

AUTONOMIA DA ESCOLA: ESTUDO DE CASO

SANDRA REGINA GREGÓRIO OLIVEIRA

AUTONOMIA DA ESCOLA: ESTUDO DE CASO

SANDRA REGINA GREGÓRIO OLIVEIRA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt

371.01 Oliveira, Sandra Regina Gregório.
O48a Autonomia da escola: estudo de caso / Sandra Regina
Gregório Oliveira – Presidente Prudente, 2009.
83 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE –
Universidade do Oeste Paulista, 2009.
Bibliografia.

1. Autonomia administrativa. 2. Autonomia escolar. 3.
Escolas públicas, Organização e administração. 4.
Educação e Estado. I. Título.

SANDRA REGINA GREGÓRIO OLIVEIRA

AUTONOMIA DA ESCOLA: ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 4 de novembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ivone Tambelli Schmidt – Orientadora
Universidade do Oeste Paulista

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão
Universidade do Oeste Paulista

Prof. Dr. Cláudio Edward dos Reis
Universidade Estadual Paulista

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: Martins, Caio, Juninho e Natália, porque em todos os momentos da realização deste trabalho me apoiaram e compreenderam minha ausência, mesmo estando próxima.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Ivone Tambelli Schmidt que, pela amizade, seriedade e carisma, fez aprimorar meus conhecimentos com competência e incentivo constantes.

Aos professores Dr. Silvio César Nunes Militão e Dr. Cláudio Edward dos Reis, pelas contribuições e compreensão.

Aos meus pais Milton e Dalila, pela pessoa que sou.

Aos meus irmãos Silvana e Milton, que sempre acreditaram em mim.

Ao Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho, pelos conhecimentos adquiridos, durante o curso de Mestrado em Educação.

Às amigas Benedita e Silmara, pelo companheirismo e os muitos momentos de alegria compartilhados.

À Professora Dra. Diva Léa Batista da Silva, pelas correções e sugestões.

À Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, pela oportunidade dada.

À Iná, secretária do curso, pela atenção.

“[...] nada é fixo para aquele que alternadamente
pensa e sonha [...].”

Gastón Bachelard

RESUMO

Autonomia da escola: um estudo de caso

A presente pesquisa investigou a autonomia da escola nas seguintes dimensões: administrativa, pedagógica, financeira e cultural. Analisou a existência, a carência, os obstáculos e os benefícios da autonomia. A investigação foi delineada numa abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, e permitiu coletar, por meio do questionário, dados que nortearam a discussão deste trabalho. O desenvolvimento da pesquisa demonstrou a necessidade de uma articulação mais eficiente, por meio de uma gestão democrática, que privilegia e enaltece a participação de todos os envolvidos na escola. Mesmo sendo a autonomia prevista pela LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 12, 13 e 14, ficou evidente que a lei não muda a realidade, em relação à conquista da autonomia da escola. Ela pode ser vista mais como ponto de partida para a comunidade escolar refletir sobre suas próprias condições, desafios, objetivos para transformá-los. É preciso que a escola encontre alternativas práticas para mostrar a importância da autonomia construída, dialogada e conquistada.

Palavras-chave: autonomia, escola, estudo de caso, gestão democrática.

ABSTRACT

Autonomy of the school: a case study

This study investigated autonomy of school in the following dimensions: administrative, educational, financial and cultural. It analyzed the existence, the lack, the obstacles and benefits of autonomy. The research was outlined at a qualitative approach, through a case study and it allowed us to collect, through the questionnaire, data that guided the discussion of this paper. The development of the research has shown that it takes a correlation, through a democratic management, which focuses and emphasizes the participation of everyone involved in school. Even though autonomy is provided by 9394/96 LDB - Directives and Basis of National Education Law, Articles 12, 13 and 14, it became clear that law does not change reality, concerning school autonomy. It can be seen more as a starting point for the school community so that they can reflect on their own conditions, challenges, goals and transform them. We need to find alternatives to school practices to show the importance of built, dialogued and conquered autonomy.

Key words: autonomy; school; case study; management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Organização da Pesquisa	11
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	13
2.1 A Pesquisa Qualitativa	13
2.2 O Local da Pesquisa	14
2.2.1 O contexto escolar, sua localização descrição.....	15
2.3 O Estudo de Caso	15
3 REVISÃO DA LITERATURA	20
3.1 Conceituando a Educação	20
3.1.1 A função da educação hoje e sua relação com a escola.....	23
3.2 O Sistema Escolar.....	27
3.3 Os Paradigmas da Gestão	29
3.3.1 A gestão escolar	30
3.3.2 A participação na gestão escolar	32
3.4 A Gestão Democrática	35
3.4.1 O gestor de escola	37
3.4.2 O coordenador	42
3.5 Liderança	44
3.6 Autonomia	47
3.6.1 O histórico: considerações e relações	49
3.6.2 Dimensões da autonomia escolar	50
3.6.3 Centralização e descentralização da autonomia da escola	53
3.6.4 A autonomia da escola: a descentralização administrativa	57
3.6.5 A descentralização financeira	58
3.6.6 A autonomia da escola: a descentralização financeira	59
4 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE.....	79
Apêndice A – Questionário.....	80

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa teve como proposta estudar a autonomia da escola. Este tema foi escolhido em virtude de sua importância nas escolas, por estar relacionado à gestão democrática e não se referir à direção.

Como pesquisadora, especialista em Gestão Educacional e professora na rede pública estadual e municipal, reconheço a relevância da participação da comunidade escolar nas decisões da escola. Como professora, vivenciei as dificuldades, as tentativas e os progressos alcançados na conquista da autonomia por meio da gestão democrática. Entretanto, não basta reconhecer essa conquista como um fator importante, deve haver também iniciativa, dados, engajamento e comprometimento nesse sentido.

Surgiu, assim, a vontade de aprofundar meus conhecimentos sobre essa questão. O ingresso no programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Organização e Gestão, proporcionou-me que a pesquisa fosse delineada, orientada e viesse a termo.

Reconhecer o corpo gestor da escola como o articulador e coordenador da conquista da autonomia na gestão democrática implica, hoje, afirmar que a escola é ativa na organização do todo trabalho. Nesse sentido, algumas perguntas emergem.

Como articular a construção da autonomia se os segmentos têm, ainda, dificuldades em propor soluções para os desafios cotidianos da escola?

Como o gestor pode identificar tais desafios?

E o que fazer com eles? Qual a importância deles na construção da autonomia?

O objetivo deste trabalho foi analisar as questões fundamentais e os desafios na construção da autonomia da escola, visto que esta análise é fundamental para a melhor compreensão da realidade e dos processos que constroem a autonomia, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Já como objetivos específicos, procuramos:

a) identificar aspectos relevantes que possam elucidar a autonomia da escola nas dimensões: administrativa, pedagógica, financeira e cultural.

b) por meio do questionário foi possível levantar dados sobre a existência, a carência, os benefícios e os obstáculos, que permeiam a construção da gestão democrática e a conquista da autonomia da escola; foi possível, também, analisar estas questões pressupondo que a autonomia é sempre uma conquista coletiva da comunidade escolar e, para ser legítima e legitimada, depende que este coletivo reconheça sua importância.

Essas questões compõem a justificativa e problemática deste trabalho. Para que esta pesquisa chegasse a termo foi selecionado como método de investigação o estudo de caso, pautado na abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário (Apêndice A).

1.1 Organização da Pesquisa

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos a introdução, a justificativa do trabalho, os objetivos, a tipologia de pesquisa realizada e a metodologia empregada para a coleta dos dados que subsidiaram o *corpus* e a análise dos resultados obtidos.

No segundo capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos, dando destaque para a pesquisa qualitativa e o estudo de caso que norteou nosso trabalho, finalizamos este capítulo tratando da organização da pesquisa.

No terceiro capítulo, tratamos da revisão da literatura, no bojo da ampla visão de autores importantes que abordam o tema estudado de forma profunda e extensa, bem como de textos relevantes sobre as estratégias de compreensão e viabilização de uma gestão democrática pautada na autonomia da escola.

No quarto capítulo, mostramos a descrição e a análise dos dados obtidos que alimentaram a ideia de como a autonomia da escola é expressa e, em termos mais precisos, quais os obstáculos e a possibilidade de uma gestão eficaz acompanhada de controles de participação de quem faz parte da rotina da escola, visando à autonomia de fato e não apenas normativa ou discursada. Nas considerações finais, pudemos apontar sugestões para estudos posteriores que nos inspiram a novas pesquisas, motivadas pelo compromisso que temos com a conquista da autonomia, por meio de uma gestão democrática, cuidadosamente

articulada e vinculada a concepções e formas de gestão escolar democrática. Como resultado, finalmente, podemos observar que a autonomia da escola, é ainda, um discurso, mas acreditamos que, por meio de uma gestão democrática, poderá tornar-se fato.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 A Pesquisa Qualitativa

As interpretações sobre o que é pesquisa qualitativa são variadas e atualmente se dá preferência à chamada “abordagem qualitativa” (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Neste sentido, a pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise da realidade por meio do emprego de método e técnica para a melhor compreensão do objeto inserido em seu contexto. Esses procedimentos requerem observações, aplicação de questionário, entrevistas e análise dos dados representada sempre de forma descritiva (GODOY, 1995).

Segundo Martinelli (1999), nas pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e fundamentais e devem ser trabalhados por meio das principais técnicas: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos.

A gestão escolar é o tema central nas discussões das políticas educacionais, “na contemporaneidade, no Brasil e em todo mundo” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 15). Assim, identificamos o gestor escolar como um agente de mudanças. Por ser atuante e responsável pelo ambiente escolar, conseqüentemente, precisa adaptar-se e engajar-se em mudanças, no que diz respeito à relação da escola com a comunidade em que está inserida e, também, com os governos (municipal, estadual e federal) a que está vinculada.

Primeiramente, definimos como objeto de pesquisa a autonomia da escola nas seguintes dimensões: administrativa, pedagógica, financeira e cultural, previstas no projeto educativo da escola e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDB. Outras possibilidades podem ser planejadas e articuladas em cada escola, para tornar o processo da conquista da autonomia eficaz, funcional e coerente com a proposta da escola. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico, seguido de posteriores leituras e fichamentos de obras sobre o tema pesquisado complementando com alguns textos de apoio, que de forma geral, abordam o assunto.

Segundo Minayo (1994, p.102), “a amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões”. Utilizamos como fonte principal de dados o questionário, aplicado a um núcleo gestor de uma escola pública, totalizando três segmentos: direção, vice-direção e coordenação pedagógica. Tal técnica foi escolhida em virtude do grau de vinculação, envolvimento, conhecimento e reconhecimento do problema em questão. Nesta etapa do trabalho, foi aplicado o questionário como fonte de dados para verificarmos a existência, a carência, os benefícios e os obstáculos, de fatores que permeiam a construção da autonomia da escola.

2.2 O Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Assis-SP. Na seleção do local para a pesquisa, foi necessário pensar como se constituem os mecanismos para a construção da autonomia que ali se processam.

A busca do conhecimento científico a ser investigado não se fará apenas com o objetivo de se chegar a um resultado objetivo e exato. Nesta pesquisa, o objeto da investigação é refletido, pensado, analisado e sua finalidade foi constatar o que existe, o que falta, os benefícios e os obstáculos que a escola enfrenta para a conquista da autonomia.

Durante os meses de maio a julho do ano letivo de 2009, aplicamos o questionário para o corpo gestor da escola objeto da pesquisa, por acreditar que é função do núcleo gestor articular o processo da conquista da autonomia. Por essa razão, esta pesquisa caracterizou-se por uma abordagem centrada, em sua fase inicial, em revisão bibliográfica sobre a temática e, na sequência, pela aplicação do questionário que teve como objetivo coletar dados sobre as dificuldades encontradas no cumprimento das atividades que, por sua vez, dificultam o processo de autonomia.

2.2.1 O contexto escolar, sua localização e descrição

A escola pesquisada localiza-se em um bairro periférico, distante 3 km do centro da mesma cidade. A população do bairro pertence às camadas populares, com precárias condições financeiras. Grande parte dos moradores é constituída por trabalhadores do comércio e trabalhadores da economia informal. A escola comporta um único bloco com 6 salas de aulas e uma saleta utilizada para aulas do projeto reforço/recuperação, localizadas no piso superior. No piso inferior, encontram-se a secretaria, a sala de professores, a sala de coordenação e direção. O pátio coberto, local onde os alunos participam da merenda escolar e onde se localizam os banheiros para os alunos. Há uma quadra coberta para as aulas de educação física e um pequeno estacionamento arborizado. O perímetro dessa escola é cercado por muro de alvenaria. Por motivos éticos, a escola não será identificada.

Ao analisarmos as respostas, ficou evidente que os envolvidos possuem uma vivência das questões que se procurou conhecer. Nos questionários foram solicitados: idade, gênero, área de formação, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço na gestão escolar, formação acadêmica posterior à graduação, formação continuada, funções desempenhadas na escola nos últimos três anos, participação nos grupos de trabalho para a elaboração dos documentos da escola, a razão da participação, ou não, nesses grupos e o entendimento do que se refere às dimensões da autonomia: administrativa, pedagógica, financeira e cultural.

2.3 O Estudo de Caso

A inquietação com o processo de construção da autonomia da escola, que se constitui, ainda, como um discurso (BARROSO, 2008), foi o que nos levou a empreender uma pesquisa para buscarmos o entendimento desse processo. Em vista disso, optamos por coletar os dados na escola pública estadual e, por fim, fazer uma investigação que se caracteriza por um estudo de caso.

O estudo de caso é utilizado em muitas circunstâncias e situações, e contribui com o “conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005, p. 20).

O método de estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p.20).

O estudo de caso é simples e específico ou complexo e abstrato. Porém, o caso precisa ser bem delimitado e seu contorno preciso ser bem definido no desenvolvimento do estudo. Quando queremos investigar um fenômeno singular para enfatizar que ele tem um valor em si mesmo, devemos optar pelo estudo de caso, focalizando a realidade de forma contextualizada.

Considerando que o estudo de caso é um dos métodos possíveis da pesquisa qualitativa, vamos tratar do estudo de caso qualitativo ou “naturalístico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Lüdke e André (1986, p. 18-20) destacam características fundamentais, associadas ao estudo de caso “naturalístico”. São elas:

- a) Os estudos de caso visam às descobertas: mesmo que o pesquisador parta, inicialmente, de fundamentos teóricos, ele se manterá atento a novos fenômenos importantes e emergentes durante todo estudo, buscando adicioná-los na medida em que o estudo avance. Essa primeira característica pressupõe que o conhecimento não é algo acabado, mas, sim, uma construção que se faz e refaz constantemente.
- b) Enfatizam a interpretação em contexto: para a apreensão completa do objeto, é necessário considerar o contexto em que ele se insere. A manifestação do problema, as ações, as percepções, os comportamentos, bem como, as interações dos envolvidos devem ser relacionadas à situação onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas.
- c) Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador busca revelar a multiplicidade das dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-as como um

todo. Essa abordagem enfatiza, naturalmente, a complexidade das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes.

d) Os estudos de caso usam diversas de fontes de informação. A informações são coletadas em diferentes momentos e situações, com uma variedade de informantes. De posse dessa variedade de informações, vindas de fontes variadas, o pesquisador poderá cruzar as informações, confirmar ou rejeitar as hipóteses, descobrindo novos dados, ou até mesmo levantar novas hipóteses.

e) Revelam experiências que substituem outra e permitem generalizações naturalísticas: o pesquisador procura relatar suas experiências durante o estudo, de maneira que o leitor possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”, que ocorrem de acordo com o conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados que são frutos das suas experiências pessoais.

f) Procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas: quando o objeto pesquisado ou situações estudadas podem provocar opiniões divergentes, o pesquisador precisa trazer para o estudo essa divergência, revelando o seu ponto de vista sobre a questão. O que fundamenta essa orientação de que a realidade pode ser vista sob diferentes ópticas e perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira. Dessa forma, são oferecidos vários elementos para que o leitor possa tirar suas conclusões.

g) Os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatos de pesquisa: os dados, obtidos de um estudo de caso podem ser apresentados por uma variedade de formas como, por exemplo, dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides e discussões. Os relatos escritos devem apresentar um estilo informal e narrativo e preocupar-se com uma transmissão direta, clara e bem articulada e que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Podemos até dizer que o caso é construído durante o processo de estudo e só se materializa, no relato final, quando fica evidente se ele realmente se constitui num estudo de caso.

A primeira preocupação, ao desenvolver um estudo de caso, é a “compreensão de uma instância singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), ou seja, o objeto pesquisado é tratado como único, uma representação singular e situada do contexto no qual está inserido.

Segundo Lüdke e André (1986), o desenvolvimento de um estudo de caso se dá em quatro fases:

1ª) **Fase aberta ou exploratória:** esta fase é fundamental para a definição precisa do objeto estudado. É o instante de especificar as questões e os pontos críticos, de estabelecer os contatos para entrada em campo, de localizar os informativos e as fontes de dados necessárias para o estudo.

2ª) **A delimitação do estudo:** após a identificação dos elementos-chave e o contexto do problema, o pesquisador pode iniciar a coleta sistemática dos dados, por meio de instrumentos estruturados sempre adequados ao objeto estudado (questionários, entrevistas, observações, dentre outros).

3ª) **A análise sistemática e a elaboração do relatório:** na fase exploratória tem-se a necessidade de reunir a informação, analisá-la e disponibilizá-la aos informantes para que esses manifestem suas opiniões sobre que é importante e a perspicácia do que foi relatado. O esboço pode ser apresentado aos interessados por meio escrito e audiovisual.

4ª) **A prática do estudo de caso:** um dos problemas que se colocam quanto ao planejamento e desenvolvimento do estudo de caso é a escolha do típico e do atípico e a questão de generalização dos resultados. A decisão de o caso ser “típico” e representativo para uma determinada população afeta a questão de generalização. Como cada

caso é abordado como único, a possibilidade dessa generalização passa a ser de menor relevância. A generalização do que foi apreendido em um tipo de contexto para outros similares só dependerá do leitor e do usuário do caso.

Outra generalização é aquela restrita ao âmbito profissional ou acadêmico, em que os leitores reconhecem o que é comum nos diferentes estudos de caso abordados nos mais variados contextos. Identificar os aspectos comuns e recorrentes nos estudos de caso permitirá a aplicação do conhecimento do objeto pesquisado. Nesse sentido, é importante a aceitação e a colaboração do sujeito envolvido na pesquisa.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 Conceituando a Educação

Embora o termo educação tenha várias definições, é unânime a afirmação de que a “finalidade da educação é promover o crescimento dos seres humanos” (COLL, 1998, p. 33-35). Porém duas considerações são fundamentais para a teorização de educação e são polares, como descreve D’Antola (1983):

- a) a educação como processo de desenvolvimento da natureza humana;
- b) a educação como processo social.

Na primeira, as finalidades estão voltadas para o aperfeiçoamento do homem que, visto como ser inacabado, dela necessita para completar-se. Enfatiza um tom de interiorização. A segunda, ao encontrar o fator educação, descobre-o vinculado à sociedade como uma característica natural de vida social, enfatizando um tom de exteriorização. Essas considerações estão atreladas ao desenvolvimento interno e externo à pessoa, conforme Coll (1998).

A virtude da escola está em focalizar, além do saber, o exercício da cidadania, por meio dos diversos saberes, do mundo do trabalho, da vida cotidiana articulando o bem-estar para todos, sem exclusão ou discriminação.

Sampaio (1995, p.143-50) comenta que,

[...] educação básica em nosso país, visa à formação indispensável para o exercício da cidadania. Destina-se a todas crianças e jovens, educandos com necessidades especiais e aos que não tiveram acesso na idade própria.

Por fim, creio que, depois de conceituarmos a educação resgatando teóricos dessa ciência, temos que avançar a pesquisa um pouco, apresentando ‘de quê’ e ‘de quem’ a educação está a serviço.

Num sentido amplo, Educação pode ser caracterizada como o processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo para que este possa inserir-se na sociedade.

O significado dessa palavra no dicionário Houaiss (2004, p. 265) é: “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”.

Educação é um conceito desenvolvido e discutido ao longo dos séculos pela sociedade, pois os homens sempre buscaram uma forma mais harmônica para se relacionarem entre si (NOVELLI, 2001).

A Educação é conceituada, desde a Grécia antiga, por filósofos como Aristóteles que via a importância da educação na formação de uma boa cidade e de bons cidadãos. Para Aristóteles, é papel do legislador estabelecer as diretrizes educacionais e sociais:

Se, portanto o primeiro dever do legislador é garantir às crianças em educação uma organização física o mais possível robusta deve, antes disso preocupar-se com o casamento com as qualidades que os esposos precisam trazer para a união. (ARISTÓTELES, 2004, p 148).

Segundo Montesquieu (2004), para cada sistema de governo existe um determinado tipo educação, a qual auxilia na manutenção de sua forma, bem como na preparação dos cidadãos para participar do governo.

As leis da educação são as primeiras que recebemos. E como elas nos preparam para sermos cidadãos, cada família particular deve ser governada em conformidade com o plano da grande família que compreende todas as demais. Se o povo em geral tem um princípio, as partes que compõem, isto é, as famílias também terão. As leis da educação serão, portanto, diferentes em cada tipo de governo. Nas monarquias terão a honra; na república, a virtude; no despotismo, o medo. (MONTESQUIEU, 2004, p. 44).

Os estudos de Montesquieu analisam ainda a educação numa sociedade com governo republicano como o Brasil:

É no governo republicano que precisamos de todo o poder da educação. [...] Podemos definir essa virtude como amor a leis e à pátria. Esse amor, sempre requerendo a supremacia do interesse público sobre o interesse privado, produz todas as virtudes individuais, as quais nada é supremacia. Esse amor é singular afeto às democracias. Somente nessas o governo é confiado aos cidadãos. Ora, o governo é como todas as coisas do mundo para conservá-los, é preciso amá-los. (MONTESQUIEU, 2004, p. 48-49).

Montesquieu, Platão e Aristóteles defendem a ideia de que a educação é fundamental para a formação dos cidadãos, e afirmam que a forma eles como são educados possibilitará maior cuidado nas suas atitudes seja para a

conservação de seus patrimônios, de sua cidade, seja para a eleição de seus governantes.

Na visão de Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política [...]. (1955, p. 41).

Durkheim (1955) acredita que a socialização é o principal objetivo, porque nela as novas gerações recebem todas as informações, conhecimentos e experiências de vida de forma coletiva, ou seja, de um grupo extenso de indivíduos. De acordo com o educador Paulo Freire (1991), a educação tem um caráter permanente na vida do indivíduo; não há seres educados e não educados, mas sim seres sendo educados por toda a vida. Ainda de acordo com esse autor, existem graus de educação, mas estes não são absolutos.

Dessa forma, podemos dizer que é necessário estarmos abertos a mudanças ocorridas no mundo e na sociedade, com o intuito de captar e compreender tais mudanças para que seja mantido o processo de aprendizagem/educação, respondendo não só aos estímulos, mas encarando os desafios advindos dessas alterações.

Alguns educadores, como Pedro Demo (1996), acreditam que a educação não só se caracteriza como um treinamento do educando no exercício de uma atividade, mas que ele constrói sua autonomia e seu conhecimento por meio da pesquisa e do estudo.

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo, formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade. (DEMO, 1996, p 16).

As palavras de Pedro Demo complementam a ideia de Paulo Freire, quando aponta que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Educar não é seguir uma fórmula pré-definida, mas criar fórmulas e meios de ensinar o novo, desvendando problemas e estimulando a criatividade e o aparecimento de ideias nos educandos.

Segundo Niskier (2001), educação é um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades. Esse autor aponta que a educação é o que determina, na maioria das vezes, a situação social do indivíduo, ao mesmo tempo em que fornece subsídio ao desenvolvimento das nações, por meio do desenvolvimento tecnológico e da concorrência de mercado.

3.1.1 A função da educação hoje e sua relação com a escola

Segundo Freire, “o homem e o mundo estão em contínuo processo relacional, porque o homem não é um ser abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, tampouco o mundo é uma realidade ausente de homens” (1988, p. 110).

A partir dessa citação, podemos constatar que a escola não é apenas lugar de reprodução de conhecimentos, mas também deve ser local de possibilidade de construção da autonomia.

De acordo com Zabala (2002), a finalidade do sistema educativo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca. Portanto, os conteúdos escolares devem ser selecionados com critérios que respondam a tais exigências, com prioridade para a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres. Tais exigências possibilitam a definição das relações sociais na perspectiva do exercício da cidadania. No processo educativo, a escola deve contar com um currículo desenvolvido com procedimentos que se referem a como atuar para alcançar objetivos que levem à construção da cidadania.

Se a função da educação é o desenvolvimento humano em sua plenitude, como a escola conduz os alunos à aprendizagem? Podemos verificar, a seguir, que o currículo é o veículo primordial na tarefa de cumprir o desenvolvimento do ato de educar.

Observamos que, em parte da sociedade, o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o

conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados e isso leva ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso das instituições.

Na visão de Lück et al. (2007), a mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, visto que não é apenas a escola que desenvolve essa consciência, mas, também, a sociedade cobra que o faça. Desta forma, a educação numa sociedade globalizada centrada no conhecimento, tem uma função estratégica para o desenvolvimento da própria sociedade, assim como é condição essencial para a qualidade de vida das pessoas. Segundo as autoras, observa-se o interesse de grupos e organizações, no sentido de colaborarem com a escola.

A educação, complexa e em crescente ampliação em todos os sentidos para atender à demanda, já não pode ser vista como responsabilidade exclusiva da escola. A sociedade precisa definir a educação destinada às crianças, não pode ser mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino.

Segundo Lück (2000), não basta que a escola seja competente e demonstre essa competência com bons resultados de aprendizagem por parte de seus alunos e bom uso de seus recursos, ela deve também começar a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os procedimentos a serem adotados.

Essas novas formas de concepção de educação alteram o sentido de escola e da relação escola/sociedade, porque passa a existir um esforço especial de gestão, ou seja, de organização da escola, assim como de articulação de seu talento, competência e energia humana, de seus recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, que os transformem em cidadãos participativos da sociedade.

No ponto de vista de Drucker (1992), trata-se de uma experiência nova e fascinante, sem parâmetros anteriores, para a qual se devem desenvolver sensibilidade, compreensão e habilidades especiais, pois são novos e totalmente abertos. Isso porque tudo que outrora dava certo, agora, sob a nova conjuntura social, política e administrativa da escola, está caracterizado como algo ultrapassado e fadado ao insucesso.

Segundo Niskier (2001), o país que não conseguir obter sucesso nessa forma de aprendizado está condenado, assim como seus cidadãos, a conviver com o fracasso e a miséria.

Na década de 1970, no Estado de São Paulo, a direção da escola era exercida pelo diretor, concursado e tutelado pelos órgãos centrais, sem poder de voz, fechado no estabelecimento de ensino, sem poder para determinar os seus destinos e desresponsabilizado dos resultados de suas ações. “O papel do diretor na escola, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas pelos órgãos centrais” (ALONSO, 1976, p. 8). O seu trabalho consistia em, apenas, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir a escola, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino ou mantenedor.

E, ainda, para Alonso (1976), o diretor era considerado bom, se cumprisse plenamente essas obrigações, garantindo que a escola não fugisse do estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. Isso associado ao entendimento de que a escola era responsabilidade somente do governo, visto que este é uma entidade superior à sociedade.

Para Lück (2000), a leitura, ao pé da letra, da determinação constitucional de que a educação é dever do Estado, é comumente associada ao entendimento de que a escola é de responsabilidade do governo. Portanto, a educação é apenas um direito da sociedade. Essa dissociação entre direito de uns e deveres de outros, ao perpassar a sociedade como um todo, produz, na educação, diretores que não lideram, professores que não ensinam e alunos que não aprendem. Todos esperando que o “outro” faça algo, para resolver os problemas ou dificuldades, inclusive os ocupantes de posições no sistema de ensino.

Também associado a essa concepção é o entendimento de que o importante é fazer o máximo e não o de fazer o melhor ou o diferente.

Para Cabral Neto e Almeida (2000), alguns pressupostos emergem desse enfoque de realidade tais como:

A realidade é regular, estável e permanente.

- O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis.
- Incerteza, ambiguidade, tensão, conflito e crise são vistos como disfunções e como problemas a serem evitados e reprimidos.
- Os sucessos acumulam-se aos anteriores e mantêm-se por si mesmos.

- A responsabilidade maior do dirigente é a obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade.
- A melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas.
- A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.
- Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser alterados.
- Os profissionais e usuários das organizações são considerados como participantes cativos das mesmas.
- A contrapartida a essa cooptação é o protecionismo a esses participantes, mediante ações paternalistas e condescendentes.

A escola, nos últimos anos, passou por transições de um modelo estático para um mais dinâmico, mais ativo. Esses modelos se mostram mais dinâmicos e vivos, fazendo parte de um contexto socioeconômico e cultural marcado não só pela pluralidade, mas também pelas contradições que venham a se manifestar na escola.

Segundo Lück (1996), quando a escola é vista como organização viva, caracterizada por uma rede de relações entre todos os elementos que nela atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino.

Assim, um novo conceito de gestão escolar para a educação é almejado no sentido de ultrapassar-se o conceito de administração escolar, para que sejam abordadas e alavancadas concepções, questões e decisões não contempladas. Esta é a função do projeto político-pedagógico, que promove o compartilhamento do poder mediante a tomada de decisões coletiva, e a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola a respeito da educação (VIANNA, 1986).

3.2 O Sistema Escolar

O Sistema Escolar caracteriza-se por uma rede de escolas e por sua estrutura de sustentação. O primeiro elo dessa rede é a estrutura didática do sistema, o segundo refere-se à estrutura administrativa.

As escolas podem ser consideradas um sistema, quando formam um conjunto de elementos interdependentes, como um todo organizado. É considerado um sistema aberto, que objetiva a educação da população. A educação envolvida no sistema escolar é intencional e sistemática, diferente da educação que o indivíduo obtém na família e na sociedade, que quase sempre é informal e assistemática (PILETTI, 2002). Ele pode ser visto como um subsistema do sistema social, pois reproduz dentro de si as condições da sociedade, na maioria das vezes.

Até a década de 1930, o sistema educacional brasileiro atendia à elite, era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, semelhante ao sistema francês de ensino. Para a população mais humilde economicamente, havia uma pequena quantidade de vagas em escolas primárias públicas, de onde estes poucos alunos poderiam se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais, mantidas em sua quase totalidade pelo poder público e, portanto, gratuitas (TEIXEIRA, 1976).

A Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refere a quatro pontos importantes sobre o sistema escolar brasileiro, sendo eles os níveis de ensino, as modalidades de ensino, o funcionamento e a organização do sistema e os direitos e deveres.

Em relação aos níveis de ensino, o art. 21 da Lei em questão dispõe as formas de educação presentes no sistema escolar, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior.

Quanto ao segundo ponto, modalidade de ensino, já permite uma base educacional comum para todos e uma diversificação gradual até uma especialização em ensino superior. Dessa forma, todos os indivíduos passam a receber os mesmos conteúdos educacionais quando ingressam no ensino infantil, passando pelo ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, o qual possibilitará a diversidade de escolhas para a especialização e formação profissional.

Entretanto, para o bom funcionamento do sistema escolar, terceiro ponto na LDB, alguns fatores devem estar interligados. Dentre esses fatores pode-se destacar, por um lado, a entrada de recursos financeiros para a manutenção do sistema, a presença de pessoal qualificado para os postos de trabalho e a inserção de alunos em número suficiente e idade correta.

Por outro lado, destacam-se os processos como os currículos e programas para atender às necessidades individuais, necessidades sociais, dos professores e gestores, bem como a avaliação de pontos como desempenho escolar dos alunos, evasão e reprovação.

De acordo com Piletti (2002), o Brasil apresenta um círculo vicioso que precisa ser rompido, pois muitos desses fatores, citados acima, não se enquadram no perfil de muitas cidades e até mesmo de os Estados brasileiros. O crescimento econômico e cultural do país depende, sobretudo, da educação de sua população e é imprescindível que o Brasil desenvolva, em toda sua extensão, condições mais favoráveis para isso. Entretanto, a população precisa ajudar a criar essas condições, participando ativamente do processo de desenvolvimento, na busca da melhoria do funcionamento do sistema escolar brasileiro, por exemplo, participando do conselho municipal ou estadual de educação, como dispositivo de democratização da educação.

Em relação ao quarto ponto do sistema escolar, o qual envolve os direitos e deveres, podemos destacar o disposto no artigo 5º da LDB/ 9.394/96:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Nesse artigo, observamos o direito de todos à educação obrigatória e ao ensino de qualidade.

Quando se menciona o artigo 2º da LDB/ 9.394/96, cuja legislação determina que a educação seja dever da família e do Estado, destaca-se que é dever da família efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. Mais que dever, é função da família e do Estado zelar e acompanhar a educação, respectivamente (SOUZA; SILVA, 1997).

Dentre as muitas ações de direitos e deveres do Estado e da população com relação à educação, na Constituição de 1988, no artigo 214, ficam

claros os deveres do Estado na formulação de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, que foi aprovado em 2001, por meio da Lei nº 10.172, e visa à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis na busca de aspectos como:

- erradicação do analfabetismo;
- universalização do atendimento escolar;
- melhoria de qualidade do ensino;
- formação para o trabalho;
- promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Entretanto, tais objetivos estão longe de ser alcançados: o analfabetismo não foi erradicado, o atendimento escolar não é universal, é apenas obrigatória a escolaridade dos 6 aos 14 anos, ou seja, o ensino fundamental, a universalização do ensino médio é efetivada gradativamente e a qualidade do ensino ainda não atingiu o nível esperado.

3.3 Os Paradigmas da Gestão

Estudos e pesquisas sobre a administração escolar no Brasil mostram que esta é regulada teórica e praticamente segundo o paradigma da administração empresarial regida pela Teoria Geral da Administração (PARO, 1987; RUSSO, 1995).

Segundo Machado e Maia (2008), nos anos 1980, a Administração Escolar era tratada como a administração de uma empresa, em que a escola constituía um empreendimento que não exigia nenhuma consideração especial além da sua matéria-prima, no caso, os alunos. Com a LDB 9.394/96, há uma mudança de paradigma, com questionamentos sobre o projeto de escola na sociedade capitalista, que envolve desde currículo e metodologia até sua organização e gestão. Assim, surgiu a transição do paradigma de empresa para um novo paradigma de gestão escolar, o qual se baseia na especificidade da escola (RUSSO, 2004).

A restrição na utilização da Teoria Geral da Administração na Gestão Escolar não significa desmerecimento de uma teoria que avançou e desenvolveu formas de operacionalizar seus propósitos, inclusive, contribuindo para a gestão escolar. Entretanto, o modelo de gestão escolar deve ter fins pedagógicos, pois a

Teoria Geral da Administração, que produz uma forma de exercício do poder centralizado, dificulta a participação dos demais membros da comunidade escolar nas decisões de interesse coletivo, conforme ocorre nas escolas em que existe o modelo de gestão democrática (RUSSO, 2004).

As mudanças na gestão escolar revelam uma forte intenção para a adoção da compreensão, interação e participação democráticas, práticas caracterizadas pela integração de todos os envolvidos no processo educativo, interagindo, estabelecendo alianças, planejamento, organização e parcerias (OLIVEIRA, 2000).

3.3.1 A gestão escolar

O conceito de gestão escolar é uma expressão que está fortemente associado ao âmbito educacional e vem acompanhado de uma mudança de paradigmas e de postura nas questões que dizem respeito a essa área. Fica caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente, aberta e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento do trabalho nas instituições de ensino (BASTOS, 1999).

A tomada de consciência política tem importância fundamental na constituição de uma consciência crítica que não se dá espontaneamente, mas que ocorre em função de uma ação organizada. Assim, a gestão incide ativamente na vida prática como um novo modo de ser do novo intelectual (GRAMSCI, 1978, p.18).

A garantia de sucesso no alcance de resultados satisfatórios na prática pedagógica de sua gestão está aliada à aplicação de um projeto político-pedagógico próprio que envolva o processo de construção coletiva.

De acordo com Veiga (2001, p. 51), alguns princípios são fundamentais para o sucesso da gestão escolar, podendo-se destacar:

- Rompimento com as estruturas mentais e organizacionais fragmentadas.
- Definição clara, além de princípios e diretrizes contextualizados, que projetem o vir-a-ser da escola.
- Envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar-se a utopia pedagógica que rompe com o individualismo e estabelece a parceria e o diálogo franco.

- Conhecimento da realidade escolar baseado em diagnóstico sempre atualizado e acompanhado.
- Análise e avaliação diagnóstica para criar soluções para as situações-problemas da escola, dos grupos e dos indivíduos.
- Planejamento participativo que aprofunde compromissos, estabeleça metas claras e exequíveis, além de criar consciência coletiva com base no diagnóstico geral, das áreas, por componentes curriculares, por setor escolar, por grupos de professores e por pessoas nos grupos.

Assim, podemos afirmar que é necessária uma administração escolar efetiva, e que seja conduzida por profissionais autorizados a um exercício legal, com o mínimo de poder decisório.

Segundo Silva Júnior (2008), as decisões mais frequentes do diretor da escola são as de tipo técnico, as quais são caracterizadas por “decisões operativas” que dizem respeito apenas ao modo de execução das deliberações estabelecidas em instâncias mais altas do sistema.

Ainda, segundo o autor, o diretor da escola decide como será a atuação mais apropriada para que a administração do sistema resolva seus próprios problemas, adquirindo o aspecto de autonomia administrativa.

O gestor é, ao mesmo tempo, participante e condutor do processo que dirige, mas, para tanto, ele precisa decidir delegando, de forma simples, uma força institucionalizada, credenciada pela sua experiência, saber e poder de decisão (GRAMSCI, 1978).

A ideia de gestão educacional desenvolve-se associada à dimensão política e social e às ações para a transformação, participação e cidadania (MEDEIROS; LUCE, 2006). Ainda segundo esse enfoque, os problemas decorrentes seriam encarados como insumos do seu processo e dinamização de energia social.

Os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e se caracterizam por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem direta ou indiretamente, originando um novo tipo de organização. É a essa necessidade que a gestão tenta responder.

3.3.2 A participação na gestão escolar

A ideia de participação dentro da gestão escolar surgiu no princípio da década de 1980, com os movimentos em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, os quais encontraram apoio nas reformas educacionais e nas proposições legislativas. O movimento de descentralização concentra-se em três bases da gestão escolar: a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de colegiado ou conselho escolar, com autoridade deliberativa e poder de decisão; c) repasse de recursos financeiros às escolas e aumento de sua autonomia.

As reformas educacionais propõem movimento de democratização da gestão escolar e aprimoramento da qualidade educacional, por meio de inúmeras estratégias (XAVIER et al., 1994).

De acordo com Namo de Mello (1992), alguns estados brasileiros utilizam-se de processo eleitoral, na escolha dos gestores escolares, com análise de critérios profissionais, como desempenho em uma prova competitiva, apresentação de plano de desenvolvimento escolar e desempenho anterior.

De acordo com Lück (2008), podemos dizer que o modelo de gestão escolar democrática, observada no Brasil, é semelhante às tendências mundiais em educação. Países como Estados Unidos, Austrália e Alemanha utilizam o modelo de gestão escolar participativa, no qual a preocupação é focada na eficácia escolar, para que seus alunos conheçam o seu mundo, a si mesmos e tenham instrumentos adequados para enfrentarem seus desafios de vida.

Para Lück (2008), a gestão escolar, baseada na democratização, promove, na comunidade escolar, a redistribuição e o compartilhamento das responsabilidades que intensificam a legitimidade do sistema escolar, por meio do cumprimento dos objetivos escolares.

A gestão participativa pode ser definida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório (LIKERT, 1971; XAVIER et al., 1994). Na administração considerada democrática, os funcionários são envolvidos no planejamento dos objetivos, solução de problemas, tomada de decisões, manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que a organização em que trabalham atende às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização se destinam.

O conceito de gestão está associado à ideia de participação, trabalho associado de pessoas que analisam situações, decidem sobre seu encaminhamento e agem sobre elas, em conjunto. Para Lück (1996), gestão está associada à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Esse tipo de participação não se constitui como uma prática comum nas escolas; os gestores sentem-se sozinhos em seu trabalho, atuando como organizadores escolares, enquanto que os professores sentem-se como um grupo distinto. Com efeito, muitas vezes, a compreensão do significado de participação não está totalmente clara nem mesmo para o gestor.

Para Demo (1988, p.1) é preciso buscar essa compreensão, interar-se, conhecer para alcançar um “amadurecimento teórico e prático”.

Cabe aos responsáveis pela gestão escolar promover a criação e a sustentação de um ambiente favorável à participação, no processo social da escola, dos profissionais, dos alunos e dos pais, uma vez que é por essa participação que se desenvolvem a consciência social crítica e o sentido de cidadania.

Algumas ações estimuladoras dessa participação no ambiente escolar, segundo Lück (1996), podem ser caracterizadas por:

1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação;
2. Promover um clima de confiança;
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
5. Estabelecer demanda de trabalho, centrada em ideias e não em pessoas;
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto.

Assim, a gestão escolar, pela sua estrutura, pela sua organização e pelo seu papel socializador produz e direciona o seu trabalho, atrelada às relações que estabelece e alimenta.

A abordagem participativa na gestão escolar necessita de grande envolvimento de todos os interessados no processo de decisão na escola,

mobilizando-os na realização das variadas ações de gestão escolar. Muito embora não haja uma única forma de se implantar um sistema de gestão escolar participativa, alguns aspectos fundamentais são adotados pelos gestores. Dentre esses aspectos, podemos citar a capacitação profissional, o desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e o desenvolvimento de experiências pedagógicas por meio do processo de reflexão-ação.

De acordo com Lück (1996, p. 18):

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas.

De acordo com a autora, toda pessoa exerce certa influência sobre o contexto no qual está inserida, porém a falta de consciência dessa interferência pode resultar em não consciência do poder de participação que ela possui, possibilitando o aparecimento de resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas do ambiente escolar.

Para obter sucesso na organização escolar, os gestores devem aplicar a autoridade compartilhada, na qual o poder é dividido com representantes da comunidade escolar e local, que, assim, assumem as responsabilidades em conjunto. Isso implica a busca pelo máximo de cooperação das pessoas, harmonizando os interesses individuais e coletivos, a fim de conseguir que as pessoas aceitem os desafios e os processos de trabalho dos quais participam, tomem decisões, criem e inovem (LIMA, 2007).

Algumas tendências surgidas no início da década de 1980 influenciaram, de forma positiva, a gestão das escolas; dentre essas tendências destacamos três: a eficácia escolar, a liderança do gestor e a ênfase na autonomia da escola.

Estudos sobre eficácia escolar indicam que as características organizacionais das escolas são responsáveis por aproximadamente 32% na variação do desempenho dos alunos entre as escolas, ou seja, 1/3 das perdas ou ganhos dos alunos em testes de desempenho resultam da qualidade da escola

como um todo, inclusive da organização da escola por meio da gestão (ROSENHOLTZ, 1985).

Em países desenvolvidos, como os Estados Unidos, estudos apontam que a eficácia escolar é decorrente de características administrativas. A estrutura organizacional da liderança e da cultura organizacional é um ponto importante levantado pelos estudos, assim como o relacionamento entre professores e o planejamento participativo que quebra o isolamento do ensino e promove o senso de unidade e propósito no ambiente escolar (LORTIE, 1975).

Para as escolas serem geridas de forma participativa, é necessário capacitação e integração dos componentes da comunidade escolar (professores, gestores, pais e alunos). Preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a “essência da transformação do sistema de ensino”, afirma Lück (2008, p. 28).

Conclui-se, então, que o sucesso dessa gestão, provém do bom trabalho de gestores que atuam com foco na construção da escola.

3.4 A Gestão Democrática

Segundo Oliveira (apud RESCIA, 2007), a Constituição Federal de 1988, no art. 206, apresenta os princípios que devem nortear o ensino. Lê-se em seu inciso VI - “[...] gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

O art. 211 estabelece que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

Assim, CF/88 preconiza o processo de democratização do ensino, uma vez que estabelece gestão democrática no ensino nacional.

A gestão democrática pode ser entendida como uma nova forma de administrar a escola no qual há descentralização de poderes, privilegiando-se a autonomia e a participação de todos os profissionais, em função da melhoria da qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2008, p. 93).

Neste tipo de administração escolar, é necessário que o educador compreenda a dimensão política da sua ação e obtenha bases sólidas na sua ação participativa, inserindo a escola no contexto social, político e econômico, criando um saber apropriado e com visão crítica. Na gestão democrática, os indivíduos assumem a responsabilidade de suas ações e não ficam escondidos atrás de gestores que monopolizam o poder decisório na escola.

Entretanto, para o bom funcionamento da gestão democrática é necessário privilegiar a relação entre as pessoas e pensar no avanço coletivo.

De acordo com Rosenau (2002, p.7):

Tem-se como indicativo que para uma gestão democrática na escola é necessário um trabalho coletivo, o que não é meta fácil de atingir. A condução de processos que conduzam a um novo processo decisório responsável e comprometido neste trabalho coletivo, entendida como gestão democrática, poderá ser um dos caminhos para que a escola se insira num processo pedagógico eficiente orientado para a qualidade e eficácia da educação desejada por todos.

Dessa forma, observamos que a gestão democrática está ligada intrinsecamente à Gestão Participativa, que beneficia as relações sociais dentro do âmbito escolar, todos comprometidos com uma prática pedagógica democrática e participativa, na qual os integrantes são responsáveis pelo avanço de todos e conseqüente sucesso da escola.

Partindo desse pressuposto, o projeto político-pedagógico da escola tem vital importância na mobilização dos profissionais da educação para a construção de um processo dinâmico, participativo e investigativo, no qual o comodismo e o individualismo não têm espaço.

Segundo Rangel (1980, p. 65), “para aceitar as diferenças é necessário conhecer o outro”.

Se uma supervisão pretende ser democrática, há que considerar o trato com as pessoas, que inclui compreensão e tolerância em dose suficiente para nos fazer ir às razões e origem de determinadas ações individuais ou grupais, pois sempre que se procura ir às causas entende-se melhor as conseqüências. (RANGEL, 1980, p. 66).

A construção da qualidade na educação tem como base à concepção da escola, do cidadão e da sociedade, em que o bem-estar individual e coletivo depende da união, da força e da vontade política dos envolvidos no processo.

Entretanto, a construção da Escola Democrática não é viável sem a prática de uma pedagogia indagativa, como sugerida por Paulo Freire; é necessária uma prática “em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez [...] em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensinem também a pensar certo” (1991, p. 24).

A gestão democrática inserida na escola constitui um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros profissionais, não sendo, portanto, “obras que possam ser edificadas sem ser em co-construção” (LIMA, 2002, p. 42).

De acordo com Paulo Freire (1996), todos que atuam na escola e, de maneira geral, na educação e exercem, de forma crítica, acabam estimulando e favorecendo a prática educativa, no exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (p.89).

Todavia, é na relação que mantemos entre nós e com os outros que nos completamos durante toda a vida na busca de sermos mais. Este processo pelo qual as pessoas vão se completando é o que constitui a educação.

3.4.1 O gestor da escola

O gestor escolar, dentro de um modelo de gestão democrático-participativa, precisa ser comprometido com a educação, mostrar para todos que, além do conhecimento, é necessário que se tenha uma consciência crítica do seu contexto social, político e econômico. Tem de ter a consciência que sozinho não pode administrar todos os problemas da escola e que, dessa forma, o caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com os demais membros que compõem a escola, alunos, pais, professores e funcionários, e que todos os envolvidos no processo participam da tomada de decisões.

Quando há tomada de decisão, coletivamente, ou seja, participativamente, é necessário colocá-la em prática. Para tanto, a escola precisa estar bem administrada. Isso, porém, não quer dizer que o sucesso da escola depende unicamente da pessoa do gestor ou de uma estrutura administrativa individualista na qual ele centraliza todas as decisões. Pelo contrário, trata-se de

entender o papel do gestor como líder cooperativo, alguém que consegue unir as aspirações, os desejos, as expectativas da escolar e de sua comunidade escolar e coordenar a adesão e participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto em comum.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), o gestor não pode ater-se apenas às questões normativas; cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.

Para Medeiros e Luce (2006), a gestão democrática na escola está atrelada a processos e mecanismos institucionais e à organização de ações e articulação de ideias que visam ao desencadeamento de participação desde o planejamento, a tomada de decisões até a execução das deliberações.

No ponto de vista de Lück (2008), cabe ao gestor envolver toda a equipe da escola no contexto da sociedade brasileira. Ele tem a missão de transformar a escola, que gerencia, em um centro de informações, debates, avaliações a respeito das questões sociopolítica e cultural que repercutem na escola, procurando firmar a posição de sua escola à frente desses desafios.

Para a autora, o gestor é o profissional encarregado de aplicar estratégias que garantam a apropriação coletiva do sentido que estabelece o trabalho na escola. É, ainda, responsável por manter vivo o processo de educação no âmbito escolar, processo, esse, formativo, que se contrapõe à rotina e à burocracia.

Somente o gestor educador tem competência suficiente para administrar as salas de aula e a escola como um todo, construindo uma imagem positiva de si, dos alunos e da escola. Ele é quem planeja as ações prevendo as consequências, comunica-se bem e mantém todos informados sobre seu trabalho; envolve pais, alunos, professores, enfim, toda a comunidade com projetos voltados à educação e à escola. Ou seja, é participativo e comprometido com a escola, a educação e com seus alunos (LÜCK, 2007).

O gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe, exercendo essa rotina diariamente, sem deixar de ser democrático; deve opinar e propor medidas que busquem o aprimoramento dos trabalhos escolares, o sucesso de sua instituição, além de

exercer liderança administrativa e pedagógica, visando à valorização e ao desenvolvimento de todos na escola.

Quando o gestor é um líder nato, desenvolve o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino. Mas, para tanto, o gestor competente sempre tem um propósito a ser concretizado e uma estratégia de ação para conquistar seus objetivos. Porém, quando uma de suas estratégias não sai como o planejado, o gestor procura incentivar sua equipe a descobrir o que é necessário fazer para que determinada situação seja realizada de forma satisfatória.

O gestor escolar deve compreender que a escola é composta não apenas por alunos, professores e demais funcionários, mas que a comunidade pode e deve atuar de forma marcante para o objetivo principal da escola que é o aprendizado dos alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Outra importante ação do gestor é a de administrar os conflitos existentes na escola, fato corriqueiro entre os membros da equipe escolar, uma vez que os seres humanos são diferentes uns dos outros, o que traz características distintas e formas individuais de lidar com problemas internos ou ocasionados por fatores externos.

Segundo Santos (2002, p. 41), os gestores escolares possuem várias e importantes funções dentro da escola, atribuições que, nem sempre, são realizadas com satisfação. No entanto, pode-se reverter este quadro com as seguintes ações:

1. Efetivando a gestão participativa e envolvendo todos os profissionais da escola no planejamento das atividades nos aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e éticos;
2. Solucionando a insatisfação dos profissionais devido à sensação de impotência e inutilidade, diante do fracasso da escola em educar as novas gerações;
3. Conscientizando todos de que somente a prática participativa e democrática pode provocar mudanças significativas e benéficas para a escola.

Entretanto, não basta o gestor possuir liderança e boa administração para o sucesso da escola, é necessário que a equipe escolar também seja de boa qualidade. De acordo com Squilasse (1999, p. 40), “um bom trabalho requer instrumentos bons, matéria-prima boa e certamente mão de obra e pessoas adequadas”. Segundo esse autor:

A gestão democratizada sente a necessidade da presença do líder, do mediador, articulador das relações intersubjetivas, das vontades e dos conflitos. O poder do líder fundamenta-se na vontade coletiva dos agentes que devem ser em primeiro lugar cidadãos plenos para que possam romper as amarras da servidão aos interesses de manipulação. (SQUILASSE, 1999, p. 40).

Na visão de Andrade (2004), para uma melhor organização do trabalho na escola, o gestor, com apoio de sua equipe, poderá classificar as questões mais desafiadoras do sucesso do processo de mudança rumo ao crescimento organizacional. Mas, para isso, é necessário que tais desafios estejam descritos no projeto pedagógico, o que para muitos é a chave da gestão escolar.

O projeto pedagógico da escola deve sempre ser revisto, para que seja possível avaliar o rumo tomado pela gestão na solução de problemas e adequação de atividades propostas nele. Feito isso, é possível realizar uma autocorreção e buscar novos rumos, junto à comunidade escolar, para reelaborar as ações quando necessário.

Por isso um bom profissional em gestão escolar deve ter a capacidade de liderar e coordenar os esforços do coletivo, ou seja, de sua equipe.

O diretor é o grande articulador de toda a gestão pedagógica, sendo o principal responsável pelo seu sucesso, auxiliado, nessa tarefa, pelos apoios pedagógicos como os coordenadores, formando, assim, a equipe gestora da escola (ALONSO, 1976).

O diretor é aquele que, na prática do dia a dia, recebe toda a cobrança sobre a administração escolar; nele é depositada uma grande expectativa de transformação social dos alunos por meio da educação proporcionada pela sua equipe.

Para Lück (2000, p. 16),

[...] o diretor escolar é o gestor da dinâmica social, o mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Antes do modelo de escola participativa ou de gestão democrática, o diretor de escola era submisso aos órgãos centrais, e seu papel era apenas o de vigiar e administrar determinações estabelecidas pelas instâncias superiores (VIANNA, 1986).

Com as mudanças educacionais e inovações surgidas com a gestão democrática, a função do diretor da escola sofreu alterações em sua forma de agir, bem como em seus objetivos. Segundo Valerian (1993, p. 34), o diretor tem novas perspectivas de funções como:

[...] provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. O diretor da escola já não é apenas um administrador: ele deve ser também um inovador. E estas duas funções não são contraditórias: tornam-se compatíveis quando a direção da escola se torna mais democrática, quando atribui poderes mais amplos ao conjunto dos agentes da escola: professores, pais, coletividade local.

É papel do diretor a responsabilidade máxima quanto à implementação eficaz da política educacional do sistema e ao desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, controlando os recursos para tal (ALONSO, 1976).

Devido à posição central que o diretor ocupa na escola, o desempenho de seu papel exerce influência sobre todos os setores e indivíduos da escola. É de seu desempenho e sua habilidade em modificar o ambiente que depende a qualidade do ambiente e clima escolar, bem como a qualidade do processo ensino aprendizagem.

O diretor de escola, com visão de gestão democrática, deve admitir seu papel político diante aos desafios exigidos pelo seu cargo. Além das atividades de administrador escolar, como em outros modelos de escola, o diretor abrange aspectos filosóficos e políticos em suas ações. Devemos considerar que esses aspectos vêm antes e acima da administração. A administração é uma das formas da gestão, pois compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. As formas mais conhecidas de gestão são: administração, cogestão e autogestão (LÜCK, 2007).

Em síntese, pode-se dizer que o diretor de escola é o grande articulador da Gestão Pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso, sendo que para isso ele necessita de apoio pedagógico, ou seja, de uma equipe pedagógica qualificada. A prática mostra que o diretor é fundamental para dinamizar a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como sua implantação e seu acompanhamento, a fim de que seja efetivada a realização prática da teoria proposta.

3.4.2 O Coordenador

A coordenação pedagógica está ligada diretamente à supervisão de ensino de uma unidade escolar e tem como uma de suas funções assessorar o diretor da escola, a quem está subordinada.

De acordo com a equipe central de supervisão (ZANKO, 1978), a introdução do coordenador pedagógico na escola não impede ao diretor de ser o líder do ensino e do aperfeiçoamento do currículo, por meio do plano da escola. Com efeito, o coordenador, legalmente, não pode exercer funções, nem resolver ações pertinentes ao diretor.

Segundo Lomonico (2005), para exercer suas atribuições essenciais, o coordenador deve ter alguma delegação de autoridade, como:

- *Autoridade pela competência*: conseguida através de seu trabalho e capacidade. O corpo docente, com o qual trabalha, confere-lhe esta autoridade por reconhecer seus méritos, sua capacidade profissional.

- *Autoridade por delegação*: quando recebe autoridade da parte administrativa para realizar um trabalho em uma ação específica.

De acordo com o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau – Decreto nº 10.623, de 26/10/1977, o coordenador pedagógico é o elemento responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares, no âmbito escolar. Cabe-lhe o papel específico de dinamizador das atividades pedagógicas a fim de implantar e implementar o currículo pleno da escola.

A situação funcional do coordenador pedagógico é definida legalmente, de acordo com o Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 201/78, um cargo pertencente à classe dos especialistas da educação. Sua demissão ou exoneração

não depende das autoridades imediatas como o diretor da escola ou diretor de ensino, mas, depende do Secretário da Educação, nos termos da Lei nº 10.261/68 do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo.

As atribuições da coordenação pedagógica na escola podem ser definidas em três áreas: planejamento, assistência e treinamento em serviço e avaliação.

A área do planejamento envolve planejar as atividades de responsabilidade da escola como a participação na elaboração do plano escolar, o acompanhamento e o controle do desenvolvimento da programação curricular (LOMONICO, 2005).

Na área de assistência e treinamento em serviço, a função é a de assegurar a eficiência, no sentido de atingir o objetivo é assegurar a eficácia do desempenho dos professores. Para tanto, o coordenador deverá prestar assistência técnica ao professor; planejar atividades de aperfeiçoamento e de atualizações de professores; coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões pedagógicas, bem como, interpretar normas e disposições do sistema referente aos aspectos técnico-pedagógicos (LOMONICO, 2005).

Ainda, referente ao treinamento em serviço, o coordenador deve proporcionar a melhoria dos padrões de ensino por meio da coordenação de atividades de recuperação; da supervisão da hora-atividade; do planejamento de experiências e pesquisas, além da coordenação de reuniões de conselho de classe.

Segundo Lomonico (2005), no tocante à avaliação, o coordenador pedagógico deverá avaliar os resultados do ensino por meio do controle das variáveis do processo ensino-aprendizagem e da avaliação do produto do processo ensino-aprendizagem.

Na visão da Psicopedagogia, o coordenador poderá atuar de forma preventiva ou terapêutica, junto ao corpo docente escolar, utilizando-se de conhecimentos e princípios estabelecidos na Psicopedagogia, com a finalidade de garantir o sucesso esperado na organização curricular, evitando altos índices de repetência.

O coordenador, utilizando princípios da Psicopedagogia, poderá proporcionar condições para análise e reflexão sobre o papel da escola; proporcionar condições para que as situações de ensino sejam percebidas e organizadas de acordo com o desenvolvimento dos alunos, por meio do

conhecimento e reflexão sobre suas habilidades, conceitos de ensino e dos instrumentos de avaliação; participar no diagnóstico e solução dos distúrbios específicos de aprendizagem, bem como, ajudar o professor no entendimento de problemas de aprendizagem encontrados em sua sala de aula, aumentando as chances para a solução dos mesmos (LOMONICO, 2005).

3.5 Liderança

Segundo Chiavenato (2005), o conceito de liderança, bem como os seus princípios, tem origem nos estudos de Max Weber, por estar vinculado à figura do líder carismático, cuja principal característica é a aceitação de um líder, arrebanhando massas de liderados, sem imposição. Assim sendo, o processo de liderança não deve ser entendido como a relação entre subordinado e chefe existente nas organizações, sejam elas escolares ou não. Liderança é:

[...] a habilidade de influenciar as pessoas para o alcance de objetivos. Essa definição enfatiza que o líder está envolvido com outras pessoas para alcançar objetivos. A liderança é recíproca e ocorre entre pessoas. Liderança é uma atividade focada em pessoas, e não em atividades de folhear papéis ou apenas, resolver problemas. (CHIAVENATO, 2005, p. 340).

Em uma organização escolar, segundo Peter Senge et al. (2006), exigem-se da equipe gestora, liderança e vontade para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório, como tal, e seus desdobramentos de execução. A liderança deve caminhar e viabilizar decisões pedagógicas, com ética e profissionalismo, e assegurar, respaldar, pedagógica e teoricamente, os demais profissionais da instituição.

Desde 1930, a gestão vem sendo estudada pela ciência administrativa (SENGE et al., 2006) e recebe diferentes apreciações e tratamentos, sendo que, atualmente, ainda concentra grande parte da atenção dos estudiosos da administração.

A liderança, na visão de Kazmier (1975, p. 34), é apresentada como:

[...] a habilidade em tomar decisões, a qual é a chave para o planejamento bem sucedido em todos os níveis da gestão. Envolvendo mais que uma simples seleção de planos de ação que assume pelo menos três fases: diagnóstico, descobertas de alternativas e análises.

O diagnóstico é a primeira fase do processo de liderança e tomada de decisões e tem como função identificar e esclarecer o problema. As descobertas de alternativas incluem a criatividade do administrador e é de fundamental importância. A análise inclui a comparação dos possíveis cursos de ação e a escolha de uma das alternativas.

Para Robbins (2002), o líder deve valorizar o trabalho dos indivíduos e das equipes, ressaltando os aspectos positivos do que foi realizado e influenciando na construção de um ambiente estimulante para a realização das atividades. Dessa forma, nota-se que a produção não depende apenas da qualidade da matéria-prima e da perfeição do funcionamento das máquinas modernas, mas depende de um grupo de fatores associados e coordenados por tal líder.

De acordo com esse autor, a liderança autocrática é o tipo de liderança ditatorial, muito comum em instituições de ensino, mas pouco proveitosa para o crescimento da qualidade educacional. Nela, o ato de liderar está centralizado exclusivamente na pessoa do líder. O cuidado e a consideração para com os sentimentos das pessoas subalternas não existem. A técnica empregada resume-se aos atos de dar ordens, de dizer às pessoas o que devem fazer e de fiscalizar e controlar, observando o cumprimento das ordens por parte dos subordinados.

Já para Senge et al. (2006), a liderança democrática tem como principal característica a equidade de equilíbrio entre direitos e responsabilidades. O líder democrático procura sempre que haja participação dos membros do grupo na formulação de programas de ação. Os participantes do grupo conhecem o padrão que se estabelece para a avaliação do seu produto e compreendem as razões da necessidade de alcançar esse padrão.

Lück et al. (2007) preconizam que a vontade do líder é estimular e orientar cada pessoa no sentido de que ela passa a realizar-se em sua plena potência e sentir-se membro importante do grupo. Assim, podemos inferir que a liderança democrática é aquela que melhor se enquadra no perfil educacional, pois é por meio dela que se pode obter a melhoria na qualidade de ensino, com a participação de todos os membros da comunidade escolar: diretores, coordenadores, professores, pais e alunos.

Com a implantação da gestão democrática e participativa nas unidades de ensino, surgiu a liderança denominada *participativa*. O líder participativo é caracterizado como:

- facilitador e estimulador da participação dos pais, alunos, professores e funcionários, na tomada de decisões e implementação de ações;
- promotor da comunicação aberta;
- demonstrador de orientação próativa;
- construtor de equipes participativas;
- incentivador da capacitação e desenvolvimento dos funcionários e de todos da escola;
- criador de clima de confiança e receptividade;
- mobilizador de energia, dinamismo e entusiasmo.

Há muitos anos, essa nova visão de escola já podia ser observada, levando-se em conta a atuação dos gestores.

Para Likert (1971, p.57):

Os dirigentes com os melhores índices de desempenho concentram sua atenção, primeiramente, no aspecto humano dos problemas de seus subordinados, no empenho em construir grupos de trabalho eficazes com objetivos desafiadores.

Assim, como Lück (2007), destaca-se quatro aspectos fundamentais que devem ser encontrados em líder participativo:

- a) apoio: comportamento que contribui para que o subordinado se sinta valioso e importante;
- b) ênfase no objetivo: comportamento que estimula o entusiasmo em realizar o trabalho e produzir resultados;
- c) facilitação do trabalho: remoção dos obstáculos e desvios, permitindo que os funcionários realizem seus trabalhos;
- d) facilitação da interação: comportamento que viabiliza a transformação dos funcionários em uma equipe de trabalho.

As teorias administrativas escolares identificam quatro tipos de estilos de comportamento de líder, os quais variam de acordo com as necessidades individuais ou grupais de direcionamento e apoio, sendo eles: diretivo, de instrução, auxiliador e delegador.

A liderança diretiva é aquela na qual os líderes agem de maneira autônoma, tomam decisões isoladamente e dão instruções específicas sobre o que fazer e como executar determinadas tarefas. Em geral, esse tipo de líder define os objetivos, resolve os problemas e prefere que seus subordinados obedeçam a regras e regulamentos específicos, com base em recompensas e punições (ROBBINS, 2002).

Em algumas situações de emergência, podemos constatar que a *liderança diretiva* é necessária, porém para o dia a dia da instituição de ensino não são aconselháveis, tendo em vista que os líderes com essas características são consumidos pelo excesso de trabalho e stress, além de diminuir o desempenho e a responsabilidade de seus funcionários (CHIAVENATO, 2005).

De acordo com Lück et al. (2007, p. 49), a *liderança de instrução* proporciona um alto grau de dimensionamento, “a instrução combina algum direcionamento com encorajamento pessoal”, de modo que desenvolve a confiança da equipe escolar. Cabe ao líder decidir, mas, somente, após considerar os objetivos da escola, bem como os interesses dos professores e alunos. Para a autora (idem, p. 50), o *líder auxiliador* “se baseia em objetivos desafiadores para motivar os liderados. Essa característica de liderança é própria dos profissionais gerenciais. A atuação se faz na consulta e apoio dos integrantes da equipe, que têm oportunidade de influenciar na tomada de decisão.

Vale ressaltar que um líder pode, em diferentes momentos ou circunstâncias, utilizar ou até mesmo mesclar qualquer um dos quatro tipos de liderança citados. O importante é saber conduzir as ações de liderança diante do tipo de problema ou situação. A natureza dos indivíduos, bem como de seus relacionamentos, dinamiza as características de uma equipe de trabalho, possibilitando ao líder agir em cada momento da maneira que julgar como a mais correta ou coerente (ROBBINS, 2002).

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos, além de se constituírem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e manutenção de um ambiente escolar positivo e a solução de conflitos, ajudando a

manter uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais (EBERTS; STONE, 1988).

De acordo com Cohn e Rossmiller (1987), embora a eficácia seja fortemente influenciada pelo administrador de um local, a ligação direta entre as características dos gestores de escola e os resultados dos estudantes devem ser mais bem estudados.

Os gestores e os professores devem trabalhar juntos pela melhoria da qualidade do ambiente, criando condições para o ensino e aprendizagem mais eficazes, além de identificar e modificar alguns aspectos do trabalho diário, considerados adversos à qualidade do desempenho.

Segundo Little (1987), as escolas que possuem integração entre gestores e professores são mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantêm profissionalmente isolados.

Algumas práticas de liderança são consideradas eficientes e são encontradas em escolas eficazes. Dentre essas práticas, encontram-se o apoio ao estabelecimento de objetivos claros e diretos e o encorajamento dos professores, auxiliando-os nas descobertas necessárias para que realizem seu trabalho. O sucesso de muitas escolas se deve à delegação da gestão aos professores e à tomada de decisão autônoma em sala de aula, bem como à boa integração entre os profissionais (PURKEY; SMITH, 1983; BRANDIT, 1987).

De acordo com Lück et al. (2008), a *liderança participativa* é uma das muitas estratégias utilizadas para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino. Auxilia na liberação da riqueza do ser humano, presa a aspectos burocráticos e limitados dentro do sistema de ensino, a partir de práticas orientadas pelo senso comum ou por hábitos não avaliados.

E o último tipo é a *liderança delegada*; nela o líder envolve todos os funcionários no processo de tomada de decisão, criando uma força conjunta para decisão de ações. Ao participar do processo de decisão, o líder concorda em mudar de opinião de acordo com a decisão do grupo. Um líder hábil em delegar é capaz de conquistas maiores, pois seus métodos desenvolvem habilidades e comprometimento dos integrantes do grupo de trabalho (ROBBINS, 2002).

3.6 Autonomia

O termo autonomia tem origem na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política.

A ideia de participação política e social é discutida prioritariamente no bojo da teoria política, e tem sido largamente assimilada e explorada nas teorias de administração de empresas e de escolas (MARTINS, 2001).

Assim, considerando esse contexto, a discussão sobre o exercício e a conquista da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, inspirador do pensamento democrático, e é, entendida como autonomia para a liberdade, ou seja, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, eliminando a distinção entre os governados e os governantes.

Segundo Bobbio (2000), para o exercício e funcionamento da democracia, não basta, que um grande número de cidadãos participe, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas. Ainda segundo esse autor, há uma outra condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra, por meio de direitos de liberdade, de reunião, de sindicatos e de associações.

Ele escreve a esse respeito:

[...] liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação [...], os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do Estado que não apenas exerce *sub lege*, mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos invioláveis do indivíduo. (BOBBIO, 2000, p.32).

Entre os nobres ideais preconizados pelo liberalismo e a realidade concreta, um longo e complexo processo de transformações sociais e econômicas mudou os mecanismos de funcionamento da democracia burguesa, acrescentando-lhe propriedades diferentes. Contrariando a concepção individualista, prevalecente nas sociedades antigas e medievais que lhe deu origem, confrontou-se com uma realidade de organizações, grupos, associações, sindicatos, interesses partidários de uma sociedade, ao final, burocratizada. Dessa forma, os protagonistas da vida

política numa sociedade democrática não são os indivíduos, mas, sim, os grupos “contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central” (BOBBIO, 2000, p. 35), em detrimento do princípio do indivíduo soberano que gera uma sociedade política pautada num regime sem intermediações (MARTINS, 2002a).

A discussão abordada em função da metamorfose dos direitos individuais desencadeia desdobramento que leva à discussão sobre a (re)instauração do individualismo negativo, que se manifesta nas sociedades pré-capitalistas, solicitando e reclamando uma reflexão sobre os novos significados e concepções de autonomia. Nesse âmbito, o debate pautado na reflexão sobre as transformações das sociedades democráticas, bem como sobre seus mecanismos de funcionamento, toca superficialmente no tema da participação social e política das pessoas, em uma sociedade complexa (MARTINS, 2001).

No modelo instaurado pelas democracias ocidentais burguesas, a questão pode ser vista como delegação de representação: representação outorgada para defesa de interesses particulares, ou como representação fiduciária: (ou seja, a eleição de um representante vinculado aos interesses gerais de uma nação). Como delegação de representação, o indivíduo delegado pode ter o seu mandato revogável e temporário; como fiduciário, o representante tem autonomia e liberdade para agir em nome dos representantes. Dessa forma, o regime de representação não contempla um mandato imperativo nem orgânico entre o representado e os representantes.

Segundo Bobbio (2000), os grupos relativamente autônomos que negociam interesses na sociedade não distinguem exatamente os limites entre os seus interesses particulares e os interesses da nação em geral, ou, dito de outra forma, torna-se difícil encontrar um representante que não defenda interesses particulares. Em decorrência, no bojo dessa discussão, estabelece-se a necessidade da abrangência da democracia representativa para que ela se transforme em democracia direta. O que está no cerne da questão do desenvolvimento e do exercício da autonomia, sobretudo em uma sociedade contemporânea, diz respeito à participação dos indivíduos em processos de decisão institucional, na esfera política ou organizacional, e aqui podemos incluir a escola compreendida como uma organização social imbuída de interesses, políticos e sociais, que tem sido

condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos de funcionamento desses processos (MARTINS, 2002b).

3.6.1 O histórico: considerações e relações

A gestão democrática como sinônimo de autonomia escolar e de processo decisório tem sido utilizada para descrever a abordagem participativa na gestão descentralizada do sistema de ensino. Dentre as muitas facetas ligadas à gestão escolar, a realocação do planejamento, da solução de problemas e do processo decisório é ponto fundamental para a formação de uma gestão escolar democrática que visa à construção da autonomia da escola no Brasil e no mundo.

O conceito de autonomia é oriundo do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Assim, paralelamente, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. Tratando-se da educação formal, no que diz respeito ao tema, remonta ao processo dialógico de ensinar, cerne da filosofia grega. Preconizada e amparada pela capacidade do educando em buscar respostas às suas próprias perguntas, exercitando, sua formação autônoma, no decorrer dos séculos, a proposta de uma educação antiautoritária vai, aos poucos, dando sentido à noção de autonomia dos alunos e da escola, “muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área” (GADOTTI, 1997, p. 23).

Para Barroso (2008, p. 11), a autonomia não é plena, pois “pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo”. Assim, essas “certas condições” podem tornar a escola não totalmente autônoma, cabendo às instâncias superiores a intervenção de apoio e regulação.

Diversas tendências pedagógicas relacionam-se com a intervenção da criança em alguns aspectos da instituição escolar, como as atividades na escola, o modo de aprender; outras propõem a modificação dos objetivos da educação de tal forma que o papel da criança na escola e no aprendizado se transforma radicalmente. Dessa forma, quase sempre o tema é abordado dentro da produção das teorias que fundamentam as pedagogias ditas libertárias, as ativas e as que defendem a individualização ou personificação do ensino, conforme descrito pela UNESCO (1981).

As experiências libertárias marcaram uma profunda diferença em relação à pedagogia tradicional. Podemos citar a primeira delas, a livre expressão das crianças, que passaram a ser os protagonistas do processo de ensino e da instituição escolar, quando reconhecidas em sua individualidade, como seu próprio ritmo de aprendizagem, suas necessidades e interesses. Concebendo a escola por esta perspectiva, a busca da liberdade e da autonomia conduz a modernas e inovadoras formas de organização e de gestão escolar, termo mais comumente usual na vida escolar. Não se tratava apenas da liberdade de a criança aprender de forma inovadora e diferenciada, mas do estabelecimento e planejamento de mecanismos de gestão no enquadramento da própria escola, que, por consequência, conduz à elaboração do projeto educativo e libertário para toda comunidade escolar (MARTINS, 2002b).

3.6.2 Dimensões da autonomia escolar

O termo autonomia possui uma variedade de dimensões, ou seja, a pedagógica, a financeira, a administrativa e a cultural. Trata-se de quatro eixos imprescindíveis para a conquista e o exercício da gestão democrática e que precisam ser desenvolvidos de forma interdependente, reforçando-se reciprocamente. Essa autonomia se constrói pela participação e descentralização, presentes em discursos da reforma educacional, porque é sempre de um coletivo. Trata-se de uma gestão intelectual, conceitual, técnica e política, pautada na capacidade de repartir poder, bem como na capacidade de liderar e na capacidade de produzir resultados e monitorá-los. Por ser “legítima e legitimada”, depende de que este coletivo reconheça sua identidade e articulação (MEDEIROS; LUCE, 2006).

Segundo Lück (2000), a efetivação da autonomia escolar está associada a uma série de características que podem ser definidas como:

a) **autonomia é construção**: é um processo que se constrói no dia a dia, mediante ação coletiva competente e responsável, realizada com superação de naturais ambiguidades, contradições e conflitos.

b) **autonomia é ampliação das bases do processo decisório**: ao se construir a autonomia da escola, amplia-se, até mesmo para fora do

estabelecimento de ensino, o poder de decisão sobre o seu trabalho. Esse processo de decisão torna-se, desse modo, mais amplo e complexo.

c) **autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência:** não se constrói a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares.

d) **autonomia e heteronomia se complementam:** a heteronomia, ou determinação externa dos seus destinos, sempre estará legitimamente presente na gestão da escola, tanto pública, quanto privada, estabelecendo, com a autonomia, um equilíbrio dinâmico nos sistemas de ensino e suas escolas. Isso porque, como apontado por Barroso, a autonomia “é o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre os diversos detentores de influência externa e interna” (1996, p.186).

e) **autonomia pressupõe um processo de mediação:** esta mediação implica um processo de ganha-ganha, em que todos os segmentos envolvidos têm suas necessidades mais importantes reconhecidas e atendidas, assim como contribuem, com sua competência, para a efetivação da educação.

f) **autonomia é um processo contraditório:** como a liberdade e a flexibilidade são componentes imprescindíveis para a construção da autonomia, esta segue, portanto, um processo acompanhado de manifestações contraditórias. Estas fazem parte do processo e saber utilizar a sua energia e reconhecer as suas tendências é condição para o bom encaminhamento do processo.

g) **autonomia implica responsabilização:** pois não ocorre autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidades, ou seja, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometido com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades.

f) **autonomia é transparência:** pois não basta diminuir uma responsabilidade, é preciso dar conta dela e prestar contas para a sociedade do que é feito em seu nome.

h) **autonomia é expressão de cidadania:** uma vez que a consciência de que, vivendo em um contexto, temos, em relação a ele, direitos que se justificam pelos deveres assumidos, é pré-condição para a efetivação da autonomia, daí por que é uma expressão de cidadania.

i) **autonomia é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro:** pois autonomia não é um processo interno à escola, mas, sim, um princípio que deve permear todo o sistema e até mesmo a sociedade.

j) **autonomia implica gestão democrática:** pois se trata de um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes do estabelecimento conjunto de decisões.

3.6.3 Centralização e descentralização da autonomia da escola

As autonomias administrativa, pedagógica e financeira, estão associadas ao movimento de descentralização em educação. Entendido como um feito internacional, baseado na premissa de que apenas localmente é possível promover a gestão da escola e do processo educacional pelo qual é responsável, por ser a escola uma organização social e o seu processo educacional ser altamente dinâmico, qualquer esforço centralizado e distante estaria fadado ao fracasso, como pode ser observado atualmente (BULLOCK; THOMAS, 1997).

Para Barroso (1997), a descentralização tem sido praticada não apenas na perspectiva da democratização da sociedade, mas, também, na de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de minimizar o poder dos organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam esse controle central.

Alguns sistemas de ensino descentralizam, centralizando, isto é, dão espaço com uma mão e, ao mesmo tempo, tiram com a outra, podendo apontar que

o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas.

Segundo Cabral Neto e Almeida (2000) e Pazeto (2000), para a democratização de a escola ser plena, deverá existir a democratização da educação. Isto é, do sistema de ensino, como um todo, envolvendo os níveis superiores da gestão, que deveriam, também, sofrer um processo de gestão democrática, mediante a participação da comunidade e de representantes das escolas na determinação das decisões que são tomadas nesse âmbito.

Esse processo de descentralização e democratização, como todo movimento social, apresenta contradições. A contradição observada na educação brasileira, segundo Lück (2000), não invalida o movimento, apenas registra um aspecto natural do mesmo. Para Bullock e Thomas (1997), a descentralização se processa simultaneamente com um movimento de centralização, isto é, enquanto se descentralizam certas coisas, centralizam-se outras. O importante é registrar que o que, geralmente, se descentraliza são os recursos e os espaços para a tomada de decisões, mas que, como a cultura escolar não está criada e estabelecida para fazê-lo adequadamente, centralizam-se ações no sentido de criar mecanismos de influência sobre a escola para fazê-lo e para prestar contas desse processo.

Sob o ponto de vista de Barroso (1997), a descentralização da educação é um processo extremamente complexo e, quando se considera o caso do Brasil, a questão se torna mais complexa ainda, por tratar-se de um país com diversidades regionais muito grandes e com distâncias geográficas imensas que caracterizam a grande dificuldade de comunicação, apesar da comunicação mundial em tempo real.

Assim, a “descentralização educacional” (PARENTE; LÜCK, 1999) não pode ser definida como um processo homogêneo e praticado em uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa.

Em virtude disso, em muitos casos, pratica-se muito mais a desconcentração do que a descentralização, ou seja, realiza-se mais a delegação regulamentada da autoridade, tutelada por um poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais. Ou seja, há o controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de haver delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais.

Na definição de Florestal e Cooper:

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

A desconcentração parece ser o caso mais praticado no Brasil, em nome da descentralização, estando, entretanto, conduzindo-se para uma descentralização mais plena, conforme apontado por Parente e Lück (1999, p.13):

[...] o que vem ocorrendo na prática educacional brasileira [...] é o deslocamento do processo decisório, do centro do sistema, para os níveis executivos mais próximos aos seus usuários, ou seja, a descentralização do governo federal para as instâncias subnacionais, onde a União deixa de executar diretamente programas educacionais e estabelece e reforça suas relações com os Estados e os municípios, chegando até o âmbito da unidade escolar. Da mesma forma, os sistemas estaduais vêm adotando política similar, ou seja, transferem recursos e responsabilidades com a oferta de serviços educacionais, tanto para o município, quanto diretamente para a escola.

Para Cabral Neto e Almeida (2000), a descentralização, como está, representa apenas uma redistribuição das tarefas administrativas e não uma redistribuição de poder, visto que as decisões ficam concentradas na Secretaria Estadual ou Municipal de Educação de cada Estado ou Município. Entretanto, a descentralização deve ser entendida como:

[...] um processo de distribuição do poder que pressupõe, por um lado, a distribuição dos espaços de exercício de poder – ou dos objetos de decisão –, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos. (UGA, 1991, p. 97).

Contrariamente, a desconcentração corresponde, implicitamente, à “delegação de competência sem deslocamento do poder decisório”, sempre de forma centralizada (TOBAR, 1991, p.15).

Portanto, a descentralização e a desconcentração não precisam ser compreendidas como positivas ou negativas, porque dependem de que funções, características e especificidades englobam cada um desses processos.

3.6. 4 A autonomia da escola: a descentralização pedagógica e cultural

No modelo da pedagogia ativa, a ideia-chave do processo de ensino é a construção ou desenvolvimento do indivíduo autônomo, por meio de competências e habilidades, e essa construção deve ser pautada em suas necessidades e capacidades. Essa perspectiva pedagógica nasceu a partir do pensamento de John Dewey (1859-1952), um dos pesquisadores da Escola Nova, que elaborou os conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”. Outro pesquisador, tão importante quanto Dewey, foi Decroly (1871-1932), responsável pela teoria de uma aprendizagem que se efetiva por meio “da observação, da expressão e da associação de ideias”, o que possibilita “à criança interferir no meio educativo”, no ponto de vista de Gadotti (1997).

Assim, à medida que a criança passa a ser o centro do processo de aprender e ensinar, a escola, de certa forma, também passa a ser questionada. Dessa maneira, como aponta Jouvenet, o trabalho seria fruto “de suas motivações e de suas representações, constituindo uma mediação fundamental das relações sociais” (1985, p. 308).

Tais orientações diferem das pedagogias libertárias, porque não preconizavam uma liberdade voltada para a construção de sujeito autônomo, mas, sim, uma relação diferente com os professores.

Segundo Rogers (1973), no modo de intervenção nas aprendizagens não diretivas, centrado na empatia, na autenticidade, na confiança das potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na autoavaliação e na autocrítica, o indivíduo formado seria aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu a adaptar-se e como mudar, porque, assim, poderia compreender que todo conhecimento é discutível e que a capacidade de adquirir conhecimentos seria sua única segurança.

A descentralização pedagógica está contemplada na LDB/96. As leis são fontes de expectativas. Nesse sentido, as leis são pontos para que a realidade seja repensada e para que, com base nessa aplicação, avanços sejam alcançados. A LDB, que rege o sistema nacional de educação, ampara a elaboração do projeto político da escola porque estabelece as diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os objetivos da educação nacional, bem como as bases

referentes aos níveis e às modalidades de ensino, aos processos de decisão, às formas de gestão e às competências para a manutenção do ensino (CORRÊA, 2001).

A LDB/96 delega a tarefa de elaboração do projeto político pedagógico da escola aos que fazem a escola, em seus artigos de 12 a 15:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. [...]

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. [...]

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

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

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

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Assim, em se tratando da autonomia pedagógica, a escola deve considerar o projeto político pedagógico, como reforma pretendida. A decisão de como elaborar o projeto político pedagógico deve ser tomada pelo corpo gestor “a partir de uma reflexão a respeito da importância do projeto como mecanismo democrático de organizar e dinamizar a ação educativa no âmbito da escola” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 42).

3.6.5 A autonomia da escola: a descentralização administrativa

Segundo Cabral Neto e Almeida (2000), para que a descentralização administrativa seja, de fato, implementada, alguns fatores são de extrema relevância:

- constituição e instituição de conselhos, compostos por: direção, professores, pais, alunos e agentes comunitários;
- participação ativa dos conselhos.

Esses autores também consideram os seguintes entraves e obstáculos:

- falta de envolvimento e de motivação dos atores que fazem a escola;
- articulação para a composição;
- carência de recursos humanos qualificados para esse setor.

Apesar dessas limitações, é preciso enfatizar a responsabilidade do corpo gestor em favorecer a mudança democrática, promovendo a minimização dos processos autoritários, bem como o surgimento de uma cultura participativa por parte dos envolvidos diretamente (núcleo gestor, professores, alunos, funcionários e pais) e indiretamente (agentes da comunidade) na escola.

Para Rodrigues (1984, p. 73):

O colegiado é o coletivo de decisões e de análise dos problemas da escola [...] O colegiado representa, também, uma mudança tanto nos processos de tomada de decisões, administrativas e pedagógicas, como nas formas de relacionamento com a comunidade ou com os órgãos superiores da administração educacional.

Segundo Prais (1992), o papel dos conselhos na escola é fundamental. A função da administração colegiada é priorizar a descentralização administrativa, procurando democratizar o processo pedagógico e a infraestrutura, permitindo a participação de toda a comunidade escolar nas decisões que afetam a vida interna da escola.

3.6.6 A autonomia da escola: a descentralização financeira

Para a implementação da descentralização financeira, é necessária a criação da Caixa Escolar, criada pela resolução n. 001/95, de 13/11/95. É um órgão institucional que tem a responsabilidade de administrar e gerenciar os recursos financeiros destinados à escola. Cabral Neto e Almeida (2000) consideram como recursos próprios da Caixa Escolar.

- a) auxílios concedidos pela União, Estado e Município;
- b) renda decorrente de exploração de cantinas e de outros serviços instituídos pela escola;
- c) contribuição das famílias;
- d) parcerias e de recursos de outras instâncias da comunidade.

Os órgãos que compõe a Caixa Escolar são 3 (três):

- a) Assembleia Geral (todos os associados da Caixa);
- b) Diretoria (presidente, secretário e tesoureiro);
- c) Conselho Fiscal (três membros escolhidos entre os pais e representantes da comunidade).

Todavia, esse tipo de descentralização financeira provoca alguns entraves legais, como:

- falta de pessoal especializado na escola, desconhecimento técnico e específico sobre o assunto, que ficava na dependência e disponibilidade da Secretaria de Educação;
- inércia do aparelho burocrático e falta de interesse político dos administradores para acionar o processo;
- insuficiência e irregularidade no repasse dos recursos financeiros;
- barreiras e dificuldades na captação de recursos não governamentais;
- falta de autonomia para a alocação dos recursos governamentais destinados à Caixa em função das necessidades da escola;

- desmobilização e desconhecimento por parte dos atores da escola, sobre a importância, bem como, a possibilidade de participarem do gerenciamento e da fiscalização dos recursos destinados à escola.

Contudo, mesmo precários e escassos, os recursos financeiros chegam atrasados ou reduzidos às escolas.

4 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Os estudos de caso visam à análise dos dados obtidos. Nesta pesquisa, foi possível identificar que o corpo gestor assume, ainda que como uma perspectiva, a preocupação e a vontade de conquistar a autonomia nas quatro dimensões (administrativa, financeira, pedagógica e cultural) questionadas.

O perfil do corpo gestor envolvido nesta pesquisa caracteriza-se pelo sexo masculino, idade entre 41 e 50 anos, formação acadêmica na área de Humanas, atuação no magistério há 25 anos, tempo na gestão escolar entre 4 a 5 anos, possui mestrado, No momento da pesquisa, não frequentava nenhum curso. Desempenhou funções na Assembleia da Escola, Conselho Pedagógico, Coordenação Pedagógica, Vice-direção e direção. Participou nos seguintes grupos de trabalho da escola: projeto educativo, elaboração do regimento e criação do conselho de escola.

A razão para tal participação, segundo o relato foi

Cabe a mim, membro do corpo gestor, a participação efetiva na elaboração e aplicação de projetos e órgãos auxiliares. Porque gosto do que faço. (Gestor - entrevistado)

Assim, o gestor, colaborador na pesquisa possui certa rotina e experiência estabelecida no cargo que ocupa. Portanto, a formação, a experiência e o envolvimento do gestor implicam na busca de informações que dão suporte para o aprimoramento de seus conhecimentos e solução de problemas dentro da escola.

As respostas dos questionários deixam transparecer a proposta de formar grupos de professores, gestores, funcionários, alunos, pais e membros da comunidade, o que implica explicitar, desconstruir e reconstruir concepções sobre a autonomia da escola. Nesse sentido, o corpo gestor assume o que mais caracteriza o pensamento reflexivo, ou seja, a postura de questionamento, de problematização, de organização, de mobilização, ao provocar reflexões sobre a conquista da autonomia da escola. E se ela é um fato ou um discurso. Esta análise complementa a segunda (ênfase na interpretação em contexto) e a terceira (retratar a realidade de forma completa e profunda), características fundamentais do estudo de caso que

é a interpretação do contexto para uma apreensão completa do objeto de estudo. E, ainda, busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Este tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes.

Segundo Oliveira (2007, p. 93), categoria significa “agrupamento de informações similares em função de características comuns”. Os dados obtidos foram categorizados a partir de identidade comum, ou seja, as respostas coadunam e esclarecem as questões.

A análise dos dados obtidos é um trabalho árduo. A tarefa de organizar e categorizar as informações obtidas precisa estar atrelada às reflexões e discussões baseadas no suporte teórico, descrito na revisão da literatura, que embasam a pesquisa.

A preocupação com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso, bem como as respostas analisadas ficaram materializadas no relatório final, em que fica evidente que esta pesquisa se constituiu realmente num estudo de caso.

A seguir, transcrevemos algumas respostas, às questões contidas no questionário anexo, objeto de análise.

Questão 12 - Descreva o que tem na escola referente à **autonomia administrativa:**

- a) existência de verbas diversas com direcionamento setoriais e prazos;
 - *desde que não fuja dos ditames da lei, a equipe gestora pode efetivar ações que evidenciam o melhor funcionamento da escola.*

- b) carência
 - *parceira com as famílias do alunado, para juntos gerir uma estrutura tão complexa como de uma escola;*
 - *maior autonomia na questão disciplina discente;*
 - *melhor política salarial para docentes e funcionários.*

- c) os obstáculos encontrados
 - *mesmo com uma equipe gestora dedicada, as cobranças burocráticas emperram e/ou atrapalham o bom andamento das ações;*
 - *verbas direcionadas sobram em algumas áreas e faltam em outras;*

- *conselho tutelar na imposição de matrículas de alunos problemas e fora da idade-série;*
- *convocação de conselho de escola para medidas disciplinares mais sérias.*

d) os benefícios consequentes

- *a gerência de recursos direcionados;*
- *escalonamento de funcionários conforme necessidade;*
- *decisões são tomadas conforme aval dos professores, APM e funcionários com participação de alguns alunos;*
- *não fugindo ao que estabelece a lei, certa autonomia na gestão.*

Questão 13 – Descreva o que tem na escola referente à **autonomia pedagógica**:

a) existência

- *coordenação pedagógica atuante;*
- *equipe gestora comprometida;*
- *corpo docente voltado para o sucesso do aluno;*
- *projetos de interação e integração que venham somar no aprendizado;*
- *computadores;*
- *biblioteca bem frequentada;*
- *laboratório de ciências;*
- *quadra de esportes coberta e em boas condições.*

b) carência

- *interesse e participação efetiva da família no processo de ensino e aprendizagem;*
- *desejo do educando para construir seu conhecimento;*
- *profissionais docentes em áreas diversas;*
- *calendário que propicie outras atividades (que não aulas).*

c) os obstáculos encontrados

- *currículos engessados;*

- *desinteresse dos pais;*
- *professores trabalhando em várias escolas, para compor sua jornada de trabalho;*
- *alguns professores desmotivados e/ou descomprometidos;*
- *metodologias de ensino ultrapassadas;*
- *falta de tempo com horários diferenciados para proporcionar melhores condições de trabalho;*
- *excesso de burocracia para realização de determinados projetos.*

d) os benefícios advindos

- *alunos com reforço escolar individualizado;*
- *amenização da exclusão digital;*
- *leitura proporcionada em horário diverso;*
- *esportes e campeonatos internos;*
- *mesmo sendo pouca, permite a reflexão da equipe escolar sobre sua ação educativa e a possibilidade de traçar novos rumos, sempre vislumbrando o sucesso do alunado.*

Questão 14 – Descreva o que tem na escola referente à **autonomia financeira**:

a) existência

- *cantina que propicia uma pequena renda para custeio de algumas necessidades que aparecem com urgência;*
- *a necessidade de saná-la;*
- *verbas FDE e via diretoria de ensino.*

b) carência

- *recursos para a reforma da quadra e prédio escolar;*
- *construção do anfiteatro;*
- *infraestrutura precária;*
- *salas ambientes.*

c) os obstáculos encontrados

- *a burocracia estatal impede a realização de obras físicas de urgência e de melhorias estruturais para o pleno atendimento do corpo discente, docente e comunidade;*
- *edifício antigo, sendo reformado por várias vezes;*
- *salas improvisadas como a de vídeo;*
- *não há sala de leitura.*

d) os benefícios

- *destinação de pequena verba oriunda da secretaria municipal para aquisição de materiais de papelaria do uso cotidiano;*
- *as verbas públicas não são suficientes para reformas físicas para um prédio que precisa ser refeito;*
- *equipamentos para facilitar o ensino estão sempre funcionando e forma precária.*

Questão 15 – Descreva o que tem na escola referente à **autonomia cultural**:

a) existência

- *possibilidade de organizar eventos junto à comunidade escolar;*
- *trabalho docente comprometido com a realização de atividades culturais complementares ao currículo proposto;*
- *biblioteca;*
- *gincanas e campeonatos interclasses;*
- *sala de informática disponibilizada para pesquisa em horário diferenciado.*

b) carência

- *espaço físico que atenda à demanda interna e da comunidade;*
- *integração com comunidade;*
- *resgate do folclore brasileiro;*
- *incentivo às festas cívicas.*

c) obstáculos encontrados

- *dificuldade de acesso às atividades culturais propostas por entidades da cidade devido ao nível social do nosso alunado;*
- *dificuldade na obtenção de transporte para locomoção do alunado, visto que as atividades culturais são realizadas na região central da cidade, longe desta unidade escolar;*
- *pouco tempo para desenvolver projetos fora do conteúdo;*
- *metas do IDEB a serem cumpridas;*
- *alunos desinteressados.*

d) benefícios consequentes

- *biblioteca tem um bom acervo cultural;*
- *integração por meio de gincanas e campeonatos;*
- *sala de informática com internet banda larga;*
- *oportunidades de realização e/ou participação nas atividades culturais, com bons resultados, onde alunos e professores ficam satisfeitos com o evento e a posterior reflexão sobre as mesmas.*

A partir dessas respostas, fica evidente que a descentralização é um requisito essencial e fundamental para a democratização e para a conquista da autonomia da escola. Entretanto, depois de analisarmos essas questões, verificamos que, ainda, não existe a consolidação da gestão democrática e da autonomia da escola. O que está ocorrendo não é fruto de conquistas democráticas e autênticas por parte de toda a comunidade escolar, mas uma descentralização controlada e vigiada pelas instâncias superiores (Secretarias Estaduais, Municipais e Diretorias de Ensino).

Cabral Neto e Almeida (2000, p. 45) reforçam que a proposta para o estabelecimento de novos padrões de gestão no campo da educação é a

[...] descentralização das decisões para o nível escolar, aumentando a autonomia; descentralização dos recursos destinados às escolas; promoção da participação da comunidade na gestão da escola; promoção da participação na gestão da escola e eliminação da burocracia.

A educação brasileira está organizada por sistemas e isso implica dependência. Considerando essa dependência, a maneira de administrar linearmente traz à tona uma administração sem vida, ou seja, de cima para baixo, uma forma mecanicista de gerenciar pessoas e recursos, em função do alcance dos objetivos educacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem a participação dos envolvidos. Nesse sentido, como conquistar a autonomia?

O corpo gestor da escola precisa reconhecer a mudança de paradigmas e de postura nas questões que dizem respeito à área de gestão escolar. Quando diz respeito a essa área, a participação consciente, aberta e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento do trabalho, nas instituições de ensino, sugere o fortalecimento da autonomia. A gestão educacional somente se desenvolverá associada à dimensão política e social, por meio da participação. A proposta de participação associada à escola surgiu no princípio da década de 1980, com os movimentos em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas. Em consonância com o apoio nas reformas educacionais e nas proposições legislativas, a gestão escolar pauta-se em três bases:

- a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola;
- b) criação de um colegiado ou conselho escolar que tenha autoridade deliberativa e poder de decisão;
- c) repasse de recursos financeiros às escolas e aumento de sua autonomia.

A LDB/96, nos artigos 12, 13, 14 e 15, determina que a escola elabore o seu projeto político-pedagógico, condição necessária, mas não suficiente para o exercício pleno da autonomia. Isso porque, nessa autonomia garantida pela lei, há uma outra dimensão, a construída na escola, que estimula e assegura a participação dos gestores, pais, alunos professores, funcionários e representantes da comunidade local nas discussões para a elaboração das propostas de trabalho da escola, que assume, assim, uma perspectiva mais ampla e completa.

Da autonomia regida pela legislação à autonomia construída pela escola, há um longo caminho que precisa ser percorrido que passa pela gestão democrática, que é contemplada por uma nova forma de administrar e gerir a escola, na qual há a descentralização do poder e ênfase na conquista da autonomia, por

meio da participação de todos os profissionais, visando-se sempre à melhoria na qualidade de ensino. Autonomia é o autogoverno com ampliação das bases do processo decisório. Quando é possível construir a autonomia da escola, essa é ampliada até mesmo para fora do estabelecimento de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino continuam enfrentando problemas para a construção da autonomia, mesmo com a descentralização. A estrutura do processo de descentralização está submetida, ainda, a decisões unilaterais, configurando um labirinto de mecanismos institucionais políticos, sociais e culturais que defendem a administração de interesses.

É preciso instituir e articular movimentos que definam e refinem o papel da descentralização das escolas. A intervenção e o conhecimento sobre esse processo enaltecem a ação transformadora nos contextos escolares e configuram propostas decisivas em tempos de transformação de uma sociedade que se democratiza.

É nesse sentido que podemos dizer que a autonomia na escola ocorre à medida que existe também a sua capacidade de assumir responsabilidades, tornando-se mais competente nas atividades que desempenha. Sobretudo, a escola é mais autônoma quando desenvolve a capacidade de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de, principalmente, estar comprometida com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades.

Portanto, a autonomia sinalizada pela LDB/96 é resultado de um processo de construção social. Entretanto, a autonomia da escola é essencialmente construída, na medida em que resulta da ação dos envolvidos direta e indiretamente na educação e não é apenas determinação legal. Se a autonomia da escola aumenta, também crescem proporcionalmente, suas responsabilidades. Mais autonomia, mais responsabilidade. Enfim, isso importa a quem? Até quando a autonomia da escola será um discurso? E quando e como passará a ser fato?

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: DIFEL, 1976.

ANDRADE, R. C. (Org.) **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. et al. **O estudo da escola**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1996, p. 167-189.

BASTOS, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRANDIT, R. On principal leadership and school achievement: a conversation with Rochard Andrews. **Educational Leadership**, Flórida, n. 12, p. 9-16, 1987.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172 de 09/01/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20/12/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BULLOCK, A.; THOMAS, H. **Schools at the centre**: a study of decentralisation. London: Routledge, 1997.

CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M. D. Educação e gestão descentralizada: Conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 35-46, 2000.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando com as pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COHN, E.; ROSSMILLER, R. Research on effective schools: implications for less developed countries. **Comparative Education Review**, Chicago, n. 12, p. 377-399, 1987.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1998.

CORRÉA, M. J. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: CONSED, 2001.

D'ANTOLA, A. **Supervisão e currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Participação é conquista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

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

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

EBERT, R. W.; STONE, J. A. Student achievement in public schools: do principals make a difference? **Economics of Education Review**, Michigan, v. 7, p. 291-299, 1988.

FELIX, M. de F. C. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 33-41.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1978.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.2, mar./abr., 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2005.

JOUVENET, L. P. O. Horizonte político das pedagogias não diretivas. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v.11, n.1/2, 1985.

KAZMIER, L. J. **Princípios de gerência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIKERT, R. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Pioneira, 1971.

LIMA, C. L. **Organização escolar e democracia radical**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, P. D. B. **A excelência em gestão pública: a trajetória e a estratégia do gspública**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

LITTLE, J. Teachers as Colleagues. In: **Educator's Handbook**. Richardson-Koehler. New York: Longman, 1987.

LOMONICO, C. F. **Atribuições do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LORTIE, D. **School teacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996, p. 153-166.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho de gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜDKE M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. Marília: M3T, 2008.

MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola**: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, n. 115, 2002b.

_____. **Autonomia e gestão da escola pública:** entre a teoria e a prática. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 2001.

MEDEIROS, M. B.; LUCE, I. L. P. **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAMO DE MELLO, G. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: **Estado e educação.** Campinas: Papirus/CEDES, 1992.

NISKIER, A. **A educação na virada do século.** São Paulo: Expressão e Cultura, 2001.

NOVELLI, P. G. The Hegelian concept of education, Interface. **Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001.

OLIVEIRA, D. C. Gestão Democrática: um estudo de expectativas, efeitos e avanços. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p.150-155, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** São Paulo: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 61-77.

OLIVEIRA, C. Democratização da Educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática. In: RESCIA, A. P. O. (Org.). **Dez anos de LDB:** contribuições para a discussão das políticas públicas em Educação no Brasil. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

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

PARO, V. H. Administração escolar. Introdução crítica. **Em Aberto**, Brasília, v. 6, n. 36, out./dez., 1987.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p.163-166, 2000.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2002.

PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papirus, 1992.

PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. Effective schools – a review. **Elementary School Journal**, Chicago, v. 83, n. 4, p. 427-452, 1993.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: um modelo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, N. Colegiado: instrumento de democratização. **Informativo MAI**, Belo Horizonte, n. 104, p. 66-75, 1984.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROSENAU, C. R. **Ação do gestor escolar: estudo de caso com o desenvolvimento de proposta pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ROSENHOLTZ, S. J. Effective schools: interpreting the evidence. **American Journal of Education**, Lionois, n. 93, p. 352-388, 1985.

RUSSO, M. H. **Teoria e prática da administração escolar: confluências e divergências**. 1995. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Escola e paradigmas de Gestão. **ECCOS - Revista Científica**. Centro Universitário Nove de Julho, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SAMPAIO, M. M. F. **Problemas da elaboração e realização do currículo**. São Paulo: Ideias, 1995. p.143-50.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 94.

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar n. 1096, de 24 de setembro de 2009 Altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 - **Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado**.

SÃO PAULO (Estado). Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. **Lei Complementar 201/78, de 9/11/1978**.

SÃO PAULO (Estado). **Regimento das Escolas Estaduais de 1º grau**. n. 10.623 de 26/10/77.

SENGE, P. et al. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

SILVA JÚNIOR, C. A. et al. **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. Marília: M3T, 2008.

SQUILASSE, M. C. Paradigmas organizacionais em gestão escolar: um estudo piloto. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 4, p. 37-50, 1999.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TOBAR, F. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 5, p. 31-51, jun., 1991.

UGA, M. A. Descentralização e democracia: o outro lado da moeda. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 5, p. 87-104, jun., 1991.

UNESCO. **La Autogestion em los sistemas educativos**. Paris: UNESCO, 1981.

VALERIAN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.

XAVIER, A. C. R. et al. **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Sec. do Planejamento/Orçamento da Presidência da República, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 34.

ZANKO, A. **A coordenação pedagógica como função de implementação do currículo da escola**. 1978. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 1978.

APÊNDICE

Apêndice A

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Escola: _____

1 – Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50 anos

2 – Gênero

Masculino	Feminino

3 – Área da disciplina de formação

Humanas	Exatas	Saúde

4 – Tempo de serviço no magistério

Até 3 anos	De 4 a 6	De 7 a 25	Mais de 25 anos

5 – Tempo de serviço na gestão escolar

Até 3 anos	De 4 a 6	De 7 a 25	Mais de 25 anos

6 – Formação Acadêmica

Doutorado	Mestrado	Especialização	Licenciatura

7 – Frequenta atualmente algum curso

Pós-graduação (qual nível?)	Graduação (qual?)	Não frequento

8 – Há quantos anos gerencia esta escola? (inclua o atual)

Até 3 anos	De 4 a 6	De 7 a 25	Mais de 25 anos

9 – Por favor, indique os cargos/funções que desempenhou na escola nos últimos 3 anos letivos.

Assembleia de Escola	Conselho Executivo	Conselho Pedagógico	Coordenador Pedagógico	Vice-diretor	Diretor

10 – Indique, por favor, se participou nos grupos de trabalho para a elaboração dos seguintes documentos desta escola.

Grupos de Trabalho	Projeto Educativo	Elaboração do Regimento	Criação do Conselho de Escola
() Sim () Não			

11 – Indique a razão da sua participação ou não participação nesses grupos de trabalho:

12 – Descreva o que tem na escola referente a autonomia administrativa

12.1 – Existência

12.2 – Carência

12.3 – Obstáculos

12.4 – Benefícios

13 – Descreva o que tem na escola referente à autonomia pedagógica

13.1 – Existência

13.2 – Carência

13.3 – Obstáculos

13.4 – Benefícios

14 – Descreva o que tem na escola referente a autonomia financeira

14.1 – Existência

14.2 – Carência

14.3 – Obstáculos

14.4 – Benefícios

15 – Descreva o que tem na escola referente a autonomia cultural

15.1 – Existência

15.2 – Carência

15.3 – Obstáculos

15.4 – Benefícios

Obrigada pela sua colaboração!