

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – UCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**AS RELAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA
COM A ATIVIDADE DOCENTE E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Lucineide Maria de Lima Pessoni

Goiânia, Setembro de 2008.

Lucineide Maria de Lima Pessoni

**AS RELAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E
GESTÃO DA ESCOLA COM A ATIVIDADE DOCENTE E A
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Católica de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Goiânia, setembro de 2008.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – UCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**AS RELAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA
COM A ATIVIDADE DOCENTE E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Lucineide Maria de Lima Pessoni

Dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes
professores:

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Orientador

Prof^a. Dr^a. Denise Silva Araujo

Prof^a. Dr. Mirza Seabra Toschi

DEDICATÓRIA

Ao meu companheiro de vida Joni Ronnie Pessoni, que me incentiva a prosseguir em busca de minha realização como ser humano e como profissional.

Aos meus filhos Victor Hugo e Pablo Henrique, a essência da magia que é a razão da minha energia, persistência e luta.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

A Deus, pela plenitude com que nos permite viver a vida.

Ao meu orientador Dr. José Carlos Libâneo, grande exemplo de professor, que tive a honra e o prazer de ter como orientador e incentivador neste trabalho.

Às professoras Mirza Seabra Toschi e Denise Silva Araújo, pela paciência e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Aos meus sete irmãos, cuja história de vida me motiva a continuar minha trajetória.

Aos meus amigos, que junto comigo caminham em versos, amizade e carinho.

Às escolas públicas estaduais de Inhumas, que muito me ajudaram na construção desse novo saber.

A todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a construção de quem, hoje, sou.

*Uma palavra que não representa uma idéia
é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia
não incorporada em palavras não passa de uma sombra.*

Vygotsky

SUMÁRIO

RESUMO -----	09
ABSTRACT -----	10
INTRODUÇÃO -----	11
CAPÍTULO I – AS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NA ATIVIDADE DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.	
1. Alguns aspectos da problemática da organização e gestão das escolas-----	16
2. As abordagens da administração: da visão clássica aos nossos dias-----	20
2.1. A gestão escolar na abordagem da administração geral (clássica)-----	20
2.1.1. As manifestações do modelo clássico da administração escolar, no Brasil-----	24
2.1.2. Crítica à presença da divisão do trabalho capitalista na organização escolar-----	26
2.2. A visão pedagógica das práticas de organização e gestão escolar-----	31
2.3. A escola como espaço de aprendizagem-----	43
CAPÍTULO II – O ESTUDO DA GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INDICADORES DE ESCOLAS QUE FUNCIONAM BEM	
1. Indicadores apontados em estudos e experiências estrangeiras-----	50
2. Indicadores apontados em estudos e experiências brasileiras-----	57
3. Práticas de organização e gestão: buscando uma síntese desses estudos para formular categorias de análise -----	59
3.1. Sistema de organização e gestão-----	60
3.2. Competências gestoras dos dirigentes-----	61
3.3. Organização pedagógica e curricular-----	62
3.4. Relações entre escola, família e comunidade. -----	63
CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DO TRABALHO VIVENCIADO NA ESCOLA PÚBLICA	
1. Caracterização geral das escolas-----	67
1.1. Aspectos físicos e materiais-----	70

1.2. Identificação da comunidade escolar-----	74
1.3. Estrutura organizacional-----	76
2. Visão dos segmentos internos e externos da escola -----	77
2.1. Sistema de organização e gestão-----	77
2.2. Competência gestoras dos dirigentes-----	78
2.3. Organização pedagógica e curricular-----	78
2.4. Relações entre escola, famílias e comunidade local-----	78
Análise dos dados segundo as categorias -----	79
1. Sistema de organização e gestão definido e explicitado-----	79
2. Competência gestoras dos dirigentes-----	94
3. Organização pedagógica e curricular-----	99
4. Relações entre escola, família e comunidade local-----	109
CONCLUSÃO -----	111
REFERÊNCIAS -----	120

RESUMO

O presente estudo aborda as relações das práticas de organização e gestão da escola com a atividade docente e a aprendizagem dos alunos, visando captar na realidade escolar indícios de tais práticas que atuam favoravelmente no trabalho dos professores e, por conseqüência (extensão), na aprendizagem escolar dos alunos. As categorias de análise foram buscadas em estudos sobre características de escolas bem sucedidas, mas ressignificadas aqui em função de uma gestão democrático-participativa voltada para a formação das capacidades intelectuais e a formação de valores e atitudes emancipatórios. A motivação deste estudo surgiu pela constatação, em pesquisas já realizadas e na observação da experiência cotidiana, de certa crise nas escolas no que se refere às formas de organização e gestão que estaria se refletindo negativamente nos processos e resultados (implicados) das aprendizagens dos alunos. A pesquisa consistiu de estudo de caso de quatro escolas públicas localizadas em cidade do interior do Estado de Goiás nas quais foram observadas as práticas de organização e gestão e sua atuação no trabalho dos professores e na aprendizagem escolar dos alunos. Foram realizadas, também, entrevistas com diretores, coordenadores, professores, auxiliares administrativos, pais e alunos. Como referência teórica foi utilizada a teoria histórico-cultural, especialmente estudos que acentuam o papel dos fatores sócio culturais e institucionais nos modos de pensar e agir dos indivíduos. O estudo possibilitou captar indícios concretos da influência dos fatores socioculturais e institucionais, especialmente as práticas de gestão, na atividade dos professores e na aprendizagem dos alunos. Desse modo, trouxe melhor compreensão acerca de características organizacionais das escolas que fazem diferença em relação à consecução de objetivos educacionais esperados.

Palavras – chave: Organização e gestão de escolas. Administração escolar. Condições de aprendizagem. Cultura Organizacional.

ABSTRACT

This present study approaches organized practices relations and school management with the educational activity and the students learning, aiming at catch in the school reality evidences of such that practices which act favorably at the teachers work and, for extension, the students school learning. The categories of analysis was taken from successful schools studies, but remade for a function of a democratic-participative formation directed to an intellectual capacity formation and a formation of emancipated attitudes values. The motivation in that study came from the evidence, in researches already carried through and in the daily experience, of certain crisis in the schools with respect to organization ways and management with are reflecting negatively in the process and the results of students learning. The research consisted in study of case of four public schools located in the interior town of Goiás State, in which was observed the organization practices and management and its performance in the teachers work and in the pupils school learning. It was realized, also, interviews with principals, coordinators, teachers, assistant administrative, relatives and students. As theoretic reference it was used historic-cultural theory, specially studies which accentuate the paper of partner cultural facts and institutional in the way of think and act of the people. This study can make possible to catch matter-of-fact indications of the influence of partner cultural and institutional, especially in the management practices, teacher work and in the students learning. In this manner, it brought a better understanding concerning organizational characteristics in the schools which establish difference related to a relation the achievement due educational objectives.

Key-words: Organization and school management. School administration. Learning conditions. Organizational Culture.

INTRODUÇÃO

O tema da organização e gestão de escolas, objeto deste estudo, foi e continua sendo debatido em vários contextos e por diferentes autores, os quais investigam seus fundamentos, sua dinâmica, seus métodos e procedimentos, em consonância com os objetivos da educação escolar. Muitos desses estudos associam as formas de organização e gestão com a qualidade da educação que se oferece nos estabelecimentos de ensino.

Em meio ao debate que vem se travando sobre essa questão, diversas posições têm se destacado. Uma que enaltece e, freqüentemente, supervaloriza o impacto das formas de gestão conforme um critério fortemente empresarial. Outras buscam desfazer o peso dos aspectos organizacionais e técnicos no funcionamento da escola. Uma terceira posição, ao mesmo tempo em que valoriza os aspectos organizacionais, trata de vinculá-los fortemente aos objetivos de aprendizagem dos alunos, acentuando, também, o papel eminentemente educativo desses aspectos.

Na perspectiva do discurso oficial, é bastante evidente a retórica das políticas educacionais em torno da eficácia e da produtividade das escolas, vinculando o desempenho da escola ao sucesso escolar dos alunos, que passa ser a tônica desses discursos. Na denominada “sociedade do conhecimento”, a escola passou a ser vista como a instituição responsável pela formação das competências dos indivíduos para o enfrentamento dos desafios que se apresentam neste novo cenário. Também não passa despercebida a insistência em torno do compromisso moral e ético da educação, mas voltada para uma ética útil ao mercado e não para a formação de pessoas mais conscientes e críticas em função de um projeto social e político marcado pela solidariedade humana.

A discussão da função social e pedagógica das escolas continua, pois, presente em vários campos como na economia, na política, na sociologia e, claro, dentro da própria Pedagogia. É fato que as escolas têm papel significativo na formação das novas gerações para atuarem com competência na sociedade em que vivem. Sendo assim, há urgência de reflexões sobre novas formas de intervenção na situação educacional contemporânea. O surgimento de novos problemas sociais e culturais, de novas formas de ensinar e aprender requer dos educadores uma nova postura, permitindo uma avaliação constante de seu papel e se readequando às novas exigências.

O interesse pelo tema gestão escolar surgiu no momento em que percebi que a escola pública tem encontrado muitas dificuldades em operacionalizar uma proposta pedagógica

articulada em equipe para alcançar o sucesso dos alunos e, também porque durante minha experiência profissional como coordenadora, gestora de uma escola pública por mais de cinco anos, pude perceber que alguns gestores escolares ainda não se pautam nos conhecimentos já produzidos sobre o seu trabalho para exercerem a função, sendo guiados muitas das vezes pelo senso comum, sem conexão com um referencial teórico que subsidie a prática.

A minha trajetória profissional levou-me a focalizar o tema da gestão nesta pesquisa pelo fato de acreditar que a forma como um diretor administra uma escola pode interferir na atividade docente e na aprendizagem dos alunos, porque as ações do dirigente escolar atravessam toda a escola. Se este não estiver preparado para assumir seu papel eficazmente corre-se o risco de todas as demais atividades ficarem prejudicadas.

Este estudo sobre as relações entre as práticas de organização e gestão da escola, atividade docente e a aprendizagem dos alunos visou, justamente, realizar uma pesquisa que pudesse verificar a influência das práticas de gestão nos processos de ensino e aprendizagem. A impressão geral que os vários segmentos sociais têm da escola brasileira não é positiva. As informações vindas das pesquisas e da imprensa falada e escritas mostram que são acentuadas as deficiências no aspecto físico e nas condições materiais de trabalho, na formação de professores, nos salários, nos processos pedagógico-didáticos. Mas, é, também, freqüente a menção às dificuldades encontradas nas questões de organização em gestão. Embora haja estudos e, mesmo, experiências de gestão que acenam para formas de ressignificação das práticas de organização e gestão democráticas, ainda se percebe que os agentes escolares sentem dificuldades em operacionalizá-las dentro de um projeto pedagógico que garanta a participação de todos e efetive resultados em favor de um ensino de qualidade para seus alunos.

As questões de pesquisa colocadas partem, assim, por um lado, de um primeiro suposto de que as formas de gestão da participação na escola têm como objetivo, em princípio, assegurar melhor desempenho escolar dos alunos, implantando, para isso, condições institucionais, organizacionais e materiais para o trabalho dos professores. Por outro lado, têm-se como hipóteses de que: a) há notórias dificuldades de gestores e professores em prover e coordenar essas condições organizacionais e materiais, por falta de clareza sobre o efetivo papel da “gestão participativa” no funcionamento das escolas; b) essas dificuldades são explicadas pela inexperiência ou a falta de formação pedagógica específica de muitos diretores e coordenadores pedagógicos, o que reflete negativamente no trabalho docente e, por conseqüência, na aprendizagem escolar dos alunos.

Esta pesquisa busca encontrar elementos do funcionamento da escola que podem fazer diferença no ambiente educativo de maneira a assegurar o cumprimento dos objetivos educacionais, voltados para a formação cognitiva aliada à formação de valores e atitudes que refletirão na atividade de professores e alunos. Verifica-se que a escola é uma instituição social que reúne pessoas com características próprias, que convivem e constroem relações mediadas pelo contexto social e histórico cultural, no entanto, o que se pretende investigar é como e em que grau as práticas de organização e gestão da escola contribuem para a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional de modo a garantir sólidas aprendizagens.

Tem-se, assim, como objetivo geral, investigar a realidade escolar acerca de como as práticas de organização e gestão da escola influenciam a aprendizagem dos alunos e a atividade dos professores.

Constituem-se como objetivos específicos desta pesquisa:

a) Identificar características das escolas que definem estilos de gestão dentro das classificações existentes na teoria;

b) Entender as condições e modos pelos quais o processo de organização de gestão da escola repercute na atuação dos professores e na aprendizagem dos alunos;

c) realizar cotejamento entre escolas públicas estaduais com características organizacionais semelhantes, mas que se diferenciam nos estilos de gestão procurando relacioná-los ao desenvolvimento dos alunos.

d) Relacionar as formas de participação da família e comunidade escolar com as atividades desenvolvidas em sala de aula, para captar o grau de influência de tais práticas na aprendizagem dos alunos.

e) Perceber se os projetos ou propostas educacionais, como o Projeto Político Pedagógico ou Projeto de Desenvolvimento da Escola expressam anseios da comunidade escolar.

f) Verificar ou não a validade das indicações de pesquisas anteriores sobre características de escolas bem sucedidas.

Cumprido realçar que este estudo refere-se à influência das práticas de organização e gestão na atuação dos professores e na aprendizagem dos alunos, *dentro da perspectiva de que somente faz sentido melhorar as formas de organização e gestão da escola em função de melhorar a aprendizagem escolar dos alunos* (Libâneo, digitado, 2006). Dentro dessa abordagem a pesquisa baseia-se no referencial teórico da teoria histórico cultural, especialmente os estudos que acentuam a influência dos fatores socioculturais e institucionais

na aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, o contexto histórico-cultural, em que se situa a aprendizagem, atua no desenvolvimento das formas de pensamento e ação dos indivíduos. Isto é, as práticas institucionais existentes na escola, têm um papel fundamental na atribuição de significados e sentidos, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Ressalta-se ainda que o processo de organização e gestão se constitui como espaço de interação entre pessoas e de participação efetiva na formulação dos objetivos, bem como, na dinâmica do funcionamento da instituição, o que irá resultar na compreensão da escola como lugar de aprendizagem permanente de seus sujeitos. Destaca-se, por conseguinte, a idéia de que as práticas de organização e gestão compõem o conjunto de fatores contextuais e institucionais da aprendizagem e desenvolvimento. Com tal argumento o estudo pretende investigar as formas de organização e gestão em seu contexto sócio-cultural e institucional, procurando relacioná-las com os processos e resultados do ensino e aprendizagem.

A pesquisa teve um cunho preponderantemente qualitativo, sendo caracterizada como estudo de caso. Foram observadas as práticas de organização e gestão de quatro escolas públicas estaduais no município de Inhumas em suas dimensões administrativas e pedagógicas, inclusive as salas de aula. Também foram feitas entrevistas semi-estruturadas com diretores, coordenadores, professores, auxiliares administrativos, pais e alunos, para obter dados sobre como eles entendem os problemas que mais afetam a escola, bem como saber o grau de satisfação com a instituição. Pretendeu-se, assim, obter maiores informações sobre a estrutura administrativa e pedagógica da realidade escolar e o grau de influência dos fatores socioculturais e institucionais, especialmente das práticas de gestão, na atividade dos professores e na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, obter uma melhor compreensão acerca de características organizacionais das escolas que fazem diferença em relação à consecução de objetivos educacionais esperados.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa:

- a) Observação da escola em suas várias dimensões: administrativa, financeira e pedagógica (formas de organização, práticas de gestão, ações de formação inicial e continuada, dinâmica das relações sociais, políticas, rotinas).
- b) Observação das aulas dos professores das escolas selecionadas, analisando métodos e procedimentos de ensino, relevância do conteúdo, processos de avaliação, resolução dos conflitos, relações interpessoais entre professores e alunos, etc.

- c) Entrevista semi-estruturada com diretores, coordenadores, professores, auxiliares administrativos, pais e alunos, para obter deles a percepção dos problemas que mais afetam a escola e o grau de satisfação com a instituição.
- d) Análise dos documentos da escola (Regimento Interno, PPP, PDE e outros)

Apresentação dos capítulos

O Capítulo I apresenta aspectos da problemática da gestão das escolas e um breve histórico das abordagens teóricas que foram se sucedendo desde a década de 1970, em relação à influência das práticas de organização em gestão na atividade docente e na aprendizagem dos alunos. O Capítulo II é dedicado à revisão bibliográfica das pesquisas que tratam das características de escolas bem sucedidas, para se chegar a uma síntese dessas características e analisar os dados das escolas públicas pesquisadas. Por fim, o Capítulo III apresenta os resultados das pesquisas e sua análise.

CAPÍTULO I

AS PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NA ATIVIDADE DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

O objetivo deste capítulo é apontar alguns aspectos da problemática da gestão das escolas e apresentar um breve histórico das abordagens teóricas que foram se sucedendo desde a década de 1970.

Estudos sobre organização e gestão de escolas, por exemplo, Silva Junior, (1977) e Hora, (2006), mostram que, até aproximadamente o início da década de 1980, há o predomínio de uma visão “técnica” nas questões referentes à gestão da escola, em detrimento de uma visão “pedagógica”. Foi precisamente nessa década que foram realizados estudos visando uma análise crítica mais aprofundada dos aspectos políticos e pedagógicos implicados nas práticas de organização e gestão. Esses estudos deram ênfase ora a aspectos ideológicos e políticos ora a aspectos propriamente pedagógicos, neste caso, sem descuidar de suas implicações políticas.

No entanto, o presente estudo parte já do entendimento de organização e gestão de escolas como práticas educativas, ou seja, parte-se do princípio de que as atividades de natureza organizacional-administrativa desenvolvidas na escola somente têm sentido se estiverem a serviço dos objetivos prioritários da escola, ou seja, a educação e o ensino. A escola deve se preocupar em proporcionar aos educandos um desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, cultural, ético, estético, de modo que contribua para a formação do cidadão crítico e participativo.

Como objetivo desta pesquisa propõe-se coletar dados e a analisar as formas de organização e gestão, em seu contexto sociocultural e institucional, procurando relacioná-las com os processos e resultados do ensino e aprendizagem.

Para demarcar, pois, o foco mais imediato desta pesquisa, cabe destacar, dentro da orientação crítica, um dos mais importantes estudos sobre administração escolar. Trata da obra de Paro, *Administração escolar: introdução crítica* (1998), em que defende uma administração escolar voltada para a transformação social, no sentido da escola permitir às classes trabalhadoras se apropriarem do saber e desenvolverem a consciência crítica da realidade, objetivando uma educação libertadora. Defende ainda, uma administração escolar organizada em bases democráticas, cuja principal característica é a participação efetiva de

todos os segmentos da escola. Paro é bastante incisivo em afirmar que a razão de ser da administração escolar é estar a serviço dos objetivos educacionais da escola:

A administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (Paro, 2006, p.160).

Outro dos estudiosos da administração escolar, especialmente sobre temas da supervisão escolar, é Silva Junior. Após destacar como função essencial da escola o ensino e a aprendizagem, ele escreve: *As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam* (1993 p. 58). Nesse sentido cuidar da aprendizagem dos alunos deve ser o objetivo primordial da escola, sendo assim todas as demais ações da unidade escolar devem voltar-se para a consecução do seu objetivo maior. Assim, as ações administrativas da gestão devem assegurar o cumprimento das ações pedagógicas.

Também Libâneo segue nessa orientação, ou seja, defende que as funções de organização e gestão devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos. Ele escreve:

As práticas de organização e gestão existem para criar a condições para se atingir o principal objetivo das escolas: melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, elas visam promover a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos, cognitiva no sentido de atuar no desenvolvimento mental dos alunos e operativa no sentido de saber fazer. Uma escola bem organizada é aquela que assegura as condições e os meios para melhorar a aprendizagem escolar dos alunos (2006, p. 01).

1. Alguns aspectos da problemática da organização e gestão das escolas

Estudar a organização e gestão da escola é procurar entender como ela se encontra organizada para atender aos interesses de todos envolvidos no processo educacional e se a sua forma de organização está intimamente ligada a processos pedagógicos que interferem na aprendizagem dos alunos, ou se a organização e gestão estão centradas em atividades administrativas, burocráticas, as quais se perdem por não estarem instrumentalizadas o suficiente para cumprir sua tarefa primordial que é a aprendizagem.

As escolas, principalmente as públicas, há muitos anos vêm sendo alvo de críticas pelo fato de não apresentarem resultados satisfatórios no que se refere à aprendizagem dos alunos. As explicações podem ser buscadas em muitas instâncias. Por exemplo, aponta-se o fato de que a ampliação das matrículas que ocorreu desde o início da década de 1970 buscou resolver uma questão quantitativa, mas teve como resultado deficiências qualitativas. Outras hipóteses podem estar relacionadas à má formação profissional dos professores, os baixos

salários, o aumento da pobreza, o despreparo de diretores e coordenadores pedagógicos devido à falta de formação inicial específica para essas funções e as políticas públicas voltadas para a educação.

Uma questão relevante para este estudo é buscar conhecer a produção teórica sobre administração e gestão traduzidos em concepções ou modelos que se constituem em traços marcantes da área.

Administração da educação, desde o início, permaneceu no topo da burocracia escolar e apresentou-se como uma forma de legitimação das relações de poder.

Na década de 1980 com o período de abertura política e de redemocratização do país, algumas questões foram colocadas como fundamentais para a educação brasileira como, por exemplo, o planejamento participativo e a gestão democrática. Sendo assim, com a promulgação da Constituição de 1988, a educação no Brasil passa a viver outra etapa política de grande importância para a implantação de uma estrutura educacional verdadeiramente democrática.

Na década de 1990 houve um novo direcionamento do país, a inclusão no mercado internacional e a globalização. Estes fatores influenciaram as políticas educacionais de todos os países, principalmente as nações em desenvolvimento, dentre elas, o Brasil. Atualmente, impõe-se um novo cenário para a pesquisa em educação e para os estudos sobre a administração da educação.

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), fundada em 1961, se destina a produzir e divulgar pesquisas sobre administração da educação. A ANPAE vem conquistando, desde 1961, um espaço para discussão e reflexão dos temas relacionados à administração e, atualmente, vem desenvolvendo também a pesquisa, através do Programa de Pesquisa da ANPAE, proporcionando o avanço do conhecimento sobre as perspectivas da administração da educação no Brasil. Nesse sentido, a intenção geral da ANPAE consistiu em analisar a contribuição teórica em Administração da educação no Brasil.

A trajetória do conhecimento produzido pela ANPAE foi marcada por três períodos principais, o primeiro (início da década de 1980) contou com o resgate do pensamento em Administração da educação, não separando o pensar e o agir nas suas atividades e com a ênfase no papel político desempenhado por ela. Assim se destaca as conseqüências de suas práticas a favor ou contra as classes menos favorecidas. O segundo período inseriu o termo “Gestão” nos textos e teve como marco a realização do Simpósio com o tema “A democratização da educação e a gestão democrática da educação” (1986). Além disso, os

autores contemplaram algumas características necessárias para a existência da escola democrática, entre elas as novas formas de provimento do cargo de diretor; os investimentos na formação de professores, maior flexibilidade e autonomia para as escolas, planejamento dinâmico e participativo, tomada de decisões coletiva. O terceiro período prosseguiu com a utilização paralela dos termos “Administração” e “Gestão”, mas o primeiro foi associado às formas autoritárias de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões. Ao segundo designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. Nesse período também foi contemplada a relação entre educação/administração/qualidade, sendo criticado o sentido de qualidade estabelecido pelo modelo político neoliberal e destacada a importância de se buscar a especificidade da qualidade para a educação.

A partir de 1986 iniciou-se a produção sobre “Gestão” e dos 19 artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), 11 contemplaram o tema “Gestão da educação” e oito o tema “Gestão escolar”. Quanto à primeira, os autores referem-se às abordagens mais amplas, englobando relações entre Estado, educação e política educacional. Ao contrário, “Gestão escolar” aproxima-se da análise das atividades do diretor escolar. Os diferentes autores acrescentaram à “Gestão” um adjetivo, podendo ser democrática (década de 1980), inovadora, estratégica (1990 em diante).

Outra instituição responsável por promover pesquisas científicas em torno da educação é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, cuja finalidade é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

Nos anos de 2006 e 2007, foram publicados pela ANPED artigos que englobam os conceitos sobre gestão democrática (democracia, participação, descentralização) no cotidiano da escola; Políticas públicas de descentralização da gestão e de municipalização da educação básica no país, bem como, análises do processo de implantação do PDDE e suas consequências para a gestão, dentre outros trabalhos que enfatizam as concepções de gestão nas escolas brasileiras.

Paro apresentou na 30ª reunião da ANPED o artigo Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática, que são sintetizadas nas palavras do autor:

Nas últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos 1980, tem-se verificado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica nesse mesmo período. Ressalte-se, de passagem, que o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino, para colocá-lo ao alcance de todos. Não obstante a inegável importância desse significado, o de que se trata

aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades (30ª Reunião da ANPED, 07/10/07).

No XI ENDIPE, realizado entre os dias 26 a 29 de maio do ano 2002, o professor Antonio Bosco Lima apresentou um trabalho intitulado “*Gestão democrática*” ou *democratização da gestão, uma análise sobre os elementos instrumentalizadores da democratização da escola*. Ele ressalta em seu trabalho que não existe gestão democrática na escola, mas tentativas de instrumentalizadoras que visam sua democratização.

Diante das pesquisas e estudos realizados no Brasil, se percebe que a administração da escola pública ainda não encontrou um aporte que a instrumentalize o suficiente para concretizar a democracia na escola, tendo em vista que não vivemos em uma sociedade democrática. Por mais que estudos e políticas acenem para as possibilidades de ressignificação das práticas de organização e gestão democráticas, os atores escolares sentem dificuldades em operacionalizá-las dentro de um projeto pedagógico que garanta a participação de todos e efetive os resultados na direção a um ensino de qualidade para seus alunos.

A gestão escolar estruturada pela sociedade capitalista preocupa-se com a manutenção das relações sociais de produção e entendem a democratização da escola, como facilidade de acesso à escola, às camadas mais pobres da população, para isso desenvolve programas com objetivo de construir salas de aula para aumentar o número de vagas. No entanto, na prática, falta as condições mínimas necessárias para efetivação do processo democrático com qualidade, não oferecendo salário digno aos professores e as condições de trabalho muitas vezes não são favoráveis ao ensino e a aprendizagem.

Põe-se, assim, a necessidade de investigar como e em que grau as práticas de organização e gestão da escola afetam a atividade dos professores e a aprendizagem dos alunos, por meio da captação de dados concretos obtidos na realidade escolar.

2. As abordagens da administração: da visão clássica aos nossos dias

A realidade educacional que ora se configura em nossa sociedade é resultado de uma série de fatores de ordem, social, política, cultural e histórica, os quais delinearam a história da educação brasileira, que não poderá ser analisada sem destacar pontos cruciais para a construção da escola pública que temos hoje.

Neste t3pico, busca-se analisar a influ3ncia de teorias que nortearam as formas de organiza33o e de gest3o bem como suas contribui33es para a configura33o da atividade dos professores e das formas de aprendizagens produzidas na escola.

2.1. A gest3o escolar na abordagem da administra33o geral

A an3lise a seguir procura apresentar as bases te3ricas e pol3ticas que sustentam a gest3o escolar na concep33o da teoria geral da administra33o, que transp3e para a organiza33o a imagem da escola como empresa educativa, que Mu3noz e Roman sintetizam da seguinte forma:

A vis3o produtiva da escola acentua a import3ncia da efic3cia (adequa33o dos resultados aos objetivos previstos) e da efici3ncia (uso adequado dos recursos): planifica33o precisa e ajustada, dire33o por objetivos, controle minucioso da qualidade, sele33o e promo33o do pessoal diretivo e docente (1989, p.74).

Para denominar a gest3o escolar com enfoque na administra33o geral do tipo empresarial, 3 adequada a express3o “administra33o escolar”. Estudos sobre a escola mostram, j3 nas primeiras d3cadas do s3culo XX, que as quest3es relacionadas com o planejamento, organiza33o, gest3o e controle de atividades educacionais estiveram vinculados ao termo “Administra33o Escolar”.

O paradigma da escola como empresa encontra sua fundamenta33o na Teoria Geral da Administra33o. A teoria administrativa do s3culo XX desenvolveu-se atrav3s de tr3s escolas: a cl3ssica, a psicossocial e a contempor3nea. O texto se desenvolver3 em torno da escola cl3ssica, buscando interpretar as suas influ3ncias no contexto das organiza33es escolares.

A teoria cl3ssica, no entender de Hora, se consolidou durante a Revolu33o Industrial e se fez representar por tr3s movimentos: *a administra33o cient3fica de Taylor, a administra33o geral de Fayol e a administra33o burocr3tica originada de uma disfun33o da racionalidade de Weber* (1994, p.36).

Taylor, conhecido como pai da administra33o cient3fica, torna vis3vel a inten33o do capital quando enfatiza o controle e a racionaliza33o do trabalho e prioriza a ger3ncia. O objetivo dessa teoria era introduzir nas empresas um conjunto de procedimentos que elevassem a efici3ncia na produ33o, para atender aos princ3pios de uma revolu33o industrial que tinha necessidade de adaptar o homem 3 m3quina.

Dessa teoria nasce, ent3o, uma nova forma de organiza33o na qual surge tamb3m a necessidade de um novo tipo de trabalhador que deve responder pelo planejamento e controle

das atividades executadas: O administrador, cujo trabalho deste profissional passou a garantir aos donos do capital maior poder sobre seus trabalhadores.

A este respeito, Taylor *apud* Paro afirma:

Na administração científica, a iniciativa do trabalhador (que é seu esforço, sua boa vontade, seu engenho) obtém-se com absoluta uniformidade e em grau muito maior do que é possível sob seu antigo sistema (...)

A gerência é atribuída a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário (2006, p. 65).

Fayol ao defender o segundo movimento da escola clássica, aponta como bases para a Teoria da Administração, de acordo com Costa:

Os princípios da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses particulares aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do pessoal, iniciativa e união do pessoal (1998, p. 29).

Taylor e Fayol se preocuparam com a questão da eficiência nas organizações, o primeiro priorizando as tarefas através de métodos científicos (observação, experiência, registro e análise), para se atingir a produção em grande escala em menos tempo, com menores custos e evitando os desperdícios. O segundo enfatizando a estrutura organizacional e administrativa para proporcionar maior eficiência do trabalhador e da empresa, em que o ato de administrar consiste em prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Ambos tiveram significativa importância para a construção do pensamento organizacional e administrativo de sua época cujos princípios ainda estão presentes em práticas atuais da gestão da escola. O estudo realizado por Taylor e Fayol contribuiu para consolidar o modelo de administração empresarial que também foi aplicado nas organizações escolares. Embora sendo considerada ultrapassada por algumas instituições escolares que buscam construir conhecimentos emancipatórios, é importante reconhecer que seus diferentes conceitos contribuíram na forma de imaginar e organizar o trabalho escolar.

A administração burocrática compõe o terceiro movimento da escola clássica, aparecendo como uma disfunção do princípio de racionalização pretendida por Max Weber (*apud* Hora), *Estrutura burocrática pressupõe o surgimento paralelo da concentração dos meios materiais nas mãos dos chefes. Isso se dá nas empresas capitalistas privadas que apresentam essa característica* (1994, p. 37).

A burocracia surge, então, como modelo de organização que tem como características globais a racionalidade e a eficiência, nesta perspectiva, se assemelham aos objetivos da administração científica pretendida por Taylor. Na estrutura burocrática, a

organização do capital e do trabalho reafirma a separação entre o planejamento e a execução manual e intelectual intensificando a dominação do capital sobre o trabalho.

O critério administrativo da escola burocrática é a eficiência, cujo significado se traduz na produtividade, isto é, de produzir o máximo com o mínimo de recursos, tempo e energia, isto é, a produtividade. Nesta perspectiva, *é eficiente aquela que produz o máximo com o mínimo de desperdício de custo e de esforço, ou seja, aquela que na sua atuação apresenta uma elevada relação produto/insumo* (Sander, 1982, p.11).

No sistema educacional, a eficiência da administração preocupa-se com a consecução dos objetivos intrinsecamente vinculados aos aspectos pedagógicos propriamente ditos e a capacidade administrativa será medida pelo alcance dos objetivos educacionais propostos.

Ribeiro, um dos primeiros estudiosos da administração escolar no Brasil, confirma a dependência desses estudos em relação à Administração Geral aplicada às empresas.

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização de seu funcionamento, levou com que ela se inspirasse nos estudos de administração em que o Estado e as empresas privadas encontrassem elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do processo social. Sendo evidente a semelhança de fazeres que criem a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-la à sua realidade. Assim a administração escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (1988, p. 59).

Percebem-se aqui dois aspectos simultâneos no processo administrativo: de um lado estão concentrados esforços dos teóricos da administração de empresas na construção de uma teoria que seja aplicada em qualquer organização; de outro, os estudiosos da administração escolar tentando legitimar suas proposições teóricas em bases científicas, fortalecidas nas teorias da administração de empresas e desta forma garantir padrões de eficiência e racionalização alcançados pelas empresas.

Na década de 1960 eram comuns as comparações da escola com a empresa, principalmente entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar, visando sempre uma maior produtividade com custos mais baixos. Nesta concepção, a organização escolar é identificada como a de uma fábrica e a maneira de administrá-la não pode ser diferente das demais organizações, visando garantir os mesmos padrões de eficiência e racionalização alcançados pela empresas. Lourenço Filho publicou nessa época o livro *Organização e Administração Escolar*, no qual, explicita o uso dos princípios tayloristas e fayolistas na gestão da escola.

A esse respeito, cumpre registrar um ponto de vista de Anísio Teixeira, em que ele não descarta a necessidade da ciência da administração, mas afirma que a administração

escolar precisa subordinar-se aos objetivos educacionais, onde “o alvo supremo é o educando”.

Jamais, pois a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado [...] (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

A despeito desta declaração, o fato é que a visão da administração escolar baseada na racionalidade da empresa capitalista continua ainda dominante em nossas escolas. Segundo Paro (1986) essa idéia de gerência como controle do trabalho alheio, limitando a vontade do trabalhador continua em vigor na teoria e na prática da administração em nossa sociedade.

2.1.1. As manifestações do modelo clássico da administração escolar, no Brasil

Este modelo de administração escolar formal, praticamente centrado nos modelos da administração clássica, preocupada com a racionalização e métodos de trabalho, sustentado por relações hierárquicas e normas, passou a exercer forte impacto nos meios educacionais, gerando muitos debates e polêmicas.

O baixo desempenho do sistema escolar na década de 1960 foi ponto de partida para uma concepção tecnicista da organização escolar. Com o “milagre econômico” difundido pelo regime militar instalado no Brasil em 1964, logo se constatou a baixa produtividade da mão-de-obra, fato esse que foi associado aos índices insatisfatórios de atendimento escolar em relação ao total da população e aos elevados índices de evasão e repetência. Estes fatores eram apresentados como um dos entraves ao projeto de desenvolvimento e modernização do país. Ou seja, o sistema escolar daquela época foi responsabilizado pela baixa qualificação da mão-de-obra e, conseqüentemente, má distribuição de renda e, também, pela má formação da população para o processo político.

Devido a tais impasses, o Estado, por meio de políticas e dispositivos legais, passa a empregar a tecnologia educacional, tanto para racionalizar o sistema de ensino visando atender as necessidades do modelo de desenvolvimento vigente, quanto para servir de orientação para a organização das escolas e para os métodos de ensino.

A racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho institucionaliza a divisão parcelar do trabalho que separa a decisão da execução, fragmentando-o em inúmeras partes, que exigem baixos níveis de qualificação. Em decorrência da fragmentação e do empobrecimento do conteúdo do trabalho, que passa a ser automatizado e desinteressante,

surge a necessidade do controle externo, para assegurar a compatibilidade entre o que foi planejado e o executado e impedir que as contradições geradas pelo próprio capitalismo inviabilizem seu desenvolvimento.

No campo educacional, em resposta ao discurso acerca da ineficiência do sistema de ensino em todos os níveis, assiste-se à reorganização tanto do ensino superior (Lei 5540/68) quanto dos ensinos de 1º e 2º grau (Lei 5.692/71). *Tais reformas caminham em direção à racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos com o objetivo de acompanhar os modelos político e econômico implantado no país.* (Kuenzer e Machado 1986, p.34).

A ineficiência do sistema escolar passa, então, a ser combatida com propostas de planejamento racional, tendo em vista o aumento da demanda social paralelamente à escassez de cursos de toda natureza. Dentro dessa linha de pensamento, Saviani esclarece que *a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, o tecnicismo advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional* (1986, p.23).

O excesso de racionalização do trabalho no sistema escolar brasileiro tem prejudicado o fazer pedagógico, tanto do diretor de escola como dos professores e coordenadores pedagógicos. O racionalismo taylorista criou a divisão no trabalho dentro da escola, separando os que planejam dos que executam. Essa forma de organização tira do trabalhador o controle sobre o mesmo, o que gera a necessidade de um planejador e um controlador do trabalho. Com isso, surge a figura do administrador e da administração e, como conseqüência, a hierarquia na medida em que a própria administração também passa por um processo de divisão parcelar do trabalho: planejamento, direção, coordenação, controle e avaliação. Essa divisão do trabalho contribui para criar uma camada intermediária de trabalhadores que se interpõem entre o capitalista e o produtor, estabelecendo, assim, uma estrutura hierárquica, que ao mesmo tempo se constitui como uma estrutura de poder que irá assumir um maior controle sobre os trabalhadores.

Conforme alguns estudiosos do assunto, o parcelamento do trabalho pedagógico levou à especialização de funções, introduzindo no sistema educacional uma gama variada de técnicos e especialistas. Surge, então, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

No tecnicismo, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Professor e aluno ocupam uma posição secundária, pois são somente partes de um processo

em que a concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas que, na opinião de Saviani (1986), são supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. Deste modo, como afirma o autor, a organização do processo é o ponto mais importante, transformando-se em garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da intervenção dos especialistas.

Moreno *apud* Costa apresenta algumas características gerais que estão presentes na organização escolar, frutos da teoria da administração científica:

Uniformidade curricular - conteúdos iguais para todos, metodologias de ensino dirigidas ao coletivo, agrupamentos homogêneos de alunos, de modo a conseguir turmas iguais, escassez de recursos materiais, uniformidade na organização dos espaços educativos e na organização dos horários, avaliação descontínua, disciplina formal, direção unipessoal: direção hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor (administrador), velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre todos os aspectos da vida escolar, relações insuficientes com a comunidade: escola fechada. (1998, p. 33-34)

Com isso surge então, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

2.1.2. Crítica à presença da divisão do trabalho capitalista na organização escolar

Em função do novo modelo de desenvolvimento, o argumento para se analisar a organização do trabalho nas escolas, incluindo o trabalho dos professores e dos administradores, foi buscado na crítica à divisão do trabalho capitalista reproduzido na escola. Com efeito, até meados da década de 1970, não se colocava em questão o modelo convencional de administração da escola, o chamado modelo funcionalista ou burocrático. Com base na imagem organizacional da “escola empresa”, os procedimentos administrativos na escola, seguiam os princípios e métodos adotados na empresa capitalista, certamente com adaptações à natureza da atividade escolar, mas basicamente assentados nas concepções da administração geral empresarial.

Com base na história da Administração pode-se compreender que a administração educacional esteve fundamentada na Teoria da Administração Científica, que teve seu surgimento e desenvolvimento calcado nos interesses capitalistas, políticos, econômicos e sociais, onde o elemento humano é, na maioria das vezes, desconsiderado, como cita Paro:

Embora com matizes variadas, que servem para encobrir suas reais dimensões e visam atender às necessidades de justificação ideológica do momento, a gerência enquanto controle do trabalho alheio, através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes Escolas e correntes da administração deste século (2000, p.59).

Desse modo, o administrador de empresa assume o caráter de agente integrador de objetivos vinculados aos objetivos da organização, o gestor escolar tenderá à mesma atuação, tendo em vista, a aplicabilidade das teorias em administração nas escolas brasileiras. O papel do gestor também assume um caráter de agente integrador na escola, tendo a responsabilidade de envolver os diferentes setores e atores na organização e condução do trabalho diário de forma global.

A partir da década de 1980, no período de transição democrática, com a volta das eleições diretas para a presidência, cresce o movimento de crítica ao sistema educacional e à escola, resultando em inúmeros questionamentos a cerca do papel da escola e sua função dentro do contexto social em mudança, o que implicaria também, em mudanças na estrutura da escola. Com isso, o papel do diretor escolar passou a ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais, porque a organização escolar, do ponto de vista da perspectiva da administração empresarial, sempre esteve baseada numa estrutura de hierarquia, submetendo os profissionais às relações de mando e submissão, colocando o diretor no ponto mais alto, determinando a ele todo o poder de decidir sobre os rumos da escola. A ele caberia a função de comandar as ações dos subordinados e “garantir a eficiência da Escola”, para atender as leis do mercado, o que, conseqüentemente, não proporcionaria a participação de todos na superação dos problemas escolares.

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

Na administração capitalista e conservadora, o diretor é um representante do Estado e da escola, com uma posição hierárquica privilegiada, mas totalmente vinculado a ordens superiores. Percebe-se, por exemplo, o não envolvimento do diretor com a questão pedagógica, mas sim um diretor envolvido com assuntos de ordem burocrática e preocupado com as questões puramente administrativas.

Tal situação se consolidou, porque a transposição dos elementos administrativos da empresa capitalista para as escolas se deu de maneira natural, sendo considerado como algo plenamente legítimo. Dentro dessa teoria, o trabalho do diretor é visto como puramente técnico, sem vinculação com contextos sociais e econômicos, como se pode confirmar no dizer de Félix (*apud* Paro)

De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista ‘puramente’ técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômicas, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais (*ibid*, p. 127).

Nas palavras de Paro, a ação do diretor é permeada de contradições e situações ambíguas.

O diretor escolar assume o papel de preposto do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda população, bem sabemos que constituem em interesses da classe que detêm o poder econômico na sociedade (2000, p.135).

A escola, em uma organização burocrática, dispõe seus cargos numa visão hierárquica, onde os funcionários devem cumprir suas tarefas com profissionalismo e racionalidade. É, portanto, um sistema social no qual a divisão do trabalho é realizada de forma racional e as atividades são distribuídas de acordo com os objetivos a serem alcançados. A gestão burocrática, presente nas escolas, principalmente na função do diretor, não deixa de ser uma forma de controle do Estado sobre a escola, como também do diretor com relação ao coordenador, do coordenador com o professor e deste com o aluno, demonstrando que as relações sociais capitalistas de produção se reproduzem em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas. Entretanto, a eficiente utilização dos recursos materiais e humanos não garante o sucesso da escola, uma vez que os problemas enfrentados no cotidiano escolar não podem ser resolvidos com a simples aplicação de fórmulas e teorias exatas.

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

Numa posição crítica diferente da descrita anteriormente, Paro busca desvelar os vínculos da organização escolar com a divisão pormenorizada do trabalho, típica do sistema capitalista e, também, se empenha em propor formas de organização das escolas “eficazes” para a formação das camadas populares.

O referido autor parte de uma distinção básica entre *administração geral* e *administração em geral* (Paro, 2006). A *administração geral* tem sido vista como uma concepção que se determina a partir das relações econômicas, políticas e sociais do modo de

produção capitalista. A *administração em geral* analisada em sua essência é aquela comum a todo tipo de estrutura social e significa a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Logo, a administração em geral é uma atividade exclusivamente humana, porque estabelece os objetivos a serem cumpridos livremente diferenciando da irracionalidade do animal e da natureza, através de sua ação livre, o que proporciona sua transformação natural utilizando a razão.

Segundo Paro, no Brasil, a administração da educação ou escolar tem fundamentos teóricos gerais nos princípios administrativos empresariais, devido sua característica de sociedade capitalista, em que predominam estruturas hierarquizadas, nas quais a maior parte das decisões é tomada no topo da instituição. Os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e objetivos das organizações, as quais devem se adequar ao modelo que lhes impõe este tipo de sociedade. Neste sentido, o diretor de escola tem como tarefas básicas organizar e administrar, procurando compreender, que a sociedade é dominada pelo capital e as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda sociedade, atravessando as diversas instâncias do campo social.

A influência que os princípios da teoria da administração clássica tiveram na organização escolar apresenta-se nos termos referentes a conceitos e práticas utilizados na indústria como: objetivos, direção, eficiência, quantidade que passaram a ser habituais nos programas de formação em administração escolar.

Destaca Licínio Lima:

Com efeito a tônica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo a idéia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo (1996, p.35).

Até os anos 80, os trabalhos teóricos que tratavam da Administração Escolar, no Brasil, adotavam uma postura não progressista e defendiam a utilização dos princípios administrativos empregados na empresa capitalista. Com a instabilidade econômica e política dos anos 1970 e início dos anos 1980, tanto em nível internacional como nacional, os questionamentos sobre a administração escolar deram origem ao que se pode denominar de perspectiva crítica. Surgiram, pois, teorias críticas que defendiam a democratização não só da escola, mas de todo processo educativo, tendo por objetivo o acesso, a permanência com sucesso do aluno na escola.

De acordo com Paro, a aplicação dos princípios da administração capitalista na escola não deu certo, devido ao insucesso da concepção tecnicista que leva à burocratização

das atividades e não contribui para sua finalidade educativa. Pelo contrário, esse processo conduz ao esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo a qualidade do ensino, como o autor (*ibid*) esclarece:

No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a conseqüente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários, (...) e à medida que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para os nossos trabalhadores mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa (2006. p. 132).

O resultado do descaso com a educação pública teve como conseqüências a multiplicação de salas superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, qualificação profissional inadequada, baixa remuneração para todos os funcionários da escola. A queda na qualidade do ensino foi o resultado de tudo isso.

Paro reafirma que a adoção dos princípios da empresa capitalista para administrar a escola, coloca-a, logicamente, ao lado dos interesses do capital, pois a falta de uma vinculação entre a utilização dos recursos e uma racionalidade externa que signifique a articulação com a classe trabalhadora é o que tem mantido o conservadorismo na escola.

Constatado o caráter conservador nas teorias e práticas de organização e gestão das escolas, Paro propõe uma administração escolar voltada para a transformação social, pois se apropriando dos saberes produzidos pela humanidade, os trabalhadores poderiam ampliar a consciência crítica da realidade, objetivando uma educação libertadora e, ao mesmo tempo, equipar-se para participar no trabalho, na cultura, na política. Defende, ainda, uma administração escolar organizada em bases democráticas, cuja principal característica é a participação efetiva de todos os segmentos da escola, tendo em vista, que escola é uma instituição social que presta serviço à sociedade e tem por função propiciar as condições para o domínio do saber sistematizado e desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos para formar o cidadão.

As vantagens de uma administração escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente. (PARO, 2006 p. 164).

Na medida em que os indivíduos apropriam-se de conhecimentos, valores, atitudes e modos de agirem, eles se introduzem no mundo da cultura e, com isso, tornam-se aptos a transformar a realidade e a si próprios. No entanto, torna-se necessário reafirmar que a escola é apenas um dos fatores determinantes da transformação social. Como um dos elementos que compõem a sociedade, a escola de acordo com Paro:

(...) poderá concorrer com sua parcela para a transformação social, na medida em que, como agente especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram (2006, p. 113).

O processo educativo, por sua complexidade e pela sua própria essência, exige uma administração fundamentada e organizada de acordo com as necessidades de seus usuários e conforme a realidade de cada sistema de ensino. Seu bom funcionamento e sua estruturação apropriada constituem fatores cruciais para atingirem suas finalidades e cumprir seu papel no desenvolvimento social. Se o fim da educação é a plenitude humana, que é alcançada por meio do desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção na sociedade em que vive, justifica-se, então, a preocupação com o sistema de organização e gestão da escola.

Administrar uma instituição de ensino inclui, portanto, mais do que aspectos administrativos e burocráticos. Exige a presença do diretor nos planejamentos da escola, nos programas e métodos, na escolha dos materiais didáticos, na assistência didático-pedagógica aos professores, na capacitação dos docentes, no trabalho com as famílias e com a comunidade e, sobretudo, nas atividades de ensino/aprendizagem dos alunos, que se realizam na escola e na sala de aula.

2.2. A visão pedagógica nas práticas de organização e gestão escolar

A administração escolar que temos, hoje, se configurou nos moldes da administração burguesa, capitalista, de caráter conservador, necessitando apenas de um gerente eficiente, cumpridor das determinações da classe hegemônica. Este modelo de administração desvincula-se dos contextos histórico-culturais e sociais que as determinam, utilizando-se da divisão pormenorizada do trabalho a ser executado no interior das escolas.

A escola de hoje encontra inserida em uma sociedade impulsionada pelas as rápidas transformações econômicas e tecnológicas, decorrentes do processo de mundialização da economia e do processo produtivo onde o “eu” se sobrepõe ao “nós”, gerando o individualismo exacerbado, em que, a maioria da população se encontra à margem dos benefícios sociais, econômicos, políticos e culturais, os quais são apropriados por uma pequena parcela da sociedade, caracterizados como os donos do capital. O resultado desse processo é uma sociedade cada vez mais desigual e excludente, o que possibilita à classe hegemônica apoderar-se dos bens que são produzidos socialmente, por meio da exploração de seus trabalhadores.

Diante deste cenário, a democratização da educação é revisitada e apontada dentro do discurso hegemônico como direito de todos ao acesso e permanência com sucesso do aluno na

escola. Conceitos como eficiência, eficácia, avaliação, produtividade, competitividade, incentivo, parcerias, têm dominado a reflexão da política educativa da última década, que para Casassus¹ pode ser explicada pelo pensamento *las políticas educativas tienen un fin económico explícito* (2008, p. 63).

De acordo com as pesquisas realizadas pelo autor nos Países da América Latina, há uma notável facilidade em se impor a linguagem econômica em contextos educativos, sem que isso seja contestado efetivamente, gerando o que o autor chama de reconceitualização das formas de entender os processos educativos, cujas bases são os conceitos da economia.

Esta reconceitualização, formulada com fins econômicos e imposta aos sistemas educativos como políticas educacionais, tem sido colocada como uma “nova” ideologia da educação. Na verdade, os conceitos baseados na qualidade e equidade do ensino nas escolas públicas são defendidos pelos educadores progressistas que há décadas têm proposto uma educação emancipatória, que promova a transformação social. Uma consequência destes fatos é o surgimento de uma dupla linguagem e mal entendidos entre os planejadores da educação e os administradores docentes, incumbidos de colocar em prática tais políticas.

Do ponto de vista conceitual parecem existir dois mundos paralelos: um mundo baseado na gestão de políticas para cumprimento formal, de acordo com teorias apropriadas pelas Ciências da Educação; outro mundo real, guiados pelos requisitos tão somente da política governamental. Conforme destaca Casassus (*Ibid*)

...La gestión de las políticas se ha ido caracterizando por una práctica de cumplimiento formal, pero no real, de los requisitos de la política. La simulación aparece como una manera de hacer “como si” la política estuviera efectivamente aplicándose, sin que ello se verifique en la realidad (p. 63).

A transferência dos modelos de gestão do setor produtivo para as organizações escolares trazem consigo também os paradigmas que o sustentam (Drucker, 1990; Glatter, 1999 apud Casassus, 2008). Isto é, na atualidade há o predomínio da racionalidade na conduta humana que tem girado em torno das relações de poder, não só dentro da escola, mas também nas relações entre o poder central e o papel da escola. A preocupação com a finalidade

¹ Juan Casassus

Doctor en Economía de la Educación y especialista principal de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco).

verdadeiramente educativa da escola quase não aparece nas discussões, como esclarece Silva Júnior (1993, p. 69):

A discussão sobre o trabalho do diretor de escola não privilegia seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação. O vínculo necessário ensino/administração é deixado de lado em ambos os pólos do debate. No pólo “teórico-técnico”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da administração do que do escolar, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico como contingente.

No pólo prático político o que se contempla é o postulado do “poder” do diretor e o que se busca é influenciar e dominar o processo de investidura nesse poder. As condições concretas da existência da escola são consideradas enquanto referência para a constituição dos “colégios eleitorais” dos quais deve partir a decisão da escolha do diretor.

A função do ensino se encontra ausente nas discussões, o foco está direcionado à execução de uma administração eficiente, desconsiderando as condições concretas de existência da escola e sua finalidade pedagógica. Dentro deste processo, a administração se articula em torno de uma gestão de resultados, os quais são obtidos por meio de instrumentos de medida, em que evidencie o rendimento do sistema de ensino, para assim determinar os níveis de qualidade e a partir dos resultados elaborarem ações visando uma maior produtividade, a qual está intimamente relacionada ao desenvolvimento econômico. Desta forma, a gestão nas escolas tem servido como um instrumento importante na consecução desses resultados.

Por outro lado, pode-se argumentar que fortalecer a escola de modo que ela possa contribuir efetivamente com a transformação social e a promoção da cidadania é, ao mesmo tempo, realizar uma opção política, ética e social no que se refere ao tipo de escola e ao tipo de ensino que se pretende promover. Para tanto, há que se considerar as contradições da sociedade, a diversidade cultural e histórica, econômica e social de forma que, todos os alunos possam se apropriar do saber historicamente acumulado, o que fundamentalmente vai além dos índices quantitativos de alfabetizados nas escolas brasileiras.

Paro (2006) esclarece que a administração escolar, pode contribuir para que a escola seja um instrumento tanto de manutenção das forças e grupos dominantes, quanto de transformação social, dependendo das articulações que se estabelecem em seu interior e destas com o exterior. É imprescindível reconhecer esse caráter da administração, a fim de propor uma educação que contribua para superar as desigualdades sociais.

Nesta perspectiva teórica, se faz necessário que a abordagem das questões da organização e administração escolar supere o enfoque reducionista de atribuir à gestão todos os problemas da educação. Para tanto, é necessário observar e perguntar: qual modelo de

gestão melhor exprime os desejos dos sujeitos da escola, de modo a favorecer as aprendizagens adequadas aos alunos para viver no mundo contraditório que ora se apresenta?

Orientada pelas pesquisas teóricas já produzidas sobre administração e gestão escolar, a pesquisa em estudo (As relações das práticas de organização e gestão da escola com a atividade docente e a aprendizagem dos alunos) se fundamenta nos princípios da gestão democrática, voltada para o exercício da cidadania plena. Assim, há uma distinção basilar entre a visão autoritária e a visão democrática da gestão, a qual pode, também, ser evidenciada em Casassus:

La gestión autoritaria está asociada a la gestión por resultados, mientras que la democrática se asocia a la gestión de los recursos humanos. Estas dos formas de gestión reflejan distintas escuelas de pensamiento y se relacionan de manera distinta con el tiempo. Como su nombre lo indica, el primero tiende a focalizar su atención en los resultados. Esto quiere decir que lo que importa son los resultados del corto plazo (resultados de las mediciones reiterativas) y las acciones que hay que realizar, con la intención que estos se mejoren en el corto plazo. Por otra parte, la gestión democrática se relaciona con una preocupación por los recursos humanos y su participación en la gestión. En esta perspectiva se enfatizan las dimensiones del liderazgo en su versión del “coaching”, el desarrollo de las capacidades de las personas miembros y los aspectos relativos al clima de la organización (2008, p. 66).

Percebe-se que a gestão democrática tem assumido papel de destaque nas discussões dos educadores brasileiros e estrangeiros, porque propõe uma administração voltada para desenvolvimento das pessoas, proporcionando-lhes a participação no processo de gestão. Não basta preocupar pura e simplesmente com os resultados, numa concepção ingênua de que qualidade está relacionada somente a altos índices de aprovação, que sendo alcançados os problemas da educação estarão resolvidos. Há um conjunto de fatores que contribuem para determinar a escola que temos e a que queremos, portanto não se pode analisar o desempenho de uma escola isoladamente, mas sempre tendo um contexto como referência.

A Constituição Federal de 1988 contempla os princípios democráticos na educação, os quais foram temas de muitos debates por longos anos. Dentre outros, introduz em seu Art. 206 o princípio da gestão democrática do ensino público:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 reproduz o princípio a gestão democrática definido na Constituição, em seu Artigo 14:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os princípios da gestão democrática estabelecidos na legislação como autonomia, participação dos vários segmentos nas decisões da escola, descentralização dos recursos financeiros, criação de órgãos colegiados podem ser vistos com diferentes olhares tanto para os setores governamentais, como pelos representantes de sindicatos, entidades não governamentais e os próprios sujeitos envolvidos com a educação pública. Para os primeiros, parece ser mais evidente o significado da descentralização como desobrigação do Estado e redução dos gastos públicos, do que uma medida em prol da democracia propriamente dita. Para o segundo grupo, o lema da participação é visto como uma tentativa de retomar a democracia e reagir contra as formas de gestão autoritária e racional embasadas na concepção da administração clássica.

Com o discurso da descentralização administrativa e pedagógica entra em cena a chamada desconcentração administrativa. Parente e Luck (1999) esclarecem que as escolas praticam mais a desconcentração do que a descentralização, porque obedecem a uma regulamentação do poder central, mediante estabelecimento de diretrizes e normas determinantes no controle da prestação de contas e subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, transferindo à escola apenas competências na execução de encargos, funções e responsabilidades e não o poder de decisões, ou seja, desconcentra serviços e não o poder, resultando, dentre outros, na minimização do poder público, no sentido de transferir para a escola as responsabilidades com a aplicação dos recursos, de maneira que corresponda aos anseios do poder central e não dos sujeitos que usufruem da escola pública em seu contexto. Dourado destaca:

Só se implementará um processo de democratização da gestão escolar se a gestão dos processos for participativa, ou seja, se houver a participação ativa de todos os atores e instituições intervenientes nos processos de tomada de decisão e, portanto, de partilhamento do poder, o que certamente enseja novas perspectivas no que concerne à reforma do Estado pautadas pela garantia da educação como um direito social a ser garantido a toda sociedade (2004, p. 71).

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

No desenvolvimento do citado setor, acontece majoritariamente diferentes modos de articulação que podemos resumir em duas tendências, conforme a posição econômica do país e as políticas governamentais realizadas: a mudança no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões (2000, p.45).

Na atualidade, as mudanças na economia, provocadas principalmente pela revolução tecnológica dos últimos 25 anos, fazem com que o cenário da economia tenha sua maior expressão na globalização associada à revolução microeletrônica, que originou a chamada sociedade da informação, conforme afirma Lima: *A nova economia da sociedade global tem como base o acesso ao conhecimento e sua eficiente utilização. Trava-se assim uma luta de poder internacional pelo direito e acesso ao conhecimento científico e tecnológico e pelo direcionamento da sociedade global* (2002, p.35).

As crescentes exigências de adaptação a esta sociedade global têm exigido dos educadores reflexões sobre os resultados educacionais obtidos, até o momento, e requerido a elaboração de objetivos a serem perseguidos pela educação, *levando em consideração as necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências da consolidação de uma cidadania plena*, como propõe Mello (1994, p 39). É importante pontuar que existe todo um movimento do capital no sentido de impor à educação o cumprimento das metas estabelecidas pelo setor produtivo, usando o discurso ideológico da qualidade, o qual não exprime o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem a serem desenvolvidas pela educação e pela escola. Isto demonstra mais uma vez, a urgência de aprofundamento nos debates teóricos sobre as formas de intervenção na situação educacional contemporânea e pensar efetivamente na construção de conhecimentos que habilitem o sujeito social para o enfrentamento dos desafios, levando em conta que as organizações escolares não existem no vazio, mas sim em contextos internos e externos. Esta é uma tarefa e um compromisso que se impõe a toda sociedade e principalmente aos gestores da educação.

Numa perspectiva promissora, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia em março de 1990 consagrou o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (PNUD/UNESCO/ UNICEF/ BANCO MUNDIAL apud MELLO, 1994).

Este conceito de necessidades básicas de aprendizagem constitui em orientação importante para enunciar de uma maneira precisa as políticas educacionais para o novo milênio, assim como, constitui em um grande desafio para os gestores, os quais, o seu trabalho deverá englobar estratégias consideradas óbvias, e que segundo Mello estiveram ausente nas políticas educacionais dos anos de 1980, como: *dar atenção prioritária à*

aprendizagem e melhorar o ambiente em que ela se processa (1994, p. 40), para buscar a equidade, além de universalizar o ensino.

O que se espera do gestor educacional no contexto das relações conflituosas e contraditórias presentes na sociedade é que ele se reconheça dentro desse processo como cidadão, como profissional qualificado para o exercício de sua função e também que seja comprometido politicamente para exercer uma coordenação eficaz, que leve ao fortalecimento das escolas.

De acordo com Sander, o gestor educacional *é um líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da Escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem* (1995, p.45). Ou seja, o gestor é um dos componentes do processo de gestão da Escola e, como “líder intelectual”, é responsável pela condução deste processo.

Por mais que se lute pela democratização das relações internas e por uma postura educativa dos diretores, o que se observa ainda é uma divisão estanque entre o administrativo e o pedagógico. Mais que isso, continua a exacerbação dos aspectos burocráticos em prejuízo das atividades próprias da escola, centradas no pedagógico e no didático. Percebe-se que os diretores mantêm-se muito mais ocupados com tarefas administrativas do que com as pedagógicas. Não que aquelas devessem ser eliminadas de seus encargos, mas sim, que estas deveriam ser alvo de maior atenção por parte da escola, uma vez que são as ações pedagógicas que norteiam as ações administrativas.

O modelo da administração capitalista aplicada à escola pública provocou certa falta de interesse de diretores, supervisores e outros especialistas em descobrirem o significado mais profundo de sua função educativa, gerando a irracionalidade no processo interno, devido o caráter da racionalidade ter sido impregnada na escola, levando o diretor não reconhecer seu papel de educador quando assume a função administrativa. Daí, a prática pedagógica não corresponder à práxis educacional que se realiza na escola como um todo e na sociedade, *na medida em que mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado* (PARO, 2006. P. 136).

Silva Junior esclarece

Se o administrador da educação já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é da “administração” e não “da educação”, suas decisões não serão inspiradas nem pela “ciência prática da educação”, que desconhece, e nem pela “práxis educacional”, em que não se reconhece. Não haverá como concretizar em sua escola a dialética da pedagogia e da educação, se ele como “administrador” não dominar os elementos do “par dialético” a partir do qual deveria orientar sua ação administrativa (1993, p. 74).

O que se pode estabelecer como condição de enfrentamento de tal situação parece complexo, mas é preciso entender em que consiste a essência do ato educativo e quais condições devem ser asseguradas para que se realize a educação, tendo em vista que garantir a presença dessas condições se fundamenta em compreender que o ato educativo não se dá de forma isolada das relações sociais, culturais, políticas e econômicas de uma sociedade. Por isso, Libâneo (2007) afirma que o processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente.

Devido à prática educativa se desenvolver no seio dos grupos e classes sociais é que a mediação pedagógica se destaca como sendo a ação voltada para a transmissão de conhecimentos e organização metodológica do ato educativo, que deverá contribuir para inserção do aluno na sociedade de forma crítica. Logo, o caráter pedagógico da prática educativa, segundo Libâneo (*Ib*), deverá se estabelecer de maneira a possuir objetivos, formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana.

Além disso, a gestão não depende só da de uma boa administração da escola, mas do sistema educacional, desde o Ministério da Educação até as Secretarias Estaduais de Educação e seus órgãos, tais como as superintendências e subsecretarias.

Outra importante dimensão a considerar na análise do contexto da escola é sobre quais políticas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas em cada momento histórico da sociedade. A definição das políticas públicas tem sido alvo central de questionamentos teóricos e práticos que norteiam os rumos da educação pública brasileira.

Uma reflexão pertinente, segundo Silva Junior (1993), é que a atividade do diretor atravessa toda a escola, devendo ele se comprometer com profissionalismo, consciência na busca da qualidade do ensino ministrado na escola que dirige e não ser apenas administrador de uma empresa e de pessoal. A educação deverá estar no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa, de forma a assumir, ora um corpus teórico que respalda a ação administrativa a ser elaborada, ora como forma de intervenção na práxis, com o auxílio da administração, se constituindo em o ponto de chegada da educação.

O diretor deverá reunir em seus encargos as funções técnicas, políticas e pedagógicas para superar a função de aplicador de normas, e tornar-se um líder do processo político-pedagógico que se deseja implantar na escola. Deve estar comprometido com a transformação social juntamente com todos que participam do processo educativo. Sendo assim, a direção da

escola não se limita ao papel da gerência, devendo assumir também uma política cultural e pedagógica.

Na década de 1980, como reflexo do esforço de redemocratização do país, são propostas novas questões a serem debatidas em relação à administração da escola e o ensino que se realiza em seu interior e quais caminhos a administração deve percorrer para sua legitimação. É essencial para os educadores compreenderem que a escola está a serviço do ato educativo, para realizar eficientemente sua função torna-se imprescindível desvincular dos conceitos da administração capitalista centrada na dominação, *se a educação é, em seu significado mais profundo, incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou* (Silva Junior, 1986. p. 76).

A expressão *gestão* ganha força no contexto educacional à medida que emerge a mudança do modelo da administração da década de 1970, orientada pela ótica da administração científica. O dirigente que o atual contexto necessita, é aquele capaz de administrar uma escola sem manipular e nem dominar, baseando-se na premissa de que *educar é superar a dominação* (Silva Junior, *ibid*).

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico e à participação responsável de todos nas decisões necessárias. Associa-se também às idéias globalizantes e dinâmicas na dimensão política, social, educacional, utilizando meios e procedimentos que levem a uma ação transformadora em busca da cidadania.

Devido à crescente complexidade das organizações e dos processos sociais e culturais nelas existentes, caracterizada pela diversificação e pluralidade de interesses que a envolvem é que não se pode conceber que estas organizações sejam administradas pelo antigo enfoque conceitual da administração científica.

Os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e como tais devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é essa necessidade que a gestão educacional tenta responder. A gestão abrange, portanto, a dinâmica do seu trabalho, como prática social, que passa a ser o enfoque orientador da ação diretiva executada na organização de ensino.

A expressão “gestão educacional” surge para representar, uma nova forma de definir e pensar a administração, com ênfase nas interações entre as pessoas, é caracterizada pelo

reconhecimento da importância da participação consciente das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Conforme afirmado em trabalho conjunto entre UNESCO e MEC, *o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão* (Valérien, 1993, p.15). A essa exigência estaria vinculada a necessidade de interpenetração da dimensão pedagógica e política, na questão administrativa. Em consequência, os antigos fundamentos de administração educacional seriam insuficientes, embora importantes, para orientar o trabalho do dirigente educacional com essa nova dimensão.

A ênfase dada à gestão não se limita a simples substituição terminológica, trata-se, da proposição de um novo conceito de organização educacional. Não consiste em desprezar o conceito da administração, mas sim superar as limitações do enfoque simplificado e reduzido, e redimensioná-lo, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade. A perspectiva da gestão não prescinde, nem elimina a perspectiva da administração educacional. Apenas mostra um novo significado, mais abrangente cuja sua finalidade maior é a busca de um caráter transformador.

O conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não alcançadas pelo de administração. Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização; o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que os avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos do que em seus resultados.

Nesse sentido, Libâneo ressalta:

O termo gestão ganha mais abrangência que administração e organização porque é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia, processos participativos (2006, p. 15).

Cabe salientar que a simples mudança de denominações, em si, não provocará transformações substanciais nas formas de organizar, gerir as instituições escolares, bem como, nas atividades dos docentes e nos resultados da aprendizagem dos alunos. É necessária mudança de concepções, de maneira que a nova forma de representação denote originalidade e efetiva atuação, sem negar perspectivas anteriores, mas usando-as para determinar progressos e evoluções.

Estas modificações requerem dos educadores novas posturas, que envolvem conhecimento prévio, análise crítica, reflexão, avaliação, compreensão da escola em todos os seus aspectos e segmentos com ênfase na implementação e acompanhamento de ações pedagógicas eficazes, levando em conta as condições concretas presentes tanto no interior da escola, quanto na sociedade em que a escola se encontra localizada. Deve-se considerar que a luta pela democratização da gestão da escola se situa no bojo de uma luta em prol da democratização da sociedade. Neste sentido, um processo de mudança só se inicia com medidas que se consolidam na prática, as quais levam ao rompimento com as condições presentes. Isto deve-se constituir em um grande desafio para os gestores empenhados na implantação da gestão democrática.

Sobre ação pedagógica

A ação pedagógica escolar será uma prática social que envolve uma inter-relação adultos-aprendizes, observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos, a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade (Libâneo 2003a, p. 54).

Assim, tendo a educação como princípio básico a preparação do indivíduo para o exercício pleno da sua cidadania, não se pode esquecer que estes aprendizes devem ser educados para a participação e atuação na sociedade de maneira a assegurar tais transformações.

Sobre a função essencial da escola Libâneo afirma que,

As escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial, portanto, é o ensino e a aprendizagem, que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão (artigo elaborado para publicação na revista espanhola).

Nesse sentido, cuidar da aprendizagem dos alunos deve ser o objetivo primordial da escola. Sendo assim, todas as demais ações da unidade escolar devem voltar-se para a consecução do seu objetivo maior. Para tanto, as ações administrativas da gestão devem assegurar o cumprimento das ações pedagógicas.

Ação pedagógica é definida por Libâneo, como sendo,

Uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto ao nível intrapessoal quanto ao nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os torne elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí a interligação no ato pedagógico de três componentes: um agente (alguém, um grupo, um meio social etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração etc.) (2003a, p.97).

Dessa forma, a ação pedagógica a ser desenvolvida na escola, deve considerar que o aluno esteja inserido em um contexto social definido, não sistematizado, carregado de valores, atitudes, gostos, interesses e necessidades que foram determinadas em suas relações sociais, históricas e culturais, subordinadas a interesses políticos e econômicos e ideológicos de grupos e classes sociais distintos. Essa realidade é a situação histórica, cultural e social concreta vivida pelos alunos, de onde deve emergir a ação pedagógica, com seus conteúdos, formas metodológicas e organizativas de transmissão dos saberes, de modo a assegurar a concretização dos objetivos éticos e metodológicos do ato educativo. O professor, por sua vez, é o detentor do conteúdo, da experiência, com domínio pedagógico necessário para exercer a função de conduzir o educando ao processo de construção, sistematização e elaboração dos saberes imprescindíveis para edificação humana.

A ação pedagógica lida com sujeitos pensantes, inacabados, que se encontram em constante expansão, modificáveis à medida que se dão as relações sociais, a aquisição da experiência de vida e de mundo, como seres individuais, que se constroem no coletivo. Assim, cabe ressaltar que o caráter social, histórico do homem faz com que o ato pedagógico não seja visto somente pela dimensão do pronto, acabado, mas essencialmente pela potencialidade do ser humano de compreender que ele sempre estará em processo de inovação, construção e reconstrução.

Assegurar a presença dessas ações constituirá, então, o critério de legitimidade da ação administrativa na educação, o que significa dizer que ação administrativa deverá ser orientada pela ação educacional, cujo objetivo é garantir permanentemente a existência de condições para que o ensino se realize.

Para que a escola cumpra o papel de ensinar, dentro de uma sociedade contraditória e conflituosa, é indispensável que todos os segmentos sociais tenham um razoável consenso sobre a função da escola fundamental, o que se pode esperar e o que se deve cobrar dela. É necessária uma clara compreensão do papel pedagógico do gestor na administração escolar, porque este deverá necessariamente ser alguém comprometido com o trabalho pedagógico de

sua escola, a fim de assegurar, as condições e os meios disponíveis a seu alcance, para melhorar a aprendizagem escolar dos seus alunos.

O caminho que os gestores têm a percorrer passa pelo entendimento de que administrar é oferecer “condição para” e o seu percurso é determinado pelo fim a que se destina - “o ensino/aprendizagem”, portanto, são as necessidades do trabalho pedagógico que irão estabelecer os padrões da administração a ser exercida.

As práticas de organização e gestão também devem ser entendidas como práticas educativas, em que se manifestam valores, atitudes, gestos, conflitos e relações diárias que vão delineando a forma de pensar e agir das pessoas envolvidas no processo. Dessa forma “as pessoas respondem, com suas ações, a um contexto institucional e pedagógico preparado para produzir mudanças qualitativas na sua personalidade e na sua aprendizagem” (Libâneo, 2006, p. 4).

2.3. A escola como espaço de aprendizagem

Abordar a escola como espaço de aprendizagem consiste em propor uma reflexão a partir da idéia de que a escola não é apenas lugar onde os professores ensinam e como ensinam, mas também um lugar onde eles *aprendem sua profissão* (CANÁRIO, 1997, p. 01). Tal afirmação não pode ser confundida com a idéia de que os professores só aprendem sua profissão na escola. A aprendizagem é resultado do percurso pessoal e profissional de cada professor ao exercer sua profissão, associando se a isso as dimensões pessoais, sociais, culturais e institucionais que compõe a história de vida dos professores.

A aprendizagem acontece na relação com o outro, em contextos históricos e sociais constituídos dialeticamente, no qual o professor assume o papel de mediador, a linguagem e a cultura são ferramentas que proporcionam a interação entre o indivíduo e o mundo. O ser humano é um indivíduo de relações sociais. Nessa perspectiva, a escola assume um papel preponderante de promover aprendizagens dentro do contexto das relações sociais estabelecidas na comunidade escolar, de forma que o aluno adquira a autonomia do pensamento, em atividades compartilhadas com o professor e demais colegas. O aluno como sujeito aprendente deve buscar, na escola, vivenciar experiências significativas para sua vida cotidiana, procurando dar significado ao conhecimento adquirido. Este deve ser o papel da mediação pedagógica.

A escola como comunidade de aprendizagem está ligada a idéia de Rui Canário de que não só as pessoas aprendem com as organizações, mas as organizações aprendem com as pessoas. Esta é a premissa básica que norteará este texto que tratará da organização escolar

como uma comunidade constituída para cuidar da aprendizagem dos alunos e desenvolvimento de seus profissionais.

A teoria histórico cultural contribui para compreender a escola como uma organização multifacetada, contraditória, conflituosa, complexa e dinâmica, mas que é nesse contexto que estão sendo formados as crianças e jovens que a freqüentam, portanto estudar o sistema de relações que se estabelecem na convivência humana cotidiana entre os atores escolares, constitui em possibilitar a reflexão e ação para o aprimoramento das práticas organizacionais que contribuem para a transformação da atividade humana.

Dentro de uma instituição de ensino, a aprendizagem acontece em todos os espaços, em vários momentos e entre todas as pessoas, num processo dinâmico e compartilhado de relações com diferentes culturas, que dão o caráter histórico cultural produzido em diferentes momentos históricos acumulados e transmitidos de geração em geração.

Com esse entendimento, o cenário das aprendizagens ultrapassa concepções burocráticas e administrativas e, busca dar ênfase nas relações entre os sujeitos aprendentes mediados por contexto sócios culturais que transformarão o ambiente escolar em um espaço único de construção de saberes significativos e autônomos. De acordo com Libâneo (2006), *não se ensina apenas na sala de aula, o ambiente escolar também ensina*. Assim sendo as formas de organização e gestão promovem aprendizagens desde o momento em que o aluno ingressa na escola até a sua saída da mesma. Destaca-se, então, a importância de se reavaliar as práticas de organização e gestão na formação de valores e atitudes de professores, alunos e demais funcionários, de maneira que os professores também compreendam o valor de sua participação na organização e gestão.

A teoria histórico cultural da atividade formulada com base nos estudos de Vigostky e Leontiev têm como princípio a ação de um sujeito mediada por uma *ferramenta*, e destinada a um objetivo. A relação histórica entre o sujeito e o seu objetivo, de maneira recíproca, é que determina o resultado final da ação, ou seja, a ação está condicionada ao modo como uma atividade é realizada e como ela se desenvolve e evolui, de maneira permanente. Portanto, a teoria da atividade oferece subsídios teóricos para compreender a influência dos contextos sócio cultural e institucional nas aprendizagens que ocorrem na escola, bem como, o papel dos indivíduos para modificar os contextos.

A relação do homem com o mundo se inicia com o nascimento e, na luta pela sua sobrevivência estabelece relações, mediada por atividades, cuja finalidade inicial é suprir as necessidades básicas do ser humano, com o decorrer dos anos passa a exigir deste, atividades

mais elaboradas. Nessa relação constante, em busca de satisfazer suas necessidades básicas, o homem busca transformar sua realidade e, com isso, transforma a si próprio, utilizando ferramentas materiais e intelectuais para agir sobre as situações concretas em que se encontra inserido. É através do trabalho que o homem atua sobre a natureza e produz seus meios de vida, desvendando assim, o caráter social e histórico do homem. A satisfação de suas necessidades o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, constituir a sociedade e fazer a história.

Nesse processo, o sujeito, utilizando a linguagem e a cultura, se apropria dos conhecimentos teóricos construídos ao longo da história e através das relações históricas sociais e culturais produz seus próprios conceitos, que vão além do que foi concretamente produzido. Isso possibilita entender que as práticas de organização e gestão em que as pessoas estão envolvidas influenciam a maneira de pensar e agir dessas pessoas. Ainda segundo essa visão significa dizer que as idéias mobilizam a ação, as formas de pensamento determinam as práticas e as formas de organização, portanto é importante que os gestores e educadores estejam sempre num processo de capacitação continuada, possibilitando a reflexão-ação-reflexão.

Nas palavras de Libâneo, *a teoria histórico-cultural da atividade possibilita uma compreensão mais dinâmica da organização escolar não só quando explica o caráter transformador da atividade humana, mas também, a relação entre a atuação das pessoas e os ambientes* (2006, p. 01). Ainda de acordo com o autor, estudos recentes (Emgestrom, 2001; Lave e Wenger, 2002; Lave, 1988) têm mostrado como as ações humanas podem alterar o comportamento das pessoas nas organizações, ainda que se reconheça o peso substantivo delas nas pessoas. Desta maneira, analisar a escola como unidade social caracterizada pela interação entre as pessoas e pela participação na formulação de objetivos e na dinâmica de funcionamento institucional, ajuda compreendê-la como lugar de compartilhamento de saberes e experiências, como um espaço educativo, que influencia nas aprendizagens de professores e alunos.

Para a concepção histórico-cultural, a atividade, como conceito-chave, é um processo que mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. O homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio, ao contrário, pela sua atividade, põe-se em contato com os objetos e fenômenos do mundo circundante, atua sobre eles modificando-os e transformando-se a si mesmo.

De acordo com os estudos de Engestrom (apud ZAMBERLAN, 1999), no processo de evolução da Teoria da Atividade podem ser estabelecidas três gerações da teoria da atividade. A primeira refere-se aos artefatos de mediação como sendo materiais e intelectuais, o que não foi suficiente para responder as necessidades estabelecidas pelas relações entre o sujeito e seu ambiente ao longo de sua atividade. A segunda acrescenta a componente comunidade, caracterizada pela busca de objetivos comuns, estabelecendo duas novas relações entre sujeito e comunidade e entre a comunidade e objetivo. Aqui são apresentados três tipos de mediadores, sendo que na relação sujeito e objetivo os mediadores são ferramentas materiais e intelectuais. Na relação entre sujeito e comunidade estão as regras como mediadores que são as normas implícitas ou explícitas, convenções e relações que se estabelecem na comunidade. Na relação entre objetivo e a comunidade tem como mediadores as divisões de trabalho que são colocadas como formas de organização do trabalho implícita e explícita em relação ao processo de transformação do objetivo em resultado.

Estrutura do Sistema de Atividade

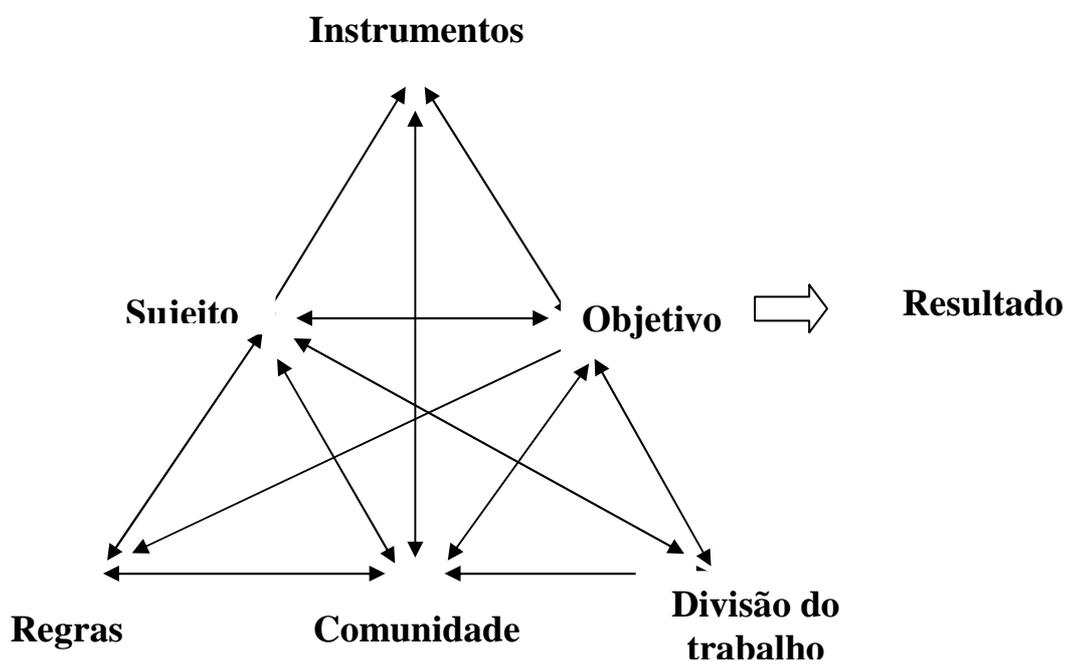


Figura 1 - Estrutura do Sistema de Atividade Humana.

Fonte: Engeström

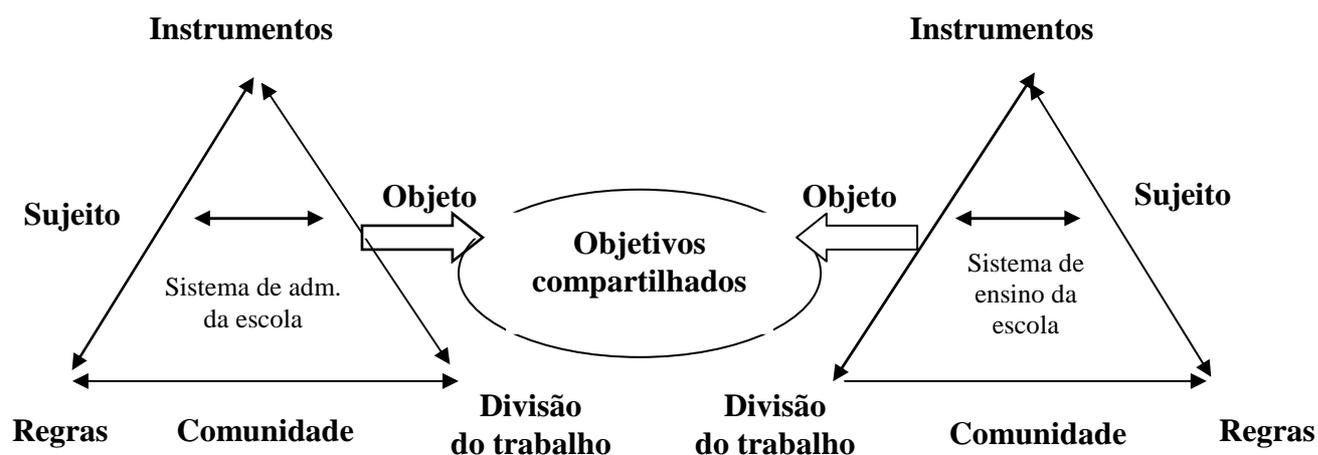


Figura 2- Modelo de dois sistemas de atividades que interagem, relativo à terceira geração da TA, segundo Engestrom (apud ZAMBERLAN, 2006).

A terceira geração emerge de uma necessidade de explicar as questões da diversidade e do diálogo entre diferentes tradições ou perspectivas. Esta pretende desenvolver ferramentas conceituais para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividade interativa. O modelo apontado na figura 2 procura mostrar que um sistema de atividade não existe isolado, pois está em constante interação uns com os outros sistemas.

As influências externas modificam alguns elementos da atividade desencadeando as contradições apontadas por Engestrom (1999), como desajuste entre diferentes atividades, ou entre diferentes fases do desenvolvimento de uma mesma atividade, o que irá culminar com problemas, rupturas e conflitos. Tais conflitos são vistos pela teoria da atividade como possibilidade de desenvolvimento.

O sistema de relações estabelecidos nos processos de organização e gestão da escola, toma como referência a terceira geração da teoria da atividade para tentar compreender os aspectos contraditórios e conflituosos da instituição de ensino.

O sistema central é a escola que, por sua vez, se constitui de sistemas de atividades diferentes, mas que possuem objetivos comuns que são: sistema de atividade de administração da escola que se constitui como uma comunidade com sujeito, objetivo, os instrumentos, regras, divisão do trabalho. Da mesma forma existe o sistema de atividade de ensino e aprendizagem que se dá na escola dentro e fora da sala de aula todos ligados por objetivos comuns que são aprendizagem dos alunos e desenvolvimento dos docentes. Estes trabalhos

estão sempre desenvolvendo suas atividades através das contradições, que podem surgir em qualquer um dos elementos que compõem o sistema.

Os sistemas de atividade estão sempre em interação. Nessa interação, se manifestam os fatores socioculturais e institucionais que irão afetar a aprendizagem dos alunos e professores.

Se tanto a escola quanto na sala de aula são comunidades de aprendizagem, pode-se deduzir que valores e práticas compartilhados no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula, do mesmo modo do que ocorre na sala de aula tem efeitos na organização escolar (LIBÂNEO, 2006, P. 5).

A escola como espaço de aprendizagem deve ser entendida também como espaço de formação, tanto para professores como para os alunos e demais funcionários, porque permite colocar-se em movimento constante em busca de alternativas que possam melhorar a prática cotidiana. Segundo Moura:

(...) nesse movimento podemos legitimar nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega e intuitivamente pelo que consideramos imponderável. Trata-se, portanto, de aceitarmos que temos condições de agir assumindo nossa condição de sujeitos (2003, p. 129).

A formação no ambiente escolar se concretiza no individual e coletivo, porque o profissional ao definir sua maneira de executar suas tarefas busca compreender o que faz e porque faz, mas nem todos os indivíduos compreendem e agem da mesma forma. Este é um componente individual que caracteriza o sujeito. O contexto escolar é objeto multifacetado, complexo, dinâmico, pois envolve relações, valores, crenças, atitudes ideologias e diferentes níveis de compreensão da realidade educativa. Portanto, as ações devem ser definidas e executadas no coletivo, observando e analisando os aspectos que definem o espaço e o tempo educativo. Devem buscar a ampliação dos conhecimentos capazes de proporcionar uma maior compreensão da situação educacional, para assim, elaborar uma proposta de trabalho com objetivos sólidos, em que possibilite a criação de eixos norteadores de uma boa escola para todos os alunos e um ambiente educativo que promova o crescimento profícuo de todos seus funcionários.

Moura destaca ainda que:

São as **condições objetivas** que determinam o grau de modificações dos sujeitos que atuam numa determinada comunidade, modificar os sujeitos é modificar as condições da comunidade e vice-versa, modificar a comunidade é imprimir mudanças nos indivíduos que a constituem (2003, p.143).

As **condições objetivas** (grifo nosso) se referem àquelas que se desenvolvem no âmbito de sua atividade, ou seja, é uma situação concreta que exigirá do sujeito a busca por uma resposta que o satisfaça. Essa relação sujeito/comunidade, na escola, é mediada pelo

projeto educativo, que mobiliza esforços para a mudança dos sujeitos e, conseqüentemente, a modificação da comunidade. A concretização de um projeto educativo tem como objetivo primordial imprimir mudanças na maneira de pensar e agir das pessoas, porque a sua finalidade é educativa.

Pensar a escola como espaço de aprendizagem é ter uma situação concreta organizada e estruturada para atender pessoas com diversidade de idéias, comportamentos, conhecimentos que constituem uma comunidade. O projeto pedagógico é a ferramenta que determina as atividades a serem desenvolvidas, sendo que a maneira como elas são exercidas e conduzidas interferem na aprendizagem dos alunos, na formação dos professores, na atuação de toda comunidade escolar, causando impactos positivos e/ou negativos.

Canário (1997, p. 13) afirma que o professor é um profissional de relação e um construtor de sentido. Ao estabelecer contato com os alunos, os professores aprendem sua profissão, por meio das relações que se estabelecem e quanto maior for a compreensão do professor maior será a sua aprendizagem. Isso significa que o professor deve assumir atitudes de escuta, lucidez, comunicação eficiente para compreender e se fazer compreendido pelos seus alunos e colegas de trabalho. Ele também é um construtor de sentido porque proporciona aos seus alunos a compreensão de mundo, de si próprio, atribui significados às relações, convive e ensina a diversidade. É por isso que, na escola contemporânea, não cabe mais somente o profissional transmissor de informações, mas o que constrói sentidos, atribuindo significado à vida.

Aprender significa atribuir sentido a uma realidade complexa e essa construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afetiva e social de cada sujeito. (Barth apud CANÁRIO, 1996, p. 25).

CAPÍTULO II

O ESTUDO DA GESTÃO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INDICADORES DE ESCOLAS QUE FUNCIONAM BEM

No capítulo anterior traçamos o quadro dos problemas relacionados com o tema em estudo e apresentamos algumas perspectivas teóricas que, ao longo da história da educação brasileira, surgiram como modelos de organização e gestão das escolas. Neste capítulo, nosso objetivo é fazer um levantamento de estudos sobre a escola, realizados por pesquisadores estrangeiros e brasileiros a partir dos anos 1980, com a finalidade de apresentar, de modo sistemático, os indicadores de práticas de gestão de escolas tidas como “bem sucedidas”. Tais indicadores constituíram-se em elementos decisivos para a preparação das categorias que serviram para a observação das escolas e, posteriormente, para a descrição e análise dos dados coletados.

1. Indicadores apontados em estudos e experiências estrangeiras

Foram consultados para este levantamento três publicações: *As organizações escolares em análise*, organizada por Antonio Nóvoa (1995), *O estudo da escola*, organizada por João Barroso (1996), São relatadas investigações e experiências sobre inovações na organização das escolas, especialmente em aspectos como autonomia da escola, projeto educativo de escola, gestão centrada na escola, características de escolas eficazes, formas de avaliação institucional, entre outros. Boa parte delas estão diretamente relacionadas com as reformas educativas realizadas desde o início da década de 1980, em países da Europa e nos Estados Unidos.

Na introdução de sua obra, destaca Nóvoa:

As organizações escolares podem ser um importante ponto de expansão das ciências da educação, podem configurar novas práticas pedagógicas coletivas e podem perspectivar um espaço de autonomia profissional dos professores, porque os fenômenos educativos são propícios para a investigação científica pedagógica e profissional, considerando suas especificidades (1995, p. 10).

A primeira pesquisa a destacar parte de três trabalhos sintetizados por Purkey e Smith, (1985), OCDE (1987), Reid Hopkins e Holly (1988), Alexander, Rose e Woodhead, Stenvenson (*apud* Mello 1994), que procura identificar características organizacionais determinantes para a eficácia da escola, bem como, identificar características do bom ensino e

do bom professor. Nesses trabalhos, são apontados os seguintes indicadores de escolas “bem sucedidas”:

a) Autonomia da escola – importante para criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores através da elaboração de um projeto próprio.

b) Liderança organizacional – legitimada por uma tomada de decisão e participação colegiada, favorecendo uma liderança efetiva e reconhecida.

c) Articulação curricular – uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo, bem como as modalidades de avaliação formativa, com a necessidade de valorizar as aprendizagens académicas expressas na teoria e prática e não apenas as dimensões sociais e relacionais.

d) Organização do tempo – os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender em sentido amplo, sem interrupções, desarticulações curriculares e pedagógicas. A deficiente organização dos tempos ou dos espaços são fatores que perturbam o funcionamento das escolas.

e) Estabilidade profissional – sobretudo do corpo docente para proporcionar um clima de segurança e continuidade, para levar a cabo os projetos da instituição.

f) Formação do pessoal – implantação dos programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, especialmente dos docentes articulada com o projeto educativo do estabelecimento de ensino. Montagem de dispositivos de avaliação dos professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional.

g) Participação dos pais – escolas com melhores resultados são normalmente aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar.

h) Reconhecimento público – a participação ativa numa comunidade educativa prende-se também com a imagem pública da escola. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é um fator essencial à sua eficácia.

i) Apoio das autoridades – a reivindicação da autonomia não invalida a necessidade de contar com o apoio forte das autoridades centrais, regionais e locais, sobretudo nas zonas desfavorecidas. (Dean, 1991 apud Nóvoa, 1995).

Na síntese apresentada, os estudos propõem a análise de conceitos básicos de autonomia, valores partilhados, imagem, adesão ao projeto, participação, cultura do sucesso, etc. para a construção de uma identidade própria da escola.

Há trabalhos mais recentes que partem da hipótese de que, para aumentar a eficácia de uma escola, é preciso compreender e, eventualmente, transformar, sua cultura, que pode ser definida por Pérez Gomes como:

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade (2001, p.17).

Viver uma cultura e dela participar consiste em reinterpretá-la, reproduzi-la, bem como transformá-la.

Outra área de investigação que permite contextualizar tais conceitos está relacionada à cultura organizacional da escola que é definida por Schein (*Apud* Nóvoa, 1995) como sendo

Um conjunto de pressupostos básico-inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna - que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas (1995, p. 29).

Cultura interna, segundo o autor, refere-se ao conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização. E cultura externa se refere as variáveis culturais existentes no contexto da organização que interferem na definição de sua própria identidade. Desta forma, a cultura se constitui em elemento de dinamicidade, na medida em que promove a integração das várias subculturas de seus membros, superando a visão organicista ou funcionalista da organização.

A cultura organizacional, segundo Nóvoa (1995), é composta por elementos variados que regularizam um conjunto de componentes internos e externos do sistema, tais elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.

Adaptando um esquema de Hedley Beare (1989), Nóvoa apresenta alguns elementos constituintes da cultura organizacional da escola sistematizados em duas zonas: *zona de invisibilidade e zona de visibilidade*. A *zona de invisibilidade* está relacionada às bases conceituais e pressupostos invisíveis como valores, crenças e ideologias dos membros da organização, que permite identificar os elementos chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais. A *zona de visibilidade* é

aquela em que se apresentam as manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais. Nóvoa acrescenta, ainda, que para provocar mudanças substanciais na escola é preciso atuar na zona de invisibilidade.

Para analisar os elementos da cultura organizacional predominante nas escolas, é preciso compreender as várias manifestações presentes no contexto, que irão permitir a interpretação das realidades de cada organização. Manifestações verbais e conceituais integram fins e objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis e estrutura que marcaram a vida da escola. Manifestações visuais e simbólicas referem-se a todos os elementos que têm forma material e que possam ser identificados visualmente como a arquitetura do edifício escolar, os equipamentos, artefatos e logotipos, lemas e divisas, uniformes e imagens da escola apresentada exteriormente. Compõem as manifestações comportamentais todos os elementos capazes de influenciar o comportamento dos atores da organização. Referem-se às atividades normais da escola e a forma como são desempenhadas no que diz respeito à prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de professores, provimento do cargo de diretores etc. Constitui, também, essa categoria o conjunto de normas, procedimentos e regulamentos que orientam as atividades, os rituais e cerimônias que remetem para o nível de participação da comunidade interna e externa na vida da unidade escolar.

A cultura organizacional desempenha papel preponderante de integração entre escola e comunidade, portanto, as modalidades de interação com o meio social constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas (Nóvoa, 1995, p. 32).

Libâneo (2001) responde uma importante indagação referente à relação existente entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula dizendo que *as práticas e os comportamentos das pessoas na convivência diária de uma organização influem nas práticas e comportamentos dos professores nas salas de aula* (p.22).

Sendo assim, o conjunto das relações que se estabelecem no âmbito da escola, as formas de organização e gestão vão construindo a cultura organizacional, a qual irá influenciar nas formas de pensar e agir dos indivíduos. Nessa relação, as pessoas educam, se educam, construindo sua base de crenças, valores, comportamentos, práticas e tem a possibilidade de promover mudanças significativas em si e nos contextos em que atuam.

A outra pesquisa refere-se a uma síntese da investigação sobre a eficácia escolar realizada por Edmonds (1983), na qual procurou demonstrar que muitas escolas,

principalmente as escolas urbanas com alunos pertencentes a minorias sociais, obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem o mesmo tipo de população estudantil. O autor tem estimulado grande parte da investigação a respeito da caracterização das escolas eficazes.

Edmonds (*apud* Nóvoa, 1983) descreve características das escolas de sucesso:

- a) Gestão centrada na qualidade de ensino;
- b) Importância primordial das aprendizagens acadêmicas;
- c) Clima tranquilo e bem organizado propício ao ensino e à aprendizagem;
- d) Comportamentos dos professores transmitindo expectativas quanto a possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências;
- e) Utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos.

Purkey e Smith (*apud* Nóvoa, 1983) destacam quatro características relativas aos processos internos à escola e contribuem para o sucesso:

- a) Planificação conjunta e relações colegiais;
- b) Sentimento de pertença a uma comunidade;
- c) Metas claras e elevadas expectativas;
- d) Ordem e disciplina.

As pesquisas de Cohen (*apud* Nóvoa, 1983) procuram compreender as razões do funcionamento eficaz de certas escolas, sugerindo três características de escolas eficazes que podem contribuir para sistematizar as pesquisas já realizadas. Em primeiro lugar, afirma que a eficácia das escolas depende claramente da qualidade de ensino no interior da sala de aula; em segundo lugar, a eficácia escolar requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento de ensino; em terceiro lugar, as escolas eficazes conseguem criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e professores.

Um estudo realizado na América Latina por Casassus (2002) entre os anos de 1995 e 2000 tinha o objetivo de descobrir os fatores que influem no desempenho dos alunos para poder criar com maior conhecimento um conjunto de políticas destinadas a melhorar a qualidade e equidade na educação. Dados mostraram que o desempenho dos alunos nos

primeiros anos de escolaridade não é muito satisfatório e um dos fatores desse resultado está relacionado ao âmbito da gestão escolar e do diretor.

Casassus esclarece que uma escola bem sucedida é aquela que:

- a) Conta com prédios adequados;
- b) Dispõe de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca;
- c) Há autonomia na gestão;
- d) Os docentes têm uma formação inicial pós-ensino médio;
- e) Há poucos alunos por professor na sala de aula;
- f) Os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos;
- g) Pratica-se avaliação de forma sistemática;
- h) Não há nenhum tipo de segregação;
- i) Os pais participam das atividades da comunidade escolar;
- j) O ambiente emocional é favorável à aprendizagem.

Outro estudo presente na literatura pesquisada se refere ao texto escrito por Luc Brunet em que mostra resultados de pesquisas relacionadas ao clima de trabalho e eficácia da escola. Considera que a atmosfera presente nas organizações escolares tem papel fundamental no seu desempenho, o que tem gerado muitos estudos sobre o tema, o qual pode ser definido por Fernández (*apud* Silva e Bris), como segue:

O clima é o ambiente total de um centro educativo determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interativamente em um processo dinâmico específico, conferem peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais (2002, p. 25).

Dentro das correntes sócio políticas e críticas, Brunet (1987) afirma que o clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização. Refere-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos.

Fox (*apud* Brunet, 1995) descreve o clima da escola da seguinte forma:

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para

eficácia da escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento (p.128).

O conceito de clima organizacional faz referências às idéias que os atores escolares têm em relação às práticas existentes em uma dada instituição e contribui para conhecer os aspectos que influenciam o rendimento escolar.

De acordo com os estudos produzidos, o clima a ser observado numa escola situa-se em dois pólos distintos denominados clima aberto e clima fechado. Cada um deles compreende duas subdivisões que se situam numa escala continua que vai de um sistema muito autoritário (fechado) até um sistema muito participativo (aberto) Likert (*apud* Brunet, 1995, p. 130).

Clima fechado do tipo autoritário – ambiente considerado pelos seus membros como autocrático, rígido, constrangedor, no qual os indivíduos não são considerados nem consultados.

a) Autoritário explorador – nesse tipo de clima não há confiança do diretor em sua equipe, as decisões são elaboradas no topo da instituição e são transmitidos de cima para baixo não permitindo nenhum tipo de comentários e/ ou observações. Há uma atmosfera de castigos, ameaças, receios e ocasionalmente de recompensas.

b) Autoritário benévolo – a direção expressa uma confiança complacente na sua equipe, mas a maior parte das decisões é tomada no topo, com pequeno índice de delegação de poderes.

Clima aberto do tipo participativo – descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento de seu potencial.

a) Clima aberto de caráter consultivo – a direção tem confiança nos professores, as decisões gerais são feitas no topo, mas permite a participação de vários segmentos organizacionais. Há interação moderada, desenvolve-se uma organização informal que pode parcialmente aderir ou resistir aos objetivos da instituição.

b) Clima aberto com participação do grupo – nesse tipo de clima o diretor tem total confiança em sua equipe e todos os membros se unem para atingir os objetivos da organização, há um clima amistoso e confiável nas relações que se estabelecem entre direção e os diferentes atores escolares.

Com essas referências, pode se constatar que, quanto mais um clima de uma instituição estiver próximo do sistema participação de grupo, melhores serão as relações entre a direção e os outros membros da escola. Quanto mais o clima estiver perto do sistema

autoritarismo explorador, piores serão as relações entre os diversos atores escolares (Brunet, 1995, p. 132)

2. Indicadores apontados em estudos e experiências brasileiras

Até os anos de 1980, os trabalhos teóricos que tratavam da educação escolar no Brasil, utilizavam os princípios administrativos empregados na empresa capitalista (Hora, 1994 p. 40). A partir dessa data surgiram teorias administrativas críticas que começaram a defender a democratização da escola e do processo educativo, a fim de promover o acesso, permanência e o sucesso dos alunos na escola.

Segundo Paro, de modo geral, os trabalhos teóricos sobre administração escolar publicados no Brasil baseiam-se no pressuposto de que devem ser aplicados na escola os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista, o autor propõe que a educação seja elemento de transformação social, uma vez que possui um caráter pedagógico e possibilita a apropriação pela classe trabalhadora do saber historicamente acumulado, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Esta deverá ser uma opção político-pedagógica dos administradores da educação.

Nesse sentido, o autor esclarece que:

A administração estará mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos por ela perseguidos estiverem articulados com essa formação. Assim sendo, no caso da administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar enquanto elemento de transformação social (Paro, 1986, p. 81).

No capítulo final de seu livro, Paro aponta características de uma administração escolar democrática voltada para a transformação social, que são as seguintes:

- a) A questão da especificidade da administração escolar
- b) Administração escolar e racionalidade social
- c) A racionalidade interna na escola
- d) Administração escolar e participação coletiva
- e) A administração escolar e a consideração das condições concretas.

Outro autor que trouxe contribuições importantes ao estudo da escola pública brasileira foi Celestino da Silva Junior que em seu livro *A escola pública como local de trabalho* (1993) esclarece:

O direcionamento da discussão para a questão do poder e da gestão democrática obscureceu, entretanto, a percepção da questão ainda mais significativa: a relação necessária entre a administração da escola e o ensino que se realiza em seu interior e para qual a administração deve concorrer, se efetivamente se preocupa com sua legitimação (p. 57).

O autor salienta a preocupação com o verdadeiro papel da escola que deve consistir em promover a legitimação da aprendizagem e não girar somente em torno das relações administrativas de poder em que aspectos burocráticos sejam mais significativos do que a realização do ensino. O que precisa ser considerado é que o diretor é um educador, que administra a escola. Como tal, deve se preocupar com a finalidade pedagógica de suas ações e se aproximar da realidade escolar, em que se desenvolve o ensino.

Luck e outros (2002) produziram a obra *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*, no qual destacam a importância das práticas pedagógicas e da organização escolar na tentativa de proporcionar eficácia à escola e elevar seus padrões de qualidade, para todos os alunos. Enfatizam a importância da democratização da gestão escolar, para superar concepções tradicionais, autoritárias e clientelistas, tendo em vista que um corpo crescente de pesquisadores revela que gestores ativos e participativos conseguem melhores resultados na escola e em outros tipos de organização social. As características destacadas por Luck *et al* são:

- a) Liderança do gestor
- b) Participação – não somente a participação na gestão como também a gestão da participação
- c) Cultura organizacional
- d) Planejamento participativo
- e) Integração entre professores e toda equipe
- f) Promoção do senso de unidade e propósito no ambiente educativo
- g) Delegação aos professores da gestão e tomada de decisões em sala de aula
- h) Sentir-se parte da comunidade

Libâneo (2001), reunindo as conclusões de alguns desses estudos, apresentou os aspectos que, no seu entendimento, seriam elementos indispensáveis para o funcionamento das escolas, voltadas para a aprendizagem dos alunos.

- a) Autonomia das escolas e da comunidade educativa
- b) Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar.
- c) Envolvimento da comunidade no processo escolar
- d) Planejamento das tarefas
- e) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar

f) O processo de tomada de decisões deve basear-se em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos e na ampla democratização das ações.

f) Avaliação compartilhada

g) Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

O livro *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio* de Guiomar Namó de Mello (1994) é uma obra que faz reflexões sobre a importância da educação de qualidade para todos, para a construção da cidadania plena. A autora ressalta que é imprescindível o conhecimento da realidade educacional brasileira que temos hoje, para propor as intervenções cabíveis, na tentativa de superar a visão limitada ao senso comum, sobre gestão escolar.

3. Práticas de organização e gestão: buscando uma síntese desses estudos para formular categorias de análise

O levantamento efetuado permitiu a tentativa de síntese, de modo a levantar, nos estudos realizados, características de escolas bem sucedidas. Adota-se, aqui, o sentido de que “bem sucedidas” são escolas que apresentam condições favoráveis ao desempenho das atividades-fim da escola: o ensino e aprendizagem dos alunos.

As práticas de organização e gestão aqui descritas têm como referência a concepção democrático-participativa com ênfase nas inter-relações entre gestão, atividade docente e aprendizagem dos alunos, tendo em vista que as aprendizagens ocorridas, no interior das escolas, são viabilizadas pelos processos administrativos, que se configuram em sua concepção.

No quadro a seguir, estão sintetizadas algumas características de escolas eficazes, resultantes de pesquisas nacionais e estrangeiras. O agrupamento dessas características, feito com base nas pesquisas apresentadas, possibilita a visualização da incidência de uma mesma característica em vários autores, ainda que recebendo diferentes denominações. A intenção de formular esse quadro foi mostrar como uma mesma característica aparece em vários autores, confirmando a importância de cada uma delas para a construção de uma escola eficaz e, com isso, chegar-se a um conjunto sólido de categorias de análise dos dados da pesquisa.

Quadro I – Características das escolas eficazes resultantes das pesquisas dos vários autores

Autores	Características								
	Estrutura Organizacional	Presença de liderança	Clima da escola	Autonomia na gestão	Expectativas em relação à aprendizagem dos alunos	Formação continuada	Formas de planejamento e avaliação	Relacionamento externo	Apoio e participação dos pais
Edmonds	X	X	X		X		X	X	X
Luck	X	X	X	X				X	X
Paro	X		X	X	X	X	X	X	X
Cassassus	X	X	X	X	X	X	X		X
Nóvoa	X		X	X			X	X	X
Glatter	X	X	X						
Barroso	X			X					
Brunet		X	X			X			
Purkey e Smith	X	X	X	X	X	X		X	X

Fonte: produzido pela autora (2008)

3.1. Sistema de organização e gestão

Os estudos mencionados no Quadro I, com exceção apenas de um autor, mostram a necessidade de se ter um sistema de organização e gestão definido e explicitado. Embora com denominações diferentes, expressa-se uma mesma idéia, isto é, de que a escola precisa ter uma estrutura organizacional definida. Dentre o conjunto de características que compõem o sistema de organização e gestão, foram selecionadas algumas que ficaram mais evidentes dentre os autores estudados se constituindo em um *corpus* teórico que deu origem as categorias de análise.

Libâneo (2001) destaca a importância da estrutura organizacional de uma escola, partindo da premissa básica de que para administrar bem é preciso conhecer o que se administra, levantando perguntas óbvias como: para quê? Com quem? Para quem? Com qual finalidade? O termo estrutura segundo o autor *refere-se ao ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso, a escola*. Graficamente essa estrutura é representada por meio de um organograma no qual mostra as inter-relações entre os vários setores e as funções de uma instituição. Geralmente, nas escolas públicas, a estrutura organizacional é estabelecida pelas Secretarias da Educação que, por sua vez, são orientadas pelo Conselho Estadual de Educação, se diferenciando de acordo com as legislações estaduais

e municipais e logicamente assumindo características próprias relativas à concepção de gestão adotada.

Numa proposta de gestão democrática, a construção do organograma segue os documentos oficiais, mas cabe às escolas as adaptações, flexibilizações coerentes com sua realidade, buscando uma elaboração coletiva, de maneira que todos componentes possam se identificar dentro dessa disposição, procurando entender a estrutura organizacional e como cada segmento se encontra integrado a outro, buscando a complementação em torno de objetivos comuns. A estrutura deve ser prevista no PPP, PDE e Regimento Interno das Unidades Escolares.

A organização geral das escolas está relacionada, neste texto, com as ações de planejamento dos gestores, a criação e cumprimento das normas, regulamentos, contratos pedagógicos que delineiam as atuações da equipe e dos sujeitos da escola, às formas de acompanhamento, avaliação e controle das atividades, Relaciona-se, também, às práticas participativas, ações de formação continuada e capacitação em serviço, à capacidade de decisão, aos traços que determinam a cultura organizacional e a atmosfera que compõe o clima de trabalho, o qual é determinante na qualidade de vida e produtividade dos docentes e alunos de cada escola pesquisada.

3.2. Competência gestora dos dirigentes

A competência dos gestores está relacionada à capacidade de liderança, de comunicação e de conhecimento das bases teóricas que sustentam sua prática.

Os dirigentes escolares devem ser profissionais capazes de trabalhar para construir a escola e, conseqüentemente, o ensino que se realiza no seu interior mas, para que isso ocorra eficazmente, é preciso se tornar um estudioso dos assuntos educacionais, acompanhando as pesquisas desenvolvidas em torno das práticas de organização e gestão, acompanhar e participar da elaboração de propostas afirmativas de gestão centrada nas aprendizagens.

Nas escolas eficazes, os diretores agem como verdadeiros líderes pedagógicos, estabelecendo coletivamente as prioridades, demonstrando capacidade de gerir, administrar e coordenar projetos que elevem a qualidade da aprendizagem dos alunos, bem como seu crescimento individual, que se constrói no coletivo, por isso se faz necessário uma boa comunicação e manutenção de um clima positivo nas relações humanas, mobilizando esforços em prol da melhor forma de se resolver os conflitos.

Dentre muitas características que deve possuir um dirigente escolar, a liderança é fundamental para conquistar a autonomia de seu trabalho porque,

as práticas de liderança em escolas altamente eficazes incluem apoiar o estabelecimento de objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores, ao auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realizem seu trabalho. As escolas bem sucedidas são caracterizadas pela delegação aos professores da gestão e tomada de decisões em sala de aula, assim como pela boa integração profissional entre os professores (Purkey e Smith, 1983; Brandt, 1987 apud LUCK, 2002, p. 26).

As pesquisas analisadas neste trabalho apontam que a eficácia escolar está diretamente ligada aos processos de gestão e o clima de uma escola influencia as atitudes dos professores e dos estudantes, é importante que o gestor mantenha uma atmosfera propícia para que as relações e inter-relações se estabeleçam, favorecendo o aprimoramento profissional de todos os funcionários, aprendizagem dos alunos e reconhecimento por parte da comunidade local.

Articular todas essas competências na escola é tarefa do gestor comprometido com valores éticos e morais que passam pela capacidade de liderar, gerir e coordenar, mobilizando esforços coletivos para solucionar conflitos, motivar a equipe, assumir responsabilidades, compartilhar autoridade, assegurar a participação efetiva através de um canal aberto de comunicação que permita a troca de experiências adquiridas em contexto, a qual ampliará o conhecimento de suas funções, sendo que buscar a eficiência e eficácia impõe deveres políticos, éticos e morais para com a profissão exercida.

3.3. Organização pedagógica e curricular

A busca de formas para democratizar a gestão da escola pública, de maneira a garantir-lhe a autonomia pedagógica, administrativa e financeira implica na reafirmação da qualidade da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico.

Freitas (*apud* Hora) afirma que:

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no Artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e da gestão democrática (HORA, 1994. p. 58).

Elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) significa compreendê-lo como instrumento imprescindível no processo de organização da escola, pois nele descreve-se todas as condições reais da escola, bem como as condições ideais de trabalho para todos. Dessa forma, o PPP precisa articular-se com todos os componentes da escola dentro de um contexto democrático de gestão, porque só assim ganhará legitimidade e expressará os anseios da comunidade e, mais do que isso, transformará as realidades de seres humanos.

Libâneo (2001) adota a expressão Projeto pedagógico-curricular para denominar um plano de trabalho que resulta na formulação de objetivos, previsão de ações, levantamento de procedimentos e instrumentos que orientam o processo educativo para atingir as finalidades sociais e políticas vislumbradas por educadores e usuários da escola pública. É pedagógico, porque se preocupa não só com o que ensinar, mas como ensinar, por que ensinar e indica os caminhos a percorrer na busca da qualidade do processo educativo.

O currículo é o instrumento que permite a concretização do projeto pedagógico, é por meio dele que se realizam as práticas pedagógicas, proporcionando uma reflexão crítica, para revisão das práticas. O currículo escolar compreende as vivências proporcionadas no ambiente da escola, objetivando a reconstrução das experiências, o acesso ao conhecimento histórico-social acumulado e à melhor compreensão e integração com a comunidade em que vive os sujeitos do processo educacional. Contempla os conteúdos curriculares e sua forma de tratamento, bem como, o plano curricular definido pelo Projeto Pedagógico da unidade escolar, em consonância com a legislação.

O projeto pedagógico-curricular ou projeto político-pedagógico leva em consideração o que já se encontra instituído como as formas e práticas organizativas da escola, mas assume também característica instituinte, que cria objetivos, procedimentos, valores, modos de agir, estrutura, hábitos, etc. instituindo uma cultura organizacional (Libâneo, 2001). Esta cultura varia de acordo com os contextos, se tornando rica e diversificada, com isso os projetos pedagógicos trazem à tona todas as características específicas que identificam uma instituição com suas formas de se organizarem para efetivarem uma proposta educativa que realmente cumpra seu papel social, cultural e político na sociedade.

3.4. Relações entre escola, família e comunidade local.

As pesquisas, também, revelam que as escolas com melhores resultados são normalmente aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. Dentre os vários autores consultados e citados, nesta pesquisa, há certo consenso com relação ao envolvimento da família nos contextos escolares para aproximar da realidade educacional em que vivem os filhos e, assim, poder contribuir na sua formação escolar.

Casassus (2002) relata, em sua pesquisa, que o impacto das ações dos pais, em particular as interações das mães em relação com o rendimento de seus filhos, na América Latina, fazem diferença nos resultados. Por isso, a gestão do sistema e das escolas precisam se

empenhar na busca de uma melhor relação com os pais e responsáveis, como forma de melhorar o rendimento dos alunos. Sobre esse acompanhamento Casassus destaca que:

A participação dos pais é, sem dúvida, importante, mas também é uma área um pouco confusa. Não se trata de qualquer forma de envolvimento. No lar, o impacto do interesse que os pais demonstram pela atividade escolar de seus filhos tem efeitos positivos, para além das carências familiares ou individuais; mas ajudar os filhos a fazer as lições de casa tem um efeito negativo, provavelmente devido ao desconhecimento pedagógico dos pais. Quanto ao envolvimento dos pais em atividades de apoio na sala de aula, o efeito é positivo. No entanto, este é maior quando os pais participam das decisões e das atividades da escola em seu conjunto (2002, p. 156).

A forma como a escola mantém o relacionamento com a família pode levar também ao distanciamento. As famílias são abordadas, na maioria das vezes, pela escola pelas seguintes estratégias, segundo Fernández:

- a) apresentação conjunta do professor ao grupo de “mães e pais”. Ressalta-se aí que a presença dos pais é escassa, até mesmo nas escolas infantis;
- b) comunicados por notificações escritas;
- c) entrevista pessoal com o professor convocada a pedido dos pais (na maioria dos casos, em razão de algum problema ou peculiaridade do aluno);
- d) entrevista pessoal convocada pelo professor (na maioria das vezes, em casos de risco ou incidente de algum tipo);
- e) entrevista com o coordenador pedagógico ou o diretor sobre problemas dos filhos;
- f) assembléia de pais para discutir mudanças de caráter escolar (2005, p. 115).

As escolas eficazes apóiam o envolvimento familiar superando barreiras, sendo convidativas, receptivas a todas as famílias e à comunidade. É necessário que os dirigentes preparem sua equipe para conviver com a diversidade presente na sala de aula e nas famílias dos alunos, propiciando clima de aceitação aos diferentes níveis de competência e estilos de aprendizado dos estudantes. Necessário se faz, também, incentivar a participação da maioria com flexibilidade de horário e estabelecer um elo por meio de visitas domiciliares demonstrando às famílias que elas são importantes para a escola e para o desempenho de seus filhos.

Desenvolvimento de sólida base Lar-Escola-Comunidade significa abranger além dos pais e das famílias, a comunidade, a partir de projetos que estabeleçam parcerias em prol da melhoria da escola e do atendimento aos alunos.

Sobre participação, é preciso explicitar que é uma questão de decisão, de opção política e social, porque o caráter fundamental da participação é tornar claros os objetivos da escola tanto para a comunidade interna, quanto para comunidade externa, visando ajudar a

escola na tomada de decisões em prol da melhoria da mesma. Não se pode confundir participação efetiva, com campanhas de voluntariado como destaca Frigotto:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, padrinho da escola e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários (FRIGOTTO, 2005, P. 232).

A integração da comunidade com a escola tem sido objeto de preocupação de várias pesquisas. Importa, destacar, resumidamente, apenas duas de suas dimensões: a primeira, mais lembrada nos estudos sobre democratização da gestão da escola, diz respeito ao envolvimento dos representantes da comunidade nos mecanismos de participação coletiva na escola; a segunda, refere-se à participação direta, presencial, dos pais ou responsáveis na vida da escola. A primeira dimensão refere-se à participação de segmentos sociais, externos à escola, nos processos de descentralização da administração. Procura interagir escola e comunidade para melhor desempenhar suas atividades. Quanto à segunda dimensão, estudos apontam que a participação dos pais ou responsáveis por meio dos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, ou mesmo participando sempre e ativamente das reuniões e atividades promovidas pela escola, melhora o rendimento dos alunos.

Com relação à representação nos mecanismos coletivos de participação, em especial o conselho de escola, há uma série de questões que podem ser lembradas. Entre elas, a que diz respeito à construção de tempo e espaço para que os representantes possam se reunir com seus representados e, assim, possam levar para as reuniões os reais interesses e pleitos destes últimos.

Com respeito ao tempo, as medidas extrapolam a própria unidade escolar, visto que se referem, em grande parte, às condições de trabalho e emprego dos pais ou responsáveis, dos quais muitos sequer podem pensar em obter uma licença para se ausentar do trabalho e participar de reuniões na escola. Além de ser difícil para os pais de alunos das camadas populares, participarem das atividades da escola, depois de uma longa e extenuante jornada de trabalho, o fato de que elas nem sempre são agradáveis ou produtivas para eles, agrava esta dificuldade (Paro, 2006).

No que concerne ao espaço, as medidas dependem de decisões no âmbito da própria unidade escolar, relativas ao oferecimento de salas e equipamentos para uso dos pais. Diante destas dificuldades dos pais em participarem da administração da escola, surge a necessidade

de não se medirem esforços, tanto nos âmbitos internos como externos à escola, no sentido de proporcionar a classe trabalhadora melhores condições de participar da vida da escola. Para que isso ocorra, mais uma vez o diretor é convocado a fazer uma opção política em prol da participação efetiva da comunidade na administração da escola, para não incorrer na participação apenas dos representantes das camadas privilegiadas da população nesta administração, fazendo da escola mais uma instância de concretização dos interesses conservadores, do que elemento de democratização da sociedade.

Com relação à participação presencial dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, há várias questões atinentes a sua facilitação. Um primeiro aspecto diz respeito à tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos e da necessária continuidade das relações entre educação familiar e escolar, de maneira que os pais possam se familiarizar com as ações educativas da escola. Outra questão refere-se à necessidade de desenvolvimento de uma visão positiva nos educadores a respeito da importância da escola para a comunidade. Isso requer medidas efetivas, como as que induzam professores a entrarem em contato direto com as famílias de seus alunos, para sentirem os problemas de sua realidade e desenvolverem maior compreensão e compromisso com a solução desses problemas.

Finalmente, ressalta-se a necessidade de estimular e facilitar a utilização, pela comunidade², do espaço escolar e seus equipamentos nos horários alternativos às atividades de ensino propriamente ditas. Todas essas medidas têm por finalidade inverter a visão que se tem hoje da escola pública fundamental, como local onde os pais são chamados apenas para resolver problemas de disciplina de seus filhos ou para tomarem conhecimentos de que estão indo mal nos estudos por culpa deles mesmos ou da família. Deve-se procurar, em vez disso, promover junto aos pais de alunos e a comunidade em geral a terem uma concepção positiva da escola, como um espaço desejável, onde são acolhidos e respeitados em seus direitos de cidadãos, observando suas finalidades educativas, sem camuflar, porém, as condições estruturais da escola, que limitam o campo de atuação da instituição e do diretor.

² Composta pelos sujeitos efetivos e potenciais, residentes no âmbito regional servido pela escola.

CAPITULO III

A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DO TRABALHO VIVENCIADO NA ESCOLA PÚBLICA

O tema desenvolvido por esta investigação, que se refere às relações das práticas de organização e gestão da escola com a atividade docente e aprendizagem dos alunos, levou à escolha do estudo de caso como procedimento metodológico, por ser uma pesquisa empírica que analisa um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto real.

Este capítulo tem por finalidade apresentar os dados da pesquisa realizada em um campo, que compreende quatro escolas de ensino fundamental, da rede pública estadual da cidade de Inhumas, Estado de Goiás. As escolas observadas foram definidas com auxílio da Subsecretaria Regional de Educação de Inhumas, a qual foi solicitada a indicação de escolas que ministrassem ensino fundamental de 1º ao 9º ano, com características semelhantes à estrutura organizacional, às condições físicas e materiais, ao número de alunos, quadro de pessoal e resultado final de aprovação e reprovação, mas que ao mesmo fossem escolas diferenciadas em relação ao estilo de gestão. De posse desses dados foram escolhidas quatro escolas, que segundo a SRE (Subsecretaria Regional de Educação) correspondiam a esses critérios.

Os processos de gestão de uma determinada organização devem ser analisados à luz de um referencial teórico que permita compreender a dinâmica do funcionamento das escolas, bem como apresentar formas de intervenção que potencializem as qualidades da instituição e minimizem os efeitos que possam ser negativos.

Assim, com referência aos estudos realizados sobre organização e gestão escolar podem-se destacar, segundo Libâneo (2005), quatro concepções de gestão que nos permitem identificar maneiras diferenciadas de gerir uma escola, ressaltando que cada unidade escolar tem suas peculiaridades, que as tornam únicas em vários aspectos da organização.

As quatro concepções de gestão, identificadas pelo autor são *técnico-científica*, *autogestionária*, *interpretativa* e *democrático-participativa*, sendo que as três últimas correspondem a uma concepção mais abrangente, a *sociocrítica*.

Na concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola, ela reproduz os princípios e métodos da administração empresarial, atualmente assumidos pela gestão da qualidade total. Segundo o autor, este ainda é o modelo mais comum encontrado no sistema educacional brasileiro. Mantêm as decisões centralizadas e baixo índice de participação da comunidade. O projeto pedagógico fica restrito ao mero cumprimento das determinações da Secretaria da Educação, não provocando mudanças significativas na cultura escolar.

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas. Há uma intencionalidade explícita das ações e são valorizadas as interações sociais que se estabelecem entre as pessoas e o contexto político e sociocultural. Assim, pretende-se alcançar formas democráticas de tomada de decisões, *possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (Ibid, p. 324)*. A concepção sociocrítica se desdobra em três diferentes formas de gestão, a *autogestionária*, a *interpretativa* e a *democrático-participativa*.

A primeira, *autogestionária*, baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuada participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Na organização escolar está em contraposição aos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos) (*Ibid.*, p.325).

A segunda, *interpretativa*, considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas, em oposição explícita aos traços da concepção científico-racional. Na prática, há pouco empenho dessa orientação em estabelecer certos padrões e modos operacionais de funcionamento.

A terceira, *democrático-participativa*, acentua a necessidade de se dar ênfase às relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, para que se obtenha êxito nos objetivos específicos da escola. Valoriza o planejamento, a organização, a direção e a avaliação, visto que de nada adianta tomar decisões coletivas, se não se tiver formas concretas de se por em prática as decisões tomadas coletivamente.

Libâneo aborda, também, os elementos instituídos e os instituintes da gestão escolar. Os elementos instituintes de uma organização são aqueles que permitem a criação e a recriação de relações em meio à convivência humana em contraposição aos elementos já instituídos, proporcionando a construção de uma cultura organizacional que respondam aos anseios da comunidade escolar. Trata-se, assim, de um destaque ao papel ativo e transformador das pessoas que atuam na equipe escolar.

Paro (2007), é defensor de uma gestão democrático-participativa e a destaca como o caminho para a gestão nas escolas brasileiras por conter elementos que delineiam e vislumbram a implantação do processo democrático na administração escolar e, conseqüentemente, na sociedade. Em sua obra, *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino (2007)*, resultado de uma pesquisa entre os anos de 2000 a 2003, que investigou as determinações da estrutura organizacional e didática da escola pública fundamental sobre a qualidade do ensino, com ênfase na dimensão ético-política dessa qualidade. Com isso, demonstrou as inter-relações existentes entre práticas de gestão e qualidade de ensino. O autor defende a tese que para a gestão ocorrer de forma democrática, faz-se necessário uma ruptura com a forma tradicional de administrar a Escola, enfrentando os problemas de forma coletiva, com o envolvimento de todos os profissionais que pensam e fazem a educação, sem separações.

Libâneo faz um importante alerta sobre as concepções apresentadas. Elas representam os estilos de gestão que possibilitam analisar a estrutura e a dinâmica organizativa de uma escola, mas dificilmente são encontradas em sua forma pura na realidade educacional.

Características de uma concepção podem ser encontradas em outra, embora sempre seja possível identificar, nas escolas, um estilo mais dominante. Pode ocorrer, também, que a direção ou a equipe escolar optem por determinada concepção e, na prática, acabem reproduzindo formas de organização e gestão mais convencionais, geralmente de tipo técnico-científico (burocrático) (2005, p. 328).

Para obter maior compreensão da realidade que se apresenta habitualmente na escola, considerando sua complexidade e dinamicidade, as observações foram realizadas de maneira a extrair o maior número de análises, práticas e procedimentos presentes em cada uma das escolas, buscando compreendê-las em seus aspectos organizacionais que vão além da organização formal apresentada em documentos oficiais.

Para ter uma visão ampliada do cotidiano das escolas pesquisadas e de sua realidade foi utilizada uma abordagem qualitativa, com ênfase nos processos de organização e gestão, para perceber em que grau estes processos influenciam na atividade docente e nas aprendizagens dos alunos. Partiu-se da premissa básica de que o ensino/aprendizagem não se

processa apenas na sala de aula e não acontece somente para os alunos, mas envolve todos os sujeitos da escola e realiza-se em todos os seus espaços. Considera-se, assim, a existência de uma relação dialética, no processo de ensinar e aprender. Os dados foram coletados mediante observações além de entrevistas semi-estruturadas por permitirem respostas imediatas da informação desejada e possibilitarem uma maior interação entre entrevistador e entrevistado.

As observações foram realizadas junto à equipe administrativa-pedagógica, recreios dos alunos, reuniões de professores, conselhos de classe, salas de aula e convivência com a equipe em vários momentos das atividades da escola.

As entrevistas envolveram quatro diretoras, quatro coordenadoras pedagógicas, quatro professoras, quatro servidoras da limpeza e/ou merenda, quatro auxiliares da secretaria, quatro pais de cada escola, bem como, um grupo de alunos que variou de escola para escola, de acordo com o número de salas de aula e a disponibilidade dos mesmos. A princípio foi escolhido um representante de cada turma. O número de pais também sofreu variações, porque houve dificuldade em encontrá-los para realizar a entrevista. Houve escola que, mesmo a diretora enviando a comunicação, os pais não compareceram.

Os dados coletados na pesquisa referem-se aos anos de 2007, nos meses de abril a novembro, sendo que no período de maio a junho de 2007 as aulas foram interrompidas em decorrência da greve. Em maio de 2008, a pesquisa de campo foi concluída.

As escolas investigadas serão apresentadas, aqui, com as denominações de “Escola A”, “Escola B”, “Escola C” e “Escola D.” Na “Escola A” foram entrevistados três alunos de 3º ao 5º ano e três alunos de 6º ao 9º ano. Foram convocadas oito mães, mas só apareceram duas. Na “Escola B” foram entrevistados dois alunos do 3º ano, um aluno do 4º ano e um aluno do 5º ano, e quatro mães. Na “Escola C” foram dois alunos do 3º ano, dois do 4º ano, um do 5º ano e um do 2º. Das cinco mães convocadas, compareceu apenas uma. Na “Escola D” foram ouvidos cinco alunos de 6º ao 8º ano e quatro mães.

Como descrito anteriormente, pode-se constatar que os pais, mesmo quando comunicados, não comparecem na escola.

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS

1.1. Aspectos físicos e materiais

Escola A

A escola está localizada em uma área urbana periférica da cidade e atende também alunos de bairros mais distantes e da zona rural. Embora seja difícil a obtenção dos dados

efetivos, porque a escola não tem todas as informações sistematizadas. De acordo com os depoimentos dos funcionários e as observações realizadas na escola, algumas características sócio-econômicas, culturais e afetivas da vida dos alunos podem ser apontadas como, o predomínio de famílias com baixo nível econômico, problemas de ordem afetiva, social e cultural, lares constituídos por apenas um dos progenitores, filhos criados pelos avós. É importante ressaltar que apesar da presença forte destes componentes sociais na vida dos alunos, há uma grande contribuição social da escola na tentativa de minimizar os efeitos nocivos deste contexto na vida das crianças e adolescentes, que vivem em situações tão adversas e muitas das vezes contam apenas com a orientação dos agentes educacionais. A escola tem dificuldade em trabalhar com os pais, tendo em vista que estes são ausentes.

É uma escola de pequeno porte. Conta com cinco salas de aula arejadas, com boa iluminação e, uma de tamanho inadequado com pouca ventilação. O prédio apresenta limitações em sua estrutura física, pois não tem quadra de esportes adequada e nem espaços para eventos e lazer. Passou por uma reforma geral no ano de 2006 e se encontra em bom estado de conservação. Conta com uma área livre no terreno para ampliação.

Além das seis salas de aula, a escola possui sala para a direção, secretaria com um almoxarifado, pequena sala de professores, com banheiro privativo; cantina, com despensa, uma pequena sala de reforço, adaptada na casa do caseiro; dois banheiros masculinos e dois femininos adequados, uma pequena sala de biblioteca, onde falta mobiliário adequado. O acervo bibliográfico é insuficiente e, no momento das observações, estava sendo catalogado pela bibliotecária, a qual não possui curso na área.

Os espaços para lazer e recreação são limitados a uma quadra descoberta, sem infraestrutura adequada, construída com recursos da escola angariados junto à comunidade, um pátio calçado e descoberto, o que dificulta a atividade extraclasse no período chuvoso. Não possui espaços para eventos.

O mobiliário da sala de aula é composto por cadeiras e mesas individuais, mesa e cadeira para professor, em quantidade suficiente e em bom estado de conservação, mas ao final do corredor encontram-se amontoados muitos jogos escolares danificados.

Os recursos materiais disponíveis são: retroprojeto, TV 29 polegadas, vídeo cassete, DVD, cinco computadores, uma máquina fotográfica digital, som, microfone.

Embora seja proibido o comércio dentro da escola pública, esta instituição, monta uma banca ao final do corredor, na hora do recreio e vende balinhas, pirulitos, salgadinhos diversos, cuja a renda é revertida para pequenas manutenções da escola, segundo a diretora.

Escola B

A escola foi fundada em 1956, pela Prefeitura Municipal de Inhumas, Em setembro de 2006, passou a fazer parte do Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo integral (EETI), iniciado pelo Governo do Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, conforme portaria nº. 0587/09-03-07. O primeiro critério para implantação do projeto foi o baixo IDH (índice de Desenvolvimento Humano). Depois foi verificada a estrutura e os espaços físicos para posteriores adequações e ampliações, bem como os recursos humanos para trabalhar no contra turno. Atendidos os critérios, a proposta de adesão ao projeto foi apresentada, discutida pelos segmentos que compõem a escola e dada autonomia para decisão. Os funcionários decidiram pela adesão e os pais, que não concordaram com a proposta, solicitaram o remanejamento de seus filhos para outra unidade da rede.

No ano de 2006 o prédio passou por uma reforma geral e algumas adaptações foram feitas para se transformar em escola de tempo integral. Possui adaptações para alunos com deficiência física. As salas possuem iluminação, são arejadas e forradas. As dependências estão assim distribuídas: seis salas de aula, sendo quatro de tamanho adequado e duas menores; secretaria; sala de professores junto com a sala de coordenação, com banheiro e um depósito inadequados. Há também uma biblioteca, adaptada na casa do caseiro, que foi reformada com doações de material, trabalho dos pais e de funcionários. O forro PVC foi doado pela Igreja Católica e a mão de obra foi paga com dinheiro adquirido com as vendas dos produtos das oficinas de empreendedorismo. As estantes foram adquiridas com verba arrecadada nas festas da escola. Conta, ainda, com sala muito pequena de direção, com banheiro privativo, cantina com despensa; dois almoxarifados: um para secretaria e o outro para material de limpeza; lavanderia; um galpão pequeno e inacabado construído com recursos próprios. Os banheiros: masculino e feminino possuem quatro vasos e três pias, o que são insuficientes e são inadequados para banho, assim, embora os alunos fiquem o dia todo na escola, não tomam banho. No mês de maio de 2008, foi inaugurado o laboratório de informática, implantado pela Brasil Telecom, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, que tem vinte computadores de última geração. A iluminação e a rede hidráulica estão em bom estado de conservação. O mobiliário das salas de aula é composto por cadeiras e mesas individuais, mesa e cadeira para professor e um armário no fundo da sala, para guardar os colchonetes dos alunos. Nem todos os alunos têm seu colchonete. Eles levaram de casa, cobertas e tapetes para o cochilo, após o almoço. Os equipamentos e materiais

pedagógicos são adquiridos com recursos recebidos do governo Federal e Estadual e conservados com dinheiro adquirido nos eventos realizados pela escola.

Para a recreação das crianças, há no pátio um parque pequeno com dois brinquedos. A escola possui também uma área descoberta, sendo uma parte arborizada para recreação. Para educação física, conta com uma quadra de esportes sem cobertura, e um campinho de areia, construído por meio de um mutirão de alunos, pais, funcionários da escola e da prefeitura, onde os alunos brincam de futebol. Possui, ainda, um espaço para plantio da horta.

Os recursos materiais são: dois bebedouros, que se encontram no corredor; três televisores; dois retroprojetores; dois microfones; dois vídeos; dois computadores na secretaria; duas máquinas fotográficas; dois DVDS; uma antena parabólica de televisão; um Karaokê, cinco aparelhos de som pequenos e um aparelho de som com duas caixas acústicas.

A participação dos pais na escola, ainda é baixa, pode-se observar que nos mutirões e eventos promovidos pela equipe gestora, poucos pais compareceram.

Escola C

A escola encontra-se localizada num bairro periférico da cidade, cujo contexto social, histórico é peculiar, afetando diretamente os alunos na escola. As famílias dos alunos, em sua maioria, possuem nível econômico baixo. A clientela é diversificada e muito complexa. De acordo com as observações e entrevistas constatou-se que os pais são ausentes, pois muitos não compareceram para a entrevista no dia marcado.

O prédio está em bom estado de conservação. Possui quatro salas de aula com medidas de 42m², com ventilação e iluminação apropriada. Salas de administração: secretaria de tamanho mediano, sala pequena para coordenação, biblioteca espaçosa, sala pequena para direção, sala de professores (adaptada), espaço para atividades culturais coberto, cantina ampla com uma despensa, almoxarifado, pia para escovação dos alunos, sanitários: masculino com cinco vasos e três pias, feminino com seis vasos e três pias adequados, dois sanitários administrativos com dois vasos e duas pias, um sanitário para pessoas com necessidades especiais. Possui uma área livre no terreno para ampliação/construção de ambientes. Não há espaço adequado para atividades de educação física porque falta quadra de esportes e nem rampa de acesso aos alunos cadeirantes.

Os mobiliários da sala de aula são cadeiras e mesas de alunos e mesa de professor em bom estado de conservação em quantidade suficiente. Há um cantinho de leitura em cada sala de aula. Equipamentos em condições de uso: três televisores; um retroprojetor; um microfone;

um vídeo; um computador; duas máquinas fotográficas; um DVD; uma antena parabólica; quatro aparelhos de som pequeno, dentre outros.

Escola D

A escola está localizada numa área urbana da cidade que é bem desenvolvida, porém a clientela é diversificada e muito complexa. Durante a pesquisa pode-se constatar que os pais são ausentes, segundo a diretora, muitos pais não comparecem para pegar os boletins dos filhos e quando são chamados para tratar de assuntos referentes ao desempenho dos seus filhos, poucos são os que atendem o chamado da escola.

É uma escola referência em inclusão. A Unidade Escolar é rotulada pela sociedade como “a escola com alunos mais difíceis, com baixo índice de aprendizagem”. Isto tem gerado baixas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos.

O prédio passou por uma grande reforma no ano de 2007, e está bem conservado. As condições ambientais das salas de aula são boas, apresentando adequada iluminação e ventilação. Na escola, tem oito salas de aula, sendo uma de metragem pequena adaptada para aula de reforço.

As salas de administração são secretaria, de tamanho adequado, com banheiro privativo; sala para coordenação; biblioteca ampla; sala para direção; A escola conta ainda com sala de professores; sala de recursos; sala de reforço, cantina com uma despensa; almoxarifado; pia para escovação; seis sanitários: três masculinos e três femininos adequados, três sanitários administrativos. Os eventos culturais são realizados na quadra e no pátio, ambos descobertos. Possui área de circulação interna e área livre para ampliação.

As carteiras e mesas de alunos estão em bom estado de conservação, em quantidade suficiente. Os equipamentos em condições de uso são dois televisores, um retro projetor, dois microfones, um vídeo, um computador, uma máquina fotográfica, um DVD, dois aparelhos de som pequeno e outros.

1.2. Identificação da Comunidade Escolar

Escola A

A escola congrega uma comunidade de 268 alunos, 19 professores, sendo quatro da 1ª fase, 14 da 2ª fase e uma professora de apoio para os alunos com necessidades educacionais especiais. Têm duas coordenadoras pedagógicas, três servidoras da limpeza, duas da merenda, dois vigias, duas bibliotecárias, dois funcionários auxiliares de secretaria mais secretária

geral, diretora, vice-diretora que também assume a função de coordenadora geral da escola. Todos os professores possuem formação inicial superior.

Atende alunos de 2º ao 9º ano em dois turnos: matutino que funciona das 7 às 11h 15 min, sendo uma turma de 5º ano, uma de 6º, duas turmas de 7º ano, uma de 8º e uma de 9ºano e vespertino que funciona das 13h às 17h 15 min., com quatro turmas de 2º ao 5º ano.

Escola B

A escola encontra-se localizada num bairro próximo ao setor central da cidade e atende a uma clientela, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo, filhos de pais trabalhadores e pais separados, que precisam deixar os filhos na escola o dia todo. Atende a alunos da zona rural, alunos com necessidades especiais (Síndrome de down, deficiente mental, deficiente auditivo e visual, autismo, paralisia cerebral). A escola conta com doações da comunidade, porque possui muitas deficiências estruturais, financeiras e de recursos humanos, o que tem dificultado o pleno desenvolvimento das atividades extraclasse, que necessita uma escola de tempo integral, que exige também disponibilidade integral de seus trabalhadores.

A comunidade da escola B é bastante diversificada, está composta por 155 alunos, 14 professores, sendo 12 licenciados e dois com ensino superior incompleto. A escola é de tempo integral, cujo horário é das 7 h às 17 h e atende alunos de 1º ao 5º ano, sendo que no turno matutino atende o currículo básico, tem intervalo para almoço e à tarde desenvolve atividades curriculares pedagógicas, artísticas, culturais, esportivas e de integração social. Além da diretora, a escola conta com vice-diretora (coordenadora geral), secretária geral, duas coordenadoras, professora de recursos, três auxiliares de secretaria, uma gerente de merenda, quatro merendeiras, quatro servidoras da limpeza, dois vigias, uma bibliotecária. Por ser uma escola de tempo integral, necessita de professores habilitados para desenvolver atividades no contra turno, como professor de dança, teatro, arte, educação física, empreendedorismo e outros. Algumas dessas atividades são desenvolvidas pelos professores regentes, que não possuem curso específico, mas é uma maneira de complementar a carga horária e não deixar os alunos ociosos no contra-turno. Outros professores para tais atividades são contratados em regime de contrato temporário.

Escola C

A escola C conta com uma comunidade de 173 alunos distribuídos em dois turnos, sendo matutino: com 103 alunos de 2º ao 5º ano e vespertino com setenta alunos nas turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos. A escola não conta com turma de 1º ano porque não há demanda devido uma escola municipal que oferece a série e está localizada próxima a esta unidade escolar. Os

pais acham que a escola municipal oferece um ensino de melhor qualidade nas primeiras séries, relatou a diretora. Por esta razão, não há demanda para o primeiro ano. No turno vespertino, existe uma sala ociosa, que é utilizada para outros eventos.

São dez professoras, nove com curso superior e uma com curso de magistério, uma professora de apoio, duas coordenadoras, duas auxiliares de secretaria, três servidoras da limpeza, duas da merenda, dois vigias, um gerente de merenda, duas bibliotecárias, além da equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora e secretária geral.

Escola D

A comunidade da escola D está composta por 287 alunos freqüentes em dois turnos, matutino atendendo a 175 alunos de 5º ao 9º ano e vespertino com 112 alunos de 4º ao 9º ano e tem uma clientela diversificada. Possui 26 professores, sendo 22 com licenciatura completa, dois cursando pedagogia, dois tem habilitação em magistério, os quais atuam como intérpretes, quatro professoras de apoio e uma professora de recursos. Atende nove alunos com deficiência mental, um com deficiência física, dois com deficiência auditiva, três com paralisia cerebral, um autista e três com déficit cognitivo. O quadro de funcionários administrativos está composto por diretora, vice-diretora, secretária geral, quatro auxiliares de secretaria, três auxiliares de limpeza, três na merenda, dois vigias, duas bibliotecárias e gerente de merenda.

1.3. Estrutura organizacional

Todas as unidades escolares que ora constituem em objeto dessa pesquisa estão subordinadas à Secretaria Estadual de Educação, portanto sob uma mesma estrutura organizacional que se encontra formalizada nas diretrizes da SEE, com objetivo de determinar os cargos, funções, atribuições e carga horária de cada funcionário. Obedecendo aos critérios pré determinados, a escola distribui e organiza a vida escolar observando as particularidades, de acordo com o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, mas nenhuma delas apresentou um organograma das funções da escola, alegando que recebe todos os anos as Diretrizes Gerais para organização do ano letivo, que especifica todas as funções, carga horária e responsabilidades de cada segmento.

De acordo com a legislação vigente, todos os diretores das escolas estaduais são eleitos por meio do voto direto, pela comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais). Junto com os diretores são eleitos também o vice-diretor e o secretário geral.

No momento atual, as funções e suas nomenclaturas estão assim distribuídas na unidade escolar: diretora, vice-diretora, secretária geral, coordenadora pedagógica,

professores, dinamizador de biblioteca, dinamizador de laboratório de informática, equipe técnica administrativa educacional composta por: gerente de merenda escolar, executor de serviços administrativos, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de merenda escolar, vigia/porteiro. O número de funcionários é definido de acordo com o porte de cada escola, que por sua vez, é determinado pelo número de alunos.

As rotinas de funcionamento das escolas pesquisadas ocorrem dentro dos padrões de normalidade no que diz respeito à organização dos horários e organização do tempo de estudo. Todas seguem a matriz curricular de habilidades e competências do projeto aprendizagem desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação.

As escolas não apresentaram organogramas ou fluxogramas de trabalho. As particularidades serão abordadas a seguir na análise dos resultados de cada unidade escolar.

A visão dos segmentos internos e externos da escola

Nos anos de 1980/1990 os estudos investigativos sobre as organizações escolares têm levado a construção de uma nova teoria a respeito dos sistemas escolares e como estes estão estruturados para desempenhar suas funções em prol da melhoria da qualidade da educação que é oferecida pelo sistema público. Nestes estudos destaca-se a importância de analisar tanto a dimensão administrativa organizacional como a dimensão pedagógica e relacional, que se estabelece nas instituições, considerando, também, a visão dos segmentos internos e externos da escola.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 26), há uma literatura abundante que procura identificar as características organizacionais que são determinantes para a eficácia escolar, partindo de três trabalhos de síntese (*Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988*).

Baseando na bibliografia consultada, este capítulo é constituído por abordagens teóricas que têm o objetivo de elucidar as categorias que norteiam o estudo realizado, possibilitando, posteriormente, a interpretação concisa dos dados coletados no campo da pesquisa.

O critério básico de seleção das categorias foi um cotejamento entre resultados de pesquisas realizadas por autores nacionais e estrangeiros, analisados no primeiro capítulo deste trabalho, no qual foram levantadas características para consolidação de uma escola eficaz. Após uma análise dessas características descritas por vários autores, chegamos a algumas categorias básicas, a saber:

1 Sistema de organização e gestão definido e explicitado

- 1.1 – Definição de funções e tarefas (Organograma e fluxograma)
- 1.2 – Organização da escola, regulamentos e normas
- 1.3 – Modelos de gestão e Avaliação institucional
- 1.3 – Práticas participativas desenvolvidas na escola
- 1.4 – Ações de formação continuada
- 1.5 – Cultura organizacional (traços)
- 1.7 – Clima de trabalho

2. Competências gestoras dos dirigentes

- 2.1 – Liderança (mobilização do esforço coletivo, incentivação, etc.)
- 2.2 – Capacidade de decisão da equipe (autonomia)
- 2.3 – Conhecimento da função

3. Organização pedagógica e curricular

- 3.1 – Currículo escolar e ações de planejamento
- 3.2 – Procedimentos de elaboração do Projeto Pedagógico
- 3.3 – Formas de acompanhamento e de apoio pedagógico a alunos e professores
- 3.4 – Práticas pedagógico-didáticas na sala de aula e avaliação
- 3.5 - Atitudes pedagógicas da equipe (assunção do projeto pedagógico e expectativas em relação à aprendizagem dos alunos).

4. Relações entre escola, famílias e comunidade local.

- 4.1 – Envolvimento, Formas de comunicação e participação das famílias e da comunidade local na escola.

Para contextualização da visão dos segmentos internos que atuam nas quatro escolas campo de pesquisa foram entrevistados os profissionais: quatro diretoras, quatro coordenadoras, quatro auxiliares de serviços gerais, quatro auxiliares de secretaria, quatro representantes de pais e quatro alunos de cada escola. Por fim, realizou-se entrevistas com os pais de alunos representando o segmento externo da Escola.

Relativo aos professores foram entrevistados quatro profissionais, que atuam nas classes de Ensino Fundamental, escolhidos aleatoriamente de acordo com a disponibilidade de cada um. Foram entrevistados oito funcionários, sendo quatro da área administrativa (Secretaria), quatro do setor de serviços gerais que, exercem suas atividades na cantina ou na limpeza da Escola. No segmento de alunos, o nº de entrevistados sofreu variações, foram escolhidos de acordo com a indicação dos professores e coordenadores, procurando contemplar um aluno por sala.

Por fim, realizaram-se entrevistas com pais de alunos representando o segmento externo da Escola. O desenvolvimento desta etapa apresentou algumas dificuldades relacionadas ao pouco tempo disponível dos pais para participarem das entrevistas. Todavia, escolheram-se aleatoriamente cinco mães de alunos que, segundo informações posteriores da equipe pedagógica, participam com certa regularidade das atividades da escola e das reuniões do Conselho Escolar. Mesmo sendo convocadas pela diretora não compareceram as cinco mães. Em uma das escolas compareceu apenas uma mãe.

Juntos às entrevistas foram analisados os relatórios das observações ocorridas no período compreendido entre abril de 2007 a maio de 2008.

Caracterizados o objeto e os sujeitos da pesquisa, neste tópico são descritos e analisados os resultados obtidos por meio das observações e entrevistas feitas com os diferentes segmentos, considerando-se, para a interpretação, as quatro categorias que norteiam o estudo realizado.

Análise dos dados segundo as categorias

1. Sistema de organização e gestão definido e explicitado

Segundo Nóvoa (1995) o estudo sobre as organizações escolares tem sido motivo de investigação científica e pedagógica considerando que é no âmbito do espaço escolar que todas as ações se desenvolvem e onde se realiza o processo educativo. De acordo com o autor:

Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões no ato educativo. É esta capacidade integradora que pode conceber à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico (NÓVOA, 1995. p. 20).

Dessa forma, as escolas serão analisadas observando o sistema de organização e gestão no que concerne à estrutura organizacional, planejamento, organização geral das

escolas, formas de acompanhamento, controle, avaliação, modelos de gestão, práticas participativas, formação continuada, autonomia, cultura organizacional e clima de trabalho.

1.1 Definição das funções e tarefas (organograma e fluxogramas)

Com base nas informações registradas no diário de observações e entrevistas pode se constatar que na organização do dia-a-dia das escolas os funcionários sabem dizer suas tarefas e as responsabilidades, porém quando perguntado sobre a disposição dessas tarefas em um organograma, em qual setor a sua função pertence, nenhum dos funcionários soube situar-se nas esferas que compõem o organograma da escola.

A diretora da “Escola A”, quando questionada sobre a estrutura administrativa da escola disse que,

Nós temos o Projeto Político Pedagógico em que coloca aluno no centro e do aluno sai todas as outras funções, mas sai e volta é um bate e volta porque mesmo o pessoal do administrativo vive em função do aluno, da aprendizagem do aluno, da documentação do aluno, porque aqui se trabalha assim, não é fragmentado... Nós temos a direção, a coordenação, a secretaria, a vice direção também que trabalha, nós trabalhamos basicamente o pedagógico (entrevista com a diretora da escola A no dia 14/03/2008)³.

A professora desta escola, respondeu da seguinte forma sobre organograma da escola: “a escola tem um organograma com diretor, vice-diretor, coordenador e o foco central eu creio que seja o diretor”. Já coordenadora disse que todo mundo faz de tudo um pouco.

Nota-se no depoimento da diretora, da professora e da coordenadora a dificuldade em expor a distribuição das funções dentro de um organograma e estabelecer relações entre elas, além das divergências de opiniões sobre o foco central do organograma.

Na “Escola B”, nenhuma das entrevistadas citou os setores que compõem a estrutura administrativa da escola. Percebe-se que o conhecimento está baseado na experiência, quando se fala em funções de coordenadora, professora, funcionário administrativo, etc. Quando se pede para alocar essas funções, em uma das esferas da divisão administrativa, mostraram certa dificuldade. O que é evidente na fala de todas é que o aluno ocupa lugar de destaque na distribuição das funções, como cita a coordenadora, *hoje está tudo bem distribuído, aqui na minha escola, não sei as outras, mas aqui nós procuramos distribuir bem as funções, cujo foco é à aprendizagem dos alunos, é a formação* (entrevista coordenadora Escola B, dia 24/03/08).

³ As falas dos entrevistados foram transcritas da forma mais fiel possível, entretanto foram feitas algumas adequações na transcrição da linguagem oral para a linguagem escrita.

Na “Escola C”, a diretora e a coordenadora destacaram que o aluno é o centro do processo de organização da escola, disse que todos os funcionários devem estar a serviço dos alunos. A professora desta escola citou Conselho Escolar, direção, secretaria, coordenação, professores e serviços de apoio (auxiliar administrativo) também com foco no aluno. Durante o intervalo do recreio nessa escola, todos os funcionários vão para o pátio acompanhar os alunos durante a recreação.

Na “Escola D”, a diretora disse que a estrutura da escola está boa, mas que ela precisa de mais uma coordenadora. A Professora desta escola falou que está cada um em suas devidas funções, faltando maior envolvimento da equipe. A coordenadora pedagógica especificou as funções que há na escola, são elas: secretária geral, auxiliares de secretária, vice-diretora, coordenadoras pedagógicas, merendeiras, auxiliar de limpeza, a direção e os professores. As diretoras seguem as diretrizes gerais enviadas pela Secretaria Estadual de Educação para modular os funcionários. Este mesmo documento apresenta o perfil dos profissionais que devem ocupar cada cargo e as atribuições de cada um deles. Uma funcionária da merenda da “Escola D” ao responder a pergunta sobre a sua função na escola destaca, *eu não sei nem o que eu sou, se eu sou merendeira, ou porteira, por exemplo.*

Percebe-se, pois a falta de conhecimento sobre o que é um organograma e sua aplicabilidade na prática, por parte dos profissionais entrevistados. Não esclarecem a disposição das funções dentro do organograma e nem as inter-relações estabelecidas entre os vários setores e funções de uma organização. Esta disposição é importante porque reflete a percepção de organização e gestão dos integrantes da escola.

Na estrutura organizacional em que coloca o diretor no centro das relações educativas, esta assume uma característica própria da concepção técnico-científica da gestão, na qual evidencia a autoridade do diretor. Segundo Libâneo,

A concepção técnico-científica valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Enfatizando relações de subordinação, rígidas determinações de funções, e supervalorizando a racionalização do trabalho, tende a retirar das pessoas ou, ao menos, diminuir nelas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Com isso, o grau de autonomia e de envolvimento profissional fica enfraquecido (2005, p. 326).

No modelo técnico-racional, o organograma é sempre um desenho geométrico, que expõe em detalhes a hierarquia das funções. Nos modelos autogestionário e democrático-participativo, é mais comum um desenho circular que mostra a integração entre as várias funções da estrutura organizacional.

O que se pretende mostrar com essa abordagem é saber em que grau as pessoas envolvidas com a escola conhecem as funções, e a importância destas, dentro da estrutura

administrativa, visando assegurar o bom funcionamento da mesma. Tendo em vista que é preciso conhecer para administrar e desenvolver as funções que compete a cada um, numa relação recíproca e dinâmica entre os vários setores e funções.

É importante salientar que o desconhecimento da estrutura organizacional da escola, bem como de suas funções leva a um enfraquecimento do envolvimento profissional e da autonomia da escola, uma vez que as pessoas que trabalham na instituição, não sabem o que fazem e porque fazem, executam suas tarefas, mas não tem a informação suficiente para pensar e decidir sobre seu trabalho.

1.2 Organizações da escola, normas e regulamentos

As normas e regulamentos de funcionamento das escolas públicas, na dimensão macro, estão descritas nos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação, na dimensão micro, no PPP (Projeto Político Pedagógico), o qual deve ser reformulado todos os anos, e também no Regimento Interno. No PDE estão descritas as ações pedagógicas financiáveis e não financiáveis a serem desenvolvidas com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. O Calendário Escolar é feito pela escola no início do ano e enviado para a Subsecretária Regional de Educação para ser aprovado. O mesmo deverá constar de duzentos dias letivos e quatro horas de efetivo trabalho escolar, com datas previstas para Conselho de Classe, Reuniões Pedagógicas e Momentos Coletivos⁴.

As escolas apresentam práticas de rotina diária com horários definidos para entrada, recreio e saída. É uma prática de todas as escolas, quando há falta de professores as coordenadoras assumem a sala, para não dispensar os alunos. Os recreios não são dirigidos. As escolas possuem poucas opções para a recreação. Todas as escolas cobram o uso da camiseta de uniforme, mas nenhum aluno é dispensado pela falta deste.

Um problema que as escolas enfrentam é a falta de espaços para lazer e atividades esportivas na escola. Os alunos reclamam da falta de quadra coberta, falta do laboratório de informática. Quando perguntado aos alunos da “Escola A” o que eles gostariam de pedir para a diretora eles responderam que queriam que tivesse aula de educação física, também para as turmas de 1º ao 5º ano. Solicitaram, ainda, que tivesse mais recreação, aulas de computação e

⁴ Momento Coletivo refere-se a uma reunião com todos os componentes da escola para refletir sobre as Práticas Pedagógicas, discutir os problemas e propor soluções para os mesmos. São realizados sempre aos sábados.

“concurso” de futebol (o aluno se refere ao campeonato de futebol). Das escolas pesquisadas apenas a “Escola B” possui laboratório de informática.

Ainda é uma prática comum nas escolas a aplicação de sanções aos alunos como advertências, suspensões e expulsões e, mesmo assim, há um consenso de todos na escola de que há muita indisciplina, o que tem prejudicando o andamento das atividades.

Sobre as punições, é importante destacar a opinião dos alunos a respeito do assunto. Quando perguntado a eles o que deveria ser feito para melhorar a disciplina dos alunos responderam,

Estas punições não resolvem o problema, pois o aluno fica é mais custoso. (aluna do 8º ano matutino da “Escola A”, dia 18/03/08).

Outra aluna do 7º ano matutino disse,

Eu acho que a escola faz a parte dela, de ensinar os alunos e a educação tem que vir de casa e dos pais (aluna escola A, dia 18/03/08).

Um aluno da “Escola D” acrescentou que deveria

Retirar o aluno de sala e dar uma atividade, porque o aluno fica revoltado por ganhar uma suspensão (aluno do 8º ano da escola D, dia 29/05/08).

Na “Escola A”, os entrevistados apontam os principais problemas de disciplina e algumas formas de intervenção que possa minimizar os conflitos gerados por tipos variados de comportamento.

A diretora descreve as principais causas da indisciplina dos alunos:

As principais causas da indisciplina são a imaturidade, o não reconhecimento da necessidade e a importância da educação, muitos alunos vêm para brincar, para atrapalhar quem quer aprender, a questão do desajuste familiar é muito grande, o que acontece muitas das vezes é a implicação de um com outro porque a mãe é separada, ou porque mora só com o pai, isso causa revolta. É natural para eles falarem palavrões com a naturalidade de como se estivessem ganhando uma balinha, às vezes nem compreendem o significado daquelas palavras (diretora Escola A, entrevista dia 14/03/08).

Ela explicou que, como medidas para melhoria do comportamento são, conversa com os alunos, chama os pais, visita as casas deles, faz relatórios e chama o conselho escolar, para ajudar a escola.

A coordenadora desta unidade escolar coloca que o problema é social:

O problema de indisciplina na escola tem sido a falta de limites dos filhos em casa que chega também na escola, aquela educação que deve ser dada em casa está ficando também na responsabilidade da escola, porque os pais saem cedo para o trabalho e só chegam em casa a noite. Então, eles ficam sem limites e para a escola está difícil, porque eles vêm para escola e não agüentam ficar ali entre quatro paredes, quietinhos, sentados. Têm muitos que acham que são donos de si. Eu tenho quase certeza que não tem como resolver, porque a mãe não fica em casa, cuidando da educação dos filhos. Ultimamente o pai não dá conta de sustentar a casa sozinho, ou muitas das vezes as mães não tem marido, se tornando o pai e a mãe da casa. O problema de indisciplina que encontramos aqui é causado por esse motivo. Você assistiu aula aqui ano passado, você viu as nossas crianças,

aqueles que dão problema é porque não estão acostumados com nenhum tipo de norma, eles chegam na escola e também não querem cumprir as normas. A dificuldade que a gente tem realmente é essa, é o contexto social (Coordenadora Escola A, entrevista dia 16/05/08).

Na “Escola B”, que é uma escola de tempo integral, a funcionária que ajuda na limpeza não soube explicar bem o porquê, mas disse que os alunos até as 11h comportam de um jeito, depois do almoço, este comportamento muda muito. O que foi observado nesta escola no dia 04/09/07, é que a falta de estrutura física, a falta de funcionários e recursos didáticos tem comprometido o bom desenvolvimento da escola. Por exemplo, no contra turno, os alunos permanecem na sala de aula com as atividades, pois não há espaços apropriados para sua realização.

A professora desta escola relatou que, hoje, a agressividade, dentro da escola, está muito grande, devido à falta de valores e respeito, na educação que vem de casa, dificultando, assim, o trabalho dos professores, que além de ensinar as matérias do currículo, precisam ensinar boas maneiras, valores e atitudes. Neste sentido se fazem necessários práticas de gestão organizadas, explicitadas e vivenciadas em contexto, de maneira a contribuir com a formação de valores e atitudes dos alunos e funcionários.

Na “Escola B”, de tempo integral, a falta de uma boa estrutura física e de recursos materiais e financeiros dificulta ainda mais o seu sistema de organização, tendo em vista que os alunos permanecem o dia todo na escola, onde não há sequer banheiros suficientes para um banho, em dias de muito calor.

A escola tem dificuldades financeiras, devido à morosidade na chegada das verbas e quando chegam, são insuficientes para a manutenção das despesas básicas, as quais aumentaram significativamente. A escola mantém um bazar de roupas usadas e promove feiras em diferentes bairros da cidade para angariar fundos para ajudar na sua manutenção.

O almoço e o descanso são realizados na própria sala de aula, pois, na escola, não há refeitório, nem sala para descanso. Os funcionários da secretaria, da biblioteca e as coordenadoras cuidam dos alunos na sala de aula, no horário do descanso e durante o recreio, organizado em dois momentos: um para alunos do 1º e 2º ano e outro para alunos de 3º, 4º e 5º ano. A escola serve três refeições diárias, o café da manhã, o almoço e um lanche à tarde.

Em uma conversa informal com a funcionária da secretaria, ela disse que os pais estão confundindo escola de tempo integral com creche, onde pode deixar os filhos o dia todo para trabalharem. O objetivo da escola de tempo integral é ampliar o tempo de aprendizagem do aluno na escola, e não ampliar, somente, o tempo de permanência do aluno na escola.

Na “Escola C”, podem-se destacar algumas características próprias, como um cronograma de trabalho do grupo gestor e cronograma das horas-atividades a serem cumpridas pelos professores em horários alternados. Os professores contribuem na escola com uma taxa mensal de R\$ 5,00 (cinco reais) ao mês para ajudar no desenvolvimento dos seus projetos.

A diretora da “Escola C” tem buscado parcerias junto à comunidade para ministrar aulas de dança e de inglês na escola. Quando indagada sobre o que gostaria de mudar nas formas de organização e gestão da escola em que dirige, a diretora relatou:

Tem tanto o que fazer. Talvez não seja na gestão, propriamente dita, mas meu sonho é ver esta escola bem falada. Não passar por algum lugar e ver as pessoas falando: na “Escola C” só tem “maloqueiro”. Eu quero mudar a visão que as pessoas da comunidade têm da escola. Muitas pessoas que moram aqui perto buscam outras escolas em outros lugares, não estudam aqui, não se dão a chance de ver o nosso trabalho. Eu quero que a escola seja reconhecida principalmente pela comunidade. (Diretora “Escola C”, entrevista concedida no dia 08/04/2008).

A diretora disse que a comunidade rotulou a escola, por se localizar em um bairro periférico e atender a uma clientela com problemas sociais muito diversificados. Ela acredita que, nesse contexto, o papel da escola é imprescindível para ajudar na superação dos problemas e, principalmente, proporcionar aos educandos novas oportunidades na vida.

Em entrevista, a aluna do 4º ano da “Escola C”, respondeu que a escola de seus sonhos seria *como um castelo, onde tudo é organizado. Queria que tivesse mais diversão, uma piscina, parque de diversão, e mais atenção da tia (diretora).*

A “Escola C”, não apresenta muitos problemas de indisciplina. Isto pode ser observado durante um momento de comemoração que houve na escola, em que os alunos saíram para o pátio coberto para participarem do momento religioso, o qual é realizado uma vez por semana, nesta escola. A coordenadora falou sobre a promoção da paz. Logo em seguida, a diretora chamou a atenção para a importância do bom comportamento, nos eventos. Os alunos cantaram o Hino Nacional e voltaram para as suas respectivas salas de aula, em filas, com cuidado, sem correrias, percebe-se que todos os funcionários se envolvem nas atividades diárias da escola.

Tanto a diretora, como a coordenadora e a professora disseram que os problemas são poucos e fáceis de serem contornados. Elas conversam muito com os alunos, deixam sem recreio, só dão repreensão em último caso, como afirma a diretora,

Sempre procuro conversar com os alunos, dialogar, porque até o aluno mais ríspido da escola, se eu falar com carinho com ele, ele tira aquela armadura... Por mais que eles mostram resistência, é preciso ter diálogo (diretora Escola C, entrevista dia 08/04/08).

“Na Escola D”, a diretora apresenta suas dificuldades em relação à indisciplina dos alunos alegando que hoje *não se pode fazer quase nada na questão da indisciplina*. Ela acrescenta que a família está deixando a educação dos filhos somente por conta da escola. Tem muitos alunos que vão para escola obrigados, não gostam de estudar.

Acho que não poderia acabar totalmente o tradicional nas escolas. Deveria rever como colocar no regimento da escola a questão de indisciplina, o que se pode fazer. Quando estávamos elaborando o nosso regimento nós buscamos na internet o regimento de uma escola militar, só que não conseguimos aquilo que a gente esperava, para “enquadrar” no nosso regimento, ou não. Está muito difícil essa questão da indisciplina (entrevista com a diretora Escola D, no dia 30/05/08).

A coordenadora da “Escola D” esclareceu que quando o aluno é muito indisciplinado, os professores mandam para a coordenação e a atitude tomada é chamar os pais. Se não resolver, enviam o aluno para o conselho e ficam aguardando uma posição.

A professora relatou os principais problemas de disciplina que ela tem enfrentado:

Implicância entre os alunos, um colocando apelido no outro, sem limites, parece que falta algo que vem da cultura de onde eles estão envolvidos (professora Escola D, entrevista dia 30/05/08).

Os alunos desta escola, quando perguntado sobre o que eles não gostam na escola, responderam que:

Não gosto da bagunça (Aluno1)
 ... dos meninos que falam palavrões (Aluno2)
 A professora “pagar sapo”, danar com a gente na frente de todo mundo. Aí a gente fica com vergonha, dá má resposta.
 A professora chama os alunos de “burro” (Aluna3).

A respeito de como os professores tratam os alunos indisciplinados, eles responderam que:

Às vezes dão má resposta, dá advertência, manda para fora e não adianta nada. A professora de inglês, mesmo, chegou lá na sala e disse: quem não quiser aprender pode ir para fora (aluna 1).
 A professora de história tira ponto de quem conversa (aluno2)

Os alunos sonham com uma escola que seja de tempo integral, com mais atividades esportivas, que tenha aula de computação, balé e outras. Também disseram que gostariam muito que melhorasse o comportamento de alguns alunos indisciplinados.

As escolas trabalham, na maioria das vezes, com ações punitivas usando como instrumentos a advertência, a suspensão, a expulsão e os castigos de deixar o aluno sem recreio, por exemplo. Todos esses instrumentos são utilizados de maneira imediata e autoritária, podendo contribuir para a reeducação do aluno, ou dependendo da ocasião, e da forma como foi aplicado, pode acarretar antagonismo e até hostilidade. Por exemplo, é

comum nas escolas colocar o aluno na biblioteca para fazer atividades depois da aula, ler um livro como forma de punição. Pode-se supor com tal ação, uma futura rejeição à matéria e ao professor que a impôs. Segundo Gotzen (apud Fernández, 2005, p.121), o castigo pode ser aplicado de muitas formas, com requisitos básicos que devem ser levados em conta para não ferir a dignidade do aluno e ser eficaz:

- Deve ser advertido e previsível, o aluno deve saber por que, como e quando seu comportamento será castigado.
- Deve ser imediato, para que o aluno estabeleça a correta associação entre ambas as situações.
- Deve consistir de uma experiência indesejável para o aluno, pretendendo dissuadi-lo de seu comportamento desordeiro. Nunca deve incluir maus tratos físicos nem psicológicos.
- Deve ser objeto de consciente aplicação, ter as mesmas conseqüências, sempre que se manifeste um mau comportamento e assim nunca poderá estar atribuído ao mau humor do professor.
- Deve ser sempre acompanhado da indicação de como atuar. O castigo deve lembrar o que não deve ser feito

Segundo Fernández, *as investigações nos indicam que os castigos evitam o mau comportamento a curto prazo, mas são ineficientes a longo prazo* (2005,p. 120).

1.3 Modelos de gestão e avaliação institucional

De acordo com a literatura estudada pode-se destacar três modelos de gestão que caracterizam os modos de atuação dos gestores escolares, considerando o contexto histórico-cultural de sua produção, ou seja, há um contexto ideológico, político, histórico que deram origem aos modelos encontrados na escola hoje.

Destacam-se como modelos ou estilos de gestão segundo Libâneo, o autoritário (autocrático), o democrático e o *laisser-faire*⁵.

No modelo autoritário, o dirigente é centralizador, gosta de dar ordens, fiscalizar e controlar, não participa a equipe na tomada de decisões, não desenvolve o espírito de iniciativa, as relações interpessoais são precárias, o envolvimento das pessoas é reduzido e o grau de satisfação com o trabalho é baixo.

⁵ Expressão francesa que significa “deixar fazer” “deixar ir” e que designa uma prática de gestão de não interferência no trabalho dos outros, ou seja, de ausência total de coordenação e de controle do trabalho e das pessoas.

No segundo modelo, o dirigente democrático privilegia a participação das pessoas nas decisões a serem tomadas, estimula as discussões dos objetivos e ações propostas, procura situações favoráveis a cada pessoa para que esta se desenvolva ao máximo, promove a integração e boas relações entre os membros do grupo.

No modelo “laisser-faire”, o diretor age com fraca definição de objetivos, não tendo clareza de seus propósitos, tem atitude passiva na liderança, não expressa crítica e nem firmeza, dedica pouco empenho na organização e na gestão das atividades. O grupo pouco se envolve com as atividades, devido à falta de sólida coordenação, o que leva a formação de subgrupos isolados entre si.

Nos depoimentos dos entrevistados, o estilo de gestão baseado em princípios democráticos, predomina nas falas dos diretores, professores e coordenadores pedagógicos. Vejamos algumas delas:

A diretora da “Escola A” caracteriza seu modelo de gestão como sendo misto:

Às vezes eu sou autoritária, mas esse deixar fazer eu não sou (risos) esse aí não, porque nós trabalhamos em equipe. Esse estilo seria como se eu tivesse só como observadora das coisas aqui, e eu sempre participo, então eu acho que é um estilo misto, eu acho que sou um pouco autoritária porque tem coisas que eu aceito, tem coisas que eu não aceito e muitas das vezes esse dar um jeitinho é que atrapalha a vida. Eu não gosto muito desse dar um jeitinho, às vezes eu sou interpretada como um pouco autoritária sim, não fico sorrindo a todo o momento, mas quando é pra fazer, vamos fazer, não é você que vai fazer, nós vamos fazer. (entrevista com a diretora da escola A no dia 14/03/2008).

Diretora escola B,

Olha eu procuro muito, eu acho que eu sou democrática, eu procuro muito escutar, escutar primeiro e ver os lados (diretora escola B, dia 07/04 de 2008).

Diretora Escola C

Eu acredito que a nossa gestão aqui na escola é democrática, ela é participativa. O grupo da escola vem dessa forma, porque os professores e funcionários sentem o direito de opinar, de dar suas sugestões, e eles mesmos falam isso. Por mais que às vezes eles dizem que nos faz convencê-los do contrário, mas se acharmos pertinente fazermos o que eles falarem, se não conversarmos com aquele professor mostrando porque não. À medida que você argumenta com eles, eles participam mais. É democrática, é participativa, mas tudo com limite e organização (diretora escola C, dia 08/04/08).

Diretora Escola D

Democrático, porque no meu plano de ação que fiz para ser diretora, eu sempre frisei que seria uma gestão democrática, transparente, porque eu não acho que diretor resolve as coisas sozinha na escola. Para agradar a sua comunidade, seus funcionários, você tem que ouvir a opinião de todo mundo, é lógico que tem que ser democrática, foi o tempo que havia aquela direção autoritária, hoje acho que não funciona. É bem melhor você sentar, discutir, acatar as opiniões, acho que todas as gestões ultimamente estão sendo assim, é o resultado que a gente tem visto uma gestão democrática (Diretora Escola D, entrevista dia 30/05/08).

Percebe-se nas falas dos diretores, professores e funcionários administrativos que o estilo democrático de dirigir a escola está associado à idéia de discutir, ouvir e acatar opiniões dos professores principalmente. Nota-se que em nenhum momento se referem aos alunos no processo. Ou seja, os alunos não aparecem nas falas como sendo o foco principal de uma administração democrática. Não ficam claro também, os objetivos da gestão democrática, visando assegurar a aprendizagem. Parece que a gestão está mais a serviço dos funcionários do que dos alunos. Segundo Luck (2002), a gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais e alunos, visando a melhoria do processo pedagógico. Os pais não souberam dizer o que é uma gestão democrática, mas acham que a diretora é eficiente, está sempre presente. Acrescentaram ainda que, quando são chamadas vão à escola.

Em alguns casos nem sendo convocados, os pais ou responsáveis comparecem.

1.4 Práticas participativas desenvolvidas na escola

As práticas participativas que comumente ocorrem nas escolas pesquisadas e envolvem um maior número de pessoas, são: eleição para diretores, eleição para Conselho Escolar, momentos coletivos, reuniões pedagógicas e Conselho de Classe, que segundo a legislação deve ocorrer somente quando contar com 100% de presença dos professores e tiver presença dos representantes de pais e alunos, mas não há ainda a prática de 100% de participação nas escolas. Luck destaca que é preciso haver legitimidade na participação, para que ela seja considerada realmente efetiva, construída coletivamente, para alcançar resultados positivos e consolidar a eficácia da gestão escolar.

No dia 18 de setembro de 2007, a “Escola B”, realizou uma reunião de pais, cujo assunto era a eleição do Conselho Escolar ⁶. Contou a presença de professores, funcionários administrativos e pais (de 150 pais compareceram 15). A diretora iniciou a reunião destacando a importância da participação dos pais nas atividades da escola, agradeceu pela presença dos mesmos no mutirão feito no início do ano para organizar a escola e ressaltou que a participação foi pouca. No dia dois de outubro de 2007, aconteceu a eleição para o Conselho Escolar.

O Conselho Escolar é o órgão mais importante do processo de gestão democrática na escola. Sua tarefa mais importante é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, nela, o processo ensino-aprendizagem. Assim, a função do Conselho Escolar é

⁶ Órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa.

fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. É pedagógica, porque indica os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça. Nesse sentido, a primeira atividade do Conselho Escolar é a de discutir e delimitar o tipo de educação a ser desenvolvido na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada.

As ações do Conselho Escolar estão claras na legislação, porém todos os diretores têm dificuldade em operacionalizá-las na prática cotidiana, devido a vários fatores internos e externos à escola, que estão sendo apontados no decorrer das análises.

Outra prática participativa presente nas escolas é o momento coletivo, que é definido no calendário escolar e acontece uma vez por mês, deve contar com a presença de todos os funcionários da escola. O objetivo primordial desse momento é discutir, analisar e avaliar as atividades desenvolvidas pela escola, bem como planejar ações de intervenção, visando a melhoria das aprendizagens que ocorrem não só na sala de aula, mas também na escola. Daí a importância da participação de todos, mas isso só será possível, na escola, se ela tiver consciência do lugar que ocupa na sociedade e do tipo de educação deseja ministrar, para quem e com quais objetivos. Sem esta consciência, os momentos coletivos poderão se tornar segundo Demo, *uma panacéia infundada ou uma fuga das responsabilidades sociais* (2001, p. 35,36). O autor justifica essa idéia, por meio de reflexões que se fazem necessárias para tornar frutíferos momentos, na escola, voltados para aprimoramento da aprendizagem dos professores e, conseqüentemente alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos.

De acordo com os estudos de Vigotsky, o ser humano ao se colocar em contato com outros seres humanos, mediados por contextos socioculturais e institucionais, formará sua base conceitual, que influenciará na sua maneira de agir. Assim sendo, os momentos coletivos nas escolas precisam ser usados para proporcionar ricos momentos de reflexão crítica, com avaliação individual, a qual deverá nortear os caminhos a serem percorridos. Não podem ser apenas usados para oferecer momentos de descontração, comemorações, com dinâmicas de convivência, palestras de auto-estima, ignorando o seu papel fundamental que é o de reunir os conhecimentos, as competências, as aptidões individuais, tornando-as coletivas para alcançar o objetivo de oferecer capacitação continuada para os professores e melhorar a aprendizagem alunos na escola.

Durante a pesquisa, pôde-se observar alguns momentos coletivos realizados nas escolas. Os momentos de cada escola se resumiram em considerações gerais, reflexões perdidas por não estarem fundamentadas suficientemente na teoria e no contexto, opiniões soltas, colocações evasivas, falta de uma consistência pedagógica, em termos de ações de intervenção na prática diária, visando minimizar os problemas.

Analisando as listas de presença dos momentos coletivos, percebe-se que muitos funcionários não têm levado a sério este momento, devido à quantidade de ausentes registrados. As alegações geralmente são, porque trabalham em outra escola, outros estão no curso de pós-graduação que acontece aos sábados e ainda há os que acham que é perda de tempo, como afirmou a diretora “Escola D” em conversa informal.

As reuniões pedagógicas e conselho de classe serão abordados em outro momento desta análise.

Conforme observado nenhuma das escolas pesquisadas realiza avaliação institucional. A avaliação institucional da escola é um requisito importante para a melhoria das condições de trabalho que afetam diretamente a qualidade do ensino, segundo Libâneo (2005). Estas avaliações podem ser realizadas tanto pela comunidade interna, quanto pela comunidade externa, o que possibilitará à escola analisar os problemas e fazer diagnósticos mais amplos para além do trabalho fragmentado e isolado, propiciando uma aprendizagem em conjunto.

1.5 Ações de formação continuada

Estudos com diferentes delineamentos sobre escolas com bom funcionamento indicam que as ações de capacitação continuada de seus profissionais levam ao melhor desempenho dos alunos. Quanto à capacitação a maioria dos estudos revela que é essencial a mudança nas atitudes e nos comportamentos dos atores envolvidos no processo educacional, bem como na possibilidade de facilitar a aquisição de novas competências para ensinar.

Mello (1994) destaca que os programas de capacitação continuada devem priorizar os conteúdos de ensino que os professores trabalham com os alunos na sala de aula. Essas capacitações não devem ser consideradas de forma isolada, mas transformá-las em programas de desenvolvimento profissional.

As escolas pesquisadas não apresentam planejamento de capacitação continuada, dentro da escola para atender as suas necessidades diárias. Os cursos de aprimoramento profissional têm sido realizados pela Secretaria Estadual de Educação, por meio da

Subsecretaria Regional, o que às vezes não condiz com a necessidade da escola, naquele momento e nem são todos que participam.

1.6 Cultura Organizacional (traços)

Libâneo define da seguinte maneira a cultura da escola ou cultura organizacional. *A partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas.* (2001, p. 85) São esses traços culturais próprios que vão sendo internalizados pelas pessoas, gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de refletir sobre os problemas e encontrar soluções para os mesmos. Em cada escola há uma forma diferenciada no pensar e no agir das pessoas, produzindo diferentes formas de interações, que podem ser expressas de diferentes maneiras como, por exemplo: “O professor de matemática age de uma maneira aqui nesta escola e na outra escola age diferente.” Esse é o caso dos professores que trabalham em duas ou mais escolas da rede pública de ensino. Ou então dizem que a escola tem sua maneira própria de resolver seus problemas.

Tal comportamento se justifica pelo o fato da cultura organizacional se projetar em todas as instâncias da escola como nas reuniões, nas normas disciplinares, nas interações entre professores e alunos e demais funcionários, se manifesta também nos vários departamentos internos da escola e nas relações estabelecidas com os pais e a comunidade, e nas metodologias e planejamentos da aula. Dessa forma a escola será identificada pela sua cultura própria, a qual poderá ser analisada, avaliada e redimensionada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

De acordo com o PDE da escola A, existem três grandes fraquezas do ambiente interno que estão relacionadas à cultura organizacional da escola, são eles: falta de formação de valores sociais e morais do aluno; dificuldade em desenvolver no aluno o hábito de higiene pessoal e social; falta de consciência em conservar o patrimônio público.

Ao longo das análises podem-se observar traços da cultura de cada escola pesquisada que estão expressos no estilo de administração de cada uma delas, que nos permite perceber como cada unidade escolar expressa seus traços culturais.

1.7 Clima de trabalho

Segundo os estudos realizados, o clima da escola refere-se àqueles elementos que contribuem para que as atividades se desenvolvam de modo agradável, satisfatório, pois o clima organizacional tem efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos

membros de uma organização. Brunet (*apud* Nóvoa, 1995, p.133) destaca as principais características do clima que parecem influenciar nitidamente na satisfação: O tipo de relações interpessoais; A coesão do grupo de trabalho; O grau de implicação na tarefa; O apoio recebido no trabalho; O clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização. Refere-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos. O trabalho de likert (*apud* Nóvoa, 1995) afirma ser o clima organizacional resultante da percepção dos membros da organização acerca das variáveis de estrutura, de processo e de produto. Por outro lado, o comportamento organizacional de cada indivíduo seria condicionado pela percepção que os membros da organização têm a seu respeito.

O que se observa na escola A é um clima de trabalho com certa ênfase nas relações humanas favoráveis à um bom convívio entre professores e alunos e equipe, como se comprova na fala da diretora para os funcionários, em uma reunião pedagógica em que pede aos professores que tenham ânimo para continuar o trabalho em prol do aluno.

A diretora pediu para que os professores pedissem a Deus sabedoria, para acreditar sempre no aluno, acreditar que os alunos são capazes de se transformarem. É preciso acreditar na capacidade dos alunos e que a mudança deve começar comigo, para que eu possa mudar meus alunos (Reunião momento coletivo escola A, dia 15/09/2007).

Na fala da diretora, pode-se constatar certa preocupação em promover o bem estar dos professores para que estes possam repassar aos seus alunos.

Quando perguntado para uma funcionária da secretaria se estava satisfeita em trabalhar nessa escola, ela respondeu:

Eu estou satisfeita graças a Deus porque assim em termos de serviço é bom, dá pra fazer um serviço tranqüilo e bem feito, o clima nosso aqui é um clima de respeito, de união. Nós nos tornamos uma família e eu estou satisfeita, eu acho é que, eu queria fazer mais pela escola e pela comunidade. Se eu tivesse como fazer pra esses pais carentes. Mas mesmo assim eu estou satisfeita aqui, eu acho que a parte que me toca eu procuro fazer bem feito. (Auxiliar de secretaria da escola A no dia 18/03/2008).

Em todos os depoimentos dos funcionários, disseram que a Escola A mantêm um clima bom de trabalho.

Na Escola B, os profissionais entrevistados também afirmaram que a escola tem um bom clima de trabalho, de respeito. A diretora destaca que apesar de todas as dificuldades que a escola tem enfrentado, ela conta com uma equipe de trabalho comprometida com o projeto da escola. Isso pôde ser percebido também durante as observações.

Na Escola C, o relacionamento entre os membros da equipe gestora é muito bom como declara a professora *nós sempre fomos estimulados. Quando vamos fazer alguma coisa, somos estimulados a fazer, se der errado aproveitamos os erros para melhorar. A*

coordenadora acha que ainda falta o envolvimento de alguns funcionários para melhorar o relacionamento interpessoal na escola.

A Diretora da escola D, disse que tem encontrado dificuldade na convivência com alguns funcionários como declara:

Um dos problemas é a questão da convivência com os funcionários, porque tem funcionário que atua muito bem na escola, não dá problema, mas tem funcionário que você tem que “pegar no pé”, eu acho assim que cada um tinha que atuar bem na sua área, sem ser preciso ninguém cobrar, essa questão de você, cobrar e não vê resultado...(diretora escola D, entrevista dia 30/05/08).

A convivência entre os funcionários é um dos componentes fundamentais do clima de trabalho, para que este se torne produtivo é preciso que a diretora estabeleça boas relações de convivência entre o grupo para alcançar os resultados de aprendizagem desejados pela comunidade escolar. A professora dessa escola disse que o clima precisa melhorar, ressalta que ainda há funcionários que não se envolvem, não se integram a equipe e fazem questão de estarem ausentes nas decisões da escola. Percebe-se que a falta do envolvimento das pessoas na equipe, em prol da melhoria das aprendizagens, provoca alguns problemas que foram destacados pelos alunos entrevistados:

Tinha que melhorar o professor de Educação Física, porque ele é muito sem educação, não se pode perguntar nada, que ele fica mudo, não tira dúvidas (aluno escola D, entrevista dia 29/05/08).

Um clima de trabalho baseado na confiança e respeito entre aluno e professor influencia na qualidade dos processos de aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Entretanto é preciso que os docentes tenham compreensão dos acontecimentos da sala, pois grande parte do que acontece numa sala de aula depende do que pensam e fazem os professores, de acordo com as pesquisas de Juan Casassus na América Latina.

Funcionários da secretaria, professora e coordenadora reclamam da falta de envolvimento dos funcionários nas atividades da escola. Isto tem gerado um desgaste nas relações de trabalho. Os motivos da falta desse envolvimento requerem um estudo mais aprofundado do assunto. Little (*apud* Luck) faz uma importante referência sobre a integração entre os professores: *As escolas onde há integração entre os professores tendem a ser mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantêm isolados* (2002, p. 26).

2. Competências gestoras dos dirigentes

As competências gestoras referem-se às atitudes que são tomadas pelos seus dirigentes no decorrer do trabalho a ser desenvolvido visando alcançar eficácia nos serviços prestados e aprimoramento profissional e pessoal. As competências estão relacionadas à

capacidade de liderança, a capacidade de decisão da equipe e autonomia, a capacidade de comunicação com as pessoas internas e externas à escola e o conhecimento científico da função a ser exercida para respaldar a prática.

Um diretor que desenvolve as competências destacadas acima pode fazer diferença importante no desempenho de suas atividades, mas por si só não bastam, devido à situação de complexidade em que está inserida a escola. Sendo assim entender esta situação complexa é um passo prévio para melhorar o que ocorre nelas.

2.1 Lideranças (mobilização do esforço coletivo, incentivação, capacidade de comunicação com as pessoas, etc.)

Luck (2002) destaca como um líder, o diretor que promove o consenso, enfatiza a criação e manutenção de um clima escolar positivo na resolução de conflitos, estabelece prioridades, promove uma comunicação aberta, incentiva a capacitação dos funcionários, incentiva a formação de equipes participativas, enfatiza a importância dos resultados alcançados pelos alunos e estimula a participação, dentre outros. Todas essas características dizem respeito às escolas eficazes e são importantes para analisar o contexto da gestão voltada para alcançar o êxito na atividade dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Para analisar os dados sobre a liderança, é preciso considerar as condições concretas presentes tanto na escola como na sociedade em que esta se encontra inserida. Por mais que a responsabilidade última de administrar a escola esteja nas mãos do diretor escolar, não significa que a solução para a administração esteja restrita a figura de um diretor democrático. Cumpre saber que é necessário envolver cada vez mais o diretor com os compromissos de transformação social. O esforço do diretor deve ser no sentido de *envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação, quanto os que dela se beneficiam* (PARO, 2006, p.166).

Nas escolas pesquisadas nota-se pelos depoimentos, que os diretores não têm conseguido incentivar os pais a participarem da vida escolar de seus filhos.

Quando a gente vai buscar o pai, ele é analfabeto ou ele não é presente na vida do filho, então eu me sinto um pouco, não sei se é desanimada, frustrada talvez de perceber que a tarefa de casa é um grande ganho para o aluno, mas que ele não sabe aproveitar. Na minha gestão eu ainda não consegui conscientizar os pais dessa necessidade da tarefa de casa (entrevista diretora escola A, dia 14/03/08).

Durante o período de observação na Escola A, a diretora procurou resolver os problemas demonstrando liderança ao coordenar os trabalhos diários, se mostra muito

empenhada no sucesso dos alunos e participa de todos os eventos e atividades da escola, visita as salas de aula, toma leitura, olha o recreio, estabelece relações de amizade com os alunos.

Uma mãe de aluno disse sobre a diretora:

A diretora está preocupada mesmo com a aprendizagem das crianças, não só com a aprendizagem, o bem estar delas aqui, até com a segurança deles, porque ela até passou para nós esses dias que ela vai providenciar policiamento, para sondar os jovens, porque muitas vezes podem correr riscos, então até com isso ela esta preocupada. (Mãe de aluno da escola A, em entrevista dia 18/03/2008).

Na Escola B, a capacidade de liderança da diretora está expressa na sua capacidade de resolver problemas e se entusiasmar com a educação que acontece na escola em que dirige. A sua presença é constante na escola, tem iniciativa e busca parcerias com a comunidade para melhorar a estrutura física da escola.

A diretora realiza na escola, feiras, mutirões, reuniões, mas não consegue a participação efetiva dos pais. Este é um problema destacado por todos os profissionais da escola quando argüidos sobre a participação dos pais.

Na Escola C, a diretora é elogiada por todos pelo seu perfil de liderança, sem autoritarismo, busca parcerias com a comunidade e promove um clima de trabalho positivo, valoriza a presença dos professores nas atividades da escola e acompanha as atividades dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Conhece as dificuldades dos alunos e professores, e procura formas de resolvê-las sem muitos conflitos.

Em entrevista a mãe de uma aluna se refere à diretora da seguinte maneira:

Percebo que a diretora está sempre procurando ajudar aqueles que têm mais dificuldade, ela vai atrás, eu já a vi indo atrás de pai, pega os meninos na rua e trás para a escola. Ela é muito ativa, está sempre ao lado da criança (Mãe de aluno da escola C, dia 08/04/08).

Na escola D os funcionários disseram que o pessoal deveria ter mais união, trabalhar em equipe. Pode-se comprovar na resposta da professora, quando questionada sobre as mudanças que precisariam acontecer para a escola funcionar melhor.

Eu introduziria o seguinte, a equipe mais compromissada com tudo, começando desde a secretaria, até a limpeza da escola. Ter mais compromisso mesmo, não medir esforços para as coisas acontecerem (professora escola D, entrevista dia 30/05/08).

Nota-se que é necessário, nesta escola, mobilizar esforços na busca de fortalecer o trabalho em equipe e também buscar a participação efetiva dos pais.

2.2 Capacidade de decisão da equipe (autonomia)

De acordo com a LDB 9394/96 em seu “Art.15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de

autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL,1996).

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

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

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

- a) nossa pouca experiência democrática;
- b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar, governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
- c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;
- e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional (GADOTTI e ROMÃO, 1997, p.36).

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

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

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é por isso uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (1996, p. 17).

A autonomia não pode ser vista como algo que é herdado de forma pronta, mas como produto de um ou mais processos coletivos capazes de favorecer a criação de uma identidade própria. A autonomia escolar pode ser dividida em dois aspectos: autonomia administrativo-financeira e autonomia pedagógica, que diz respeito ao mínimo de liberdade necessária para que a escola possa definir o que irá trabalhar (conteúdos) e como trabalhar (métodos de ensino adotados), processos que são realizados a partir da interação dos sujeitos envolvidos diretamente com a aprendizagem (equipe gestora, pedagógica, professores...) que, para tal, devem ter um mínimo de autonomia para exercer estas funções.

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

Nas quatro escolas pesquisadas quando perguntado aos diretores, professores e coordenadores pedagógicos sobre em quais setores deveriam ter mais autonomia, eles pontuaram que a equipe gestora deveria ter mais autonomia na contratação e demissão de professores e demais funcionários, bem como no processo de aplicação das normas para os alunos. Eles acham que os alunos têm muito direito e a escola não tem autonomia para definir as sanções a serem aplicadas.

2.3 Conhecimento da função

Para administrar bem, é preciso aprender a conhecer o que se está administrando. *Não se pode administrar proficientemente uma atividade cuja natureza peculiar nos escapa* (Silva Junior, 1993, p. 71). O autor propõe uma reflexão central do processo administrativo, *em que consiste a educação a ser administrada e em que limites essa educação é administrável?* Para organizar uma resposta é preciso situar-se diante do ato de ensinar, que é atividade principal da escola.

O esforço humano coletivo deve-se orientar para a realização dos fins a que se propõe. Para tanto é necessário conhecer a essência da função a ser exercida pelos vários componentes da escola que ocupa os diferentes cargos.

De maneira geral há certa superficialidade na fala dos entrevistados ao distinguir as funções da diretora e da coordenadora ou mesmo falar sobre a estrutura administrativa da escola. O conhecimento está baseado na execução das atividades de rotina desta. Uma coordenadora destaca que *Ultimamente tem os cargos, mas aqui todo mundo faz de tudo um pouco, não se fala esse serviço é seu. Na escola, cada um ajuda o outro da maneira que pode.*

As diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras entrevistadas nas quatro escolas foram unânimes em dizer que as coordenadoras pedagógicas se envolvem mais com as funções burocráticas da escola do que com as suas funções de orientar e acompanhar professores e alunos em suas atividades pedagógicas.

Os coordenadores alegam que estão com acúmulo de trabalho, são muitas fichas do Projeto Aprendizagem que precisam preencher. Os alunos quando mandados para fora da sala, pelo professor, a coordenadora assume as atividades com eles, o que dificulta a execução das atividades inerentes a sua função. Mas, verifica-se por meio das observações e das entrevistas que há certo desconhecimento por parte dos componentes da escola sobre os contextos políticos, sociais, culturais e pedagógicos que devem sustentar e orientar o trabalho na escola.

Em certos momentos, os entrevistados como diretoras, coordenadoras, professoras e funcionários se mostraram inseguras ao responder as questões e algumas respostas foram descartadas por não corresponder ao objetivo da questão. O trabalho não se propõe a fazer uma análise minuciosa dessas ocorrências.

3. Organização pedagógica e curricular

Segundo o dicionário Aurélio, o termo currículo remete “as matérias constantes de um curso”.

Libâneo traduz currículo como sendo:

Conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola que denominamos de *currículo real*, ora de *currículo oculto* (2005, p.)

O autor denomina de currículo real aquele construído em sala de aula, a partir da participação e vivência dos sujeitos que nela atuam. Currículo formal definido pela legislação e pelas diretrizes curriculares nacionais.

De acordo com as pesquisas de Purkey e Smith (1985) para se alcançar a eficácia nos processos pedagógicos é preciso que a escola tenha uma boa planificação curricular e uma coordenação dos planos de estudo, bem como as modalidades de avaliação formativa, valorizando as atividades acadêmicas, teóricas e práticas, não apenas as dimensões sociais e relacionais.

O currículo deve ser visto pelos profissionais da escola como sendo a bússola orientadora do trabalho da mesma, em que pese a fundamentação teórica, histórico dos componentes curriculares, os conteúdos que serão trabalhados no período para alcançar os objetivos, com justificativa para cada um; As orientações didáticas e referências bibliográficas, com sugestões de atividades; Procedimentos e metodologias inclusive para o processo de avaliação;

3.1 Currículos escolares e ações de planejamento

As Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas pela Resolução da CEB (Câmara de Educação Básica) Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 estabelece:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II - Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

Atualmente, as escolas públicas estaduais, seguem as Diretrizes Curriculares propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), que iniciou em 2004 o processo de reorientação curricular, com ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, tendo por fundamento o ensino por competências e habilidades em conformidade com os quatro pilares da educação. As matrizes de habilidades de 1º ao 9º ano compõem o Projeto Aprendizagem segundo a Secretaria Estadual de educação, tem por objetivo *possibilitar aos estudantes melhores oportunidades de desenvolvimento no plano afetivo, social e educacional* (SEE,

2007). De acordo com a SEE, tais matrizes foram elaboradas pelos técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental em parceria com professores das Unidades Escolares da rede estadual, professores consultores da Universidade Federal, Católica e Estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.

Essas Matrizes Curriculares têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento. Essa é a proposta da Secretaria de Educação.

As Matrizes de habilidades para o Ensino fundamental têm como objetivo contribuir para elaboração de propostas curriculares, a partir das especificidades do contexto da escola, pautadas numa abordagem transformadora em constante construção-interação entre os profissionais da rede e toda comunidade escolar.

Em relação ao planejamento a Secretaria Estadual de Educação (SEE) estabelece, no Calendário Escolar, a “Semana do Planejamento”, que acontece alguns dias antes de iniciar as aulas. Nesse momento, são levantados os objetivos, conteúdos e metodologias, que serão ministrados durante o ano letivo. Há também reuniões para elaboração do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola).

No decorrer do ano, as coordenadoras se reúnem com os professores de 1º ao 5º ano uma vez por semana, para levantar o conteúdo bimestral e planejarem as aulas semanais, seguindo as matrizes de habilidades do projeto aprendizagem.

No período observado, houve uma reunião com a dupla pedagógica⁷ da Subsecretaria para planejarem ações a serem desenvolvidas pela escola, dentre elas o processo de eleição do Conselho Escolar da escola A e B para o biênio 2008/2009.

As ações de planejamento nas escolas são orientadas pelas matrizes de habilidades. Os coordenadores pedagógicos se reúnem com os professores para realizar ações de planejamento, visando atender as propostas das Matrizes Curriculares. Uma observação feita pelos professores e coordenadores das escolas pesquisadas foi em relação aos conteúdos que são abordados nas matrizes, pois estes não são contemplados na íntegra nos livros didáticos da escola. A coordenadora explicou que a escola não tem condições de providenciar a complementação dos conteúdos, por isso não estão sendo trabalhados. Os conteúdos ausentes

⁷ As escolas contam com a participação de duas professoras que são moduladas na Subsecretaria Regional de educação, com o objetivo de orientar e apoiar a escola em suas ações pedagógicas. Recebem a denominação de Dupla Pedagógica de acordo com as Diretrizes da SEE.

nos livros são os que tratam da especificidade regional e/ou local. Os conteúdos devem ser complementados pelos professores, mas falta autonomia, preparo e iniciativa para produzirem os textos e materiais didáticos que atendam as especificidades regionais e locais.

3.2 Procedimentos de elaboração do Projeto Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O plano ou o planejamento escolar além de orientar as atividades escolares, garante uma unidade teórico-metodológica da ação docente, sendo estas as funções primeiras do projeto político-pedagógico. A ação de planejar é consideravelmente abrangente e relaciona-se diretamente a uma característica central da educação formalizada: a intencionalidade. A necessária sistematização é dada pelo projeto político-pedagógico o qual estabelece ordem, objetividade e traça um horizonte a ser alcançado pelo trabalho escolar.

Libâneo salienta que:

O Projeto Pedagógico-curricular é um documento que reproduz as intenções e o modus operandi da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e gestão. Não basta ter o projeto, é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender ao projeto (2005, p. 346).

Esta colocação do autor desperta para importantes questionamentos a serem feitos no ambiente escolar como, os professores, alunos e comunidade tem conhecimento da importância do Projeto Pedagógico para melhoria dos processos organizacionais e pedagógicos da escola?, Têm consciência de que um Projeto forte, consistente, coerente estabelece a autonomia da escola? O que se percebe na prática das escolas é que o Projeto Pedagógico parece cumprir apenas exigências legais, não fazendo conexões do contexto real da escola com o que se pretende alcançar.

As escolas todos os anos elaboram ou ressignificam o Projeto Político Pedagógico, mas o que se observa é que não é produzido coletivamente conforme exposto pela diretora

Geralmente nós fazemos a discussão do grupo maior no momento coletivo, mas não é aquela coisa assim... Construída a vinte mãos, nós pegamos as idéias de todos. Um grupo redige, um grupo de dois, três no máximo trabalha em cima das idéias para a construção do PPP. Mas a idéia é retirada do momento coletivo com a participação de todos. (diretora Escola A, entrevista do dia 14/03/2008).

A diretora da escola A esclareceu que o grupo maior é composto por professores, funcionários e alunos os quais, apresentam suas idéias para melhorar a disciplina e a

aprendizagem dos alunos. O grupo de elaboração é composto pela diretora, vice-diretora e uma coordenadora, depois o PPP é aprovado pela assembléia de pais e colocado numa gaveta da sala dos professores para que todos possam ter acesso ao projeto. Infelizmente, disse a diretora, os professores ainda não despertaram para a importância de ter um projeto verdadeiramente político e pedagógico. Sabe-se, portanto, que para o projeto ser político é preciso ser elaborado em conjunto e refletir os anseios da comunidade escolar. É pedagógico, porque direciona o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de intervenção na prática pedagógica.

Na Escola B a diretora disse que discute os problemas no dia do momento coletivo, mas apenas um grupo pequeno participa da sistematização das ações a serem executadas por todos. Passado momento de elaboração, o projeto é apresentado aos professores, funcionários e pais para aprovação. A diretora esclareceu que até o momento o PPP referente ao ano de 2008 não havia sido reformulado.

A professora entrevistada da escola B, explicou que a direção, coordenação e um representante dos professores se reúnem para elaborar o PPP e depois é mostrado para todos para ver se há alguma sugestão. Acrescentou que por mais que se participa, essa é uma tarefa para o diretor e o coordenador, é tarefa do administrativo. Não soube dizer se há representantes de pais e alunos na reunião de elaboração. Após a elaboração é preciso que o Projeto seja aprovado pelo Conselho Escolar.

A diretora da Escola C esclarece

Desde que implantaram o PDE, o PPP tem mais funcionalidade, porque as ações inovadoras que nós lançamos no PDE, vão ser lançadas depois no PPP, então eu vejo assim, o PDE amparou muito o PPP, porque através do PDE o professor faz, porque quando era somente o PPP, não fazia como deveriam, as ações inovadoras eram evitadas. O professor busca quando todos juntos abordam os problemas da escola. A professora vê que não estamos mentindo. De certa forma o PPP se torna mais funcional porque temos um PDE a ser cumprido. Os professores são responsáveis de distribuir ação, vemos empenho em fazer algo, e acaba atingindo o que está proposto no PDE e no PPP (diretora escola C, entrevista dia 08/04/08).

A coordenadora desta escola falou mais sobre as ações do PDE do que do PPP, propriamente dito. A professora ressaltou como problema a falta de participação das pessoas na elaboração do PPP. Disse que as pessoas ainda não têm consciência da importância da construção coletiva do projeto.

Na escola D, a diretora afirma

O projeto é de conhecimento de todos os professores, agora mesmo nós estamos renovando, estamos terminando, estamos na fase final do projeto, é todo feito em conjunto. Primeiro tem o trabalho feito com os professores, os questionários que eles responderam. O que eles querem. Agora com a nova lei do Ministério Público nós estamos incluindo também no PPP, é feito com a participação de todos os segmentos, dessa vez

teve um critério maior, nós buscamos sugestões de todos os segmentos, da limpeza, da merenda, da secretaria e finalizando com os professores, coordenadores e direção (Entrevista com a diretora da escola D, no dia 30/05/08).

A professora e a coordenadora pedagógica da escola D afirmaram que a maneira de elaborar o PPP melhorou muito, pois este ano houve maior participação dos vários segmentos que compõem a escola. A dinâmica que norteou a elaboração das propostas foi um questionário respondido pelos professores e alunos sobre as necessidades da escola. Dessa forma a professora acha que o resultado será melhor.

Diante das colocações feitas pelos funcionários das escolas, percebe-se que há muitos equívocos que envolvem o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico. Tais equívocos podem ser considerados como a falta de embasamento teórico, o qual deve subsidiar a elaboração do mesmo. Falta uma gestão para a participação e participação na gestão, o que pode encontrar suas explicações no contexto histórico em que se produziu a administração escolar brasileira. Indo um pouco mais além, o tipo de comportamento que predomina na escola atual pode ser resultado de uma opção política e ética de seus componentes.

3.3 Formas de acompanhamento e de apoio pedagógico a alunos e professores

Este tópico será abordado com referência ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), o qual foi citado em vários momentos no transcorrer desta pesquisa. Oliveira, Fonseca e Toschi afirmam

PDE é entendido como o carro-chefe do FUNDESCOLA⁸, uma vez que assinala uma ênfase na "escola com foco no aluno". Nesse processo, a escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa (2004a, p. 29).

Em nível Federal o FUNDESCOLA é gerido pelo Ministério da Educação e por coordenadores estaduais, no âmbito da escola a gestão do projeto realiza-se por uma equipe composta pelo diretor, coordenador pedagógico, com a atribuição de envolver funcionários e

⁸ O FUNDESCOLA é um dos espaços de desenvolvimento de programas do Ministério a Educação, por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e tem por objetivo promover um conjunto de ações voltadas para as escolas do ensino fundamental.

membros da comunidade de pais e alunos. Os recursos financeiros são encaminhados a escola por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

As estratégias descritas no PDE enfatizam o desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais.

Os dirigentes e docentes concebem o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como sendo um instrumento primordial para facilitar as decisões sobre a administração física do estabelecimento, uma vez que permite concretizar soluções imediatas, como reformas, compras de equipamentos e materiais. Já os professores, embora reconheçam esses benefícios, afirmam que as exigências burocráticas aumentam a carga de trabalho docente, sem contribuir necessariamente para o seu trabalho em sala de aula. Embora o FUNDESCOLA enfatize a possibilidade do PDE aumentar o poder de decisão da escola, dando mais autonomia, a própria sistemática dos financiamentos internacionais mantém o controle sobre os projetos utilizando instrumentos como manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do dinheiro repassado à escola. Se, de um lado, esses instrumentos ajudam a organizar o trabalho de rotina, de outro, dificultam ou até mesmo impedem as decisões autônomas sobre outras questões mais pedagógicas, como a realização de cursos de capacitação continuada, melhoria dos espaços físicos e das condições de trabalho em sala de aula.

No que se refere à organização do trabalho escolar, implementa-se uma dinâmica de cunho taylorista, recuperando princípios e métodos da gerência técnico-científica. O modo operacional, trazido pelo PDE, facilita a divisão pormenorizada do trabalho escolar, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações, além de fragmentar as atividades em inúmeros projetos, com “gerências” próprias nas quais a cada um compete apenas uma parte do poder decisório.

O Projeto Político Pedagógico é orientado por uma visão democrática que respeita a construção coletiva e a identidade da escola, sua cultura e seu caráter de autonomia, estimulando a participação de toda a comunidade escolar em órgãos colegiados. Além disso, busca superar a gestão burocrática e racional, apelando para iniciativas inovadoras, orientadas por valores mais humanos e que levem em conta as vivências e os sentimentos, as condições de vida e de trabalho, a cultura e a qualificação dos professores. Incentiva novos aportes em seu processo de formação que possibilitem maior criatividade na sua prática de sala de aula e promovam a satisfação das expectativas cognitivas e afetivas dos alunos. Prioriza o saber

construído pela própria escola e não a ingerência de especialistas que lhe são impostas de fora para dentro.

Segundo Ferreira e Fonseca a escola convive atualmente com duas concepções de gestão educacional,

Uma de caráter burocrático, internaliza modelos concebidos por agências financeiras internacionais; a outra sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade. No entanto, a proposta burocrática se fortalece nas escolas, impulsionada pelo próprio prestígio dos acordos internacionais, com sua aura de modernização institucional e aporte de recursos financeiros. Assim, o Plano de Desenvolvimento da Escola se sobrepõe ao Projeto Político Pedagógico, instituindo uma forma de gestão que fragmenta as ações escolares em inúmeros projetos desarticulados e que não imprimem uma direção política condizente com a aspiração da comunidade escolar (2005, p. 55-65).

Durante as observações nas escolas campo da pesquisa, embasadas nas entrevistas se constata a sobreposição do PDE ao PPP desde a elaboração até a execução das ações. A equipe gestora destaca que o acompanhamento das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico é realizado por meio do PDE, em que procura se cumprir todas as ações levantadas a priori.

As políticas educacionais cada vez mais têm responsabilizado a gestão da escola pelos resultados escolares obtidos, levando os gestores a acreditarem que somente os fatores internos são responsáveis pela qualidade de ensino ministrado na instituição escolar.

A prática de organização e gestão centrada no modelo operacional do PDE impõe ao sistema educativo a racionalização dos gastos, visando garantir a eficiência, com foco nos resultados ou produtos.

O trabalho pedagógico da escola não poderá ser norteado apenas pela técnica, mas envolve aspectos sociais e morais, já que eles constituem uma das influências mais decisivas na vida e no desenvolvimento de futuras gerações. Por essa razão, o agir profissional do professor não pode ser reduzido a técnicas eficientes e comportamentos aprendidos, mas inclui estabelecer juízos responsáveis em situações de incertezas.

3.4 Práticas pedagógico-didáticas na sala de aula e avaliação

As práticas didático-pedagógicas desenvolvidas na sala de aula seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, a matriz de habilidades do Projeto Aprendizagem e também do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), conforme explicado pela coordenadora pedagógica

No início do ano foi falado que era pra seguir as matrizes do Projeto Aprendizagem, então os nossos planejamentos foram feitos tudo em cima daquelas matrizes, e o professor está seguindo aquelas matrizes a risca. Há professor que nem está usando o livro didático mais, porque no livro não encontra todo o conteúdo da matriz, tem que pesquisar e buscar em outros livros. Eles estão trabalhando dentro das matrizes que foi pedido pra ser trabalhado. Eles trabalham projeto de música, filmes, que são passados primeiro para a coordenação, a coordenação olha depois passa para os alunos, é dessa forma que eles têm trabalhado (Coordenadora Pedagógica Escola D, dia 30/05/08).

A matriz de habilidades de 1º ao 9º ano foi elaborada pela Secretaria Estadual de Educação e implantada em todas as escolas públicas estaduais. Ela traz um levantamento dos conteúdos a serem ministrados em cada série e destaca quais as habilidades precisam ser alcançadas com o determinado conteúdo.

As professoras juntamente com as coordenadoras devem elaborar os planejamentos de acordo com as estas matrizes, levantando as metodologias, os recursos para cada conteúdo. Na prática o que comumente se presencia são aulas descontextualizadas, desmotivadas, distante da realidade dos alunos. Isso pôde ser observado durante uma aula na escola campo de pesquisa em que uma professora de geografia ministrava uma aula sobre fuso horário e não usou nenhum recurso didático complementar e nem mesmo o mapa.

As avaliações são feitas seguindo as orientações da LDB, da Matriz de habilidades do Projeto Aprendizagem. As Aulas de reforço são ministradas no contra turno em todas as escolas, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação.

3.5 Atitudes pedagógicas da equipe (assunção do Projeto Pedagógico e expectativas em relação à aprendizagem dos alunos).

Pesquisas revistas por Purkey e Smith (*apud* Nóvoa,1995) revelam que as expectativas dos professores, e diretores em relação ao desempenho dos alunos, fazem diferença na aprendizagem dos mesmos, como confirma Mello

Escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos, desde que o trabalho didático-pedagógico e o acompanhamento dos alunos sejam adequados (1994, p. 169).

As atitudes pedagógicas dos professores e equipe devem ser analisadas levando em conta o contexto em que estes estão inseridos e as dimensões que afetam o trabalho dos mesmos. Por exemplo, já foi citado anteriormente que os planejamentos e ações de intervenção tem se realizado seguindo o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), assim o que se cobra da equipe da escola é que sejam realizadas todas as ações levantadas no plano. Dessa forma os professores assumem o cumprimento das ações PDE como sendo a prioridade da escola para alcançar os objetivos de diminuir a reprovação, evasão, aumentar o desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas críticas, dentre outras.

Muitos estudos sobre as condições do trabalho docente destacam uma dimensão importante para analisar o desempenho dos professores, a dimensão psicológica que Casassus destaca como angústias dos docentes

Além do atual sentimento generalizado de desvalorização, os docentes expressam angústias pelas pressões a que estão submetidos, pela solidão na qual realizam seu trabalho e pela incerteza quanto ao seu resultado. Não estão seguros se o resultado de seu trabalho depende de outros fatores, tais como a família, o meio social de onde vêm os estudantes, ou alguma outra razão invisível para o docente. Não estão seguros se seu trabalho terá um impacto a longo prazo, o que se situa longe no tempo, como tão pouco estão seguros se seus alunos estão aprendendo o que tem de aprender a curto prazo (2002, p. 121).

Segundo Casassus a literatura documenta que *existe uma relação positiva entre o estado de satisfação dos docentes e o bom desempenho dos alunos e, inversamente, entre o estado de insatisfação dos docentes e o mau desempenho dos discentes* (Hargreaves, 2000; Pekrum et al., 2000 apud Casassus 2002).

Durante as observações na escola B, escola de tempo integral, pode-se perceber a angústia dos professores e demais componentes da equipe com relação às condições de trabalho. A escola tornou-se de tempo integral no segundo semestre do ano de 2006, com todas as atividades normais em andamento. O prédio não conta com estrutura física adequada, os professores não receberam a capacitação, os recursos materiais e financeiros são escassos, falta recursos humanos. As documentações da escola como Regimento e Projeto Político Pedagógico sofreram algumas adaptações após a implantação do Projeto. Diante de todas essas circunstâncias pode se constatar por meio das observações e conversas informais na escola que a expectativa dos professores e coordenadores desta Unidade Escolar é baixa em relação à mudança de comportamento dos alunos. Eles afirmam que é preciso oferecer dignidade de trabalho para os alunos e professores e assim, promover a satisfação dos professores e produzir efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela escola, todos os entrevistados mostraram expectativas positivas em relação às aprendizagens dos alunos, é o que se confirma na fala da professora. *Eu espero que todos alcancem o sucesso, que eu consiga superar as dificuldades e achar um meio de ajudar a cada um e poder dizer que “esse aluno venceu, ele aprendeu”, é isso que eu espero ver no final do ano.* (Professora escola B, entrevista dia 07/04/08).

Na escola C, a diretora e a coordenadora afirmaram que a expectativa da escola é atingir 95% de aprendizagem ao final do ano, ou seja, estão trabalhando aumentar o índice de aprovação, mas, ressaltaram que é preciso conseguir os índices com qualidade.

Na escola D, a angústia docente aparece na fala da professora, quando questionada sobre suas expectativas em relação às aprendizagens dos seus alunos

Eu acho que se fizer um bom trabalho, um trabalho direcionado, mudar muitas propostas de trabalho que tem na escola, eu acredito que ainda há tempo da gente mudar essa situação. Mas se não mudar a realidade de passar o aluno do jeito que ele está, às vezes sem saber escrever. Também muitos alunos não querem não se envolvem no processo, não temos uma fórmula mágica para mudar isso (professora Escola D, entrevista dia 29/05/08).

O problema das expectativas é bem mais complexo do que pode parecer, porque envolve os fatores políticos e culturais da sociedade e da escola. A professora disse que os alunos estão desmotivados, que não material de inglês para trabalhar, ela tem que produzir o material em sala e o tempo é escasso. Ela afirma que a escola precisa encontrar um caminho para que ela funcione melhor.

Uma atitude de baixa expectativa em relação ao desempenho dos alunos foi presenciada no Conselho de Classe da escola D, em que uma professora no momento da avaliação individual referiu a seu aluno com termos antipedagógicos e pejorativos, como dar ao aluno “tarja preta” (se referindo ao remédio), “pendurar no cabide”, “dar maracujina” (como calmante). Os motivos de tal depreciação requerem estudos mais aprofundados sobre o mal estar docente⁹.

As escolas eficazes promovem altas expectativas de aprendizagem baseadas na valorização da produção acadêmica dos alunos, estabelecendo objetivos claros e precisos, de acordo com o que dispõe a escola. Os alunos devem ter confiança no professor e este deve acreditar na capacidade de seus alunos, para que seja estabelecida uma relação de respeito mútuo, em que a autoridade do professor seja assegurada pela seriedade e compromisso de seu trabalho. É nesse ambiente que precisa se processar o ensino/aprendizagem.

4. Relações entre escola, famílias e comunidade local.

Um dos maiores entraves para se consolidar a gestão democrática nas escolas é o baixo envolvimento das famílias com a escola e desta com as famílias, pois estas não se sentem responsáveis pela aprendizagem da criança, deixando toda responsabilidade para a escola. É notório que a escola enquanto instituição promotora da educação é a responsável maior pela formação acadêmica de seus alunos, mas a participação da família no processo

⁹ ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

educativo das crianças melhora o desempenho deles, segundo as pesquisas e depoimentos de professores e diretores.

A escola precisa contar com a família para conhecer melhor os alunos, suas realidades para buscar alternativas de melhoria do processo ensino aprendizagem. *Acho que é uma escola que até acompanha, mais falta muito ainda, se os pais estivessem mais junto teria um bom resultado.* (funcionária da merendado escola A em entrevista dia 14/03/2008).

De acordo com todos entrevistados os pais não se envolvem com a escola, o índice de participação é baixo. Deve-se ressaltar que a diretora convocou oito mães para conceder uma entrevista, só apareceram no dia duas mães.

4.1 Envolvimento, Formas de Comunicação e participação das famílias e da comunidade local na escola

As formas de participação propostas pela escola às famílias se resumem em atividades como festas em datas comemorativas, culminância de projetos, mutirões e reuniões marcadas pela direção. Há também a participação de representantes de pais nos Conselhos de Classe, assembléias para eleição dos membros do Conselho Escolar. No entanto essa participação é maior no dia da entrega dos boletins, que acontece uma vez a cada bimestre. Outra forma de participação dos pais na escola é a eleição para escolha dos diretores.

Casassus faz uma importante alerta sobre as formas de participação

A participação dos pais é, sem dúvida importante, mas também é uma área um pouco confusa. Não se trata de qualquer forma de envolvimento. No lar, o impacto do interesse que os pais demonstram pela atividade escolar de seus filhos tem efeitos positivos, para além das carências familiares ou individuais; mas ajudar os filhos a fazer as lições de casa tem um efeito negativo, provavelmente devido ao desconhecimento pedagógico dos pais (2002, p. 156).

Parece coerente pontuar que o envolvimento dos pais com a escola não pode se resumir apenas nas participações em reuniões e eventos esporádicos, sem definição clara dos objetivos da instituição. Tais objetivos precisam se tornar claros para toda a comunidade, de maneira que os pais possam confiar no trabalho da escola e reconhecer a importância de sua participação na vida escolar de seus filhos. Mas, para isso é crucial que os pais não sejam solicitados somente para prestar ajudas filantrópicas à escola, ou para ouvir reclamações de seus filhos.

Das quatro escolas pesquisadas, apenas a diretora da escola C relacionou participação dos pais com aprendizagem dos alunos

Nós buscamos muito a ajuda dos pais nas reuniões. Nós buscamos essas pessoas porque primeiro, vai trazer o diferencial para a escola, segundo vai ajudar na aprendizagem do aluno e nós vamos ter um vínculo maior com as famílias destes alunos, que é o que nós

sempre buscamos. Infelizmente são poucas as pessoas que tem tempo e disposição para ajudar a escola (diretora Escola C, entrevista dia 08/04/08).

O maior objetivo da participação dos pais na escola deverá ser o de buscar a parceria para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada teve como objetivo principal estudar a importância e a necessidade de um maior conhecimento por parte da comunidade escolar, no que se refere às relações existentes entre as práticas de organização e gestão da Escola com a atividade docente e aprendizagem dos alunos, destacando para tanto, os princípios de gestão que levam à transformação social. O sistema de organização e gestão definido e explicitado, as competências gestoras dos dirigentes, a organização pedagógica curricular, as relações entre escola, família e comunidade local, são algumas das características essenciais para que se possa realmente atingir a gestão eficaz. A construção de um projeto educativo coletivo constitui-se na identidade de cada Escola e é, sem dúvida, o instrumento primordial que permite uma gestão verdadeiramente democrática.

Neste sentido, a pesquisa procurou captar, no contexto escolar, as influências das práticas de organização e gestão na atuação dos professores e na aprendizagem dos alunos, dentro da perspectiva de que as formas de organização e gestão da escola somente fazem sentido se estiverem a serviço da aprendizagem dos alunos.

Buscou-se, na teoria histórico cultural, subsídio teórico para compreender as influências dos fatores socioculturais e institucionais na convivência escolar, bem como entender que as práticas institucionais da escola são condições para formação e desenvolvimento das pessoas. Partiu-se da compreensão que o contexto sociocultural e institucional se consolida no coletivo e atua nas formas de pensamento e ação dos indivíduos. Nesse contexto, buscou-se analisar as práticas de gestão e organização da escola, tendo em vista que o processo educativo não se concretiza somente na sala de aula, mas acontece, também, em todas as instâncias da instituição escolar a todo o momento, de maneira dinâmica, complexa, evidenciando as relações humanas estabelecidas em um contexto institucional com diferentes formas de pensar e agir.

Para compreender as práticas de organização e gestão, que se encontram configuradas atualmente no ambiente escolar, a pesquisa se desenvolveu em quatro escolas públicas estaduais, onde procurou extrair as características das escolas que definem os estilos de gestão, relacionando-as com as classificações existentes na teoria, procurando entender como os processos de organização e gestão da escola repercute na atuação dos professores e nas aprendizagens dos alunos.

No capítulo I, procurou-se retratar a problemática da gestão escolar, com um breve histórico das abordagens teóricas, em relação à influência das práticas de organização e gestão na atividade docente e na aprendizagem dos alunos. Foram apresentadas as várias compreensões da administração escolar, em especial a que parte dos conceitos da administração empresarial.

O capítulo II foi dedicado à revisão bibliográfica das pesquisas que discorrem sobre características das escolas bem sucedidas, visando chegar a uma síntese dessas características, as quais pudessem servir de referência para a análise dos dados.

Os resultados e a análise dos dados foram realizados no capítulo III, o qual se destinou a apresentar os dados observados na prática cotidiana de cada uma das escolas pesquisadas.

À luz da teoria que sustenta as concepções de escolas eficazes, transcorreu esta pesquisa, com enfoque maior nos processos pedagógicos que levam aos resultados. Sobre escolas eficazes (Haddad *et all* 1990, *apud* Mello, 1994) destaca

...Sabemos que escolas eficazes e bem organizadas apresentam várias características em comum: dispõem de um ambiente bem ordenado, enfatizam o desempenho acadêmico, estabelecem altas expectativas para o desempenho de seus alunos e são dirigidas por professores e diretores que realizam um enorme esforço para oferecer um ensino efetivo e encorajar os alunos a aprenderem, independentemente de suas condições familiares ou sexo. Poucas escolas nos países em desenvolvimento apresentam essas características. Mas nós sabemos pouco sobre qual é a natureza desse problema e quais medidas adotar para tornar o esforço maior e mais efetivo (p. 81).

Dentre os ensinamentos extraídos deste estudo sobre gestão da escola, está a constatação de que não basta simplesmente a mudança semântica, mas fundamentalmente a instituição de uma cultura que valorize os princípios democráticos, os quais devem acompanhar o termo gestão, pois este analisado isoladamente, não produz transformações significativas no contexto educacional vigente. Para que isso se torne realidade, é necessário que as escolas criem condições que permitam efetivar formas de participação popular e de reorganização dos movimentos sociais, num esforço contínuo de fortalecer a identidade institucional. Nesse enfoque, que deve ser de natureza pedagógica, colocam-se em questão as

formas de organização e gestão da escola, as quais devem contrapor a visão conservadora de educação, baseada no centralismo das decisões, na concepção burocrática, nos esquemas formais de preservação e reprodução do poder.

Os conceitos de democracia e prática democrática precisam ser compreendidos e interpretados no interior da escola para, a partir daí, estabelecer um processo de gestão que fundamentalmente esteja vinculado ao objetivo pedagógico, político e cultural da escola.

Torna-se imperativo buscar referências que orientam a gestão com base na democratização das relações escolares, tendo como meta o aprimoramento do ensino. Nesse sentido, é importante considerar que a teoria e prática da democracia produziram equívocos históricos, que foram transplantados para as escolas não como valor universal, mas como uma maneira de mascarar a realidade, usando para isso o conceito de gestão democrática. Fonseca ilustra o sentido da democracia

O sentido democrático empregado para qualificar a condução de um processo de gestão está intimamente ligado aos valores da sociedade, da cultura da escola e, fundamentalmente, à concepção de cidadania e de saber que se promove para este exercício, de transformação da escola e da sociedade. Nesse sentido, não se pode desvincular a gestão democrática do processo pedagógico educativo mais amplo. A escola educa e enforma o cidadão por suas relações pedagógicas (1994, p.83).

A concepção de gestão democrática tem sido interpretada de forma parcial pelos gestores da educação, se apropriando de fatos isolados do processo de gestão como determinantes do processo democrático, como é o caso, por exemplo, da eleição para escolha dos diretores escolares. Foi, sem dúvida, uma importante conquista dos educadores para a descentralização do poder e para construir a autonomia da escola. No entanto, não se pode tomar essa prática como a única determinante capaz de garantir a gestão democrática. Esse processo precisa ser aliado a outros fatores que levem à mudança de concepções no interior das escolas, num quadro de correlação de forças entre o que é instituído politicamente e o construído democraticamente.

A relação existente entre práticas de gestão, atividade docente e aprendizagem dos alunos constitui-se em um sistema de atividades que se inter-relacionam em um lócus privilegiado de formação do cidadão como um ser social, histórico e cultural, sujeito de sua própria história.

Vale lembrar também que a escola não é democrática, só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda sua ação pedagógica e essencialmente educativa. È baseado nessa idéia chave que se desenvolveu esta pesquisa. O processo democrático vive da ação coletiva, que para se efetivar implica participação da equipe escolar

na definição de suas políticas e de seus projetos educacionais, o que leva a ressaltar a necessidade do projeto pedagógico. Não se trata, apenas de elaborar um documento para cumprir uma tarefa, mas de implantar coletivamente um processo de ação-reflexão-ação que expresse os interesses da comunidade escolar, para que a qualificação da escola seja um processo contínuo e eficaz.

Nas quatro escolas pesquisadas os diretores garantiram a existência do projeto pedagógico, mas não confirmaram o seu teor político e pedagógico no que se refere ao processo coletivo de elaboração do mesmo.

No capítulo III, são apresentados os quadros sintéticos das características das escolas eficazes, as quais se podem encontrar alguns traços na prática vivenciada nas escolas, de acordo com as análises realizadas nas quatro escolas públicas estaduais do município de Inhumas,

Quadro I - Síntese do resultado das pesquisas: Sistema de organização e gestão

1 - Sistema de organização e gestão	Escolas			
	A	B	C	D
Definição de funções (organogramas e fluxograma)	Não	Não	Não	Não
Organização da escola regulamentos e normas	Sim	Sim	Sim	Sim
Modelos de gestão	Sim	Sim	Sim	Sim
Avaliação institucional	Não	Não	Não	Não
Práticas participativas	Sim	Sim	Sim	Sim
Ações de formação continuada	Não	Não	Não	Não
Cultura organizacional	Sim	Sim	Sim	Sim
Clima de trabalho favorável	Sim	Sim	Sim	Às vezes

Fonte: Produzido pela autora - 2008

Quadro II - Síntese do resultado das pesquisas: Competência gestora dos dirigentes

2. Competência gestora dos dirigentes	Escolas			
	A	B	C	D
Liderança (mobilização do esforço coletivo, incentivo)	Sim	Sim	Sim	Não
Capacidade de decisão da equipe (autonomia)	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
Conhecimento da função	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes

Fonte: Produzido pela autora - 2008

Quadro III - Síntese do resultado das pesquisas: Organização pedagógica e curricular

3. Organização pedagógica e curricular	Escolas			
	A	B	C	D
Currículo escolar e ações de planejamento	Sim	Sim	Sim	Sim
Procedimentos de elaboração do Projeto Pedagógico	Sim	Sim	Sim	Sim
Formas de acompanhamento pedagógico	Sim	Sim	Sim	Sim
Práticas pedagógicas didáticas em sala de aula	Sim	Sim	Sim	Sim
Atitudes pedagógicas da equipe (assunção do PPP e expectativas em relação à aprendizagem)	Sim	Às vezes	Sim	Às vezes

Produzido pela autora - 2008

Quadro IV - Síntese do resultado das pesquisas: Relações entre escola, família e comunidade local

Relações entre escola, família e comunidade local	Escolas			
	A	B	C	D
Envolvimento, Formas de comunicação e participação das famílias e da comunidade local na escola	Não	Não	Não	Não

Fonte: Produzido pela autora - 2008

Os quadros sintéticos procuram mostrar os resultados da pesquisa de forma que se possa ter uma visão global das categorias de análise e de sua ocorrência nas escolas. Cabe ressaltar que as respostas a cada item estão associadas ao que foi observado no cotidiano das mesmas.

As respostas afirmativas indicam que há evidências daquela categoria nas escolas, sem, portanto fazer referência ao seu conteúdo. Buscou-se identificar indícios de tais práticas nas escolas. Não se ateve em fazer julgamentos das ações, mesmo porque o presente trabalho não tem a função de emitir pareceres favoráveis ou não, mas apontar as características das escolas eficazes a fim de relacioná-las com o contexto encontrado na instituição escolar para melhor compreender o sistema de organização e gestão que tem direcionado o trabalho nas escolas até o presente momento. Assim, é fundamental propor alternativas que levem ao melhor aproveitamento das situações escolares para promover o desenvolvimento profissional da equipe escolar e proporcionar aprendizagens significativas aos alunos dentro do contexto social contemporâneo.

As respostas negativas indicam que tais características não foram identificadas durante o período das observações e de acordo com as entrevistas não ficaram tão evidentes.

O termo *às vezes* mostra alguns indícios das escolas eficazes no que se refere ao Clima de trabalho favorável, Capacidade de decisão da equipe (autonomia) e Conhecimento da função.

No quadro I, aparece a categoria sistema de organização e gestão e suas subcategorias, que no sentido amplo das análises pode-se constatar que nenhuma escola apresentou seu organograma de distribuição de funções e inter-relação entre elas, nem todos os funcionários tem claro quais funções existem nas escolas e as atribuições de cada uma delas. Com isso, o trabalho em prol da transformação social fica comprometido, uma vez que esta implica conhecimento da realidade para traçar caminhos de superação das dificuldades.

Nas demais subcategorias do quadro I, a avaliação institucional e ações de formação continuada são práticas inexistentes no cotidiano das escolas pesquisadas. O que ocorre são ações esporádicas com fins paliativos e não preventivos. Já as ações de capacitação são realizadas pela Subsecretaria Regional de Educação juntamente com a Secretaria Estadual de Educação.

Libâneo cita as ações que devem se tornar uma constante nas escolas, as quais podem ser executadas para alcançar a qualidade dos processos pedagógicos e administrativos das mesmas

A formação continuada consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, mini-cursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância etc.) (2001, p. 190).

Sobre as ações citadas pelo autor, há uma dificuldade das escolas em acioná-las em seu cotidiano. Segundo as diretoras entrevistadas, há muitos empecilhos em reunir toda equipe para elaborar o projeto pedagógico. Os conselhos de classe e momentos coletivos geralmente se resumem em tratar de assuntos referentes aos problemas de indisciplina e de falta de interesse dos alunos, os quais são recorrentes na escola. As pautas das reuniões não têm privilegiado a elaboração de estratégias de intervenção na realidade que se apresenta, visando minimizar os efeitos negativos desses problemas.

A formação pedagógica dos professores deveria ser contínua e eficaz para superar concepções equivocadas do ato de ensinar. Mas, é importante também que os professores assumam uma postura ética, social e política em relação aos seus alunos, a ponto de contribuir para superação dos problemas e não criar mais obstáculos e bloqueios nas atividades a serem desenvolvidas. A formação deve ser também um compromisso de todos os professores e demais funcionários da escola.

O estudo sobre as práticas de organização e gestão da escola propiciou a oportunidade de se obter uma melhor compreensão sobre a organização da gestão e do trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas.

As características encontradas nas escolas mostram que cada uma delas tem sua cultura própria, sua maneira de se organizar, seus modos de pensar e agir. O que difere uma escola da outra são suas formas de organização em torno dos seus objetivos que se diferenciam de uma escola para outra.

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

Para se chegar às constatações, os dados colhidos a partir da pesquisa de campo realizada propiciaram, assim, uma visão mais próxima da realidade das escolas objeto deste estudo. Verificou-se, por exemplo, que a participação da comunidade escolar não depende somente da abertura propiciada pelo corpo diretivo da escola, mas principalmente da

conscientização dos diversos segmentos acerca da importância da participação de cada um no processo pedagógico. Neste sentido, ressalta-se principalmente a necessidade do real envolvimento da equipe interna da escola na consecução dos objetivos idealizados, cuja atuação é, sem dúvida, determinante para que o processo pedagógico se desenvolva de forma participativa e democrática.

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

Percebeu-se com este estudo que apesar das mudanças legais e reais na organização da gestão do trabalho pedagógico na escola pública, frente à autonomia, participação, construção do projeto político pedagógico e a formação inicial e continuada do gestor, muito se têm, ainda, a evoluir para que se possa realmente atingir a cultura do sucesso na escola apontada por Mello (1994, p.180).

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

Alguns pontos fundamentais se constituem como referenciais no tema abordado, sendo a sua superação um fator primordial para a efetivação da gestão eficaz na organização do trabalho pedagógico, visando o sucesso dos alunos:

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

com as transformações sociais, então, a garantia da formação pedagógica do gestor se torna um passo significativo para que a escola consiga implementar o processo de gestão eficaz.

- o Um ambiente de trabalho, caracterizado pela estrutura de autoridade, clareza na definição de objetivos, relações de respeito mútuo e o prazer pelo ensino têm papel essencial no sucesso dos alunos.

Diante de tantos questionamentos surgidos durante a realização desta pesquisa é fundamental compreender que as escolas passam por muitas dificuldades em seu interior, as quais permanecem anônimas, desconhecidas, lutando com suas próprias forças, dentro do limite de suas possibilidades para vencerem as desigualdades geradas pelo capitalismo excludente. Agem baseadas nas políticas educacionais institucionalizadas hierarquicamente, em busca de resultados proficientes, para serem divulgados nos sites oficiais. Para tanto os gestores se encontram pressionados, de um lado pelo contexto histórico e sócio cultural instituído em prol da efetivação da democracia e da emancipação social, que precisa começar ganhar voz e vez nas escolas. Do outro lado se encontra claramente definido o poder hegemônico, o qual define o comportamento das pessoas e delimita o trabalho a ser realizado pela escola para atingir seus objetivos.

A prática da gestão compartilhada, com características democráticas, exige o enfrentamento dos conflitos, das resistências, o desvelamento das relações de poderes e, sobretudo, a circulação da palavra. Para tanto, uma das mais exigentes atividades do gestor ou da equipe gestora é acolher as diferenças, promover o diálogo, não se omitir diante da diferença. Estas são condições para a prática democrática, sem as quais fica impossibilitada a convivência e a coletividade, a elaboração de um projeto educacional comprometido e visando à transformação social. Estas são características básicas para que se configurem projetos em educação marcados pela eficácia real, não aquela superficial, inclusa nas perspectivas neoliberais, à qual se denomina genericamente de qualidade total.

A gestão escolar democrática e eficaz necessita ser historicamente construídas, por meio de ações constantes e orientadas para fins determinados que assegurem a conquista da educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. *Estudo da escola*. Portugal: Porto, 1996.
- _____, O estudo da autonomia na Escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola in NÓVOA, Antonio (coord). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, Lisboa: 1995.
- BRUNET, L. *El Clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas, 1987.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Universidade de Aveiro. 18-20 de setembro de 1997. *I Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Digitado.
- CASASSUS, J. *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B* in Em Aberto, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002.
- _____, *A Escola e a Desigualdade*. Brasília: Plano Editora. 2002.
- COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. 2ª Ed. Portugal: edições ASA, 1998.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aida Maria Monteiro, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs). *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: s.d, 2004.p. 67 a 79.
- DRUCKER, P. F. *Administrando em tempos de grandes mudanças*. São Paulo: Pioneira, 1995.
- FERNANDEZ, Isabel. *Prevenção da violência e solução de conflitos o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras, 2005.
- FERNÁNDEZ Díaz, Ma. J. Clima institucional. In *Organización e gestión educativa*, número 01, 1994.
- FERREIRA João de Oliveira, FONSECA Marília. *A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada in Impulso*, Piracicaba, 16(40): 55-65, 2005. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art03.pdf>. Acesso em 05 de Julho de 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Dirce Mendes da.(org). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas, Papirus,1994.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola Pública Brasileira na Atualidade. In: LOMBARDI, José C., Saviani, Dermeval e NASCIMENTO, Maria I. Moura (orgs.). *A escola pública no Brasil – História e historiografia*. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

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

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

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

KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 33-57.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª edição. São Paulo: edições Loyola, 2003 a. Coleção Educar. V 1

LIBANEO, José Carlos e outros. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *As Práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem de professores e alunos*. Texto digitado para aula de mestrado em educação. UCG, 2006.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. In: *Revista Española de Educación Comparada*, n. 13, Madrid, Espanha 2007.

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

LUCK, Heloisa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série cadernos de gestão.

LUCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. As Publicações da ANPAE e a Trajetória do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil. UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Disponível em <http://www.anpae.org.br/anpae/> Acesso em: 05 de agosto de 2008, as 14horas.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Manoel Orosvaldo de. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

NÓVOA, Antonio (coord.). In: *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, Lisboa: 1995.

OLIVEIRA, Luciano Pimentel de. *A contribuição do planejamento estratégico para a gestão participativa: uma análise a partir da percepção dos dirigentes das escolas estaduais públicas*. Disponível em <http://www.adm.ufba.br/pub/publicacao/5/MPA/2006/605/1212.pdf>. Acesso em 07 de agosto de 2008 às 18h.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. *Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática*. 30ª Reunião da ANPED, 07/10/07). Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>. Acesso em 10 de agosto de 2008, às 16 horas.

PÉREZ, Gomes A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada na escola pública*. 3. ed. Campinas,SP: Papyrus, 199.

RIBEIRO, José Querino. *Ensino de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1988.

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

SILVA JUNIOR, C. A. *Supervisão Escolar e Política Educacional no Brasil*. São Paulo: FEUSP, 1977. (Dissertação de Mestrado).

_____. *A escola pública com local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 59, p. 73-60, nov.1986.

SILVA, Joyce Mary Adam, BRIS, Mario Martin. *Clima de trabalho, uma proposta de análise da Organização Escolar: revisão teórica* in EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - vol. 10, nº 18, jan.-jun. -2002 e nº 19, jul.-dez. -2002, p. 24-30.

TEIXEIRA, A. S. Natureza e função da Administração Escolar. In: *Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, p.9-17, 1968.

VALERIEN, Jean. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - Mec, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP& A,

ZAMBERLAN, Maria Cristina. A Teoria da Atividade: agir para transformar algo. Artigo extraído da Tese de Doutorado em Engenharia de Produção: *A perspectiva Ergonômica no Projeto de Salas de Controle na Indústria de Processo Contínuo*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.