Escola, que deve ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social de participação.

## **2.2. Participação: uma análise sobre a possibilidade de concretização da gestão democrática da educação**

O final do século XX testemunhou várias mudanças na política da administração da educação brasileira. O discurso legal e político sugeriu maior

participação da sociedade, inclusive com responsabilidade financeira. O Estado passou a permitir e incentivar a coexistência de várias formas de gerenciamento escolar, aparentemente mais democráticas. Algumas experiências ocorreram com o gerenciamento da escola pública por entidades privadas.

Desse modo, a indicação política de diretores escolares perdeu a primazia e deu espaço à maior participação da comunidade na seleção de diretores escolares e na condução do nível de qualidade do processo educacional. Foram criados colegiados ou conselhos escolares com poder deliberativo e “autonomia” para tomar certas decisões no âmbito da escola, foram permitidas eleições de diretores, e ativadas as participações de pais, líderes comunitários, foram realizadas experiências com concurso público (de provas e títulos) e cursos -concurso para diretores, dentre outros. Começou-se a discutir a importância da preparação das comunidades escolar e local em atendimento à legislação vigente.

Apesar de tudo isso, percebe-se nesta conjuntura um limite apontado, um impasse, pois, infelizmente, a concepção de democracia evidenciada, segundo Espósito (2002) tem se restringido ao aspecto formal do processo democrático, por implicar apenas o estabelecimento de regras e normas, sem incluir a participação direta nas tomadas de decisão. Ou seja, tem havido uma utilização de instrumentos democráticos sem a implementação de práticas democráticas, pela via da participação.

Isso significa que enfrentar o desafio de construir uma gestão nos moldes democráticos, frente a uma série de limites impostos pela forma como a sociedade está organizada, exige dos diferentes segmentos da escola (professores, diretores, supervisores, funcionários e pais de alunos) a compreensão e a interpretação do sentido e do significado da democracia. Implica entendê-la a partir de elementos que

a legitimem como “democracia do ponto de vista formal e democracia do ponto de vista substancial”, como enfatiza Bobbio (1992). Essa construção demanda ainda mudanças não só na concepção de democracia, mas também de educação, escola e prática educativa.

### **2.3. Funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola**

Para que seja possível a compreensão da dimensão desta discussão sobre as funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola, convém elucidar que a gestão democrático-participativa, segundo Libâneo et al (2003), se caracteriza por valorizar a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebendo a docência como trabalho interativo e apostando na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Para o mesmo autor, no processo deliberativo está incluso tanto a decisão (por meio de reuniões, discussões, estudo de documentos, consultas etc) quanto as ações necessárias para efetivá-la. Para tanto, faz-se necessário o emprego de funções do processo organizacional.

Conforme já afirmado, os processos administrativos empregados no contexto educacional originaram-se da teoria geral da administração, isto fundamenta o fato de que, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma atividade racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo de caráter coletivo, essa atividade não depende apenas das capacidades e das responsabilidades individuais, mas também de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas e controladas dos agentes do processo .

Para Libâneo et al (2003), o processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções, propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nas quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. Para tanto faz-se necessário analisar o planejamento, a organização, direção/coordenação e a avaliação do processo pedagógico na escola.

#### **2.4. O planejamento escolar e o projeto político-pedagógico**

Esta função constitutiva no campo educacional, para Cornely (1980) deve ser compreendida como,

um processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria. Baseado na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, parte da crença no potencial humano, propõe que o povo seja encarado como sujeito da história, como ator e não como mero espectador e aceita que o desenvolvimento não é um pacote de benefícios dados à população necessitada, mas um processo através do qual a população adquire maior domínio sobre seu próprio destino (p.30)

Isto significa que dentro da perspectiva de uma gestão compartilhada, o planejamento assume papel decisivo, pois se apresenta como uma maneira de superação do modelo tecnocrático, uma vez que representa pensar o desenvolvimento educacional como um todo envolvendo todos os segmentos. Nisto consiste o planejamento participativo.

Segundo Gadotti e Romão (1998), pensar em planejar a educação é parte essencial sobre como realizar e organizar o trabalho escolar. Isso significa encarar os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo, compreendendo as relações institucionais, interpessoais e profissionais neles presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua

administração e em sua gestão, assumindo a escola como instância social de contradições que propiciam o debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar aprendizagens e formar cidadãos.

A partir desta afirmação e à luz dos referidos autores, entende-se, que realizar os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Dessa forma, planejar, em sentido amplo, é responder a um problema. É estabelecer fins e meios que apontem para a sua superação, visando 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 o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se planeja.

Ratificando a concepção de planejamento apresenta-se as contribuições de Libâneo et al (2003), ao afirmar que,

o planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a serem realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. (p.345)

Isto significa que o planejamento do trabalho possibilitará uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e priorizará as atividades que necessitam de atenção no ano a que se referir. Assim, tornam-se passíveis de distribuição as responsabilidades na escola. Logo, todos os segmentos terão suas responsabilidades específicas, que se complementarão ao final do processo.

Nessa conjuntura, Libâneo et al (2003) afirma que toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. Portanto, para esse autor, a atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui se denomina projeto político pedagógico da escola. O projeto político-pedagógico da escola para o autor pode ser definido como um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

No dizer de Libâneo et al (2003), o projeto é pedagógico porque formula os objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Tal documento expressa, pois, uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas e, firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa.

Segundo o mesmo autor, o projeto é curricular porque propõe, também, o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica. Entende-se como currículo o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, das orientações e das diretrizes operacionais previstas nele. Mas, ao pôr em prática esse projeto, o currículo também o realimenta e o modifica. Na visão do autor acima mencionado, deve haver uma estreita articulação entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, a fim de promover uma inter-relação dos objetivos e das estratégias para o ensino, formulados com base na identificação de necessidades e de exigências da sociedade e do aluno, mediante critérios filosóficos, políticos,

culturais e pedagógicos, bem como as experiências educacionais a serem proporcionadas por meio do currículo.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico pode se tornar um instrumento poderoso para a gestão democrática da escola, para a formação da consciência coletiva, para a mudança de hábitos, tanto dos alunos, seus familiares e da comunidade em geral, na imersão do homem na vida pública de sua comunidade.

## **2.5. A organização geral do trabalho na escola**

A organização como função constitutiva reafirma a necessidade do planejamento participativo. Ressalta-se que as escolas devem planejar a partir de sua realidade, integrando questões administrativas e financeiras com currículo e relações interpessoais. Isto, significa que todos os elementos (recursos humanos, físicos, materiais, financeiros) precisam ser contextualizados a fim de que se estabeleçam as diretrizes para alcançar os objetivos propostos coletivamente.

Segundo Libâneo et al (2003), a segunda função do processo organizacional é a organização propriamente dita. Refere-se à racionalização do uso de recursos humanos, materiais, físicos, financeiros e informacionais e à eficácia na utilização desses recursos e dos meios de trabalho. Isto quer dizer que, a organização incide diretamente na efetividade do processo de ensino e aprendizagem à medida que garante as condições de funcionamento da escola. Sua presença ou ausência interfere na qualidade das atividades de ensino.

Para o autor, torna-se necessário, portanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral da escola, ao longo de todo o ano letivo. A organização geral diz respeito a: condições físicas, materiais, financeiras; sistema de assistência didático-pedagógica ao professor, serviços

administrativos, de limpeza e de conservação; horário escolar, matrícula, distribuição de alunos por classes; normas disciplinares; contatos com pais, etc.

Essas várias atividades, segundo Libâneo et al (2003) podem ser agrupadas em quatro aspectos, quais sejam: organização da vida escolar; organização dos processos de ensino-aprendizagem; organização das atividades de apoio técnico-administrativo, organização das atividades que asseguram as relações entre escola e comunidade.

Em primeira análise, será discutida a organização da vida escolar. Trata-se da organização do trabalho escolar em função da especificidade e dos objetivos da escola.

Isto significa o estabelecimento das condições de organização do espaço físico, de relações humanas satisfatórias, de adequada distribuição de tarefas, de sistema participativo de tomada de decisões, de condições apropriadas de higiene e limpeza, bem como de outras que concorram para o desenvolvimento e para o alto rendimento escolar dos alunos, e utilização eficaz dos recursos e meios de trabalho.

A partir de tal compreensão salienta-se ainda que a estrutura organizacional e o cumprimento das atividades de cada membro constituem elementos indispensáveis para o funcionamento da escola. Tal entendimento permite afirmar que um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão participativa. Apesar disso, deve-se evitar a redução da estrutura organizacional a uma concepção estritamente funcional e hierarquizada de gestão, subordinando o pedagógico ao administrativo, impedindo a participação e a discussão e não levando em conta as idéias, os valores e a experiência dos professores.



Outro importante aspecto destacado é a organização do tempo escolar, de modo que as atividades de aprendizagem sejam distribuídas racionalmente pelos dias da semana, observados os critérios pedagógicos e curriculares.

No que diz respeito à organização do processo de ensino -aprendizagem, é possível afirmar que se refere ao suprimento dos suportes pedagógico-didáticos necessários à organização do trabalho escolar. Compreende o currículo, a organização didático-pedagógica (planos, metodologias, organização dos níveis escolares, horários, distribuição de alunos por classes), assistência pedagógica sistemática aos professores, avaliação, ações de formação continuada, conselhos de classe etc.

Além de prover as condições físicas, materiais e didáticas mencionadas, é preciso organizar e acompanhar as atividades de elaboração do plano de ensino e prestar assistência didático-pedagógica aos professores na sala de aula. A organização do trabalho na sala de aula não visa apenas ao cumprimento dos programas, mas também ao desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais, ao trabalho independente, o que requer a imprescindível colaboração da coordenação pedagógica.

Quanto à organização das atividades de apoio técnico -pedagógico, o autor citado, é categórico ao afirmar que as tarefas administrativas têm a função de fornecer o apoio necessário ao trabalho docente. Abrangem as atividades de secretaria (prontuário de alunos e professores, registro escolar, arquivos, livros de registro, atendimento de pessoas, etc), serviços gerais (inspetores de alunos, serventes, merendeira, porteiros, vigiais, etc), atividades de limpeza e conservação do prédio, provimento e conservação dos recursos materiais (equipamentos,

mobiliário escolar, material didático), administração do espaço físico e das dependências. Incluem também a gestão de recursos financeiros.

E finalmente, ao tratar da organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade, o autor esclarece que implica as ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, a cidade e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se, especialmente, que os pais atuem na gestão escolar, mediante canais de participação bem definidos.

Em síntese, a organização do trabalho pedagógico na Escola pública pode evidentemente ser estruturado com base na gestão democrática, considerando os princípios de autonomia, de participação, da construção do projeto político-pedagógico coletivamente, bem como primar pela formação inicial e continuada do gestor, para que se possa realmente atingir a gestão verdadeiramente democrática. A construção de um projeto educativo coletivo constitui a identidade de cada Escola e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão democrática.

## **2.6. A direção e a coordenação**

Para Libâneo et al (2003) a direção e a coordenação correspondem a tarefas agrupadas sob o termo gestão. Nesse sentido, é possível entender como gestão, segundo as afirmativas anteriores, todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a

avaliação de desempenho. Isto significa que a presente definição aplica -se aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar.

Dirigir e coordenar, para o autor acima mencionado, significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto.

Para isso, o autor afirma que compete a quem dirige assegurar:

- a execução coordenada e integral de atividades dos setores e de indivíduos da escola, conforme decisões coletivas anteriormente tomadas;
- o processo participativo de tomada de decisões, cuidando, ao mesmo tempo, que estas se convertam em medidas concretas efetivamente cumpridas pelo setor ou pelas pessoas em cujo trabalho são aplicadas;
- a articulação das relações interpessoais na escola e no âmbito em que o dirigente desempenha suas funções.

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

Esta configuração exige que se compreenda que, a partir do momento em que se busca uma nova organização do trabalho na Escola, também as relações de

trabalho em seu interior deverão ser repensadas e reestruturadas. Esta mudança nas relações de trabalho deve ter como base a possibilidade de real participação dos diferentes segmentos, a possibilidade de se exercer com maior ênfase a cidadania, ter maior liberdade de expressão e mais espaço para demonstrar conhecimentos e trocas, tornando os atores do processo cada vez mais responsáveis, criativos, autônomos envolvidos com o processo de gestão e melhoria da educação.

Atualmente, conforme afirma Libâneo et al (2003) educar na e pela democracia pressupõe um cuidado especial nos discursos e nas práticas cotidianas da Escola, permitindo que crianças e jovens se formem como cidadãos para uma sociedade educadora e democrática.

Por esse motivo, todos os profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e a participar das formas de gestão. Todavia, em razão de necessária divisão de funções, correspondente à lógica da administração, deve-se ressaltar que algumas pessoas têm atribuições específicas de direção e coordenação, o que implica especialização profissional. Assim, o diretor e o coordenador pedagógico assumem o papel de coordenadores de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos. Na nova perspectiva de gestão, esses dois profissionais recebem a delegação de coordenar o trabalho coletivo, assegurando as condições de sua realização e, especialmente, as do ambiente formativo, para o desenvolvimento pessoal e profissional. Para isso, precisam reconhecer que sua ocupação tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, está a serviço das pessoas e da organização, delas requerendo uma formação específica a fim de buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhes apoio logístico na sala de aula.

Ratificando tais afirmações, há que se considerar que a função constitutiva de direção e coordenação para Freitas (2002) implica no entendimento de que as estruturas de gestão colegiada são mecanismos coletivos escolares constituídos, em geral, por professores, alunos, funcionários, pais e por representantes da sociedade escolhidos pela comunidade escolar, com o objetivo de apoiar a gestão da escola e tornar a organização escolar um ambiente dinâmico de aprendizagem social. Através da direção e coordenação, portanto “todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos financeiros e pedagógicos” (Consed, 1997, p.14), de modo que as mesmas se constituem um instrumento de participação e de gestão democrática.

## **2.7. As contribuições do gestor escolar para um processo emancipatório**

A discussão referente à gestão escolar encontra-se cada vez mais presente no contexto educacional, em decorrência da exigência de que os dirigentes e gestores educacionais enfrentem com competência técnica e política os desafios sociais emergentes, sejam eles de ordem pedagógica (parâmetros curriculares nacionais), econômica (globalização da economia, competitividade e exigência de mercado de trabalho), política (programas de descentralização da gestão educacional, inclusive financeira), metodológica operacional (novas tecnologias) e outros.

O processo de democratização da sociedade vem demonstrando que a descentralização de decisões e construção de autonomia das bases são fundamentais na representação da memória social. É nesse contexto que “grupos de interesse, políticos e educadores têm se mobilizado na discussão de temas

relacionados com a promoção da educação, considerando a melhor e maior oferta de oportunidades para todos e melhoria da qualidade do ensino” (Lück, 2002, p.1). Assim é que políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas, com base nas representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

Cabe à gestão escolar, segundo a autora mencionada, o enfrentamento de tais desafios no cotidiano. “Atuar como gestor no processo de implementação de políticas educacionais implica buscar habilidades diferenciadas de ação, bem como o estabelecimento de uma metodologia adequada” (idem, p.1), no desenvolvimento das mudanças e no encaminhamento das resistências a estas. Torna-se necessário compreender a relação da gestão escolar com o estabelecimento das políticas educacionais, considerando que tais políticas se estabelecem, em última instância, no cotidiano da gestão escolar. A realidade educacional configura-se e transforma-se através de formas de gestão cotidiana. É um processo em que se estabelecem usos e tradições, que se condensam numa cultura pedagógica, a qual passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de um determinado grupo.

Logo, analisar a gestão da educação e da escola significa ter de analisar as posturas adotadas pelos gestores escolares comparando o perfil teórico destes, com sua prática cotidiana, pois estes como líderes do processo de ensino-aprendizagem, como afirma Veiga (1995) precisam ter clareza que a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica.

Isto implica na compreensão de que a gestão democrática visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Ao contrário, busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho desenvolvido pelos educadores. Portanto, é possível afirmar, categoricamente, que

a gestão democrática da educação, não é a panacéia, mas torna-se um dos elementos essenciais para que seja possível a melhoria da qualidade na educação e conseqüentemente à transformação da sociedade.

Por esse motivo todos são convidados a participar do novo modelo de Gestão Escolar: diretores, professores, pais de alunos, alunos e a comunidade que rodeia a escola, dispostos a melhorar a eficiência e a equidade, fatores indispensáveis à compreensão da qualidade da educação e da aprendizagem proporcionadas por esta nova escola.

Com efeito, desafios são enfrentados pelo dirigente neste processo, pois logicamente, há necessidade de promoção dos vários segmentos da sociedade na configuração das políticas educacionais e na sua implementação, em nome dos princípios democráticos de gestão. Espera-se, contudo, o comprometimento dos atores envolvidos no processo, para que a chamada democratização tenha sentido, ou seja,

para que a autonomia e a profundidade democratizadora, com a chamada à participação, tenham sentido, todos os agentes que participam da comunidade educacional devem ter algo com que comprometer-se, que possam sentir como próprio (SACRISTÁN, 1996, p.71).

É a participação que gera compromisso e vive-versa. Trata-se ainda de lidar com divergências, com interesses contraditórios e localizados; porém, procurando adquirir uma visão ampla, estratégica, do todo e de orientação futura.

Diante do exposto torna-se possível apontar como fatores determinantes ao êxito da Gestão Democrática, a capacidade de administrar, a cooperação na tomada de decisões, a participação efetiva das diferentes classes representativas da comunidade escolar que serão parceiros ávidos de informação.

Nesta nova configuração para a administração dos processos educacionais, onde todos têm oportunidades de mostrar seu potencial, é possível o surgimento de conflitos, fazendo com que o gestor desenvolva a capacidade de transformar divergências em convergências a serviço da qualidade do ensino.

A partir de tais afirmações, cabe ao gestor escolar o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, pode-se dizer que gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante do exposto, conclui-se que a caminhada é longa, desafiadora, quando se trata de um processo de reforma educacional num contexto de gestão democrática. É uma questão política e institucional que exige a vigência de relações de colaboração recíproca entre os envolvidos, através de uma ação competente e orientada em determinada direção, a qual considera tanto as condições concretas do cotidiano escolar quanto o contexto social em que se encontra a escola.

## **2.8. A avaliação da organização e da gestão da escola**

Considerando as contribuições de Libâneo et al (2003) a avaliação é função primordial do sistema de organização e de gestão. Ela supõe o acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente, sendo este último a observação e a comprovação dos objetivos e das tarefas, a fim de verificar o estado real do trabalho desenvolvido. A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho. Visa ao melhoramento do trabalho escolar, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, pode-se analisar suas causas e encontrar meios de sua superação.



Para o mesmo autor, o controle e a avaliação dependem de informações concretas e objetivas sobre o andamento dos trabalhos, tendo como base o projeto político pedagógico e as ações efetivas praticadas pelos vários elementos da equipe escolar. Para a coleta de informações, o diretor pode servir-se de observação, de acompanhamento das salas de aula do recreio, de entrevistas pessoais com professores e com servidores, de reuniões sistemáticas ou extraordinárias, de encontros informais com o pessoal docente, técnico e administrativo.

O acompanhamento e o controle comprovam os resultados do trabalho, evidenciam erros, as dificuldades, os êxitos e os fracassos relativos ao que foi planejado. A avaliação das atividades implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas.

Esta articulação com a realidade demanda o envolvimento de todos os responsáveis pela construção da prática concreta da educação. O envolvimento efetivo dos segmentos da “comunidade interna” e, especialmente, da ‘comunidade externa’ tem se revelado decisivo no desempenho das escolas. Portanto, a escola é a instância apropriada para as decisões na elaboração, execução e avaliação do plano norteador da escola, para que sejam pertinentes às necessidades e demandas educativas do contexto e das pessoas nele envolvidos. Ao mesmo tempo, o processo adequado implica co-responsabilidade e compromisso.

Em suma, percebe-se a importância da construção de um projeto educativo coletivo haja vista que o projeto político pedagógico constitui a identidade de cada Escola e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão democrática.

Portanto no terceiro capítulo apresenta-se uma ampla discussão sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

## **CAPÍTULO III**

### **3. A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO -PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO E SÓCIO-POLÍTICA**

Este capítulo tem por objetivo discutir a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na escola, entendendo-o como um dos principais instrumentos da gestão democrática da educação. Julga-se pertinente esta discussão, pois entende-se que a escola possui uma identidade própria, que se constitui sob a influência da realidade local e das diretrizes e teorias gerais da educação.

Justamente por essa forte influência, essa identidade nem sempre é explícita, ou, mesmo, reconhecida na própria escola, o que acaba por reduzir sua função ao repasse de conteúdos prontos e acabados, sem relacioná-los com o público ao qual atende. Exatamente por essa conjuntura, a construção coletiva do Projeto Político - Pedagógico torna-se de extrema importância, haja vista que representa uma possibilidade de reconhecimento dessa identidade e de reflexão e mudança na prática pedagógica.

Com essa convicção e com base em autores como Veiga (2004), Vasconcelos (2004) e Padilha (2003), entende-se que o Projeto Político Pedagógico deve ser um instrumento de diagnóstico e transformação da realidade escolar, construído coletivamente. Isto significa que este projeto deve ser um documento vivo, parte integrante da realidade escolar e um processo inerente à gestão democrático-participativa da educação.

### **3.1. Conceituando o projeto político pedagógico**

Com base nos escritos de Vasconcelos (2004, p.169), o Projeto Político Pedagógico pode ser definido como,

O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico -metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Logo, no entendimento do referido ator, o Projeto Político Pedagógico nada mais é, senão, a vida da Instituição. É a busca da singularidade contra a padronização da Escola. É a busca pelo coletivo, pela interdependência dos sujeitos, pelo comprometimento de todos os membros da comunidade escolar. Enfim, o Projeto Político Pedagógico é a busca pela construção da “Escola dos sonhos” cuja essência é um projeto de vida, uma possibilidade de mudança para a atual educação.

Em razão disso, para o referido autor, o projeto político pedagógico só tem razão de ser, se houver contextualização. Segundo a Lei. N.º 9.394/96 – Art I – Os Estabelecimentos de Ensino tem o dever de elaborar este projeto objetivando

direcionar os esforços da escola para a melhoria da prática educativa, e isto está explícito nos art.13 e art.14 que dizem ser dever dos docentes a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

De acordo com a visão de Alves (2003), esta diretriz implícita na lei, na prática, consiste em uma “proposta utópica”, pois é o que pode se pensado de melhor para a Escola e que deve tornar-se concreta, real, pois a Escola é um campo de realização, de possibilidades.

Diante disso, o Projeto Político Pedagógico requer autonomia, ação coletiva, ou seja, requer que todos os agentes educativos da escola participem de sua elaboração, desenvolvimento e avaliação.

Segundo Alves (2003) há que se considerar duas formas de interpretar o Projeto Político Pedagógico (P.P.P), quais sejam como modismo e/ou como inovação.

O Projeto Político Pedagógico como Modismo apresenta as seguintes características: é individual, imediatista, não tem legitimidade , separa quem concebe de quem executa, nasce do centro para a periferia (é uma ordem de cima para baixo), não é frutos de discussões, é uma imposição. Têm objetivos (procedimentos, estrutura física da Escola), estimula a dependência, gerada autonomia delegada. Tem como eixo central a formação de um produto pronto e acabado, linear e estático. Tem caráter passageiro, reforça o trabalho individual e autoritário, onde uns projetam e outros executam.

Por outro lado, o Projeto Político Pedagógico como Inovação se caracteriza a partir do momento em que os profissionais da escola e a comunidade local tornam-se membros de sua elaboração. Assim, cada profissional é protagonista, cada um tem sua responsabilidade fundamental ao bom andamento da escola. Com essa

concepção, há uma ruptura com o conhecimento que transmite “certas informações inúteis” ao aluno, isto é, representa um não à Escola defasada. Isto significa que o conhecimento adquirido é proveniente de uma maneira de ensinar contextualizada e não fragmentada. Portanto, o Projeto Político Pedagógico como inovação exige integração pelo campo do conhecimento e não pelo campo da simplicidade, da comodidade.

É nessa conjuntura que Alves (2003) afirma que falar em inovação e projeto político pedagógico só tem sentido se não for esquecida qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo, que é melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. E essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

A partir desta concepção, há que se considerar que o Projeto Político Pedagógico aponta para a necessidade de trabalhos coletivos, isto é, para a atuação de todos em tempo integral.

Logo, o Projeto Participativo nasce da periferia para o centro. A avaliação deste é a reflexão sobre a coragem de seus membros. No dizer de Alves (2003) avaliar é ver se o método e a postura dos sujeitos adequados à realidade, ou a realidade. Para tanto, cabe à escola a obrigação de definir as formas de avaliação. Estas avaliações podem ser externas e, há também a necessidade na Escola da avaliação interna para contrapor-se às externas.

O papel do Projeto Político Pedagógico é ler nas entrelinhas nas necessidades educacionais, que são identificadas, segundo Alves (2003) em três atos:

1. Ato Situacional – a Escola questiona seu produto e seu processo (quem são os professores e alunos, as situações físicas e os possíveis problemas )
2. Ato Conceitual – é o conceito de Escola – se é inclusiva (que não trabalha com reprovação), muda o conceito de avaliar, avalia-se o campo do conhecimento, ou seja, há a interdisciplinaridade.
3. Ato Operacional – quais os mecanismos para colocarem prática as idéias que contribuirão para a Escola Nova.

O Projeto Político Pedagógico à luz de Vasconcelos (2004) é, portanto, um documento que facilita, organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos seus resultados e impactos na realidade escolar. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída num registro que permite a escola rever a sua intencionalidade e sua história.

Diante disto, entende-se que o referido projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual, sem desconsiderar seus processos históricos. Isto significa que, para o autor acima mencionado, é um planejamento que prevê as ações a curto, médio e longo prazos, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. Isto porque as ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, o processo avaliativo do desempenho escolar dos alunos e as funções desse processo até as relações que se estabelecem dentro da escola, bem como a relação da escola com a comunidade. Sua elaboração perpassa pela preocupação com a ideologia em

relação ao tipo de homem que a escola pretende formar, nisto se encontra o caráter político deste documento segundo o autor acima mencionado.

Por meio dessa explicitação ideológica e de objetivos articulados com as ações, é possível distinguir entre uma prática que se preocupa com formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e sujeitos de sua própria história, e outra de repasse e repetição de conteúdo sem estar atenta ao desenvolvimento humano.

Tais afirmações significam que a própria metodologia de construção do projeto, centrada em algumas pessoas que detêm o poder de comando da escola ou coletivo de forma que todos sejam partícipes e responsáveis pela tomada de decisões, é indício de posição político-ideológica.

De acordo com a maneira como se procura conceituar a relevância de um projeto político pedagógico no contexto escolar, não caberia uma construção autoritária e hierárquica. Isso porque a escola deve ser vista não como lugar somente de transmissão do conhecimento e sim, como lugar privilegiado para realizar um trabalho pedagógico muito mais amplo visando à formação integral os cidadãos e buscando o exercício da cidadania por meio da participação e reflexão da realidade da comunidade escolar.

Para Sousa e Corrêa (apud DAVIS, 2003, p.49) é preciso pensar “o projeto político pedagógico como um direito e um dever da escola e como um dos desafios para o avanço na organização do trabalho pedagógico”. Com este entendimento, o referido projeto aparece como sendo um direito e um dever, pois todos os envolvidos neste processo precisam estar cientes de que fazem parte dele, acreditando na sua importância, para que ele não seja somente um documento, e sim um norteador para o trabalho pedagógico desenvolvido coerentemente entre teoria e prática.



Essa coerência entre teoria e prática perpassa necessariamente pela participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões na escola, pela autonomia desses sujeitos e isto está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9.394/96, no artigo 15, Título IV ao afirmar que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público”. (Brasil, 1996)

Em relação à autonomia, é preciso perceber que existem três eixos que estão interligados: administrativo, financeiro e pedagógico, e que delineiam a identidade da escola. Há que se considerar antes de tudo, que no tocante à autonomia, faz-se necessário reconhecer a limitação da escola em relação a esses eixos, sendo, portanto, uma autonomia relativa. Segundo Veiga (2004, p.14),

a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundado na reflexão coletiva.

Quanto mais ampla for a participação de diferentes agentes no processo de construção do projeto, mais ampla pode se tornar esta autonomia. Segundo Vasconcelos (2004, p.47), “não compete à equipe diretiva assumir o papel de guardião do projeto, e em especial do cumprimento da programação. Isto é tarefa de todos”.

Sendo o Projeto resultado da reflexão coletiva, implica compromisso coletivo que orienta a prática da instituição, cria estratégias e condições para um planejamento geral, aponta os ideais dos envolvidos com a questão educacional e a adequação à realidade social. Não é um processo simples, pois exige de seus

agentes o compromisso de ressignificar a própria prática. Segundo Gadotti (1994 apud VEIGA, 2004, p.12),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar -se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado de melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam-se visíveis aos campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A exigência legal tem mobilizado escolas, tanto na construção como na atualização do Projeto Político Pedagógico. Por meio desse movimento de reflexão sobre a própria realidade e retomada periódica do documento, tem-se procurado assegurar seu caráter de intervenção e mudança, não apenas como cumprimento de exigência legal, mas, justamente, como reconhecimento de que a realidade muda e de que mudança traz consigo novas exigências, novas posturas, diferentes práticas e relações.

A instituição que se propõe seguir com seriedade e compromisso a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico demonstra estar disposta a discutir, a se expor e a reorganizar-se de acordo com a necessidade e possibilidade de seus educandos, familiares e comunidade.

Nessa escolha, fica explícito ser indispensável a participação desses agentes: funcionários da escola (administrativo, financeiro, pedagógico), alunos, familiares e comunidade. A articulação e a viabilização do processo participativos desses sujeitos passam pelo reconhecimento da identidade, função e influência de cada um dos agentes na realidade da escola.

### **3.2. A autonomia das escolas e o papel do gestor frente aos desafios da gestão democrática e do Projeto Político-Pedagógico**

De acordo com Constituição Federal de 1988 e com a Lei N.º 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, a construção da autonomia escolar deverá ser resultado da Gestão democrática, através da qual a escola deverá assumir compromisso com a construção de sua identidade.

Isso se justifica à medida que a tendência dessa proposta é superar a divisão social do trabalho pedagógico instaurada nas escolas a partir da Lei N.º 5.540/68 através da formação de especialistas para atuar por setores na escola. Atualmente, o que se pretende é a consolidação de forças convergentes para a melhoria da qualidade da educação. Isso é o germe do processo de trabalho coletivo que pode resgatar a base fundante da função social da escola e o compromisso de seus profissionais frente a um contexto que requer profissionais mais preparados.

Conforme esclarece Padilha (2003), por “gestor educacional”, entende -se o docente habilitado para exercer tanto as funções pedagógicas, como as administrativas na perspectiva da gestão democrática, como um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar e nos sistemas educacionais aos moldes da organização fordista/taylorista.

Em razão disso, as instituições educativas, em função das políticas educacionais, calcadas na descentralização administrativo -pedagógica, estão sendo progressivamente responsabilizadas pelos resultados que produzem, por movimentos de defesa da autonomia, por políticas de desregulamentação de processos e de questionamentos centralizadores nos sistemas de ensino. Assim, no

âmbito escolar, a decisão unipessoal, está sendo cada vez mais questionada e, cada vez mais incentivada para o desenvolvimento da co-responsabilidade e construção de projetos coletivos.

Logo, a instituição formadora assume relevante papel no estabelecimento de componentes curriculares teórico-práticos capazes de suscitar nos futuros gestores a problemática da gestão democrática.

A partir disto, busca-se a reflexão em torno do cumprimento do princípio de implantação da gestão democrática voltada para atender o dever do Estado de modo que cada indivíduo possa se auto-governar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais, a partir da prática coletiva na escola.

A gestão democrática, na proposta pedagógica da escola tem de ser vista como um relação teórico-prática, que deve envolver a participação de todos no desempenho administrativo-pedagógico e no compromisso sócio-político de modo que legitime a inserção da comunidade interna e externa nos planos e projetos da escola.

Neste caso, conforme esclarece Dourado (2000), “gestor”, não é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas. Refere-se a processos, políticas e ações administrativas em cuja articulação definirá as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de encontro entre o estado e a sociedade civil na escola. Isto indica que o papel do gestor não se esgota no âmbito da escola, está também estritamente vinculado à gestão do sistema educativo.

As questões propostas por um sociedade em rápido processo de transformações sociais, políticas e tecnológicas, para o mesmo autor, exige novos

desafios para a escola. Isto indica que a formação do gestor é um processo. Não se pode encará-la como momentos estanques agrupados em um currículo profissional.

Ao falar da formação do educador, do gestor, seja inicial ou continuada, busca-se tratar de toda a sua experiência de vida, de sua trajetória pessoal, intelectual e social, dotada de uma coerência, de uma unidade, o que lhe dá uma identidade como sujeito.

Este é um referencial para o presente estudo, pois compreende tanto a dimensão individual, quanto social.

A dimensão individual engloba os saberes técnicos e atitudinais que o educador deve dominar respeitada sua subjetividade, enquanto dimensão social determina a vida de cada um que se dá através das relações sociais, dos valores, da cultura, entre outras.

Diante a atual conjuntura e da necessidade de práticas que favoreçam a implantação da gestão democrática da educação, é indispensável fazer uma análise sobre a autonomia delegada à escola.

Esse tema autonomia da escola vem sendo colocado em pauta, mais intensamente, pelos estudiosos e pesquisadores da educação brasileira, desde que os mecanismos legais e normativos da reforma educacional brasileira de 1996, através da Lei. N.9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), abriram possibilidades e esperanças de mudanças.

O artigo 14 dispõe sobre a gestão da escola pública pontuando que cada sistema de ensino definirá as normas de gestão democrática, respeitando as peculiaridades do local, e aponta a necessidade de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico, bem como das comunidades interna e externa, considerando seu Conselho Escola -Comunidade. O

artigo 15 da mesma lei dispõe sobre os níveis de autonomia que a escola pública pode e deve conquistar, sendo eles: administrativos e pedagógicos e de gestão financeira, sempre observando, conforme mencionado anteriormente o disposto nas normas gerais de direito financeiro público.

Vê-se portanto, que a luta pela autonomia insere -se numa luta muito maior no seio da própria sociedade. Sua eficácia depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade dela resolver seus problemas e dificuldades e de achar os melhores caminhos para sua clientela.

Como diz Gadotti e Romão (1997, p.47)

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias e existentes. Autonomia é o oposto de uniformização. Autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, a escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade.

Isto significa que descentralização e autonomia devem caminhar juntas. Trata-se, dentro de um mesmo nível de governo, de repassar algumas decisões para as escolas de modo que elas participe, junto com a comunidade escolar, interna e externa, da elaboração dos objetivos e projetos educacionais, reforçando a unidade do sistema.

Ao analisar os avanços alcançados nos últimos anos, com a atual LDB e com base nos escritos de Padilha (2003) pode-se dizer que o sistema educacional brasileiro já incorporou algumas tendências internacionais, como a flexibilidade curricular, a do sistema de avaliação e a de organização administrativa e financeira; além de maiores facilidades na aceleração de estudos para alunos atrasados, etc. isso vem permitindo à escola, através de seu Conselho -Escola criar o Projeto-

Político Pedagógico, evidenciando, portanto, que já existe um certo grau de descentralização.

Desde 1995, a política educacional brasileira vem implementando outras medidas, tais como o reforço financeiro das escolas (dinheiro na escola), a descentralização da merenda escolar, a capacitação do corpo docente, realizada, em muitos casos, via educação à distância; a estruturação e implementação de amplo sistema de avaliação externa sobre a rede de escolas etc.

Segundo Gadotti e Romão (1997, p.36),

A autonomia e a participação – pressupostos do projeto político pedagógico da escola – não se limitam a mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho -Escola ou Colegiado, e também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir às reuniões. A gestão democrática deve estar impregnada de uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos que atendam ao efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Percebe-se, por outro lado, na prática cotidiana dentro das escolas, que existem várias concepções que orientam a prática pedagógica dos educadores, isto significa que há uma pluralidade de idéias o que, por sua vez, faz com que existam várias forças educacionais atuando em diversos lados e parece difícil alcançar uma “resultante” que permita a todos caminharem numa só direção, quando se procura alcançar contextos maiores de autonomia. Talvez, por isso, algumas escolas, muitas vezes, não se sintam esperançosas e animadas a fazer seus projetos político pedagógicos ou, se o fazem, não conseguem realizá-los na prática. Nota-se que, apesar de estar contemplada na lei, a comunidade escolar encontra-se ainda

está um pouco imatura e com dificuldades em achar o próprio caminho de sua autonomia.

### **3.3. Participação e liderança coletiva na construção e execução do projeto político-pedagógico**

- Quem deve assumir a liderança na construção e execução do Projeto Político Pedagógico

Conforme foi discutido anteriormente, na maneira como se compreende o Projeto Político Pedagógico, ele não pode ser imposto. Ao contrário, deve ser construído coletivamente, por se tratar de um documento que deve expressar a identidade de uma comunidade (escolar) e não de um grupo ou equipe técnica sendo, pois, uma necessidade, e não apenas uma obrigação.

Essa construção só é possível mediante discussões e reuniões que envolvam toda a comunidade escolar, ou seja, entre equipe administrativa, financeira e pedagógica, alunos, familiares e comunidade, focando sempre a melhoria da prática educativa e transformando idéias e concepções em movimentos de ação importantes e fundamentais para o processo de construção.

Todo o processo requer um articulador que, no caso da construção do Projeto Político Pedagógico pode ser o diretor da escola, supervisor, o coordenador, ou outra liderança expressiva na realidade escolar. Conforme o tamanho da escola, o espaço físico e o número de funcionários e alunos, poderá existir uma equipe articuladora. A essa equipe caberá conhecer e refletir sobre as metodologias possíveis de construção coletivo do Projeto Político Pedagógico e planejar as formas de participação e sensibilização dos demais sujeitos durante o processo de construção.



Na concepção de Veiga (2003), a idéia da equipe articuladora se pauta, também na motivação do próprio articular que, se estiver sozinho, poderá se abater por dificuldades possíveis e prováveis que encontrará na caminhada. Sendo parte de uma equipe, sempre há a possibilidade de ajuda mútua, de troca, do estabelecimento de uma rede de apoio da qual devem fazer parte, também, os teóricos que escrevem a respeito do tema. Essa rede de apoio, para Veiga (2003), pode inclusive estabelecer ligações com outras escolas que já tenham caminhado mais adiante em relação a esse processo, promovendo, assim, troca de experiências entre diferentes realidades.

Neste enfoque o papel da equipe de apoio torna-se fundamental na viabilização do processo, pois é dela a função de planejar ações para sensibilizar os envolvidos, buscando conscientizar (e estar consciente e convencida) da importância desse documento para promover melhor qualidade nas práticas da escola e conseqüentemente da educação. Como diz Vasconcelos (2002, p.21)

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência de descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.

- O envolvimento dos profissionais da escola: administrativo, técnico em finanças, didático-pedagógico

A existência de uma escola requer o trabalho de muitas pessoas que interferem diretamente no seu cotidiano. Contudo, é preciso envolver todos os funcionários, da secretaria, limpeza, cozinha, biblioteca, entre outros, na elaboração do Projeto Político Pedagógico para que este possa retratar a realidade global da comunidade escolar.

Isto significa que os funcionários devem ser sensibilizados a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o que poderá acontecer de diversas maneiras: acreditando que este processo pode melhorar a educação; buscando questões que influenciam o trabalho desenvolvido na escola; relatando, por meio de questionários e entrevistas, sua prática e o que acreditam ser necessário mudar para ter um ensino de qualidade; e procurando trazer soluções para as questões - problema da escola. A participação dos mais diferentes segmentos da escola faz com que, na sua individualidade, o funcionário da escola perceba a importância da sua atuação na organização e funcionamento da escola. Esta conscientização terá reflexos na coletividade já que cada um poderá passar a exercer seu papel compreendendo a influência que exerce sobre a função do outro.

Essa realidade conduz ao entendimento de que o Projeto Político Pedagógico deve favorecer o processo de Transposição Didática. Com este entendimento, à luz do que Vasconcelos (2004), o Projeto Político Pedagógico só tem razão de existir na medida que o professor age com a finalidade de ensinar, pesquisar e aprender.

Logo, para o mesmo autor, o professor deve direcionar seu trabalho a partir de quatro dimensões:

1. Ensinar a conhecer: o aluno tem que apreender o mundo que o rodeia.  
Ressalta os aspectos cognitivos. Desenvolvimento como pessoa e para o mercado de trabalho
2. ensinar a aprender a fazer: não o fazer mecanizado, burocrático. Fazer está intimamente ligado ao aprender a aprender.
3. o aprender a conviver. O aluno é um ser social, precisa aprender a respeitar os demais indivíduos
4. aprender a ser: o aluno compreender-se como pessoa como cidadão.

Cabe então ressaltar a importância dos professores aderirem à elaboração do Projeto Político Pedagógico e com ele se comprometerem, trazendo para as discussões sua visão de educação e ações possíveis de serem executadas e que possam melhorar a qualidade da educação na escola. Neste sentido, os professores são agentes essenciais para elaborarem a redação técnica e buscarem o referencial teórico para fundamentar os ideais e opiniões expostos nas reuniões. Esta redação poderá ter o apoio dos outros agentes envolvidos na construção, sendo que alguns cuidados para evitar o desânimo e a descrença devem ser levados em consideração. Segundo Vasconcelos (2004, p.44),

Para resgatar a credibilidade dos educadores nos processos de planejamento, é decisivo que possam vivenciar:

- Algo que não demora muito na elaboração, é muito desgastante quando a escola fica anos elaborando seu projeto
- Algo que efetivamente aconteça que na Realização Interativa revele a pertinência e a viabilidade de concretização.

Partindo do pressuposto de que os professores e demais funcionários da escola tenham um comprometimento profissional e ético em relação à qualidade da educação, a sensibilização, o convencimento destes precede o envolvimento dos alunos e familiares. Tanto os alunos quanto seus familiares precisarão encontrar motivação na equipe de funcionários da escola para acreditarem na importância desta construção. Além dessa motivação, os próprios professores deverão estar convencidos da necessidade dessa participação já que a “escola não pode ser propriedade dos professores, ela deve incluir toda a comunidade educativa no planejamento de suas metas de melhoria”. (HERNANDEZ, 2003, p.25).

- Alunos, familiares e comunidade devem ser envolvidos na gestão democrática da educação através do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Quando o Projeto Político Pedagógico é elaborado, é necessário conhecer a realidade em que vivem os alunos da escola, a história de vida dos mesmos e os seus sonhos para o futuro. É necessário refletir sobre tudo isso. Assim sendo, a equipe articuladora precisa buscar alternativas que possam abranger todos os alunos nesta elaboração, observar, dialogar e entender a importância da escola para a vida deles. É diretamente o processo pedagógico, a realidade escolar. Conteúdos, avaliações, relações sociais e valores vão constituindo, diariamente, a história de vida de cada criança e, possivelmente, cada criança terá algo a dizer sobre esses assuntos que vivencia.

Isto significa que durante a elaboração deste projeto, os alunos devem ser ouvidos para que possa ser entendida a visão que os mesmos têm da escola onde estudam. Segundo Veiga (2003) as formas como as crianças expressam o que pensam são muito diversas das formas que os adultos utilizam. As crianças exteriorizam de múltiplas maneiras, inclusive por meio das notas, do empenho, da alegria (ou não) de estarem na sala de aula, da preferência pelo recreio e não pelas atividades em classe, do número de faltas, da evasão, da reprovação, da violência e da depredação contra pessoas e estrutura física da escola.

Diante disto, a participação dos alunos significa estar para eles sua importância, bem como mostrar que a escola se preocupa com eles e deseja assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem.

A participação da família nas discussões também é fundamental, pois possibilita à escola compreender e reconhecer mais profundamente a realidade de seus alunos. A escola, segundo Vasconcelos (2004) deve ser vista como uma das instâncias responsáveis pela formação humana, não a única. Conforme afirma o

mesmo autor, a família é geralmente, a primeira que estabelece uma relação entre a criança e o mundo. Concepções, valores, comportamentos que a criança desenvolve estão relacionados com essa experiência ou com a falta dela. Ouvir os pais e/ou responsáveis significa abrir a escola para quem, mesmo não estando presente diretamente na escola, está envolvido com ela, tendo interesse em tudo o que ocorre nos tempos e espaços da Instituição.

Ratificando as afirmações anteriores, há que se considerar Veiga (2003) ao afirmar que a contribuição dos pais pode não ter base teórica, mas, certamente, trará angústias, desejos e medos que eles sentem em relação à vida escolar de sus filhos. Trará sentimentos que, se até aquele momento não influenciavam diretamente a organização da escola por não estarem nela envolvidos, exerciam influência sobre a motivação com que mandavam as crianças para a escola e as matriculavam. Além desse aspecto, segundo a mesma autora, é possível que os pais ressignifiquem o olhar que a escola, principalmente por meio do professor, possui em relação à prática pedagógica e à organização. O olhar que vem de fora proporciona a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daquele que convive diariamente naquele espaço.

Pelos motivos expostos é que no processo de construção do Projeto Político Pedagógico, conforme explica Veiga (2003), é muito importante que a escola conheça a realidade que a cerca nos seus mínimos detalhes: que tipo de comércio existe, qual a cultura de sua comunidade, que tipo de atividades acontecem nas proximidades e de que forma são utilizados os tempos e espaços existentes fora dos portões da escola. Portanto, a equipe articuladora deve afirmar a escola como um espaço comunitário. Estudar esse espaço é reconhecer que os agentes podem contribuir para melhorar a prática educacional ali existente.

Dessa maneira, a participação da comunidade na gestão da escola é a principal característica da escola autônoma, expressa nas representações sociais dos dirigentes. Dessa forma, as representações dos diretores reforçam os estudos de Paro (1998), pois para ele, a participação envolve a partilha de poder na definição dos rumos da escola. Nesta perspectiva, a autonomia também é representada pelos dirigentes como a liberdade relativa da escola, ou seja, não depender da Secretaria da Educação para resolver questões cotidianas e ter a responsabilidade pela definição, por parte da escola, da utilização dos recursos financeiros a ela destinados.

Finalizando a discussão relacionada à necessidade da elaboração e participação coletiva, Vasconcelos (2004, p.41) esclarece ainda que, “não havendo adesão do coletivo, um projeto pode ser elaborado pela equipe de direção, tanto para cumprir uma exigência, quanto para ter alguns elementos de referência para o trabalho, mas entendendo que não é o da escola como um todo”.

### **3.4. As possibilidades de viabilização do projeto político-pedagógico como instrumento da gestão democrática da educação**

Por mais significativa que seja a função do Projeto Político Pedagógico, a sua viabilização não é caminho fácil. Chegar a um consenso não é fácil, pois são muitas idéias e concepções. Nesta perspectiva, a equipe articuladora deve estar atenta a essas discussões, refletindo sobre cada item com o grupo e pesquisando conjuntamente com a equipe redatora sobre cada item com o grupo e pesquisando conjuntamente com a equipe redatora sobre a fundamentação para esclarecer as dúvidas aos agentes envolvidos. Neste particular, Vasconcelos (2004, p.30) lembra:

A apreensão que os diferentes membros da comunidade educativa farão da realidade escolar poderá ser bastante divergente. Vai ser preciso muita interação, muito diálogo para se chegar às necessidades e as possibilidades de forma rigorosa (não alienada) e coletiva.

A partir deste entendimento, percebe-se que para tornar possível a realização do Projeto Político Pedagógico, é preciso, de acordo com Padilha (2003), pensar em estratégias, em uma metodologia de trabalho que reconheça esse momento com uma festa da escola cidadã, ou seja, como um momento que permite uma leitura de mundo no sentido de conhecer a realidade local e intervir de forma democrática e participativa. Logo, para efetivação desse processo, faz-se necessário considerar os seguintes passos:

1. Discutir com a comunidade escolar o significado dessa festa
2. Constituir uma comissão que organize e coordene esse processo na escola, em sintonia com os outros colegiados escolares
3. Criar espaços para que toda a comunidade escolar possa decidir sobre como será a festa em todas as suas dimensões
4. Definir responsabilidades, atribuições, cronograma de ações e oferecer formação aos membros da Comissão da Festa para melhor qualificar a sua atuação na mesma
5. Socializar a experiência na própria escola com outras escolas e ampliar essa troca em relação ao nível interescolar, municipal etc.
6. Ampliar a comunicação na escola de dar retorno permanente à comunidade escolar sobre o resultado dos trabalhos e das atividades desenvolvidos, inserindo-a na avaliação dialógica desse processo.
7. Analisar e interpretar permanentemente os resultados parciais da leitura do mundo, especialmente nas suas dimensões social, política, ambiental, econômica, enfim, cultural, realizando a transposição do resultado desse trabalho para o macro referencial do PPP da escola, no qual se registram a visão de mundo da comunidade escolar, suas utopias e seus sonhos de uma escola melhor
8. Atualizar o direcionamento do olhar em relação a determinados enfoque e dimensões que se deseja pesquisar e/ou aprofundar, tornando a festa um evento permanente atualizado em suas linguagens e atividades

(PADILHA, 2003, p.25)

Além dos passos mencionados, existem outras formas de conduzir e construir o Projeto Político Pedagógico da escola. Cada instituição tem autonomia para escolher a maneira mais adequada à sua realidade e que viabilize a construção do mesmo. Porém ressalta-se que a leitura de mundo que Padilha (2003) menciona é

fundamental para a construção deste tão importante projeto, pois, assim, a escola estará definindo a sua política educacional por meio de metas e objetivos importantes pra aquele momento e local, ou seja, por meio da leitura de mundo, é possível articular as necessidades e as possibilidades que estarão presentes nas discussões, sem tomar o caminho do impossível. Para que essas discussões aconteçam, é essencial sensibilizar os agentes envolvidos no processo sobre a importância que essa leitura de mundo terá na história da escola.

De acordo com Vasconcelos (2004), depois de formada uma equipe articuladora, o primeiro passo a ser desencadeado junto aos sujeitos que participarão da elaboração do Projeto Político Pedagógico é a sensibilização dos mesmos, de forma a reconhecerem a relevância do processo do qual participarão.

O período que precede a elaboração pede muita dedicação e cuidado, um verdadeiro trabalho de sensibilização para a necessidade de se fazer o Projeto e, em particular, ao momento da decisão de se fazer (e de como fazer). (VASCONCELOS, 2004, p.38)

A equipe articuladora deve estar atenta a essa etapa para sensibilizar o grupo sobre a importância de todos os seus integrantes participarem e serem co -autores do projeto. Essa sensibilização deve ser pensada de forma que possa atingir a todos, comprometendo-os na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Ela poderá ocorrer por meio de discussões com o grupo e conversas sobre o que esses agentes sonham para o futuro e o que pensam ser fundamental para viverem felizes.

Essa etapa para Veiga (2003) exige sensibilidade da equipe articuladora para poder elaborar uma metodologia com músicas, desenhos, textos e histórias, explorando diferentes linguagens de forma a atingir diferentes pessoas. Deve estar presente a fundamentação teórica, legal e poética, que compreende o Projeto



político Pedagógico como um retrato sempre inacabado da vida e da escola. Para a mesma autora, não pode haver imposições ou autoritarismo, e sim sedução. A realidade da escola e as cobranças constantes em relação às pessoas que dela fazem parte são muitas vezes, duras de desanimadoras. A construção do projeto não deve se pautar na concepção de que é mais um trabalho a ser executado. Trabalhar com as resistências que podem surgir nessa etapa é o grande desafio da equipe articuladora, pois:

diante das dificuldades (desânimo, descrença, pouco envolvimento) se coloca uma questão fundamental para a equipe que esta coordenando o processo de planejamento: não entrar no jogo de acusação ao professor ('São resistentes, não querem nada, são autoritários e conservadores, não querem mudar') (VASCONCELOS, 2004. p. 38)

É necessário ter clareza que quando a construção do Projeto Político Pedagógico começa sem a preocupação com a sensibilização dos envolvidos, muitos são os que acabam desistindo de participar por não entenderem a proposta ou, simplesmente, não se verem como parte importante na construção.

Por esse motivo, esse período de sensibilização e as linguagens que vão sendo utilizadas duram até o momento em que o grupo decide se construirá o Projeto Político Pedagógico coletivamente ou não. Uma vez concordando com o processo, não há mais necessidade dessa etapa em virtude de todos os envolvidos já terem se comprometido com a construção. Este é o momento de decidir, coletivamente, quem serão os agentes e a forma de participação dos mesmos

Segundo Vasconcelos (2004),

o Projeto deve ser iniciado quando houver por parte da instituição o desejo, a vontade política de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, o real compromisso com uma educação democrática.

Sendo assim, iniciada sua elaboração, é preciso estar atento às reais necessidades que a escola possui e o que é possível ser feito do Projeto Político Pedagógico. Articular as discussões para reconhecer o que é necessário e possível de realizar dentro da especificidade daquela escola é o grande desafio da equipe nessa fase. Porém, não se pode pensar em um ideal impossível de ser alcançado sob pena de não haver credibilidade por parte dos agentes em relação ao documento que está sendo construído. É necessário pensar em Projeto Político Pedagógico que seja a vida da escola e o reflexo do que se pretende com a educação através da gestão democrático-participativa.

### **3.5. Avaliação e retomada: ações necessárias à manutenção do Projeto Político-Pedagógico**

A avaliação é importante em todas as etapas de construção do Projeto Político Pedagógico, pois, por meio da análise da realidade e do que se pretende alcançar, tornar-se possível não perder o foco, isto é, tornar-se possível lutar para alcançar os objetivos propostos.

Quando se termina a fase de elaboração do projeto Político Pedagógico é preciso analisar o que foi possível fazer e os encaminhamentos que merecerem atenção depois do projeto construído. Existirão metas a curto, médio e longo prazos e providências a serem tomadas em relação a estas metas. O Projeto Político Pedagógico é, pois um documento que reflete a escola e a sua realidade, sendo que, com o tempo e as mudanças que acontecem na sociedade, é fundamental que sejam retomadas as discussões sobre os objetivos e as metas constantemente, para que o referido projeto de fato, reflita a escola como ela é, buscando melhoria na educação.

Isso significa dizer que o Projeto Político Pedagógico deve estar sempre utilizando e consultado. Além disso, quando necessário, é importante fazer anotações nele para facilitar a sua avaliação e reelaboração, tendo como base novas práticas e anotações do que foi possível e do que foi adaptado. Algumas ocasiões, segundo Veiga (2003) são muito propícias a essas anotações como reuniões, assembleias de pais, alunos, professores e comunidade, após participação de algum dos agentes em palestras, congressos, seminários entre outras oportunidades que impulsionam ressignificação da prática. Essas anotações devem ser discutidas e socializadas entre os agentes envolvidos no processo. Mais uma vez, convém lembrar que existem muitas maneiras de avaliar e rever o Projeto Político Pedagógico, como, por exemplo, questionários, pesquisas e diálogo com a comunidade educativa.

É importante sempre ter em mente que “o projeto não pode ser uma camisa de força para a escola e para o professor [...] A postura de abertura deve ser mantida” (Vasconcelos, 2004, p.47), e que, portanto, não há como ficar preso a prazos estabelecidos para nortear uma prática. Assim, a escola poderá continuar tendo autonomia para reescrevê-los quando sentir a necessidade de modificá-los ou perceber, durante a prática e execução do mesmo, que há necessidade de redimensionar metas, prazos, ou mesmo estabelecer novos rumos.

Sem a pretensão de concluir, é preciso entender que o projeto pedagógico é caracterizado como ação consciente e organizada. O projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória considerando os ensinamentos de Vasconcelos (2004) é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição ira seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que responsável por recuperar o caráter publico, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população.

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir, a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja publico; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o intuitivo, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade e para todos.

É fundamental que se entenda, de maneira tão clara quanto possível, a natureza geral dessa forma de conceber o projeto político -pedagógico, fundado na concepção de inovação emancipatória ou edificante. Por um lado, o projeto é um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns; por outro, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas.

As noções de inovação e projeto político -pedagógico assumidas neste estudo, à luz do que orienta Vasconcelos (2004) diferem da concepção conservadora e regulatória como de situações externas à situação inovada Cabe, portanto, aos

educadores e pesquisadores, o papel fundamental no sentido de clarear e de svelar as concepções que respaldam as lógicas de inovação e do projeto político - pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi conduzir uma reflexão acerca da gestão democrática da educação considerando a importância do projeto político-pedagógico como um dos principais instrumentos para sua concretização no contexto escolar.

A partir deste estudo percebeu-se que a intenção de democratização das práticas escolares vem sendo enfocada de diversas maneiras: como a implantação de práticas de gestão participativa, como acesso e permanência na escola, acompanhados da busca de melhor qualidade do ensino e, mais amplamente a partir da compreensão da natureza da instituição escolar e da sua função social. Entretanto, buscar o verdadeiro significado da democratização da escola e de sua gestão, em especial, é partir da análise e do entendimento da natureza e função da escola, bem como do movimento interno e externo que ela realiza em função da sua finalidade sócio-educativa. Refletir, no entanto, sobre o trabalho escolar no processo de implementação de políticas públicas de reforma educacional, representa a inscrição desta no amplo processo de democratização da escola. Requer pensar sobre a noção do cotidiano escolar como categoria que fundamenta o processo de organização, efetivação e avaliação da proposta de reforma.

O entendimento do cotidiano, em particular, do cotidiano escolar, é essencial na formulação de política de reforma educacional. É fundamental a compreensão de

como a escola desempenha suas ações nas relações sociais que se travam no dia-a-dia da prática escolar, isto quer dizer, que analisar esta prática perpassa pela análise da importância do projeto político-pedagógico da escola com um dos instrumentos da gestão democrático-participativa tão almejada para a qualidade da educação.

Para subsidiar esta análise, é necessária também a compreensão de que é no cotidiano escolar que se manifestam os fenômenos facilitadores ou impeditores das mudanças na instituição escolar, constituindo -se como espaço social autônomo, em parte, e relacionado com a estrutura e movimento social. Depreende -se que autonomia da escola é até certo ponto, impedida, devido a políticas conflitantes e centralizadas, gerando impasses para a gestão democrática.

Por esse motivo, diz-se que ainda hoje, a escola não conseguiu implementar processos democráticos no interior da escola. Isto decorre, obviamente, à luz dos autores estudados, de questões estruturais mais amplas, mas também de questões internas, pois, por mais que a escola tenha avançado na criação dos conselhos, eleição direta para a direção e a construção de projetos -político-pedagógicos, esse processo tem se dado de forma limitada. Tais limites decorrem da própria concepção que a sociedade brasileira apresenta ter acerca de como construir processos de emancipação.

Para se compreender os fatores que impedem a construção de um modelo de gestão escolar de caráter democrático, não é suficiente entender apenas os seus aspectos administrativos e burocráticos. É necessário entender também, o caráter educativo desse modelo de gestão, o sentido e o significado de suas instâncias democratizantes e, a partir desse entendimento, a relação desse modelo com a função central da escola, que é o trabalho pedagógico.

Isto remete à reflexão de que o cotidiano de cada escola manifesta-se, portanto, através das relações de diferentes encaminhamentos, entre os diversos atores que o constituem. Cabe então perceber que “prestar atenção ao movimento da escola no se dia-a-dia é trazer à cena o seu cotidiano, ou seja: formas de trabalho traduzidos em gestos, ritos, estilos, dificuldade, etc.” (Santiago, 1997, p.70)

Com efeito, a apreensão e análise do cotidiano da escola, num contexto de reforma educacional, requer atitude de reflexão coletiva permanente, por parte de todos os atores que compõem o corpo da escola, em especial do gestor escolar, em direção às intenções e à consecução destas reformas por parte daqueles que são responsáveis pela condução da mudança. Exige-se da gestão escolar, quando da implementação de política de reforma educacional, conhecimentos e saberes específicos voltados aos processos de tomada de decisão, à gestão escolar participativa, envolvendo negociação e conquista dos atores do contexto escolar, ao enfrentamento das resistências, bem como de ousadia coletiva que se traduz na vivência a ser construída e reconstruída dentro e fora da escola. Há, no entanto, necessidade de que os gestores estejam capacitados para o seu trabalho na ótica da gestão compartilhada, participativa, democrática e dispostos a manter um processo de comunicação aberto, conforme prevê a maioria dos projetos político-pedagógicos elaborados nas escolas.

Assim sendo, o contexto social e democrático e a busca pela gestão democrática da prática escolar e, portanto, da política de reforma educacional, exprime-se na participação de seus atores na tomada de decisão a respeito das inovações, mudanças e reformas pretendidas pelo Estado. Evidencia-se, assim, que aos sistemas de ensino cabe planejar suas ações e adequar seus procedimentos no



que se refere à definição de políticas educacionais, visando abrir espaço para a participação do segmento escolar.

Tal participação pressupõe o conhecimento do conteúdo para o qual a reforma se dirige. Exige-se, assim, larga e ampla interpretação da gestão escolar e desta com o Estado no enfrentamento do confronto dos grupos de interesses. Torna-se primordial uma visão clara e significativa das possibilidades de realização da reforma e dos seus possíveis resultados, pois “tais aspectos permitem ao gestor realizar interpretações largas de significado e abrangentes, e, uma vez que as interpretações são indissociáveis das ações, estas se tornam igualmente largas e abrangentes” (Lück et al., 2002, p.85)

A caminhada, enfim, é longa, desafiadora, quando se trata de um processo de reforma educacional num contexto de gestão democrática. É uma questão política e institucional que exige a vigência de relações de colaboração recíproca entre os envolvidos, através de uma ação competente e orientada em determinada direção, a qual considera tanto as condições concretas do cotidiano escolar quanto o contexto social que se encontra a escola.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; CAMARGO, R.B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In. OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2001, p; 69-78.

ALVES, José Messias. **Organização, gestão e projeto educativo da escola**. 3. ed. Lisboa: Ed. ASAM, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. UnB. 1992. Tradução de João Ferreira.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Gestão democrática do ensino público**. Brasília: Consed, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Administrador escolar: seleção e desempenho**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, Cláudia et al. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP &a, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1999.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-78.

ESCUADERO, Juan M.; GONZÁLEZ, María T. **Profesores y escuela: hacia una reconversión de los centros y la función docente?** Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

ESPOSITO, Vitória Helena. **Administração Educacional: reflexões sobre uma experiência de trabalho re-visitada**. São Paulo: PUC, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) **Autonomia da escola: princípios e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Kátia Siqueira de. et al. **Gestão participativa: uma pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOTTA, Paulo R. **Participação e descentralização administrativa: lições de experiências brasileiras**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.28, n.3 jul/set, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

PAZETO, Antonio Elizio. **Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G. **A construção do projeto político pedagógico na escola de 1º grau.** São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Jorge Gregório da. **Contexto Educação.** Rio Grande do Sul: Editora Injuí, 2001.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político Pedagógico – uma construção possível.** São Paulo: Papyrus, 1995.

## OBRAS CONSULTADAS

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da Qualidade na Escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação e Atualidade Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Reformas educacionais: utopia, retórica e prática**. In: GENTILI, Pablo 9Org). Escola S.A. Brasília, 1996. p.50 -74.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina**. São Paulo: Autores associados, 1995.

SILVA, Jorge Gregório da. **O contexto político da formação do administrador escolar. Manaus.** E.U.A, 1996. (Capítulo II – Quadro Teórico).

WITTMANN, L.C, CARDOSO, J. **Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção do fazer saber fazer.** Florianópolis: Aesc/Anpae, 1993.