

**O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR:  
INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO**

**EMERSON MAGRO**

**O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR:  
INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO**

**EMERSON MAGRO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Gestão Educacional.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Tambelli Schmidt

371  
M212g

Magro, Emerson.

O gestor e a organização do espaço escolar:  
interação e integração/Emerson Magro. –  
Presidente Prudente, 2012.

131 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2012.

Bibliografia.

Orientador: Ivone Tambelli Schmidt

1. Administração escolar. 2. Escolas -  
Organização e administração. 3. Escola Arquitetura.  
I. Título.

**EMERSON MAGRO**

**O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR:  
INTERAÇÃO E INTEGRAÇÃO**

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

Presidente Prudente, 30 de agosto de 2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivone Tambelli Schmidt  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Caroline Kraus Luvizotto  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin  
Universidade Estadual Paulista - Unesp  
Presidente Prudente - SP

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus familiares, principalmente meus pais Fidelcino e Ceni, por terem sempre me dado apoio e incentivo em toda a minha vida para estudar, permitindo assim a possibilidade de realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível com a ajuda e o incentivo de algumas pessoas, mas quero agradecer, primeiramente a Deus, por ter me inspirado, ter me dado saúde e coragem nesta empreitada. Sem a ajuda divina, jamais teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus pais, que me incentivaram a estudar, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, suprindo-me de todas as necessidades afetivas, morais, financeiras, para que eu pudesse seguir adiante, sempre.

Às minhas colegas de trabalho da Diretoria de Ensino - Região Mirante do Paranapanema, **Ana Paula Maioli Martins** (*in memoriam*) e **Silvana Ferreira Magalhães Costa**, que me ajudaram e me deram apoio nas situações mais difíceis.

À grande e querida amiga supervisora de ensino **Iranilde Ferreira Miguel**, que conseguiu entender o propósito da minha pesquisa e me ajudou a expressar essa ideia para ingressar no mestrado. Sua ajuda foi mais que essencial e, assim, quero ajudar outras pessoas me colocando com a mesma disposição com a qual fui auxiliado.

À minha orientadora, Professora Doutora **Ivone Tambelli Schmidt**, que me orientou o tempo todo, dando-me liberdade e incentivo, bem como oferecendo materiais para a realização da pesquisa.

Às queridas professoras Doutoras: **Fátima Aparecida Dias Gomes Marin**, da Unesp e **Caroline Kraus Luvizotto** da Unoeste, que como parte da banca de qualificação e defesa acreditaram no trabalho me dando dicas importantíssimas para o aprimoramento do mesmo.

Aos professores Doutores **Levino Bertan** e **José Camilo dos Santos Filho**, pelas valiosas indicações em relação aos rumos desta pesquisa.

Ao professor **Sebastião Canevari**, dirigente regional de ensino de Mirante do Paranapanema, que me apoiou o tempo todo e incentivou-me aos estudos, concomitante com o trabalho.

Por fim, ao CCPQ e a toda a Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, pela estrutura que me permitiu pesquisar, sistematizar e concluir a pesquisa ora apresentada.

*“É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua ação”.*

Mayumi Souza Lima (1989)

## RESUMO

### **O gestor e a organização do espaço escolar: interação e integração**

O presente trabalho de pesquisa procurou estimular e continuar uma reflexão dos profissionais da Educação sobre a produção dos espaços educativos por meio da arquitetura escolar. Desse modo, foram analisadas as construções escolares nas perspectivas dos espaços construídos, edificados e a atribuição dos significados como lugar vivido, sentido e percebido, assumindo um caráter educativo. Ao mesmo tempo, defende-se e ressalta-se a necessidade de uma avaliação prévia e planejamento cuidadoso antes da construção se concretizar. Como exemplo, foram apresentados projetos construídos no país, como forma de buscar agregar funcionalidade e conforto. Entendendo-se que os significados se dão com base na ocupação humana, no tocante ao espaço educativo, suscitou-se a importância da administração e gestão escolar para tornar esses espaços mais eficazes e acolhedores e que assumam um caráter mais educativo. Nesse contexto, foram apontadas características, competências e habilidades essenciais do diretor de escola, o gestor principal da unidade educativa em várias dimensões das suas atribuições, a fim de esclarecer, com base na literatura científica, que organizar o espaço escolar e disponibilizar o seu uso efetivo é variável importante para o sucesso escolar. Por fim, valendo-se da corrente fenomenológica, analisou-se a essência do trabalho do diretor, numa escola da rede estadual de ensino, na qual a gestão escolar atua na organização do espaço escolar, priorizando o conforto e o bem-estar do aluno – principal usuário – e a qualidade do ensino que oferece. Foi possível verificar, desse modo, como a gestão da escola pesquisada atua de forma a garantir a satisfação dos alunos da comunidade em questão. Constatou-se, ainda, que uma extrema diferença pode ser percebida no espaço escolar quando os novos paradigmas de gestão são postos em prática neste âmbito.

Palavras-chave: Espaço escolar. Gestão escolar. Organização.

## **ABSTRACT**

### **The manager and the organization of the school environment: interaction and integration**

This research was carried out to encourage and pursue a reflection on the part of Education professionals on the creation of educative spaces by means of the school architecture. Thus one analyzed school buildings from the point of view of the constructed, built spaces and the assignment of meanings as an experienced, felt, and perceived place, taking on an educative character. At the same time, one supports and emphasizes the need of previous assessment and careful planning before the building is put up. As examples, one mentions projects built in the country meant for combining functionality and comfort. By knowing that meanings are conveyed based on human occupation, concerning educative spaces one stressed the importance of school management and administration in order to make such spaces more effective, cozier, and liable to take on a more educative character. Within such a context, one pointed out features, competence, and skills essential to the school principal, the main manager of that educative unit within the various spheres of his/her assignments in order to explain, based on scientific literature, that organizing the school environment and making it ready for effective use is an important variable for successful outcomes. At last, by availing ourselves of the phenomenological tendency, one analyzed the essence of the principal's work in a state public school, where school management operates in the organization of its environment, having in mind the comfort and the welfare of its students - its main users - and the quality of the teaching provided by the school. Therefore, one managed to find out how the management of the school at issue operates so that its students' satisfactions are met One also found out that an extreme difference may be felt in the school environment when new managerial paradigms are put into practice within the boundaries of the school.

Keywords: School environment. School management. Organization.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Fachada da Escola Modelo da Luz - São Paulo-SP .....	25
FIGURA 2	- Planta porão/térreo e superior da Escola Modelo da Luz .....	25
FIGURA 3	- Fachada e planta baixa do térreo, 1º e 2º pavimentos do CIEP .....	28
FIGURA 4	- Cronologia dos vários órgãos responsáveis pela construção das escolas públicas no Estado de São Paulo .....	32
FIGURA 5	-Especificações de uma sala de aula, segundo padrão FDE/SP .....	41
FIGURA 6	-Diagrama representando as áreas de uma organização (escolar) .....	56
FIGURA 7	- As dimensões básicas da autonomia .....	61
FIGURA 8	- Competências de gestão de resultados educacionais .....	72
FIGURA 9	- Competência de gestão democrática e participativa .....	75
FIGURA 10	- Competências de gestão de pessoas na escola .....	78
FIGURA 11	- Competências de gestão de pedagógica .....	80
FIGURA 12	- Centralidade da gestão pedagógica .....	81
FIGURA 13	- Dimensões de gestão, com foco no projeto pedagógico .....	82
FIGURA 14	- Competências de gestão administrativa na escola .....	84
FIGURA 15	- Croqui da Escola pesquisada - “E.E. Dr. Moacyr Teixeira” .....	91
FIGURA 16	- Dados do Saesp 2010: 7º, 9º ano do EF e 3º ano do EM .....	95
FIGURA 17	- Desenho da sala de informática .....	99
FIGURA 18	- Foto da sala de informática elaborado por aluno .....	99
FIGURA 19	- Pracinha da entrada da escola .....	101
FIGURA 20	- Foto da entrada da escola (praça) .....	101
FIGURA 21	- Biblioteca (desenho de aluno) .....	103
FIGURA 22	- Foto da Biblioteca .....	103
FIGURA 23	- Quadra de esportes da escola .....	104

FIGURA 24 - Foto da quadra da escola .....	104
FIGURA 25 - Mesas e bancos de cimento .....	105
FIGURA 26 - Foto das mesas e bancos de cimento .....	105
FIGURA 27 - Corredor da escola (armários para os alunos) .....	107
FIGURA 28 - Mural e trabalhos expostos .....	107
FIGURA 29 - Cores do corredor .....	109
FIGURA 30 - Cores da sala de aula .....	109

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
APO	- Avaliação Pós-Ocupação
CÉUS	- Centros Educacionais Unificados
CGEB	- Coordenadoria Geral de Educação Básica
CGRH	- Coordenadoria Geral de Recursos Humanos
CIAC	- Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EFP	- Escola de Formação de Professores
ETI	- Escola de Tempo Integral
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundap	- Fundação do Desenvolvimento Administrativo
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	- Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
IDORT	- Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDG	- Programa de Desenvolvimento Gerencial
PPP	- Projeto Político Pedagógico

- Premem - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
- Progestão - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- RAC - Relação Ambiente Comportamento
- Redefor - Rede São Paulo de Formação
- Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEE - Secretaria de Estado da Educação
- TGA - Teoria Geral da Administração
- TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
- UEX - Unidade Executora
- Unesp - Universidade Estadual Paulista
- Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
- USAID - *United States Agency for International Development*
- USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
2 A ARQUITETURA E O ESPAÇO ESCOLAR .....	22
2.1 A Arquitetura Escolar e a Transição Republicana no Brasil .....	22
2.2 Projetos-Padrão de Espaços Escolares .....	27
2.3 Espaço, Lugar e Território Escolar .....	32
2.4 Os Ambientes Escolares e a Preocupação com sua Funcionalidade .....	36
2.5 O Planejamento dos Ambientes de Ensino e o Objetivo das Avaliações Pós-Ocupação nas Construções Escolares .....	39
3 GESTÃO ESCOLAR .....	45
3.1 O Contexto do Surgimento do Diretor de Escola .....	45
3.2 Pressupostos Teóricos da Administração Escolar .....	48
3.2.1 As organizações escolares como sistemas abertos e o papel do diretor .....	53
3.2.2 O papel do diretor na administração e organização escolar .....	57
3.3 Legislação e Autonomia do Diretor .....	57
3.4 Gestão Escolar para além do Termo Administração .....	64
3.5 As 5 Dimensões da Gestão Escolar .....	69
3.5.1 A gestão de resultados educacionais .....	71
3.5.2 A gestão democrática e participativa .....	74
3.5.3 A gestão de pessoas .....	77
3.5.4 A gestão pedagógica .....	79
3.5.5 A gestão administrativa .....	83
4 A PESQUISA DE CAMPO .....	87
4.1 A Escola e a Escolha .....	88
4.2 Caracterização da Escola .....	89
4.3 As Concepções da Diretora da Escola .....	92
4.4 O que Pensam os Alunos da Escola .....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110

REFERÊNCIAS .....	114
ANEXO .....	122
Anexo A - Página da ata do Comitê Regional Prêmio Gestão .....	123
APÊNDICES .....	124
Apêndice A - Solicitação de autorização ao Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Mirante do Paranapanema .....	125
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	126
Apêndice C - Termo de Adesão à Pesquisa .....	127
Apêndice D - Desenho: ambiente de preferência do aluno .....	128
Apêndice E - Questionário do diretor de escola .....	129
Apêndice F - Questionário do aluno .....	130
Apêndice G - Quadro I - Local de preferência do aluno .....	131

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa o estudo do espaço escolar, como uma variável importante a ser considerada no sucesso dos objetivos educacionais. Ao mesmo tempo, pretendemos identificar a ação construtiva do gestor escolar dentro deste espaço (humanizado), ação esta que é considerada indispensável para que a escola, além de cumprir sua função social, sirva de lugar que marca notoriamente a vida das pessoas que por ela passam.

A criança e o adolescente passam grande parte do seu tempo diário na escola. Ali se constroem vínculos diversos de amizade com os colegas, professores, funcionários e com os próprios gestores destes estabelecimentos. É na escola que os alunos aprendem e apreendem coisas importantes para sua vida, e carregarão consigo por muito tempo, na memória, os momentos que ali viveram nos tempos escolares.

Considerando que o aluno passa boa parte do tempo diário na escola, pensamos que esta estadia deva ser a mais agradável, prazerosa e produtiva possível, já que são sujeitos em plena formação.

No Brasil, sobretudo nós que estamos envolvidos com a Educação, e trabalhamos há considerável tempo nesta área, conhecemos várias escolas, inúmeras realidades diferentes, culturas escolares diferenciadas e, com relação aos espaços físicos, à arquitetura das edificações, notamos que as diferenças se acentuam bastante. A maioria dos edifícios escolares que temos são antigos, construídos em décadas passadas, num outro contexto socioeconômico, cultural e político e, hoje, com quase 100% das crianças, adolescentes e jovens nas escolas, verifica-se um grande inchaço do espaço escolar, o que influencia de forma negativa os projetos educacionais e o oferecimento de espaços de qualidade para a educação.

Considerando o espaço escolar arquitetado, edificado como importante para que se processe a educação escolar de forma efetiva, abordaremos neste trabalho a importância da arquitetura escolar e do planejamento de escolas que atendam aos preceitos de conforto, higiene, ventilação e localização. Não temos a intenção de abordar a questão da arquitetura escolar de forma minuciosa, pois este não é o objetivo central de nosso trabalho, porém, pretendemos levantar questões e analisar o que os órgãos governamentais tem feito para assegurar a construção/edificação de escolas com as necessárias características espaciais padronizadas.

Nesse contexto, destacamos a atuação do gestor escolar, pois acreditamos que o mesmo tem, em suas mãos, uma grande responsabilidade que é a de organizar este espaço para torná-lo mais produtivo, mais atrativo e mais eficiente. O diretor, que aqui chamaremos de gestor, exerce funções estabelecidas por legislação específica e fazem parte de suas atribuições a gestão dos recursos financeiros; a gestão de pessoas; a gestão pedagógica; a gestão participativa; e, não mesmo importante, a gestão do espaço físico, a qual se relaciona com as demais gestões. Como exemplo, destacamos que a gestão pedagógica tem relação também com as condições ambientais, espaciais da escola.

Faz-se aqui necessário então destacar os objetivos da pesquisa, que nortearão o trabalho:

- 1- Pesquisar e fundamentar a ideia do espaço escolar como uma importante variável para a Educação Escolar, que deve ser considerada por profissionais envolvidos em sua produção e gestão.
- 2- Resgatar e relacionar os conceitos de administração e de gestão escolar como conceitos complementares.
- 3- Identificar e perceber as características fundamentais dentro da gestão escolar que o diretor de escola se valerá para atuação eficiente na escola.
- 4- Verificar a percepção do gestor sobre a importância da organização do espaço escolar.

*A priori*, com a revisão da literatura, o tema proposto se tornara cada vez mais claro e apaixonante, até mesmo porque os autores das obras pesquisadas abordam a questão do espaço escolar de uma forma muito prazerosa, romântica, mas não menos científica, que nos leva a pensar na relevância desta pesquisa que, entre os objetivos citados, visa também sensibilizar o leitor para uma questão não muito abordada no meio acadêmico e que diz respeito às condições físicas de nossas escolas.

Entre os autores destacados neste trabalho, que abordam a temática espaço escolar, arquitetura, edificações e sua relevância para a Educação estão Frago e Escolano (1998), Alves (1998), Kowaltowski (2011), França (1994), Tuan

(1983), Barguil (2006), Buffa e Pinto (2002) e Bencosta (2005), que consideram também a arquitetura como uma dimensão material do currículo, enfatizando sua importância na história da educação e, logicamente, para a atualidade.

Houve necessidade também de resgatar os conceitos de espaço, lugar e território, com a contribuição de outros estudos, em especial, o trabalho de Santos (1998), que traz a ciência geográfica, por meio de uma transposição de sua teoria sobre espaço, lugar e território para a pedagogia.

Sobre a relação que os seres humanos estabelecem no espaço e a influência deste espaço na vida do ser humano, elemento precioso em nossa pesquisa, foi fundamental buscar na obra de Foucault (1977), em *Vigiar e punir*, pois tem relação epistemológica com a escola e as relações de poder dentro dela.

Para abordar os temas administração e gestão escolar, expressões que se complementam, elencamos as obras indispensáveis de Alonso (1976), Lück (2010, 2009, 2007), Paro (2007), Saviani (1983, 2008), Alves (1998), entre outros.

Apropriamo-nos da teoria da pesquisa de natureza qualitativa por considerarmos a metodologia mais adequada para este tipo de trabalho e para alcançar os objetivos propostos. Verificamos que as abordagens qualitativas são as que melhor servem às nossas intenções de se trabalhar o contexto da descoberta, de suprir lacunas existentes no conhecimento existente e, até mesmo, algumas inconsistências teóricas; além disso, apresenta procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis aos rumos que a pesquisa tomou.

Bardin (1977 apud ARF, 2007, p. 14) considera que a análise qualitativa é válida e ressalta que “[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”.

De acordo com os objetivos e a natureza analítica da presente pesquisa, foi selecionada a análise de conteúdo como método preferencial de investigação, para que os dados pudessem ser devidamente analisados e interpretados. Para Bardin (1977 apud ARF, 2007, p. 14), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativa às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda segundo a autora, as fases de análise de conteúdo organizam-se em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material, o tratamento dos resultados e a inferência.

Assim, como fizemos uma opção metodológica para esta pesquisa, sentimos a necessidade de trabalhar em certos momentos, com uma corrente filosófica no trabalho e, principalmente, a intenção de pesquisa. Trata-se da fenomenologia, pensada por Edmund Husserl que representa um método adequado ao estudo de fenômenos que requerem um outro “modo olhar”, para além das concepções objetivas criadas pelo pensamento oriundo da ciência tradicional. A fenomenologia, para Husserl (apud DARTIGUES, 2003), almeja o estudo das essências, isto é, respondendo-as na existência, pois ela não existe independente do objeto sendo invariável.

A fenomenologia nos permitirá buscar a essência do objeto da pesquisa, o espaço escolar como lugar, ambiente de convivência de pessoas que por ali passam e deixam suas marcas, sua história de vida, seus anseios, desejos e sentimentos, que permeiam a construção e vivência deste espaço concreto.

Após a revisão da literatura e a seleção das obras, o trabalho *in loco* foi necessário. Estar no espaço escolar, observando o cotidiano, foi importante na medida em que íamos relacionando com as obras de referência e interiorizando os conceitos com os quais trabalhamos ao longo da pesquisa.

A observação do cotidiano escolar, do espaço das vivências, dos lugares, dos ambientes escolares não bastava para atingir os objetivos da pesquisa, necessitando de entrevista e questionário, compostas de questões semiestruturadas com o gestor de uma das escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino - Região Mirante do Paranapanema, subordinada à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Com o intuito de complementar este estudo, os alunos desta escola foram entrevistados e, para alguns, pedimos que desenhassem os ambientes escolares de que mais gostavam na escola e também aqueles em que não gostavam de estar. O desenho foi mais um instrumento de análise com o qual trabalhamos e que nos permitiu chegar aos resultados que mais adiante serão detalhados.

A presente dissertação é composta por quatro seções. Primeiramente, na introdução, apresentamos o assunto proposto para o desenvolvimento deste trabalho, justificamos sua necessidade, detalhamos os objetivos e a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, tratamos da arquitetura escolar e seu objetivo na produção de espaços, lugares e ambientes educativos. Construimos uma breve retrospectiva histórica do papel da arquitetura escolar no Brasil, paralelamente com os contextos sociais e políticos desde os primórdios da República. E desenvolvemos uma análise sucinta da arquitetura atrelada com projetos pedagógicos que buscam transcender as expectativas educacionais na questão da qualidade do ensino.

Não abordamos, como mencionado, somente a arquitetura pura e simples. Propomos uma análise da relação desta com os profissionais envolvidos na educação e, também, com a satisfação dos usuários do espaço educativo, com base nas teorias da psicologia ambiental e avaliação pós-ocupação, que ganha cada vez mais espaço no meio científico que trata das edificações escolares e a construção de espaços educativos não somente no Brasil, mas no mundo.

Atendendo ainda os objetivos da pesquisa, demos maior atenção à questão da arquitetura, apontada por diversos autores como um programa educativo, portanto, um aspecto do currículo (currículo oculto) que precisa ser refletido pelos gestores e outros profissionais da educação.

Na terceira seção abordamos as teorias da administração escolar e gestão escolar na figura do diretor de escola. Tratamos da gestão escolar para além do termo administração escolar, baseada na administração geral e reiteramos a importância da mudança de paradigma da concepção de administração, enfocando a necessidade de uma gestão democrática no microcosmo escolar. De forma sucinta resgatamos um pouco da história da educação e o contexto do aparecimento do principal gestor, o diretor de escola. Este resgate se fez necessário para melhor situar o leitor no contexto histórico que atualmente vivemos e à importância atribuída hoje a esta importante figura do diretor na gestão das instituições destinadas à Educação.

O principal objetivo nesta seção, foi buscar e analisar o papel do gestor escolar na organização e gestão do espaço escolar, atrelado nas cinco dimensões do seu trabalho. Verificamos como o gestor precisa gerir os recursos financeiros, cuidar do patrimônio, gerir os resultados educacionais, gerir as pessoas dentro da instituição e analisar as possibilidades de autonomia do diretor diante da legislação educacional para realizar adaptações no espaço escolar que lhe é atribuído para exercício de sua carreira dentro do quadro e contexto do magistério.

Finalmente, a quarta seção visou inter-relacionar de forma objetiva as duas primeiras seções, procurando trabalhar as questões, já levantadas nos

objetivos: Qual a relação da arquitetura escolar, do espaço escolar, dos lugares e ambientes com a gestão escolar? Apresentamos, ainda, algumas possibilidades de gestão do espaço escolar e a diferença que faz a atuação eficiente e planejada deste importante ator escolar que é o diretor, principal gestor da unidade escolar.

O objetivo maior nesta seção, foi analisar a ação do gestor no espaço escolar e foi abordado, ainda que brevemente, o aluno enquanto sujeito usuário da escola, bem como a influência das condições do espaço na vida dos estudantes.

Assim, fizemos a escolha criteriosa de uma escola da Diretoria de Ensino da Região Mirante do Paranapanema, devidamente justificada na última seção, a qual foi analisada à luz das teorias elencadas e dados da pesquisa.

Além de trabalhar e perseguir os objetivos propostos, destacamos que a intenção deste trabalho de pesquisa é, portanto, contribuir para reflexão acerca do uso dos espaços escolares como variável do sucesso escolar, a ser considerada pelos profissionais que trabalham em Educação nos diversos sistemas de ensino. Acreditamos na relevância social desta pesquisa para ampliar a discussão do planejamento adequado dos ambientes de ensino, unindo arquitetos e pedagogos nestas ações, a fim de que sejam abordados cada vez mais estes assuntos nos meios educacionais.

Sem a pretensão de obter resultados definitivos e verdades absolutas, acreditamos que esta pesquisa acrescentará conteúdo e estimulará reflexões por parte de profissionais ligados à educação e outros interessados em discutir, analisar e planejar espaços educativos.

## 2 A ARQUITETURA E O ESPAÇO ESCOLAR

### 2.1 A Arquitetura Escolar e a Transição Republicana no Brasil

Nesta seção, trataremos da arquitetura escolar, fazendo um breve resgate histórico desta atividade humana e sua importância dentro da vida do ser humano, tratando a arquitetura escolar como essencial na atividade educativa. Discorreremos, também, sobre a arquitetura na produção do espaço, do espaço vivido pelo homem configurando-se no lugar, na medida em que ele é ocupado e também é território, em virtude desta mesma ocupação pelos vários atores profissionais. Levantaremos a questão da intencionalidade deste espaço, seus usos no passado e seu uso no presente, com exemplos de tentativas de aliar a edificação escolar à qualidade do ensino, por meio de projetos desenvolvidos por órgãos governamentais das três esferas administrativas. E complementaremos – baseados nos conceitos de Psicologia Ambiental e Avaliação Pós-Ocupação (APO) – com a avaliação de quem ocupa e usa estes espaços.

A palavra arquitetura, em seu sentido etimológico (do grego *arkhé*, significando “primeiro” ou “principal” e *tékhton*, significando “construção”), refere-se à arte ou à técnica de projetar e edificar o ambiente habitado pelo ser humano. Neste sentido, a arquitetura trata especificamente da organização do espaço e de seus elementos: em última instância, a arquitetura lidaria com qualquer problema de agenciamento, organização, estética e ordenamento de componentes em qualquer situação de arranjo espacial. No entanto, normalmente, a arquitetura associa-se diretamente ao problema da organização do homem no espaço (e, principalmente, no espaço urbano).

A arquitetura, como uma atividade humana, existe desde que o ser humano pensou em se abrigar das intempéries e foi ganhando cada vez mais importância na vida do homem e no desenvolvimento das sociedades. Representa, atualmente, um importante ramo da atividade humana e símbolo de desenvolvimento, supremacia e *status*, principalmente nos grandes centros urbanos. Para Wolff:

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando. (WOLFF, 1992, p. 105).

Segundo Bencostta (2005), é possível analisar e compreender a História da Educação por meio da arquitetura escolar, que reflete uma visão da ideia, valores e conceitos de uma determinada sociedade. Neste sentido, Buffa e Pinto (2002) – em seu livro *Arquitetura e educação: organização dos espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas - 1893/1971* – analisaram o tipo de arquitetura utilizada nas edificações com as propostas educacionais até 1971 do século XX.

Os autores estabelecem, na referida obra, uma fina sincronia entre a percepção de um arquiteto (Pinto) e de uma pedagoga (Buffa), tornando a pesquisa que trata da articulação entre a proposta pedagógica e a organização dos espaços arquitetônicos nos grupos escolares mais objetiva possível. Inicialmente, os autores procuram evidenciar as transformações ocorridas na criação dos grupos escolares, realizando uma comparação com as escolas existentes no Império: a escola de primeiras letras, de caráter predominantemente literário, e posteriormente aquelas que tinham como base o ensino Lancasteriano<sup>1</sup>. Em sua análise, utilizam as descrições dos métodos de ensino, bem como as imagens e símbolos da escola presentes em textos da literatura brasileira. Desse modo, apontam considerações sobre a especificidade dos prédios construídos, que na época, apesar da grande demanda, era pequeno o número de profissionais especializados.

No início da expansão da arquitetura escolar, os arquitetos apenas desenhavam fachadas diferentes para plantas desenhadas por outros profissionais. Esse fato conferia certa unidade aos prédios que contavam ainda com as determinações definidas pelo projeto pedagógico elaborado pelos educadores e políticos republicanos paulistas. Por meio de registros fotográficos, Buffa e Pinto documentam e facilitam a percepção da importância da localização dos grupos escolares e sua relação com a ordem urbana.

Uma preocupação maior com a questão das edificações escolares e sua arquitetura, advém dos primeiros anos da República, como já mencionamos, pois até o final do Império, a educação formal se dava nas casas de professores nem sempre tão bem preparados para ensinar e atendia uma parcela muito pequena

---

<sup>1</sup> O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Lancaster defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual. Observa-se que a utilização de monitores, no método do educador morávio e no de Lancaster, estavam sob pressupostos pedagógicos bastante diferentes entre si (NEVES, 2012).

da população em idade escolar, excluindo do acesso à instrução as camadas populares da sociedade.

As escolas, em seus espaços alternativos e improvisados, priorizavam um tipo de instrução que se destinava à preparação para o acesso ao ensino superior, com o propósito exclusivo de qualificação e “polimento” de uma classe elitizada – impregnada de conotações de *status* social – seguindo os moldes ditados na Europa (AZEVEDO, 1995).

Com o advento da República, surge uma necessidade por parte dos republicanos de consolidar o novo regime e, de certa forma, marcar definitivamente na sociedade a ideologia política que acabara de ser implantada no Brasil. Era preciso inovar, impressionar e transformar. Assim, com o crescente desenvolvimento industrial e urbano, aliado às transformações impostas com o advento deste regime republicano – entre as quais assegurar educação à população –, a escola passa então a ser vista como um equipamento essencial dessa nova cidade industrial. As novas atribuições públicas vão exigir do Estado o planejamento de instalações físicas específicas para o funcionamento digno do ensino formalizado.

Destaca-se a criação dos *grupos escolares* que, como demonstramos, tiveram cunho político por trás de suas construções, pois os republicanos precisavam consolidar o novo regime, deixar marcas do progresso como contraponto ao Império.

Essas instituições foram espaços com atribuição de cumprir a formação do cidadão republicano. Os edifícios dos primeiros grupos escolares, no Brasil, puderam sintetizar o projeto político atribuído à educação popular, procurando *convencer, educar e dar-se a ver*.

Neste sentido, era preciso colocá-los em evidência, exibi-los, solenizá-los. Como síntese, a arquitetura escolar desempenhou um papel de simbolização, pois, ao passar por esses monumentos, as pessoas sabiam a que e a quem se destinavam. Portanto, a *monumentalidade* dos edifícios dos primeiros grupos tornou-se símbolo do valor da educação e da ação pública.

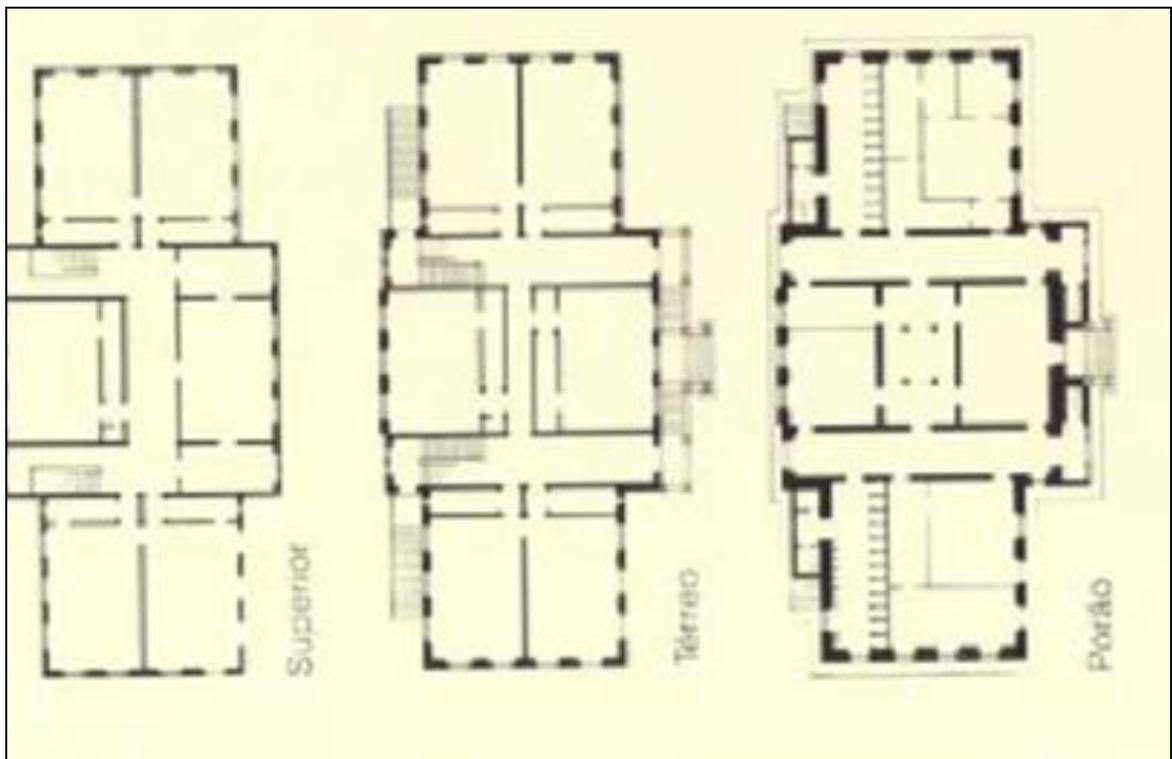
Para fins ilustrativos, nas Figuras 1 e 2, indicamos a Escola Modelo da Luz. Foi o primeiro grupo escolar da capital de São Paulo e, de acordo com Souza (1998, apud BUFFA; PINTO, 2002, p. 50), “a Escola Modelo da Luz, foi o centro irradiador dessas novas propostas de ensino que atingiram os grupos escolares e colocaram São Paulo na vanguarda dos projetos de modernização da instrução pública no país”.

FIGURA 1 - Fachada da Escola Modelo da Luz - São Paulo-SP



Fonte: Kowaltowski (2011, p. 84).

FIGURA 2 - Planta porão/térreo e superior da Escola Modelo da Luz



Fonte: Kowaltowski (2011, p. 84).

Estes grupos refletiam, em sua arquitetura, a superioridade das elites dominantes, valorizando elementos visuais que conferiam um caráter de requinte e imponência ao edifício. “A escala, os volumes, os materiais, tudo concorria para identificar a escola com a cultura das elites” (LIMA, 1995, p. 78).

A esse respeito, Wolf (1992, p. 48) complementa:

A arquitetura escolar pública nasce imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...]. Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito evidentes, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Além da monumentalidade da edificação escolar, cabe salientar que havia uma grande importância na localização dos grupos escolares na cidade. Assim como a igreja, a prefeitura, a delegacia, a escola precisava, também, ter um papel de destaque na configuração urbana.

Frago e Escolano (1998, p. 81) são referências que nos apoiam na análise da construção escolar na cidade, pois consideram que:

A localização enquanto problema a ser resolvido surge com a influência dos fatos: um deles [...], seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído com tal fim, o outro seria o crescimento das cidades e as tentativas de regulá-la mediante o planejamento urbanístico.

Estes autores, em sua marcante obra *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (1998), propõem um estudo diferenciado do espaço escolar e consideram a escola como instituição que ocupa um espaço e um lugar e possui uma dimensão educativa. “O espaço não é neutro. Sempre educa” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 75). Os autores sugerem, ainda, que o espaço escolar deve ser estudado e analisado como um elemento curricular oculto, justamente pelo seu caráter educativo e subjetivo.

Nessa mesma linha de pensamento, Alves (1998) propõe o estudo do espaço como dimensão material do currículo, carregado de signos, símbolos e objetos marcados e hierarquizados e Barguil (2006) considera que há uma grande relação do edifício escolar com os projetos pedagógicos nele desenvolvidos, atendendo a uma lógica curricular.

## 2.2 Projetos-Padrão de Espaços Escolares

Alguns modelos de edificações escolares foram feitos com base em projetos-padrão ou também chamados *projetos-tipo*. Foram projetos implantados em diferentes regiões do país, com o objetivo de criar ambientes escolares com qualidade para atender parte de uma população destas regiões.

Estas edificações seguiram padrões econômicos, racionais e objetivaram, sobretudo, a funcionalidade. Segundo Kowaltowski (2011), o objetivo era criar uma forma facilmente identificada e bem visível de arquitetura que fosse a marca de um determinado governo.

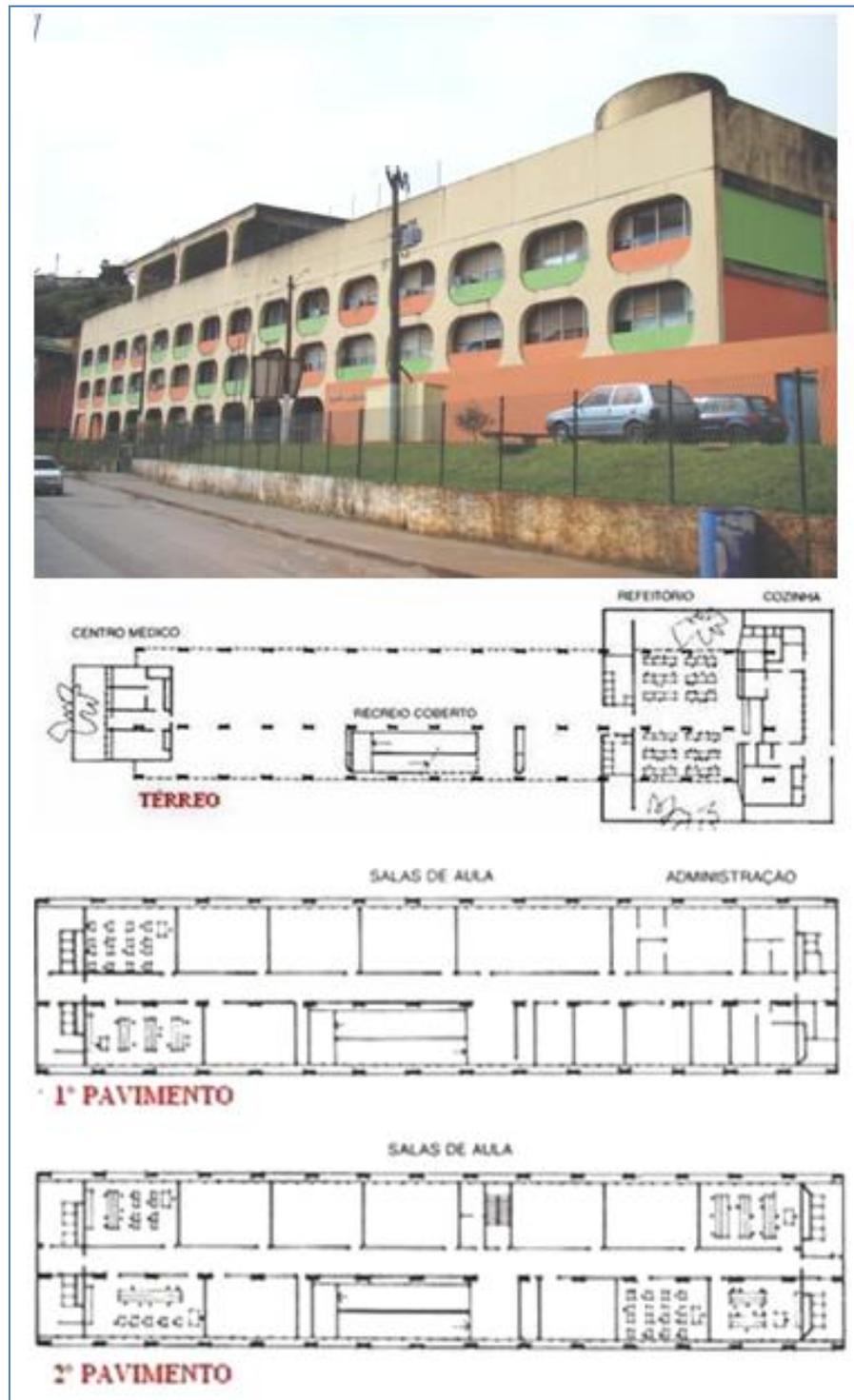
Bem recentemente, na década de 1990, em pleno governo Fernando Collor, foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) que foram projetados pelo arquiteto João Figueiras Lima. “A constituição construtiva dos CIACs era de uma técnica de argamassa em componente pré-fabricados na própria obra, pretendendo ser um sistema de construção econômico e leve e, portanto elogiado pelos avanços tecnológicos na construção civil” (KOWALTOWSKY, 2011, p. 105). As edificações dos CIACs foram um problema, pois, com a entrega das obras, as fábricas de peças pré-fabricadas foram desmontadas, complicando os posteriores reparos nos prédios escolares.

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), na administração municipal de São Paulo da prefeita Marta Suplicy, foram projetados por Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza. São edificações compostas de volumes, construção de um grande bloco de três andares, com aproximadamente 200m lineares. Trata-se de um volume cilíndrico sustentado em uma fuste, também cilíndrica, representando uma árvore, abrigando creche e jardim da infância, com piscinas e áreas de lazer, esportes. A edificação é uma estrutura para atender 2400 alunos. Entretanto, houve rejeição após a ocupação, principalmente em relação às áreas internas e externas, por dificultar o acesso das crianças às áreas de recreio e ao parquinho.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, idealizados por Darcy Ribeiro, com projeto de Oscar Niemeyer, em 1985, são exemplos de projetos-padrão para uma educação em tempo integral (Figura 3). Foram utilizadas estruturas de concreto pré-moldadas em usina, para uma solução de rapidez na execução da obra. Estas edificações são compostas por três construções distintas: o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca. O prédio principal tem três pavimentos ligados a uma rampa central, no térreo há um

refeitório com capacidade para até 1000 crianças. Nos dois pavimentos superiores estão as salas de aula, um auditório, salas especiais e instalações administrativas. No terraço, tem uma área reservada para atividades de lazer. O salão polivalente é um ginásio desportivo coberto, com arquibancadas, vestiários e depósito de materiais.

FIGURA 3 - Fachada e planta baixa do térreo, 1º e 2º pavimentos do CIEP



Fonte: Adaptado de Ribeiro (1986).

Os CIEPs necessitavam de terrenos de dez mil metros quadrados e havia uma grande dificuldade de encontrar terrenos deste porte no Rio de Janeiro, levando o governo a criar uma versão mais compacta do projeto original.

A maior crítica aos CIEPs diz respeito às condições acústicas: o espaço das salas de aula é definido com divisórias que não alcançam o teto e que, portanto, não criam barreiras acústicas entre os ambientes, prejudicando a concentração dos alunos.

Tanto os CIACs quanto os CIEPs e CEUs são criticados pelo modo como foram implantados. Segundo Rowe (1995 apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 109), “o resultado arquitetônico dessas premissas nem sempre atende às aspirações reais de satisfação, deixando de lado as particularidades do tempo, do espaço e da cultura local”.

As escolas polivalentes do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem), no Estado do Paraná, baseando-se na experiência de outros Estados que aderiram ao Programa e ao Convênio alicerçado na filosofia da Escola Polivalente, desenvolveu uma política de construção de escolas-modelo, dotadas de todos os recursos indispensáveis ao desenvolvimento do ensino.

Foi idealizada por meio do acordo MEC/USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), tendo a Lei Federal nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases) como meio indispensável em sua estruturação, no contexto de uma década em que a meta era formar trabalhadores, mão de obra para o mercado de trabalho crescente no país.

Estas escolas não existem mais, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996), mas deixaram um legado importante para muitos, que até hoje lembram, com grande saudade, o funcionamento destas escolas.

Apontamos as escolas-modelo do Premem com o intuito de analisar os benefícios da questão espaço-escola, como edificações escolares que visavam dar o máximo de conforto, praticidade, eficiência ao ensino e busca da qualidade. Não vamos nos ater, aqui, ao contexto sociopolítico-econômico do Brasil, no período em questão, como os acordos financeiros internacionais que viabilizaram o programa. Existem muitas críticas aos rumos dados à Educação brasileira nos anos 1970, com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/71 e a expansão da ideia de preparação de mão de obra especializada para o mundo do trabalho.

Para Buffa e Pinto (2002, p. 25),

[...] pesquisar uma instituição escolar é uma das formas de se estudar filosofia e história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas.

De acordo com Bertan (1979), na implantação dessas escolas, partiu-se da ideia de um novo conceito de prédio escolar que correspondesse aos objetivos do Programa, adequando-o às novas funções da educação, fugindo dos padrões tradicionais.

Pensamos que o espaço escolar é um dos requisitos básicos condicionadores da consecução dos objetivos no currículo e a execução deste implica na utilização de modernas técnicas e em progressos pedagógicos que requerem uma escola provida de condições apropriadas ao desenvolvimento de várias atividades educativas.

As instalações dessas Escolas Polivalentes foi resultado de muito estudo e, segundo Bertan (1979), abrangeram planejamento, estudos de microlocalização, doação de terrenos por parte da Prefeitura, documentos para a legalização dos terrenos, especificações educacionais, projetos arquitetônicos de engenharia, construção, implantação e funcionamento da Unidade Escolar.

Esse aparato todo não visou apenas ao espaço físico, mas também houve a preocupação de preparo do pessoal docente e técnico-administrativo, instalação de equipamentos e bibliotecas.

Bertan (1979, p. 37) assinala que:

Além das salas para as disciplinas de cultura geral, existem salas especiais para as disciplinas de formação especial, laboratórios, artes práticas, desenho, educação para o lar, pessoal administrativo, possibilitando a realização dos trabalhos adequadamente e facilitando a circulação entre os diversos setores e ambientes, conforme plantas baixas. Externamente, existe quadra de educação física, vôlei, basquete, futebol de salão, pista de atletismo, minicampo de futebol, barras, jardim. Piscinas foram previstas, mas não construídas.

Estas escolas polivalentes procuravam, na concepção de Bertan (1979)

[...] desenvolver o hábito do trabalho em equipe; desenvolver nos alunos interesses e atitudes de independência e pesquisa; incentivar a capacidade criadora, propor tarefas inteligentemente planejadas, com a finalidade de ensinar métodos de trabalho; formar atitudes de cooperação, solidariedade,

responsabilidade, coerência e autenticidade; desenvolver o espírito crítico e a capacidade de análise e interesse; obter autodisciplina; despertar vocações para ajustamento profissional futuro. (BERTAN, 1979, p. 37).

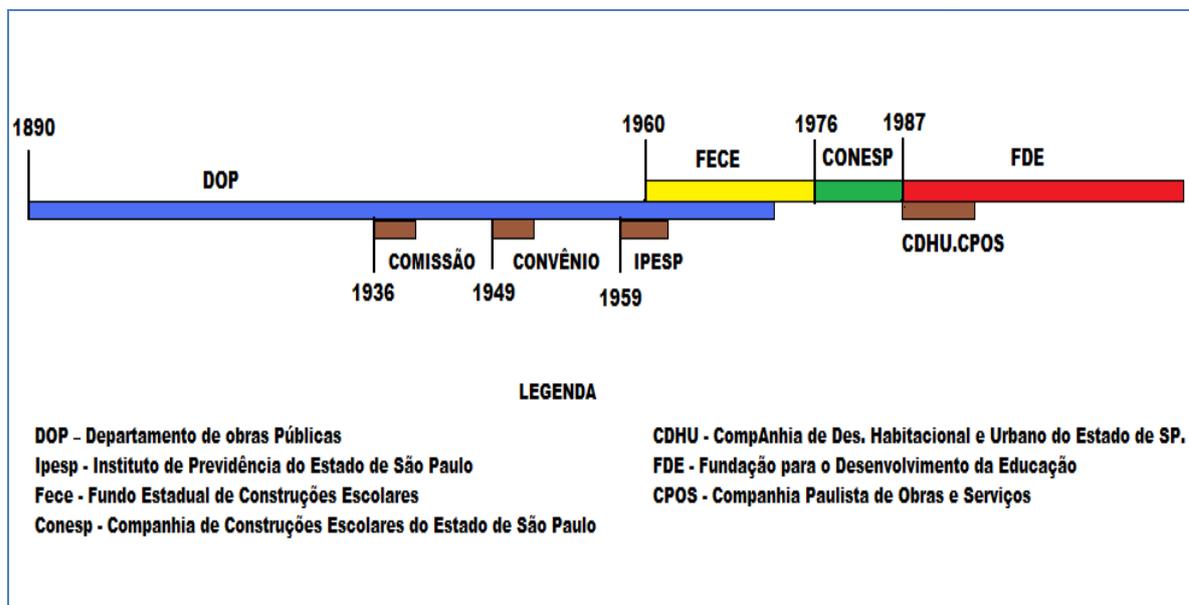
Percebemos, então, a importância dada ao programa de criar um espaço que fosse agradável, adotando métodos próprios (que não vamos mencionar aqui), com a participação do aluno, num clima de liberdade e segurança, possibilitando a plena formação de cidadania de valores humanos.

Nas especificações, encontramos a seguinte consideração:

As tendências pedagógicas atuais, voltadas para um ensino mais ativo com uso intensivo de recursos de objetivação, de laboratórios, de salas ambientais e, especialmente, da biblioteca, solicitam uma participação cada vez maior do educando, além de implicarem numa relação mais estreita entre professor e aluno, o que exige que o projeto arquitetônico atenda a uma composição dos espaços diferentes da escola convencional, na qual a sala de aula era o elemento dominante. (BRASIL, 1972, p. 3).

Nas redes gerais de ensino público, as responsabilidades das construções escolares são dos órgãos vinculados ao Ministério da Educação. No Estado de São Paulo, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEE), construiu um gráfico (Figura 4) para indicar os vários órgãos responsáveis pela construção das escolas públicas desde o início da República. Atualmente, este órgão é responsável também por ampliações e reformas, possuindo um grande acervo de manuais de operacionalização destas obras, caracterizando o conhecido “padrão FDE”.

FIGURA 4 - Cronologia dos vários órgãos responsáveis pela construção das escolas públicas no Estado de São Paulo



Fonte: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (2006, p. 17).

### 2.3 Espaço, Lugar e Território Escolar

Os espaços ensinam e permitem a interiorização de comportamentos e de representações sociais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 20) e não é diferente com relação ao espaço escolar. Em nosso trabalho, mencionaremos muito o termo “espaço escolar”, por isso tentaremos caracterizar este termo para melhor compreensão do leitor.

Primeiramente, o que define um espaço? Foi o filósofo da antiga Grécia, Aristóteles, quem primeiro definiu “espaço”. Para ele, era a inexistência do vazio e lugar como posição de um corpo entre outros corpos. Aristóteles ignorava o homem como constituinte do espaço, contudo, ele já considerava um aspecto importante da estrutura do espaço geográfico, a localização (ALVES, 2005).

Já no século XVIII, Immanuel Kant define o espaço como algo não passível de percepção. Ou seja, Kant introduziu a ideia de que o espaço é algo separado dos demais elementos. Entretanto, suas ideias não permitem concebê-lo como algo constituído de significado ou estrutura própria (ALVES, 2005).

Mais tarde, outros filósofos inserem o homem como um componente essencial para a compreensão do espaço, como um ser que cria e modifica espaços de acordo com suas culturas e objetivos. Por último, seguiu-se a concepção

filosófica de espaço proposta por Maurice Merleau-Ponty (1996, p. 328): “O espaço não é o meio (real ou lógico) onde se dispõe as coisas, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível”. Todas essas são concepções filosóficas do espaço que diferem um pouco da concepção geográfica.

A Geografia trabalhou com o conceito de espaço de 1870 até 1950, com seus geógrafos Ratzel e Hartshorne. Conhecemos esse período como o predomínio da geografia tradicional. Hartshorne usa o conceito de Kant, ou seja, para ele, o espaço em si não existe, o que existe são os fenômenos que se materializam neste referencial. Aqui, espaço e tempo são desprezados.

Em 1970, surge uma nova concepção atrelada à geografia crítica, que tem com base os pensamentos marxistas e para a qual o espaço é definido como o *locus* da reprodução das relações sociais de produção. Nessa concepção, espaço e sociedade estão intimamente ligados.

Em seguida, surge uma nova concepção epistemológica de Geografia que passa a encarar o espaço como fenômeno materializado. Ou, nas palavras de Alves (2005, p. 196), o espaço “é produto das relações entre homens e dos homens com a natureza, e ao mesmo tempo é fator que interfere nas mesmas relações que o constituíram. O espaço é, então, a materialização das relações existentes entre os homens na sociedade”.

Dessa última definição advém o pensamento precípua do Geógrafo Milton Santos, que se destacou na ciência geográfica com o estudo dedicado ao espaço geográfico entre outros, cujas premissas relacionamos com o nosso conceito de espaço escolar.

Santos (1997, p. 110-111) apresenta a seguinte definição de espaço:

Uma reunião dialética de fixos e fluxos; o espaço como conjunto contraditório, formado por uma configuração territorial e por relações de produção, relações sociais; e, finalmente o que vai presidir à reflexão de hoje, o espaço formado por um sistema de objetos e um sistema de ações.

[...]

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, entre sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem.

Adepto da Geografia crítica, Santos concebe o espaço geográfico como espaço produzido pelo homem, pelas relações dialéticas desse com a natureza. O espaço geográfico, para o autor, também é o cotidiano, o “espaço banal” de todos nós, carregado de símbolos e significações.

Assim,

[...] usamos e vivemos no espaço como se ele fosse um simples pano de fundo, de cor neutra, sem compromisso. No entanto, o espaço é elemento cheio de significado, que reflete sempre a história e a cultura de um povo, que revela, no seu uso e na sua disposição a relação efetiva que está estabelecida entre pessoas que nele convivem. Enfim, o espaço é um espelho no qual se faz a leitura de uma sociedade, seus valores, seu sistema social e político, seu desenvolvimento tecnológico. (LIMA, 1988, p. 11).

Como nossa formação inicial foi a Geografia, achamos oportuno atrelar este conceito ao estudo que ora nos propomos a realizar.

O espaço escolar é a edificação própria construída para ser o local onde se dará a Educação de crianças, adolescentes e jovens<sup>2</sup>, onde ocorrem ações de objetos e ações, ou seja, uma reunião diacrônica de fixos e fluxos. Fixo é o prédio, fluxos são as ações, as pessoas que passam por ali, que interagem, que circulam, que ocupam e desocupam o prédio de tempos em tempos, criando ali uma cultura, signos e significados que passam a fazer parte do lugar.

Quando se constrói um espaço a ser destinado a uma escola, ele está ali, fixo, arquitetado, projetado segundo padrões diversos e normas técnicas. Ao ficar pronto, o espaço escolar é finalmente inaugurado com todas as honras e discursos políticos diversos, como sabemos, porém, não passa de apenas um espaço, que será oportunamente ocupado.

Este espaço ganhará vida, ganhará especificidades, singularidades que lhe serão próprias, particularidades únicas, conforme vai sendo ocupado, pelos usuários desse espaço (alunos, professores, diretores, pais, etc.). Esse espaço ocupado dará forma a **lugares** (ambientes) específicos e diversos, diferindo de acordo com seus usos e destinos. De acordo com Tuan (1983, p. 15) “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”, então supomos que “a partir da experiência, da vivência, que um espaço adquire para o homem o status de lugar” (BARGUIL, 2006 p. 109).

---

<sup>2</sup> A faixa etária de 15 a 19 anos contemplada por este estudo reúne um grupo identificado como **jovem**, segundo conceito adotado pela Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, (pessoas entre 15 e 29 anos). Entretanto, parte desse segmento também poderia ser definido como **adolescente**, conforme estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (pessoas entre 12 e 18 anos incompletos) (ADOLESCENTES..., 2007).

Para Frago (1998, p. 61):

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois uma construção. O espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte: o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Compartilha desta ideia, Barguil (2006, p. 110), quando assinala que:

Esta construção, no entanto, não é material, no sentido físico, mas simbólica, afetiva e social e isso se torna particularmente importante quando se discute o espaço escolar, pois isso significa que numa sala de aula as várias pessoas presentes a vivenciam de modo peculiar, único.

Reforçando e complementando, Tuan (1983, p. 7) esclarece:

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] As ideias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa.

Com a ocupação de pessoas interagindo nesse espaço ou nos lugares da escola, inevitavelmente serão criados **territórios**, os quais são demarcados naturalmente, e também por fatores históricos e culturais. Podemos citar algumas demarcações do espaço escolar e que está posto histórica e culturalmente: a cozinha, que é o território das merendeiras; a secretaria, onde ninguém entra a não ser os funcionários do setor; a sala dos professores, onde não podem entrar os alunos; o pátio, que é o lugar dos serventes e assim por diante. Isso nos faz pensar: será que o aluno tem o acesso ao espaço escolar? Ele usufrui deste espaço? Que organização do espaço escolar seria necessária e qual seria a atitude do diretor gestor para garantir a apropriação deste pelos usuários?

Imaginemos três espaços escolares de planta idêntica, construídos em municípios diferentes ou até no mesmo, mas em uma cidade grande, em locais extremos. Esses espaços idênticos serão totalmente diferentes após a ocupação, uma vez que entra a questão da cultura da comunidade na qual aquele espaço foi construído. As características serão diferenciadas, pois diferenciadas são as pessoas, as concepções de gestão, de uso destes espaços e do valor que cada comunidade lhes dará.

Barguil (2006, p. 173) compreende que:

[...] com o prédio pronto a apropriação do espaço ganha novas possibilidades. É quando onde os membros da comunidade escolar (professores, alunos, servidores e pessoas do entorno social) têm a oportunidade de usufruir e de negar alguns locais, valorizando-os (ou não) com ações, discursos e sentimentos, em todas as situações do cotidiano, nos seus vários locais: na sala de aula, no pátio, no refeitório, na quadra, na sala de professores.

Compreendemos, assim, que cada escola criará a sua identidade, desenvolvendo o que chamamos de cultura escolar<sup>3</sup>. Esta cultura se desenvolverá e se consolidará com a convivência dos diferentes atores escolares no espaço, portanto, cada escola terá a sua particularidade.

## **2.4 Os Ambientes Escolares e a Preocupação com sua Funcionalidade**

Os itens anteriores desta seção trataram, respectivamente, da arquitetura escolar, espaço escolar, lugar e território. É válido refletir, igualmente, sobre a importância educacional dos espaços escolares e entender a forma simbólica como são percebidos e vivenciados por seus usuários. Esta reflexão possui um caráter multidisciplinar, congregando conceitos da Psicologia Ambiental e da própria Arquitetura e suas inter-relações.

O espaço, enquanto meio ambiente físico é experiência comum a todos os seres vivos, é presença constante e inevitável que passamos a incorporar no cotidiano de nossos gestos diários, sem que dele tomemos consciência, às vezes, mas que nos condiciona e faz com que nos acostumemos a ele.

Desde pequenos, em nossos primeiros momentos de vida, aprendemos a identificar e a aceitar os espaços e também os símbolos que fazem parte deles. Exemplificando: parece-nos indiscutível que a cozinha, o quarto, a rua, a igreja e a escola tenham aquele fim específico e quase não podemos imaginá-lo de outra forma, para outro uso. Não nos ocorre que eles poderiam ser diferentes ou, ainda,

---

<sup>3</sup> “A cultura escolar é definida tendo como fundamento o conceito de cultura de uma organização, tomando como referência Harkabus (1997). Este autor utiliza a expressão ‘cultura organizacional’ e, do seu ponto de vista, a organização abrange, entre outras, a escola. A cultura escolar é definida por ele como ‘a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no coletivo das pessoas de uma organização’ (HARKABUS, 1997, p. 2)” (POL et al., 2007, p. 25).

que a relação entre as pessoas ou a prática de determinadas ações poderiam ser favorecidas ou desfavorecidas pelas condições que os espaços e ambientes oferecem.

A Psicologia Ambiental<sup>4</sup> é uma vertente da psicologia, a qual se dispõe a unir o conhecimento psicológico, à linguagem arquitetônica de modo a viabilizar um ambiente mais humanizado e ecologicamente coerente. Deste modo, quando o homem ocupa e vivencia um determinado espaço, o indivíduo está percebendo-o por intermédio dos seus cinco sentidos. Este espaço vivenciado, habitado pelo homem, chama-se **ambiente**.

Complementando ainda o entendimento sobre o ambiente, Forneiro (1999, p. 233) define este termo como “[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física [...]”, tudo contém e é contido por diversos elementos que lhe conferem vida.

Desta forma:

As ações desempenhadas pelo homem em relação ao ambiente, inerentes ao conhecimento, ao sentimento e ao comportamento, dão origem a um conjunto de imagens, cheiros, sons, surpresas, recordações, valores e demais propriedades de nossos sentidos e mentes, os quais construirão nossa forma de perceber este ambiente, que se denomina Percepção Ambiental. (AZEVEDO; BASTOS; BLOWER, 2007, p. 11).

Este sentimento, esta percepção que temos sobre o ambiente no qual vivemos é subjetiva, pois cada indivíduo interioriza de forma particular os sentimentos em relação a ele.

Para Barguil (2006, p. 342):

A escola precisa ser um local de apropriação, de construção de subjetividade e não alienação. Necessário, pois, é que os alunos sejam incentivados a produzir e a divulgar suas descobertas, tanto para que a comunidade possa com eles aprender, como para valorizá-lo, aumentando assim, o seu autoconceito.

Alinhado a este pensamento, Hall (1973 apud BARGUIL, 2006) defende a existência de uma relação entre o comportamento e o espaço. Ele concebe o

---

<sup>4</sup> A “Psicologia Ambiental” trata do relacionamento recíproco entre comportamento e ambiente físico, tanto construído quanto natural. Mantém interface com áreas de estudo tais como a sociologia e antropologia urbana, ergonomia, desenho industrial, paisagismo, engenharia florestal, arquitetura, urbanismo e geografia, entre outras. Na medida em que essas áreas estudam diferentes aspectos da organização de espaço/ambiente físico e sua relação recíproca com o ser humano, encontra-se frequentemente, na literatura estrangeira, o termo *environment-behavior relation* para caracterizar esse campo de estudo, para o qual se sugere, em português, o termo relações indivíduo-ambiente (O QUE é..., 2005).

espaço que tende a manter as pessoas separadas como “*sociofugo*”, ao passo que o espaço que proporciona a interação delas é chamado de “*sociopeta*”<sup>5</sup>.

Para Elali (2003 apud BARGUIL, 2006), os espaços “sociopetados”, aqueles que propiciam a formação de grupos, atraindo as pessoas, estão relacionados a locais sombreados (pátios abertos e sob árvores) e há presença de equipamento/mobiliário (bebedouro, brinquedos e bancos), ao passo que espaços “sociofugidos” correspondem àqueles que afugentam os usuários, são os corredores estreitos e escuros, os ambientes quentes e as áreas com excessivo controle institucional.

De acordo com Tuan (1983), a percepção ambiental é uma questão dos sentimentos de indiferença, afeição ou aversão do homem pelos lugares com os quais tem contato. Assim, por meio desta percepção, a forma como o homem sente o ambiente é que vai gerar juízos de valor, atitudes e ações sobre o mesmo.

Este espaço valorizado tem, então, o significado de lugar, como já mencionamos. Tuan (1983, p. 7) ressalta, ainda, que:

O que começa como espaço indiferenciado, transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] As ideias de espaço e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vive-versa.

Estas observações acerca do ambiente escolar, bem como a percepção daqueles que efetivamente utilizam-no, reforçam a nossa ideia de que deve haver, mais que nunca, uma união indissociável entre a arquitetura e a pedagogia na produção, construção e estruturação de espaços e ambientes educativos, e que é imprescindível uma contínua avaliação deste espaço no tocante ao pleno uso. Nesta perspectiva, concordamos com Lima (1988, p. 13):

Existe por parte do usuário todo um contato contínuo e prático com o espaço escolar que leva a formas criativas de apropriação do prédio. Estas não deveriam passar despercebidas dos professores e dos administradores das escolas, nem dos arquitetos, incumbidos da elaboração dos programas e dos projetos arquitetônicos.

---

<sup>5</sup> Tais questões são trabalhadas por Tuan (1980) que estuda o ambiente que se transforma em lugar a partir da ligação afetiva que é estabelecida entre o mesmo e seu usuário. Esta valorização assemelha-se ao lugar sociofugo e sociopeta, porém chamado por Tuan de **topofilia**. Assim, a topofobia seria a aversão ao lugar e topofagia sua deterioração a partir da aversão a este lugar (TUAN, 1980).

Neste sentido, no próximo tópico, trataremos sobre esta avaliação constante do espaço e seus usos, que nos faz pensar em espaços/ambientes educativos cada vez mais funcionais, reforçando a ideia de que é preciso olhar mais para a questão do espaço físico como uma variável importante para o processo educativo.

## **2.5 O Planejamento dos Ambientes de Ensino e o Objetivo das Avaliações Pós-Ocupação nas Construções Escolares**

A composição de um ambiente escolar depende das condições econômicas, sociais e culturais. Espaços físicos internos e externos abrigam as atividades educacionais escolhidas pelo sistema e pelo grupo de alunos e professores em cada momento e necessitam de uma variedade de mobiliário e equipamentos, além de materiais didáticos, para apoiarem as atividades pedagógicas. As pessoas que ali estudam e trabalham necessitam estar bem acomodadas.

Os aspectos físicos do ambiente escolar são pouco citados nas discussões pedagógicas ou em estilos de aprendizagem. Como pelo menos 20% da população passam grande parte do dia dentro dos prédios escolares, é pertinente indagar a respeito do impacto de elementos arquitetônicos sobre os níveis de aprendizagem de alunos e de produtividade dos professores ao transmitir conhecimentos. Para a comunidade escolar, deve existir a certeza de que o ambiente físico contribui positivamente para criar o contexto adequado, confortável e estimulante para uma produção acadêmica expressiva.

Segundo Kowaltowski et al. (2001), uma análise dos estudos de ambientes físicos de escolas públicas no Brasil demonstra que os prédios escolares apresentam qualidade arquitetônica pouco expressiva e nível de conforto mínimo, e os ambientes escolares, em sua maioria, estão aquém do desejável.

As intervenções nos prédios escolares precisam ser avaliadas com relação ao seu custo-benefício e um planejamento minucioso. Sem planejamento cuidadoso, a situação dos prédios escolares pode ficar ainda pior.

As áreas externas também precisam ser planejadas. Nos terrenos escolares, um bom projeto paisagístico pode melhorar a qualidade de vida que se espera de uma instituição de ensino.

Kowaltowski (2011, p. 157) afirma que:

O bom funcionamento de um ambiente de estudo ou trabalho depende da qualidade da construção, da disposição dos seus equipamentos e da cooperação e conscientização do público que frequenta, trabalha e estuda nele. Entre os instrumentos para aumentar essa conscientização estão os manuais de conforto ambiental e um processo de projeto mais participativo, com maior responsabilidade em relação aos impactos sobre o conforto e a funcionalidade dos espaços que são propostos. É também importante despertar um contínuo olhar crítico para o ambiente construído.

Muito tem se discutido sobre o ambiente ideal de uma sala de aula, que dentro de uma escola é tida como ambiente primordial para que, efetivamente, se dê o processo de ensino-aprendizagem, resultante da relação entre o professor e os alunos. O que vemos nos atuais prédios escolares são salas de aula com padrões tradicionais, nem sempre criticados por não estarem de acordo com os atuais padrões pedagógicos da sociedade contemporânea.

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria da Educação de São Paulo, possui um catálogo com especificações de edificação escolar contendo os atuais padrões, visando garantir a qualidade dessas instituições. Esses padrões devem ser sempre repensados em virtude da sua eficácia para o processo pedagógico. A Figura 5 demonstra as especificações de uma sala de aula para o ciclo I do Ensino Fundamental, que constam do catálogo<sup>6</sup> do referido órgão.

Acreditamos que, o que se deseja com relação à arquitetura escolar, é que é preciso construir ambientes flexíveis, mutáveis, pois o tempo muda, as concepções pedagógicas mudam e, com isso, a configuração dos ambientes também sofre alterações.

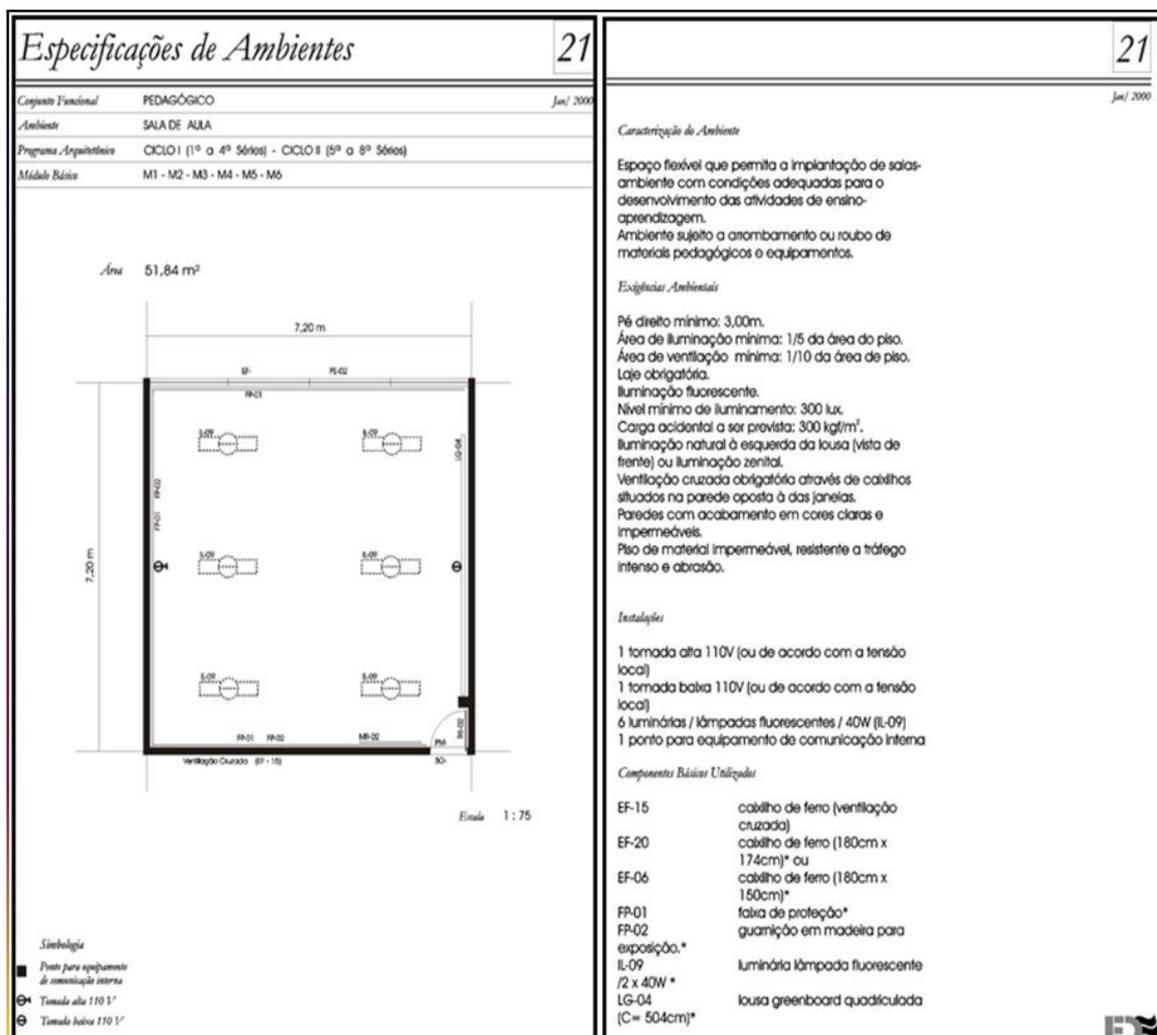
Os prédios escolares atuais são criticados porque suas salas de aula de padrão usual não passam “de um monte de cadeiras voltadas para um quadro-negro e uma mesa de professor bem imponente em cima de um tablado”. (KANITZ, 2000 apud KOWALTOVSKI, 2011, p. 161).

---

<sup>6</sup> Este Catálogo apresenta os programas arquitetônicos para as escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e para as de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, estabelecidos em razão do modelo pedagógico definido pela Secretaria da Educação. Esses programas definem a quantidade e área dos diversos ambientes que devem compor a edificação, por causa da capacidade de atendimento de cada escola, ou seja, do número de salas de aula. Além do programa, o Catálogo exhibe fichas técnicas de cada ambiente escolar contendo as seguintes informações: planta genérica na qual são indicadas as instalações e os componentes básicos a serem utilizados, caracterização do ambiente e exigências técnicas ambientais. Este Catálogo está disponível para venda ou consulta, e está atualizado periodicamente para quem deseja utilizar (SÃO PAULO, 2012a).

A autora se refere a uma condição de sala de aula que não motiva as aulas participativas, mantém o *status quo* da autoridade do professor como detentor do saber absoluto e que vai transferir ao “a-luno”<sup>7</sup> todo o conhecimento que detém.

FIGURA 5 - Especificações de uma sala de aula, segundo padrão FDE/SP



Fonte: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (2003, p. 21).

Vários estudos apontam uma relação direta entre a qualidade do espaço físico e o desempenho acadêmico dos alunos. Concordamos com Sanoff (2001 apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 162), que destaca o poder que o espaço físico tem de “organizar e promover relações entre pessoas de diversas idades, promover mudanças, escolhas e atividades e potencial de despertar diferentes tipos de

<sup>7</sup> A palavra “aluno” tem origem do latim, onde “a” corresponde a “ausente ou sem” e “luno” deriva de *lumni* que significa “luz”. Portanto, aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento. Este termo aluno vem sendo substituído por educando, pois não se deve desconsiderar o conhecimento que o indivíduo traz, sua sabedoria anterior à escola.

aprendizado social, cognitivo e afetivo”. Assim, “acreditamos que o currículo de uma escola deve influenciar o projeto dos ambientes de ensino” (MCDONALD, 1996 apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 163), embora saibamos que, enquanto os sistemas de ensino não estiverem totalmente seguros com seu método de ensino e currículo, a questão das condições ambientais estará relegada a segundo plano.

Entendemos que “a arquitetura escolar cumpre funções culturais e pedagógicas” (ESCOLANO, 1998, p. 47) podendo, desta forma, ser utilizada intencionalmente para fomentar um plano didático que considere como um referencial no desenvolvimento curricular. Dentro desta perspectiva, acreditamos que:

[...] os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais e melhor favorecem a aprendizagem, porque é neles que as crianças, de fato, sentem-se muito mais seguras, disponíveis e motivadas para aprender e, o que não é menos significativo em termos educacionais, para aprender umas com as outras e não apenas com os adultos [...] (SANTOS, 2003, p. 14).

Neste sentido, reforçamos a ideia de que: “Escolas sujas e deterioradas podem fazer com que as crianças que as freqüentem apresentem maior índice de faltas e aprendizagens em níveis inferiores aos obtidos por alunos de escolas em melhores condições físicas” (RIVLIN, 2003, p. 218).

Para uma boa avaliação do ambiente escolar no tocante à sua funcionalidade e aos níveis de conforto, especialistas recomendam aplicar Avaliações Pós-Ocupação (APOs) com métodos que realmente atinjam os objetivos desta avaliação.

Em geral, são utilizados questionários aos usuários (alunos, professores, gestores, funcionários) e, no caso dos alunos, os questionários devem se adequar à idade e à sua capacidade de leitura.

Os questionários direcionados aos alunos podem compreender aspectos de conforto ambiental: ergonomia, funcionalidade, térmico, visual e acústico, para apurar sua satisfação com o ambiente físico da sala de aula, por exemplo (KOWALTOWSKI, 2011). A escala adotada para esta avaliação é variada, porém, pode-se encontrar na literatura de APOs os conceitos: ótimo, bom, ruim, péssimo. Para as crianças ainda em processo de alfabetização, costuma-se utilizar desenho, além do auxílio dos professores que orientam a tarefa com os alunos para atingir o objetivo e a confiabilidade da avaliação.

Para esta pesquisa a ser realizada por profissionais da área da arquitetura e também da pedagogia, o avaliador utiliza os parâmetros de conforto térmico, acústico e iluminação, de manhã, ao meio-dia e à tarde, por representarem diferentes condições ambientais em razão do movimento aparente do sol. À noite também ocorre a pesquisa no mesmo dia das demais.

Importante se faz esclarecer que, o **conforto térmico** é um estado mental que expressa a satisfação do homem com o ambiente térmico que o circunda. A não satisfação pode ser causada pela sensação de desconforto pelo calor ou pelo frio, quando há diferença entre o calor produzido pelo corpo e o calor perdido para o ambiente (LAMBERTS et al., 2005). É inegável que existe uma perda significativa da atenção quando o indivíduo se encontra submetido a uma temperatura acima do conforto térmico.

Em referência ao **conforto acústico**, já há algum tempo tem-se tomado conhecimento das possíveis interferências dos ruídos e da poluição sonora à saúde dos seres humanos, sob o ponto de vista físico e psicológico. Com relação à ambientes educacionais isso é preocupante, pois causa tensão nervosa e reduz as resistências físicas do homem, inibindo a concentração mental. Como fator físico de dano causado pelos ruídos está a perda da audição e, dentre os efeitos psicológicos, a irritabilidade exagerada. Segundo Thiery e Meyer (1988 apud DREOSSI; MOMENSOHN-SANTOS, 2005), o máximo de ruído ambiental desejado para a aprendizagem, considerando crianças com audição normal, é de 35 db, pois níveis de 50-65 db (considerados aceitáveis) provocam um estresse leve, dando início ao desconforto auditivo, vigilância e agitação.

O **conforto visual** também assume grande importância nos ambientes educativos. É preciso que se tenha uma boa iluminação natural, proporcionada pelas aberturas, janelas, portas e corredores e também pela iluminação artificial que cumpre um papel de suprir a falta da iluminação natural. Ambientes escuros, mal iluminados, são lúgubres e depressivos e em nada ajudam na orientação e segurança dos usuários, principalmente as crianças. Na literatura de psicologia ambiental, há afirmações sobre a influência da iluminação e das cores no comportamento humano.

As cores determinam efeitos psicológicos sobre as pessoas expostas a elas e, ao utilizá-las de forma adequada, contribuem para a construção das marcas,

identidades, expressões e atitudes, com seu significado determinado pela cultura (JACKSON, 1994).

As pesquisas de APO de prédios escolares no Brasil abrangem, na sua maioria, as condições construtivas do prédio, a manutenção e o conforto, porém, as condições ambientais raramente são avaliadas para o desempenho de atividades pedagógicas específicas. As edificações são tradicionais e geralmente bem padronizadas, o que é preocupante, pois:

Pela evolução histórica da educação fundamental e do ensino médio, nota-se que a preocupação principal é o atendimento quantitativo da demanda. Assim o projeto pedagógico da escola e as necessidades da comunidade escolar em geral não ocupam lugar de destaque na configuração dos ambientes escolares. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 120).

É preciso preocupar-se com a questão da funcionalidade do ambiente escolar, porém, a maioria dos estudos analisa, como índice de funcionalidade, a disponibilidade de área por aluno, mas não são avaliados a satisfação do usuário, o desempenho escolar ou as possibilidades de uso flexível do espaço para acomodar atividades variadas (ORNSTEIN; BORELLI, 1995 apud KOWALTOWSKI et al., 2001).

Na próxima seção, faremos um resgate da gestão escolar, com base na bibliografia pesquisada, ressaltando sempre um dos nossos objetivos do início do trabalho, que é levantar as competências do diretor escolar diante dos desafios de sua função, e que condições ele tem para organizar o espaço escolar.

### 3 GESTÃO ESCOLAR

#### 3.1 O Contexto do Surgimento do Diretor de Escola

Nesta seção, trabalharemos a importância educacional do diretor de escola na administração escolar, perpassando pelo novo paradigma de gestão escolar da atualidade, como estamos mais habituados.

Não pretendemos realizar um resgate histórico minucioso sobre a administração escolar e o aparecimento da figura do diretor de escola, pois não temos este objetivo, todavia, surge a necessidade de contextualizar seu surgimento na história da Educação como importante figura no cenário educacional e objeto de investigação cada vez maior.

Basicamente, a figura do diretor se consolidou fortemente no final do século XIX, quase que concomitante na Europa e no Brasil.

Na Europa, tomando como exemplo da França, na obra de Bencostta (2005), o espaço escolar reduzia-se, basicamente, à sala de aula, muitas vezes na casa do professor, que era considerada a escola. Havia um professor ou professora para cada grupo de alunos e até mesmo para um só aluno quando havia necessidade e era conferido ao professor certo grau de autonomia na execução de seu trabalho.

Mais tarde, por volta de 1898, surge a escola graduada, com objetivo de centralizar o ensino num só lugar e obter maior controle do Estado sobre as atividades escolares. Com este novo modelo escolar, prescinde a necessidade de se construir espaços escolares maiores para este agrupamento, também objetivando um controle maior do trabalho isolado dos professores primários, até então.

Esta escola primária demorou bastante para ser implantada devido à resistência dos professores, que não aceitavam serem comandados por alguém, pois, com as novas edificações escolares, havia a necessidade de alguém ligado ao magistério para direcionar os trabalhos escolares, ou seja, de um **professor diretor**. Este processo também se deu, quase que concomitante, aqui no Brasil.

Segundo Frago (apud BENCOSTTA, 2005, p. 26), na Espanha, em 1923, apenas 92% das escolas eram graduadas, em 1935, 82,4%, e em 1960 47%.

A aparição e estabelecimento do diretor escolar supôs uma profunda reestruturação do poder escolar e administrativo. Em uma escola unitária, o

professor, como já dissemos, tinha o controle, mas era subordinado a um inspetor<sup>8</sup> escolar, que, porém, estava física e temporariamente distante e, quando muito, efetuava uma visita anual. Ninguém ordenava ao professor como agir, como trabalhar e qual o programa pedagógico a seguir até então.

Na escola graduada, o professor não teria esta mesma autonomia, pois era vigiado e julgado por colegas que recebiam seus alunos no ano seguinte, sem falar na figura do diretor.

Havia, então, a necessidade de um professor diretor, que não apenas controlasse as entradas e saídas dos professores, mas que também estabelecesse os programas a seguir e desse instruções mais ou menos precisas sobre sua tarefa, podendo entrar na sala de aula para ver se as aulas estavam ou não sendo bem preparadas e executadas com precisão.

Foi a partir da introdução da escola graduada na Espanha que discussões, propostas e práticas organizativas e profissionais começaram a corresponder a interesses e concepções divergentes sobre a natureza, o papel e as funções da direção escolar.

Interessante observar que, a partir do surgimento da figura do diretor, as edificações escolares passaram a preocupar-se com o lugar destinado à função diretiva no espaço escolar, um local específico de onde o diretor pudesse acompanhar e vigiar os corredores e outros lugares dentro da edificação. Foucault, em sua obra *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (1977), destaca a similaridade entre a prisão e a escola.

No Brasil, assim que a República foi proclamada, em 1889, a escola tornou-se o “emblema da instauração da nova ordem” no país. Nesta instituição estavam depositadas as esperanças da inauguração de um novo tempo, que deveria distanciar-se do passado das trevas (Império). Educar era, então, “a pedra de toque” desse novo regime que se instalava.

Quanto à administração das escolas, existia uma preocupação dos intelectuais paulistas em como administrar a instrução pública, evidenciada nos esforços par racionalizá-la e torná-la mais organizada e eficiente.

---

<sup>8</sup> Tanto em outros países quanto no Brasil, o **inspetor escolar** era nomeado pelo governo para fiscalizar as escolas. Esta figura no cenário educacional foi extinto. Fazemos uma analogia ao inspetor ao cargo atual de **supervisor de ensino**, como na rede estadual de São Paulo e em algumas redes municipais. No entanto, o supervisor de ensino tem um perfil diferenciado pela legislação, como um gestor que não mais fiscaliza, mas que orienta os demais gestores escolares na implantação, implementação e avaliação dos projetos do respectivo sistema de ensino.

Com a criação das escolas normais e dos grupos escolares, havia a necessidade da figura do diretor escolar, professor entre os demais que seria o responsável pela direção das escolas recém-criadas.

O diretor desta “escola modelo” era nomeado pelo governo, entre os professores, de preferência normalistas ou complementaristas, com pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério primário.

Em nível nacional, a nova estrutura da escola já trazia a figura do diretor, que despontava no código dos Institutos oficiais de ensino superior e Secundário Decreto nº 3.890 de 01/01/1901, que trata da admissão do diretor nos seguintes termos:

Art.2º- Cada estabelecimento será administrado por um diretor de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice director, tirado d'entre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo.

§ 1º- Nomeado diretor, o lente acumulará com este cargo a função da sua cadeira.

§ 2º- Quando escolhido fora do corpo docente, o diretor será todavia, profissional da sciencia ensinada no estabelecimento respectivo. Para diretor do Gymnasio Nacional bastará a qualidade notória de homem de letras. (apud ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2010, p. 81).

O diretor tinha várias incumbências: fiscalizar o cumprimento dos programas de ensino, regular os trabalhos da secretaria, organizar orçamento anual, assinar correspondência anual, presidir reuniões, informar o governo sobre o andamento da escola que dirigia.

O diretor do grupo escolar, um novo profissional do ensino primário, veio ocupar um papel central na cena pedagógica e na estrutura hierárquico-burocrática do ensino, especialmente no ensino paulista que é o precursor. O diretor, como elemento-chave na Instituição escolar, tinha a função de transformar a simples reunião de escolas em uma escola graduada e orgânica. O diretor era um interlocutor da escola com a administração do governo.

A partir dos anos 1940, em consonância com o padrão norte-americano, como uma das aplicações da administração geral, a administração escolar, buscavam-se novas técnicas eficientes, adequadas ao modelo capitalista de administração, evidenciando-se que a administração escolar se efetiva no seio de uma formação econômico-social. (PARO apud ANDREOTTI; LOMBARDI; MINTO, 2010, p. 121).

Na década de 1970, especificamente em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o cargo de diretor de grupo escolar foi extinto e foi criado o cargo de diretor de escola, que atuaria como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus subordinados. De acordo com Nascimento e Silva (2010, p. 167):

Podemos compreender que as atribuições e competências do Diretor de Escola não se resumem ao zelo pelo bom funcionamento da instituição ou ao exercício de funções burocráticas, mas vão além, cabendo também a ele responsabilizar-se pela dimensão coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, o qual deve envolver, de forma orgânica e articulada, professores, funcionários, alunos e pais, com o propósito não só de melhorar o ensino, mas de buscar a integração entre a escola e a comunidade.

Havia, também, uma analogia entre escola e empresa, evidente e de caráter tecnicista na organização escolar, conforme explica Saviani (1983, p. 15):

A partir do pressuposto da neutralidade científica, inspirados nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia (tecnicista) advoga a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no modo fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico [...]. Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como e quando o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como o farão.

É a partir da década de 1970, da Educação de caráter tecnicista – abordada na obra de Alonso (1976) –, que tomaremos por base o trabalho do diretor até a atualidade, percebendo as mudanças do trabalho deste importante ator escolar.

### **3.2 Pressupostos Teóricos da Administração Escolar**

No século XX, vários autores e educadores brasileiros mencionaram em seus trabalhos a administração escolar.

Para o desenvolvimento deste tópico a respeito da teoria da administração escolar, selecionamos a obra de Myrtes Alonso (1976), pela riqueza do seu trabalho, fruto de sua tese de doutorado, defendida em 1974, intitulada *Reconceptualização do papel do diretor: um esquema teórico de análise*. Desta tese, originou-se, em 1976, o livro de sua autoria intitulado *O papel do diretor na*

*administração escolar*, que é uma obra de referência sobre o tema no Brasil, apesar de ter sido produzida em um período conturbado da história da Educação, a década de 1970, que já trazia algumas correntes contrárias à concepção de administração escolar até então defendida.

Basear-nos-emos, também, na tese de doutorado de Ângelo Ricardo de Souza, defendida pela PUC-SP, em 2007. E na contribuição de Fabiana Aparecida Arf, com sua dissertação de mestrado defendida pela UNESP - campus de Marília, em 2007, que nos auxiliará no entendimento da teoria defendida por Myrtes Alonso.

*A priori*, cabe-nos informar que o campo de trabalho de Alonso está centrado na administração da educação e que delimitou o seu trabalho de pesquisa no papel do diretor na administração escolar de 1º grau, nomenclatura conferida pela Lei nº 5.692/71.

O objeto de pesquisa de Alonso centra-se, predominantemente, na questão da administração na educação de forma geral, e tem como campo de trabalho principal, o papel do diretor de escola do então 1º grau, considerando os limites e objetivos propostos nos sistemas de ensino no Brasil (ALONSO, 1976, p. 12). Para tanto, de pronto a autora:

[...] deixa bastante clara sua concepção de que a administração escolar é uma especialização da ampla área da administração e o estudo desta especialidade perfaz o foco do seu trabalho, ao ponto de ela localizar as teorias da administração como o marco teórico a partir do qual o trabalho progride.

Esta ideia de especialização da administração geral explica por que o diretor da escola é, para ela, a figura que expressa por excelência as funções administrativas naquela instituição (ALONSO, 1976).

Em seu livro, Alonso (1976) procura diferenciar as “funções administrativas” das “funções técnicas” na escola. Então, para a autora, o papel do diretor na escola não é de desenvolver um trabalho técnico-pedagógico, mas sim uma tarefa administrativa. Por trabalho técnico-pedagógico, a autora compreende aquele desempenhado pelos professores e, em particular, pelos especialistas da educação (pedagogos), e a estes cumpre a tarefa de coordenação e gestão pedagógica, ao passo que àqueles resta a tarefa de execução pedagógica. Por

trabalho administrativo, Alonso compreende as tarefas de tomada de decisões, organização, planejamento e supervisão do trabalho escolar (ALONSO, 1976, p. 3).

“Todavia, o trabalho administrativo deve estar, ao ver da autora, sempre em conexão com o contexto que insere a escola, demandando constantes revisões e ajustamentos decorrentes das novas necessidades que substituem as anteriores” (SOUZA, 2006, p. 53) ou nas palavras da própria autora:

Coordenar e dirigir a ação conjunta dos professores, alertá-los para o processo de mudança, prepará-los para um sistema de ajustamento constante e criar condições favoráveis a esse processo constituem, [...], aspectos essenciais do trabalho do diretor, ao nível da unidade escolar [...]. (ALONSO, 1976, p. 8).

Este papel do diretor, na concepção da autora, está baseado nos pressupostos da teoria da administração, dos quais o trabalho da autora parte. Um dos pressupostos é o de que aquela função administrativa desempenhada pelo diretor de escola está presente sempre em qualquer organização social na qual exista a divisão do trabalho. Mas, como esta função administrativa tem apoio em outras ciências, as quais mudam, podendo levar a administração a alterar suas concepções e isso gera mudanças no papel a ser desempenhado pelos sujeitos do processo administrativo.

Mas então nos perguntamos: Como ficaria a administração escolar no contexto educacional? Esta resposta está baseada em dois pressupostos:

- 1- A autora parte da ideia de que a instituição escolar é uma organização que possui na sua função administrativa características que são comuns a todas as outras organizações sociais.
- 2- Existem, quanto ao conceito de trabalho administrativo escolar, conceitos tradicionais de um papel administrativo, os quais nem sempre expressam adequadamente esta dimensão escolar.

Para ela, portanto, existe uma dificuldade do administrador escolar compreender a importância de contribuições que não provenham do seu próprio campo teórico; passando pela confusão entre análise e prescrição ou o que autora chama de “o que é” e “o que deve ser” (ALONSO, 1976, p. 24).

Para a autora, “a administração escolar deve enxergar que o seu foco deve estar centrado na consecução de objetivos comuns à instituição escolar de forma eficiente através da coordenação dos esforços coletivos” (ALONSO, 1976, p. 28).

Souza (2006, p. 41) analisa que:

Este último problema poderia ter decorrido do fato de que no Brasil, historicamente, a função de diretor de escola tivesse sido uma extensão da função docente, ou seja, o diretor é um professor que assumiu tarefas administrativas, o que poderia levá-lo a ter mais dificuldades em observar o que se passa, teoricamente, em outros campos para além do pedagógico. Esta parece ser, de resto, a questão de fundo da autora no que tange ao problema de se melhor definir o papel do diretor escolar.

Na tentativa de demonstrar os estudos da administração sobre as organizações modernas, a autora apresenta uma síntese sobre três escolas de pensamento: a “behaviorista”, a “estruturalista” e a de “sistema aberto” (ALONSO, 1976, p. 46).

**O enfoque sistêmico** é considerado pela autora como um passo adiante no desenvolvimento das teorias da administração, pois supera os outros dois tipos de pensamento, o behaviorista<sup>9</sup> e o estruturalista<sup>10</sup>, de Max Weber. Segundo Alonso, o enfoque sistêmico pode superar este e outros problemas, considerando a capacidade de “intercâmbio constante que mantém com o [...] ambiente” (ALONSO, 1976, p. 91). Na teoria sistêmica há uma valorização do ambiente externo e dos elementos macrossociais e o faz por meio da constituição e/ou utilização de conceitos como totalidade, homeostase, *feedback*, competição, entre outros.

Na busca de uma proposta para analisar a organização escolar, Alonso identifica que o crescimento das demandas quantitativas na educação produziu,

---

<sup>9</sup> “O **behaviorismo** (ou comportamentalismo) surgiu como reação aos princípios e as práticas tradicionais da teoria clássica de Administração. De acordo com Chiavenato (1999), a Teoria Behaviorista da Administração é, no fundo, um desdobramento da Teoria das Relações Humanas, com a qual compartilha alguns conceitos fundamentais, tomando-os como ponto de referência e reformulando-os. ‘A Teoria Comportamental recoloca a ênfase nas pessoas que fora inaugurada pela Teoria das Relações Humanas, mas com uma envergadura mais genuína e mais ampla’ (CHIAVENATO, 1999, p. 164). São considerados expoentes do behaviorismo: Chester Barnard, Herbert A. Simon, James March, Chris Argyris, Douglas McGregor, entre outros” (ARF, 2007, p. 44).

<sup>10</sup> **Enfoque estruturalista:** “De acordo com Wahrlich (1986) esse modelo se constitui no terceiro pilar da teoria clássica da Administração, sendo o primeiro o taylorismo e o segundo o fayolismo. Weber analisa as organizações burocráticas como um tipo ideal, no qual tenta caracterizar uma organização perfeitamente burocratizada. O tipo ideal de Weber é uma combinação de um esquema conceitual, que define o fenômeno a ser estudado, com uma série de hipóteses sujeitas a testes empíricos” (ARF, 2007, p. 54).

entre outros aspectos, um “processo de burocratização da escola [...] e os seus aspectos formais ganharam terreno” (ALONSO, 1976, p. 98).

De acordo com Weber (1963 apud ARF, 2007, p. 55):

A burocracia moderna funciona da seguinte forma específica:

- I. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. [...]
- II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores. [...]
- III. A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço. [...]
- IV. A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. [...]
- V. Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido. [...]
- VI. O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários. Envolve jurisprudência, ou administração pública ou privada.

Alonso (1976) avalia este processo como algo negativo, uma vez que a formalização da escola não tem relação com a sua eficiência e apresenta-se mais como um distanciamento dos reais objetivos escolares. “Esses objetivos é que devem ser o foco da administração escolar, mas a instituição escolar parece contar com muitas interpretações diversas acerca deles, o que transparece como sendo o problema central na sua organização e gestão” (ALONSO, 1976, p. 104).

As mudanças necessárias surgem de tempos em tempos, mas cumpre aos administradores conduzir a organização nos processos de mudança na busca por novos equilíbrios. A escola é, todavia, cotidianamente provocada por mudanças no seu entorno e mesmo internamente, dadas as suas características dinâmicas impressas pelo trabalho com o conhecimento. Assim, Alonso observa que a administração escolar se depara com um problema grande de ter de “estabelecer adequação entre os objetivos de manutenção e estabilidade da organização escolar, e a necessidade de ajustamento constante às condições de cada momento histórico e social em que ela seja considerada” (ALONSO, 1976, p. 123).

Ao final de sua obra, Alonso (1976) discute uma proposta para análise da função administrativa na escola e define que o administrador escolar é o

responsável pela implementação dos objetivos educacionais, procurando, garantir nesta instituição dinâmica que é a escola, tanto o equilíbrio interno como externo. Este trabalho do administrador escolar se desdobra nas funções de “organização e direção do trabalho escolar, desenvolvimento de atividades de liderança ou estimulação e manutenção do comportamento humano produtivo, ao controle dos resultados e apreensão do seu valor social” (ALONSO, 1976, p. 142).

Há, ainda, uma discussão última sobre a questão da autoridade e da hierarquia na administração escolar, sobre a qual a autora não deixa dúvidas quanto a sua posição acerca da leitura de que o diretor é a principal autoridade da escola. Discute, ainda, sobre as relações entre o diretor e os especialistas de educação (os pedagogos, por exemplo) e, mesmo admitindo que eles podem e devem trabalhar juntos, reconhece que são ambos polos de poder, mas tendo o diretor como a maior figura do poder escolar. Esse poder identificado com a figura do diretor emerge, na visão da autora, por um lado, da legislação e, de outro lado, provém das expectativas que a organização escolar tem em relação ao diretor, resultando em dois tipos de pressões sobre ele: pressões legais e pressões sociais.

### **3.2.1 As organizações escolares como sistemas abertos e o papel do diretor**

A Instituição Escolar é considerada uma organização social. Como qualquer organização, ela precisa ser administrada, gerenciada e organizada para se alcançar os objetivos institucionais e, logicamente, cabe aqui refletir sobre o trabalho do gestor escolar. Assim,

A sociedade moderna é constituída de um elevado número de organizações de diferente natureza, delimitação e objetivos. Uma das organizações diferenciadas que integra a sociedade é o sistema educacional, cuja natureza, delimitação e objetivos o tornam uma organização específica que requer um tratamento definido pela sua própria especificidade. (SANDER apud ARF, 2007, p. 72).

Sendo uma organização social, esta instituição, a escola organiza-se em torno da realização de objetivos, que dependendo deles, podem ou não corresponder aos anseios de toda uma sociedade.

Assim, toda organização social possui o conjunto de normas e regulamentos que são sancionados em forma de leis, decretos, etc., dão forma à

estrutura administrativa da instituição, constituindo o aspecto burocrático da organização (FAUSTINI apud ARF, 2007).

Por ser uma instituição social, o sistema escolar procura realizar objetivos específicos que lhe são propostos pela sociedade em seu sistema burocrático.

Como esta burocracia se manifesta na organização escolar? O sistema escolar brasileiro possui um sistema de autoridade, ou seja, há sempre uma hierarquia de autoridade<sup>11</sup> e de repartições, em seus diferentes níveis, podendo ser comparado com uma pirâmide com número reduzido no topo e número cada vez mais reduzido na base.

No âmbito de uma escola, também se apresenta esta estrutura como um sistema hierárquico bem definido, em que cada ator possui uma tarefa ou uma função que lhe são atribuídas e que precisam ser executadas de acordo com seus papéis socialmente definidos.

Alonso (1976) assinala que a escola também é uma instituição burocratizada e que tem um alto grau de formalização das tarefas dentro desta instituição e, neste sentido, assevera:

[...] a simples formalização das suas atividades, no sentido de repetições mecânicas e rotineiras, não conduz à consecução deste tipo de objetivos, mas leva ao esgotamento da vitalidade própria do ser humano, fim último da educação. Essa formalização não se apresenta como medida de eficiência, mas pelo contrário, como forma de ruptura com a função essencial da escola. (ALONSO, 1976, p. 99).

Segundo Alonso (1976), a escola é um sistema aberto que tem por objetivo proporcionar educação, com caráter intencional e sistemático. Em sua estrutura interna, a escola compõe-se de subsistemas ou sistemas menores com especificidades próprias, por exemplo: os indivíduos (pais, alunos, professores, etc.) são subsistemas dentro da organização escolar.

---

<sup>11</sup> Nesse sentido, a hierarquia de autoridade refere-se à estrutura educacional em nível federal tendo o MEC como topo da estrutura. Em nível estadual de educação, a Secretaria da Educação comanda a estrutura formada por seus órgãos de apoio: Coordenadoria Geral de Educação Básica (CGEB), Coordenadoria Geral de Recursos Humanos (CGEB) etc., seguido pelas diretorias regionais de ensino e as redes escolares.

Nesta ideia de sistema aberto,

[...] a escola pode ser então ser constituída de elementos interdependentes de qualquer sistema social, pois existe um fluxo de entradas provenientes da sociedade que passam por um processo de transformação regulado pela administração da educação em função dos objetivos educacionais, resultando num fluxo para a sociedade. (SANDER apud ARF, 2007, p. 73).

Assim, os objetivos educacionais

[...] preveem que exista uma entrada de alunos que passam por transformação até a sua saída. Saídas, são os resultados do processo de transformação das entradas provenientes da sociedade: desempenho estudantil, socialização, aperfeiçoamento dos indivíduos, resultado de pesquisas. (SANDER, 1985, p. 74).

O sistema escolar está, então, em constante interação com o meio a que pertence, dele recebendo recursos e dispensando-lhe os resultados de seu funcionamento.

A escola apresenta-se como um conjunto integrado de papéis sociais, definidos institucionalmente, os quais devem ser desempenhados de acordo com as expectativas correspondentes, visando a consecução dos objetivos estabelecidos socialmente. Quando se modificam tais objetivos, as condições estruturais devem ser revistas a partir das novas exigências. (ARF, 2007, p. 74).

Para que este sistema sobreviva, é preciso que os resultados do processo educativo satisfaçam as expectativas estabelecidas pela sociedade, em forma de objetivos educacionais. E estes objetivos representam o principal vínculo entre a educação e a sociedade, condicionando a própria estrutura interna e o funcionamento global do sistema educacional.

Agora perguntamos: E o gestor escolar diante disso tudo? O que ele deve fazer?

O Gestor da organização escolar pública de educação, relacionado com o modelo de qualidade, deve ter em mente que não basta apenas controlar o resultado do trabalho da escola – os resultados educativos. São necessários, além de medir o conhecimento do aluno que está “saindo” da escola, instrumentos para garantir que o processo de ensino seja executado com qualidade. Se esses processos forem bem executados, o estudante sairá com as competências que certamente serão demonstradas nos sistemas de avaliação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 35).

Parece óbvia esta constatação, mas é difícil de ser executada. Se a escola não estiver preparada administrativamente, com professores comprometidos, baixo nível de absenteísmo, ambiente limpo e organizado, preocupação com o acolhimento, envolvimento da gestão, merenda adequada, pacto de regras bem definidas, registros adequados, projetos apropriados, entre outros processos administrativos, não haverá filosofia da educação que resolva o problema da *qualidade da educação*<sup>12</sup> do estudante que “sai” da escola pública. É preciso que o gestor esteja consciente de seu papel no desenvolvimento organizacional<sup>13</sup> da escola onde trabalha. Exemplificamos, na Figura 6, por meio de um diagrama de blocos, o sistema de transformação que está imbricado no trabalho que compete à gestão escolar.

FIGURA 6 - Diagrama representando as áreas de uma organização (escolar)



Fonte: Aspectos... (2011, p. 31)

<sup>12</sup> Dourado, Oliveira e Santos (2007) abordaram o tema **qualidade na educação** em seu artigo “Qualidade nas organizações e Educação”, abordado no curso Redefor-USP e relaciona este conceito com autores que descrevem a qualidade para as organizações de serviços e de produtos, ou seja, autores que mostram como a qualidade é tratada pelas organizações quando elas constroem seus produtos ou prestam seus serviços. Qualidade tem conceito definido para a Educação e também tem conceito definido pelos autores em Administração.

<sup>13</sup> **Desenvolvimento organizacional**, segundo Lück (2006), é o desenvolvimento das capacidades de uma organização, em todos os níveis e dimensões, de forma integrada e articulada, de maneira a poder melhor cumprir a sua missão e os seus objetivos. O desenvolvimento organizacional é promovido mediante o desenvolvimento das pessoas que fazem parte da organização.

A gestão escolar, conforme mostra a Figura 6, deve garantir que o processo da organização em que atua seja eficaz e que ofereça o produto final com a qualidade que a sociedade espera desta organização, no caso, a escola.

### **3.2.2 O papel do diretor na administração e organização escolar**

Myrtes Alonso (1976) compreende a administração escolar como um instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em partícula.

Destaca a tendência de se adotar concepções desenvolvidas pela Teoria Geral da Administração (TGA) de diversos campos de conhecimento e que são utilizadas principalmente pelas empresas, e aplicá-las na Administração Escolar<sup>14</sup>, reforçando a sua posição a favor desta tendência.

### **3.3 Legislação e Autonomia do Diretor**

Neste tópico, procuraremos esclarecer o grau de autonomia que possui o integrante do cargo de diretor de escola, pois, conforme mencionado na Introdução, abordaremos a atuação do diretor na organização do espaço que lhe fora atribuído para administrar.

Para que haja autonomia na escola, é preciso que a gestão seja democrática nos sistemas de ensino, pressupõe-se, então, que haja participação.

Sousa (2006) oferece uma importante contribuição para a reflexão da trilogia autonomia/democratização/participação, que são, como ele mesmo diz, suas categorias de análise:

Democratização – em sentido amplo, esta categoria diz respeito à um movimento existente na sociedade para que todos os seus membros possuam livre acesso e usufruto aos bens (materiais ou não) e serviços que nela são produzidos. Paralelamente a isso, a democratização também está relacionada com o exercício do poder que, ultrapassando o aspecto representativo, deve possibilitar que os membros dessa mesma sociedade, livremente e em condições de igualdade, participem ativamente dos processos de discussão e de tomada de decisões necessários à organização, manutenção e desenvolvimento do corpo social. No âmbito escolar e, mais especificamente, no da escola pública, a democratização

---

<sup>14</sup> São conhecidas as críticas de autores como Maria de Fátima C. Félix (1984) e Vitor H. Paro (1987) com relação ao fato de Alonso (1976) analisar a Teoria de Administração, ou Teoria de Administração Empresarial, e particularizá-la para a Administração Escolar.

abrange um amplo processo que vai da acessibilidade aos serviços e benefícios que são proporcionados pela educação escolar, o que pressupõe gratuidade em sua prestação e usufruto; passa pela garantia de permanência, daqueles que buscam tais serviços e benefícios. A democratização escolar também se traduz pela existência de instituições, dinâmicas e processos através dos quais a comunidade escolar não somente possa estar representada como, também, exerça uma participação direta nos debates e nas tomadas de decisões relacionadas com a vida da escola e, ainda, na busca, adoção e implementação de mecanismos que tornem os serviços educacionais oferecidos pela escola acessíveis a todos os que buscam e necessitam dos mesmos. (FERNANDES, 1966; RODRIGUES, 1996 apud SOUSA, 2006, p. 21).

Autonomia - é a condição de uma instituição social, conservando uma relação de integração com o sistema social mais amplo no qual está inserido, de poder autogovernar-se em vista da consecução dos seus objetivos e finalidades. No âmbito escolar, esta autonomia significa a possibilidade de a escola, enquanto unidade de um sistema sociopolítico como qual mantém relação de dependência, poder mover-se nas dimensões administrativas, pedagógica e financeira bem como elaborar e implementar um projeto político-pedagógico em vista da consecução dos seus objetivos e finalidades educacionais e, ainda, possibilitar a gestão democrática da escola. (TEIXEIRA, 1976; BARROSO, 2000; LIBÂNEO, 2001 apud SOUSA, 2006, p. 22).

Participação - é o processo no qual os membros de uma unidade social vivenciam as diferentes etapas que antecedem e sucedem a uma tomada de decisão e, assim, responsabilizam-se pela sua execução e avaliação. No espaço escolar, a participação diz respeito aos processos por meio dos quais os atores sociais que integram a comunidade escolar exercem um efetivo poder de influência e interferência na dinâmica de funcionamento da escola, tornando-a um espaço democrático. Num efetivo processo de participação democrática, os atores sociais da escola, ainda que desempenhando papéis diferenciados, constituem-se como tais na medida em que opinam, discutem, decidem, executam e avaliam sobre as coisas que dizem respeito a essa instituição educacional. (CURY, 1993; BOBBIO, 2000; LÜCK, 1998; PARO, 2002 apud SOUSA, 2006, p. 22).

Sousa (2006) esclarece que essas três categorias de análise têm uma grande dimensão de historicidade. São, por um lado, conceitos ou princípios sobre o qual o modelo do Estado neoliberal norteia as políticas sociais e educacionais; por outro lado, estas categorias integram um projeto de democratização da sociedade que se constitui no horizonte sobre o qual e no qual se fundamenta a construção de um novo tipo de relação entre a sociedade e o Estado, pressuposto básico para a postulação da gestão democrática da escola e, conseqüentemente, da autonomia escolar.

Na década de 1980, é possível encontrar importantes fatores para a democracia se instalar, já que o país passava por uma transição do regime militar para o regime democrático.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, traz a gestão democrática do ensino público como premissa.

Quase 10 anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei nº 9394/96 – reafirmou a gestão democrática na Educação brasileira e toda a legislação posterior como decretos, resoluções mencionavam e frisavam a prática da gestão democrática em todos os sistemas de ensino.

Servilha (2008, p. 13) afirma que:

A autonomia visava superar o autoritarismo centralizador e dar vez e voz à comunidade escolar que elabore e execute objetivos educacionais por ela traçados, reivindicando a participação de alunos, funcionários, pais e comunidade na escola.

A integração dos agentes escolares confere poder e condições concretas para que a escola alcance seus objetivos educacionais e conduza as normas de conduta articuladas com os interesses das camadas trabalhadoras (PARO, 2004).

Reafirmamos que a gestão democrática requer autonomia, portanto: “Escola autônoma será aquela que tenha sujeitos coletivos interessados em sua manutenção e que, de forma democrática e pluralista, elabore o próprio projeto educacional que submetido às autoridades do sistema escolar, seja aprovado” (SILVA apud SERVILHA, 2008, p. 14).

O Grau de autonomia pode variar bastante, conforme a legislação dos sistemas de ensino. Quando o sistema de ensino é grande, como uma Secretaria da Educação estadual, a legislação deste sistema determinará diretrizes a serem seguidas. Já no caso de sistemas menores, como os municípios, que atendem a uma legislação federal ampla e “flexível”, e que têm autonomia para estabelecê-la no cargo de diretor, podemos identificar diferentes organizações do trabalho do diretor.

A autonomia da escola na LDBEN foi abordada, de forma pouco esclarecedora, tanto que:

Quando os donos dos poderes se apropriam também do discurso da autonomia e procuram negar a escola, não pela repressão, mas pelo boicote das condições materiais de funcionamento, não basta a defesa da autonomia. É preciso principalmente se contrapor a esse movimento que, com o discurso da autonomia e da necessidade de participação da comunidade e passagem do controle das escolas às mãos da sociedade civil, o que está fazendo é justificar medidas tendentes e eximir o Estado de

seu dever de arcar com os custos das escolas, com soluções que deixam-nas à própria sorte, induzindo participação da comunidade, não para decidir sobre seus destinos, mas para contribuir no financiamento do ensino. (PARO, 2001, p. 84).

A autonomia é um processo complexo, dinâmico, porém necessário ao desenvolvimento e aprimoramento das instituições. Tem como princípio o atendimento da necessidade e orientação humana da liberdade e de independência, garantindo espaços e oportunidades para a iniciativa e que estas, são impulsionadoras do desenvolvimento (KARLING, 1997 apud LÜCK, 2006).

A escola é fruto da ação humana, ação essa que condiciona e é condicionada pelo ambiente e sua própria criação (SILVA, 1996). É, também, o resultado de suas próprias contradições.

[...] significa conceber as instituições enquanto práticas sociais que, em sua particularidade, existem pela ação dos que cotidianamente as fazem e pelo reconhecimento desse fazer como uno, necessário e justificado. Significa, ainda, estabelecer as distâncias entre o real e o discurso analítico, bem como as distinções dos planos em que estes discursos se dá ou em que se propõe a compreender as relações concretas. Conhece-se a instituição a partir de certa concepção do que ela seja e faz-se um inevitável recorte desde a perspectiva em que se dá o conhecimento, ou melhor, desde o nível ou ângulo a partir do qual se constrói o conhecimento. (GUIRARDO, 1986 apud SILVA, 1996, p. 46).

Foucault (1977) mostra que, nas sociedades contemporâneas, o poder é exercido não mais pelo controle direto e coercitivo, como era antigamente nas instituições sociais, sobretudo nas escolas, mas de forma profunda, embora mais sutil, mediante a produção de identidades nos indivíduos que atuam nestas instituições.

Desta forma, entendemos que “a liberdade humana é uma liberdade limitada. O homem não é livre de certas condições. Mas é livre para tomar posições diante delas. As condições não o condicionam inteiramente” (SILVA, 1996, p. 86).

A autonomia é a conquista que ocorre mediante um processo de humanização que exige liberdade para que apareça com responsabilidade.

Entendemos, também, que “não basta querer que a unidade escolar se torne autônoma e nem mesmo autorizá-la, mediante decretos, a isso. É necessário investir recursos na formação de sujeitos coletivos que possam assumir o comando dessa autonomia”. (SILVA, 1996, p. 117).

A LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 15, estabelece que os sistemas de ensino oportunizarão às escolas públicas da educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica administrativa e financeira seguindo as normas gerais do direito financeiro público.

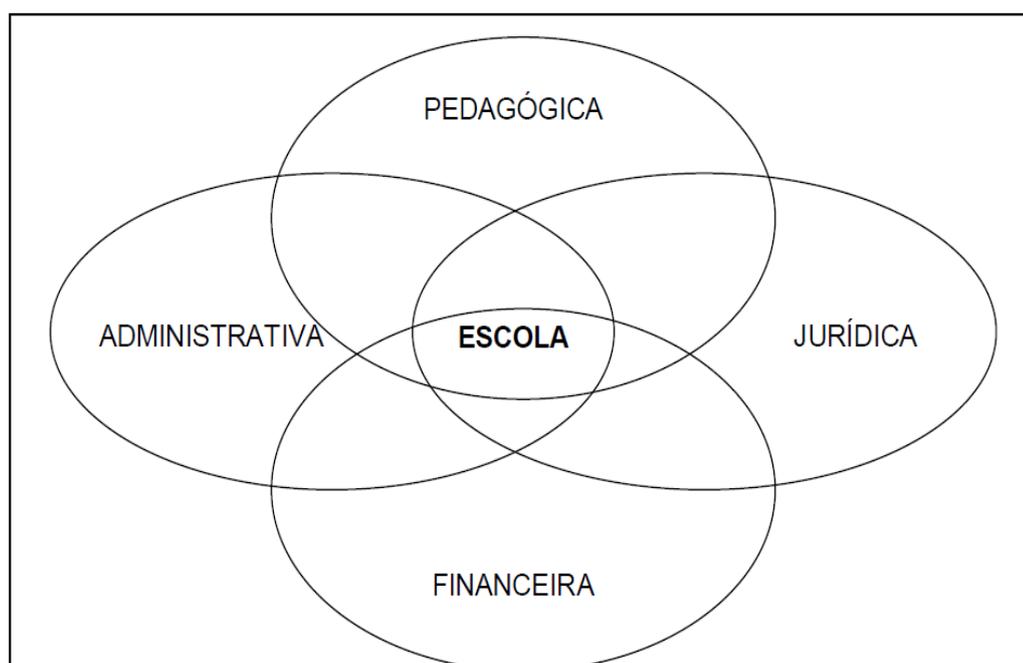
O conceito de autonomia está relacionado às tendências mundiais de globalização e mudança de paradigmas. Descentralização de poder, democratização de ensino, autogestão, flexibilização, cooperativas, são alguns conceitos relacionados a essas mudanças.

A autonomia escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam “mudanças urgentes e consistentes” (LÜCK, 2006, p. 62).

A aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante a maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição de formação de sujeitos de seu destino e maturidade social. (LÜCK, 2006, p. 64).

“A autonomia não é um valor absoluto, mas sim um valor que se determina nas relações de interação social. Possui quatro dimensões básicas articuladas entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica” (VEIGA, 2003). A Figura 7 apresenta as dimensões básicas da autonomia.

FIGURA 7 - As dimensões básicas da autonomia



Fonte: Veiga (2003, p. 16).

A **autonomia administrativa** é a possibilidade de elaborar e gerir seus planos e projetos. É a organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão adotado. Envolve relações internas e externas com o sistema educativo e com a comunidade em que a escola está inserida. Traduz a possibilidade de escolha de seu dirigente por meio de processo eleitoral que verifique a competência profissional e liderança dos candidatos e a constituição dos conselhos escolares.

É um espaço de negociação permanente pelos atores diretamente envolvidos pela participação, intervenção e diálogo que a constrói e internaliza.

É óbvio que precisamos considerar que a autonomia administrativa é relativa, pois a unidade escolar pertence a uma rede de ensino, federal, estadual ou municipal e, até mesmo, a uma rede particular. Cada rede ou sistema de ensino possui uma legislação própria, à qual o diretor de escola precisa estar atento, assim como ao grau de autonomia da investidura do seu cargo.

Dentro do âmbito de sua escola, o diretor pode realizar modificações na estrutura, mas sempre observando estas normas gerais do sistema de ensino, além das normas que ele liderou no momento da elaboração do regimento escolar, da proposta pedagógica e das normas de convivência, conforme a escola.

A **autonomia jurídica** refere-se à elaboração de suas próprias normas e orientações escolares. Mesmo estando vinculada às legislações dos órgãos centrais devem policiar-se para não se tornar mais uma instância burocrática, por meio de estatutos, regimentos, portarias, avisos, memorandos, que inviabilizem a participação cultural, profissional e sociopolítica.

Assim, o diretor como já dissemos, tem um determinado grau de autonomia dentro do sistema de ensino, no âmbito de sua instituição, amparado pela legislação vigente. Dentro dessa autonomia jurídica, a elaboração do regimento escolar permite que se faça adequações de acordo com as peculiaridades da escola e da comunidade, desde que não sejam feridos os direitos constitucionais do cidadão, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo. O uso do uniforme é um exemplo de autonomia do diretor para implantar na escola, desde que respeitado certos preceitos legais, que não impeça ao aluno frequentar a escola por falta deste requisito.

A **autonomia financeira** pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo Poder Público. É parcial quando administra apenas parte dos recursos repassados. A LDBEN (BRASIL,

1996) explicita a incumbência da escola de “elaborar sua proposta pedagógica” (artigo 12, inciso I) que define também a responsabilidade em “administrar seu pessoal e recursos financeiros” (artigo 12, inciso II).

Na maioria das redes de ensino, a autonomia financeira é parcial, pois o diretor de escola deve gastar a verba repassada, seguindo os limites da autonomia, isto é, existem manuais elaborados pelos órgãos governamentais, pelas Secretarias de Estado com orientações de como gastar e dos limites a serem gastos com material permanente e de consumo, por exemplo.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), conforme o número de alunos matriculados. Desse modo, o diretor de escola poderá gastar conforme as necessidades da escola, mas não de forma aleatória, pois existem colegiados na escola e essas necessidades precisam ser elencadas de forma participativa.

A **autonomia pedagógica** é a expressão da liberdade de ensino e pesquisa. É a base da identidade, função social, organização curricular e avaliação da escola. Diz respeito às medidas essencialmente pedagógicas, necessárias ao trabalho de elaboração, desenvolvimento, avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com as políticas públicas e as orientações do sistema de ensino.

Transformar escolas é meta importante e tarefa urgente. A escola é uma instituição social com mentalidade própria. A busca de autonomia em cada escola é a oportunidade de revisão do “compromisso do magistério com a tarefa educativa” (MARTINS, 2003 apud VEIGA, 2003, p. 64).

A autonomia não é algo a ser implantado, mas sim, a ser assumido pela própria Escola, pois ela já está garantida na legislação do país, só para lembrar: Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Não podemos permitir que se confunda a autonomia da escola com apenas a criação de determinadas decisões administrativas e financeiras no âmbito das instituições escolares. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com relação a este ponto, é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das escolas e, por que não dizer, das salas de aula.

Vemos, também, que a autonomia do diretor de escola na dimensão pedagógica é relativa, pois o diretor não pode impor um currículo escolar único, por achar este o mais adequado. O currículo escolar é subordinado por diretrizes gerais,

como as Diretrizes Nacionais para os tipos de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as propostas curriculares. O que o diretor tem de autonomia é incluir, adaptar e organizar, enriquecer, acrescentar no currículo.

### **3.4 Gestão Escolar para além do Termo Administração**

Começamos a abordar o assunto Gestão Escolar, com base na concepção de Heloíza Lück (2009b, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A Gestão Escolar, segundo Lück (2006), torna-se mais presente na literatura educacional a partir da década de 1990, sendo reconhecida como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento dos processos educacionais e a mobilização de pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de ensino. Este conceito resulta de uma nova compreensão da condução das organizações e surge como superação dos limites da administração. Emerge um novo paradigma, isto é, “visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (KUHN, 1982 apud LÜCK, 2006, p. 34).

Lück (2006, p. 46), defende a utilização, na atualidade, do termo gestão, justificando que:

Observa-se que a intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução de experiências, em vista do que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos.

O termo gestão democrática ainda pode ser encontrado na legislação recente. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), menciona gestão democrática em seu artigo 206, inciso VI, como um princípio a ser seguido na educação brasileira.

A Lei Federal nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu inciso VIII, explicita o termo gestão democrática do ensino público em todos os sistemas de ensino, visando garantir que as ações em escala macro e micro, no caso das escolas ocorram em contraponto a uma gestão centralizadora e hierárquica que predominava e insiste em manter-se na sociedade. A nova concepção de gestão está baseada nos princípios da transparência, impessoalidade, moralidade, expressando a vontade de participação nesta sociedade.

Esta é uma mudança de concepção de escola advinda de alterações globais da sociedade, portanto, um novo paradigma marcado pela alteração de consciência a respeito da realidade e da relação entre as pessoas (MAIA; LIMA, 2006). A esse respeito, Lück (2000, p. 15) assevera que:

[...] não se trata de uma simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática (gestão) é promotora de transformação de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações como costumava acontecer com a administração científica.

Alguns autores, a exemplo de Maia e Lima (2006) consideram perigosa a adesão ao termo gestão, por temerem uma aproximação da organização escolar com a organização empresarial. Assim, preferem utilizar o termo administração escolar, por considerarem sua amplitude em termos políticos e pedagógicos e não apenas a aplicação técnica de regras impostas por níveis superiores.

Contraopondo-se aos autores citados, Lück (2006, p. 47) afirma que: “Uma mudança de denominação só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significação de ações mediante uma postura e atuações diferentes”.

Podemos aplicar esta afirmação à situação dos processos de administração e de organização do sistema educacional para a nomenclatura de gestão educacional. Este termo, como já dissemos, tem se disseminado na literatura educacional de todo o país para se referir ao trabalho do diretor de escola, sendo amplamente abordado nos cursos de formação e ganhando terreno nos cursos de graduação em todo país. Trata-se de uma mudança paradigmática na forma de conduzir a organização das escolas.

Vale lembrar que, de nada adiantaria uma mudança na nomenclatura, se não houver realmente uma mudança paradigmática e de concepção de uma nova realidade e postura, que tenha por princípio melhorar o processo administrativo.

Verificamos, também, que o termo gestão tem sido utilizado de modo equivocado, para substituir o termo administração, o que é um equívoco realmente. Talvez pela falta de esclarecimento prévio e de compreensão do novo termo, dentro de um contexto de mudanças constantes na sociedade em que vivemos, e, como tal, a gestão educacional deve ser compreendida associada a outras ideias não só na Educação, mas como dimensão política e social desta sociedade em constante mudança. Isto requer uma compreensão maior de nossa parte, de que os sistemas de ensino e as escolas são como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos (LÜCK, 2010). Por isso, a Gestão Educacional está aqui posta como a mais adequada para a sociedade contemporânea.

Já apontamos, nas seções anteriores de nosso trabalho, que o cargo de diretor de escola tinha como princípios a centralização, fiscalização, administração, sendo controlado pelo governo e que lhe competia zelar pelo cumprimento de normas e regulamentos emanados pela legislação da Educação. Desse modo, o diretor não tinha autonomia para dirigir a sua escola.

Segundo Lück (2006, p. 35): “Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plenas e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

Mas, afinal, o que entendemos por gestão escolar? Vários autores nos ajudarão a construir e elucidar este conceito, a começar por Lück (2010, p. 52):

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Quando falamos em administração e gestão escolar, remetemo-nos à ideia de mudança de paradigma na Educação, cujas ações e organizações dos dirigentes podem ser visualizadas por meio do Quadro 1.

QUADRO 1 - Mudanças de paradigmas de administração e gestão: Ações e organizações dos dirigentes

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
O direcionamento do trabalho consiste no processo racional, exercido objetivamente de fora para dentro, de organização das condições de trabalho e do funcionamento de pessoas, em um sistema ou unidade social.	O direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para mobilização do talento humano coletivamente organizado, para melhor emprego de sua energia e de organização de recursos visando à realização de objetivos sociais.
Ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantia de bons resultados.	Ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação.
A autoridade do dirigente está centrada e apoiada em seu cargo.	A autoridade do dirigente está centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança.
O dirigente exerce ação de comando, controle e cobrança.	O dirigente exerce ação de orientação, coordenação mediação e acompanhamento.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é sua liderança para mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
O dirigente orienta suas ações pelo princípio da centralização de competência e especialização da tomada de decisões.	O dirigente orienta suas ações pelo princípio da descentralização e tomada de decisão compartilhada e participativa.
A responsabilidade funcional é definida pelas tarefas e funções.	A responsabilidade funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com ações.
Avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas com foco em indivíduos e situações específicas, considerados isoladamente, visando identificar problemas.	A avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas em foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados, visando identificar desafios.
O importante é fazer mais, em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.

Fonte: Lück (2010, p. 105-107).

Segundo Wittmann (2004), podemos dizer que a gestão escolar possui três aspectos inalienáveis e inter-relacionados: a **competência técnica**, a **liderança na comunidade** e o **compromisso público-político**. As demais funções da gestão escolar, por mais importantes e indispensáveis, são adjetivas e complementares.

Cabe aqui esclarecer como um gestor escolar age dentro destes aspectos: a competência técnica pressupõe o gerenciamento de recursos humanos e materiais, conservação dos materiais e do patrimônio público; enfim, o gerenciamento de toda a rede de relações que permeiam o cotidiano da instituição escolar. A palavra mais evocada que forma essa dimensão e que expressa a competência técnica dos gestores foi Gerenciamento. O gestor, na **dimensão técnica**, gerencia, coordena e organiza todas as atividades da escola, obedecendo às leis, aos regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola, assumidas pela equipe escolar e pela comunidade (LIBÂNEO, 2004).

A **dimensão política** é vista como parâmetro na habilidade de se comunicar eficazmente, de mobilizar a comunidade escolar e local, desenvolver e motivar a equipe, negociar e resolver conflitos, avaliar e dar opinião construtiva para os trabalhos dos outros.

A **liderança** é uma capacidade imprescindível no gestor escolar. O diretor da escola é o “maestro da orquestra” e precisa desenvolver esta competência para gerir a escola de forma dinâmica e comprometida com a qualidade. Entendemos e concordamos que todo trabalho em Educação, dada a sua natureza formadora, implica nessa ação de liderança, ou seja, uma capacidade nata ou adquirida de influenciar positivamente as pessoas, possibilitando que elas aprendam, construam conhecimento, desenvolvam suas competências para realizar seus projetos e promovam melhoria no trabalho que desempenham.

A nossa ênfase é dada sempre no diretor de escola, mas a liderança é uma capacidade que precisa existir no vice-diretor, no coordenador e no supervisor de ensino e, por que não, nos professores também.

Em suma, a gestão escolar pressupõe o trabalho com outras dimensões, como, por exemplo: gestão de pessoas, gestão administrativa, gestão de currículo, gestão de resultados educacionais. Assim, percebemos a importância de se discutir, exaustivamente, no âmbito das escolas e dos sistemas educacionais,

a forma de gestão de que a sociedade necessita para melhorar significativamente a Educação no país.

Nessa linha de reflexões, Vitor Paro (2007, p. 108-109) assinala que é preciso:

Dotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios e empenhadas na realização de um ensino de qualidade [...]. Em acréscimo, este tipo de instituição acaba por atrair pessoas com expectativas mais democráticas e mais exigentes na realização de objetivos do ensino [...].

O que precisamos difundir em nossa sociedade, a respeito de Gestão Escolar, é que a administração/gestão escolar entendida e assumida como uma prática participativa é um dos elementos decisivos, senão o mais importante, para a efetivação de uma forma democrática de organizar o trabalho pedagógico na escola (PRAIS, 1994).

### **3.5 As 5 Dimensões da Gestão Escolar**

Que trabalho o diretor precisa executar na escola nos dias atuais?

Diversos cursos de especialização, aperfeiçoamento, atualização e extensão, assim como os cursos de Pedagogia, têm trazido em suas grades curriculares a preocupação com temas que discutam a função do gestor escolar.

No ano 2000, o “Circuito Gestão - Formação Continuada - Gestores de Educação”, resultado de parceria da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) com universidades e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), envolveu todos os gestores escolares do Estado de São Paulo (diretores, vice-diretores, professores coordenadores e supervisores) que eram deslocados para vários polos do Estado para um encontro de dois dias e meio. Este curso totalizou 180 horas e foi dividido em cinco módulos. Estava na direção da SEE a secretária Tereza Roserley Neubauer da Silva, em pleno governo Covas.

Em 2004, o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados ministrou o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), curso de capacitação em serviço, do qual participaram diretores de

escola, vice-diretores e professores coordenadores das escolas. Este curso foi de atualização apesar das 360 horas de carga-horária

Em 2005, a SEE-SP, em parceria com a PUC-SP, ofereceu aos mesmos gestores o curso de atualização “Gestores Escolares e Tecnologia - TIC”, com ferramentas multimídias que objetivavam a inserção dos gestores no mundo tecnológico, utilizando os recursos da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no dia a dia de trabalho nas rotinas de suas escolas.

Em 2007, a SEE-SP, firmando parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ofereceu a diretores, supervisores e dirigentes de ensino um curso de “Especialização em Gestão Escolar”, enfocando políticas públicas para a Educação e o trabalho de gestão nas escolas públicas.

Em 2010, em parceria com a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap), a SEE-SP, por meio da Escola de Formação de Professores (EFP)<sup>15</sup>, lançou o curso “Gestão Escolar e a Política Educacional” no contexto do Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG)<sup>16</sup>.

Os mais recentes cursos que estão sendo oferecidos na modalidade semipresencial, em mais uma parceria da secretaria da educação de São Paulo (SEE) e sua Escola de Formação, com as Universidades Estaduais (Unesp, Unicamp e USP) é o Redefor (Rede São Paulo de Formação). Constituem em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Estes cursos estão sendo oferecidos a professores e gestores escolares. O curso de Gestão Escolar para diretores, vice-diretores, supervisores e dirigentes de ensino sempre com foco em políticas públicas, cultura escolar, avaliações externas e função de cada ator educacional na gestão dos sistemas de ensino e escolar.

O que estes cursos envolvendo a temática de Gestão Escolar possuem em comum?

A Gestão Escolar tem sido uma bandeira dos governos, por considerarem os gestores escolares como atores indispensáveis das escolas para realizarem as mudanças de paradigmas, que conduzem às reformas educacionais.

---

<sup>15</sup> A EFP foi criada na Gestão Geraldo Alckmin para capacitar o pessoal da educação: professores ingressantes, diretores, supervisores e dirigentes. Recebeu o nome de Paulo Renato de Souza, ex-secretário da Educação de São Paulo.

<sup>16</sup> O PDG tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências profissionais necessárias ao cumprimento das atribuições relativas ao cargo de diretor de escola, com a finalidade de aprimorar a qualidade da prestação dos serviços educacionais oferecidos na rede pública do Estado de São Paulo, com o objetivo de alcançar as metas propostas pela SEE-SP.

Investir na capacitação da equipe de gestão se tornou um objetivo comum aos sistemas de ensino, que apostam cada vez mais em capacidade, competências e habilidades necessárias para comandar uma organização complexa como a escola.

Estes cursos visaram trabalhar, inculcar, fazer refletir a natureza da demanda de trabalho de nossas escolas.

Cada vez mais se fala nas dimensões da Gestão Escolar. O diretor de escola e seus gestores auxiliares devem focar o seu trabalho nestas dimensões para tornar as instituições mais eficazes, realizando um trabalho de excelência que conduzirá a escola à qualidade de ensino e vislumbrando o cumprimento da sua tão discutida função social.

Entre os autores contemporâneos que mencionam em suas obras as dimensões da Gestão Escolar, destacamos Lück (2009a), cuja obra optamos por expor neste trabalho.

### **3.5.1 A gestão de resultados educacionais**

*Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos. (LUCK, 2009).*

A gestão de resultados educacionais abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade a avaliação e a melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho de sua gestão; e a transparência dos resultados (CONSED, 2007).

A Figura 8 apresenta, de forma sucinta, as competências de gestão de resultados educacionais atribuídas ao diretor da escola.

FIGURA 8 - Competências de gestão de resultados educacionais

Competências de gestão de resultados educacionais	
O DIRETOR:	
26.	Orienta todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade na escola e na verificação de seu atendimento.
27.	Analisa comparativamente os indicadores de desempenho da escola, nos últimos anos, identificando avanços e aspectos em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria.
28.	Promove e orienta a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.
29.	Analisa comparativamente os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (IDEB, SAEB, Prova Brasil, etc), estadual e local, porventura existentes e estabelece metas para a sua melhoria.
30.	Informa a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações externas, como o SAEB, IDEB, Prova Brasil, Provinga, ENEM, discutindo o significado desses indicadores de modo a identificar áreas para a melhoria da qualidade educacional.
31.	Diagnostica diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola, identificando variações de resultados em subgrupos e condições para superar essas diferenças.
32.	Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho.
33.	Promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem e uso dos recursos alocados ao estabelecimento de ensino.

Fonte: Lück (2009a, p. 55).

Segundo Lück (2009a), a gestão de resultados precisa ter foco nos resultados de desempenho da escola, resultante da aprendizagem dos alunos.

E cabe logicamente ao gestor da unidade escolar gerenciar estes resultados, interpretá-los de forma coletiva, envolvendo a todos da unidade escolar.

Compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pelas escolas, constitui-se em condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes. (LÜCK, 2009a, p. 56).

E assim, espera-se do gestor escolar, a atitude de transparência das reais condições de sua escola, quanto ao desempenho dos alunos nas avaliações externas (Saresp, Prova Brasil, Saeb, Enem) e as suas avaliações internas realizadas pela equipe escolar.

Após a divulgação dos resultados nos meios impressos e/ou eletrônicos, o gestor precisa socializar com seu grupo escolar e com a comunidade, como se fosse uma prestação de contas, a qual este importante ator está acostumado a fazer, como no caso de gasto de verba dentro de sua escola.

Nesta gestão, espera-se que os gestores estejam empenhados e interessados em saber quais habilidades e competências os alunos devem aprender por série, ou seja, quais as expectativas de aprendizagem para cada série e se os objetivos estão sendo atingidos de acordo com estas expectativas para cada série ou ciclo. Devem estar atentos para verificar se não há diferenciação de resultados entre turnos e classes da mesma série, se o nível socioeconômico interfere nos resultados das turmas; observar como está sendo realizada a avaliação dos alunos e que concepções de avaliação os professores têm e se são coerentes com a proposta de uma educação igualitária; e, ainda, pensar se a avaliação está servindo para intervenções no processo de ensino e aprendizagem ou apenas para constatar o que o aluno domina e o que não domina.

Lück (2009a) trabalha com o conceito de indicador educacional e discorre sobre sua importância dentro desta gestão. De acordo com Deponti et al. (2002 apud LÜCK, 2009a), indicador é um instrumento que permite mensurar as modificações nas características de um sistema. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012) define indicador como um dado agregado que traduz numericamente uma condição. Segundo esse entendimento, indicador corresponde a uma síntese combinatória de elementos interligados, condição que lhe atribui grande utilidade para a gestão, pois permite sintetizar elementos complexos, de modo a facilitar a compreensão e o registro dos fatos, fenômenos e processos observados. A autora cita o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como exemplo:

O IDEB - Índice Nacional da Educação Básica é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (prova Brasil ou Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio) - com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Portanto o IDEB é resultado do produto entre desempenho e o rendimento escolar. (IDEB apud LÜCK, 2009a, p. 58).

Os indicadores de desempenho devem ser analisados, pois neles estão apoiados os pontos fortes e os pontos fracos de uma escola. Por meio de seus resultados, o gestor tem condições de levar sua equipe a refletir sobre as práticas pedagógicas dentro da escola, avaliar o Projeto Pedagógico da escola e empenhar-se para solucionar os problemas que a escola enfrenta.

Assim, para Lück (2009a), diretores competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados escolares, seja com base em dados exclusivamente internos, seja por meio de referências externas.

### 3.5.2 A gestão democrática e participativa

*Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção da educação de qualidade para todos. (LUCK, 2009).*

O princípio da gestão democrática na Educação está definido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 206, inciso VI e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e se assenta no pressuposto de que “a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da comunidade em geral” (LÜCK, 2009a, p. 70).

Lück (2009a) entende que esta gestão democrática e participativa resulta na qualidade do ensino para todos, que é um princípio da democratização da educação defendido por muitos educadores. Na Figura 9, a autora aponta as competências do diretor nesta gestão e acrescenta que, para que haja uma gestão democrática, é necessário:

i) aproximação entre a escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade, ii) estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro. (LÜCK, 2009a, p. 70).

A autora defende que

[...] a democracia é uma característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática de direitos humanos, tendo os direitos e deveres como dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum. (LÜCK, 2009a, p. 70).

FIGURA 9 - Competência de gestão democrática e participativa

Competências de gestão democrática e participativa	
O DIRETOR:	
34.	Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou órgão colegiado semelhante, do Conselho de Classe, do Grêmio Estudantil e de outros colegiados escolares.
35.	Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola.
36.	Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas.
37.	Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
38.	Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.
39.	Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento.
40.	Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento.
41.	Promove práticas de co-liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola.
42.	Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo.

Fonte: Lück (2009a, p. 69).

A participação, portanto, demanda preparação, que envolve a capacidade de tomar decisões de forma compartilhada e comprometimento com a implementação das decisões tomadas (LÜCK, 2007 apud LÜCK, 2009a). Em vista disso, cabe ao diretor promover, na escola, o ambiente propício para a orientação dessa participação. A autora recomenda, então, que o diretor: crie na escola uma visão de conjunto que estabeleça o sentido de unidade e oriente o sentido de cooperação e ação articulada; promova clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo; promova integração de esforços, articulação de áreas de atuação, quebra de aresta e enfraquecimento de atritos, dissensos e diferenças; crie cultura de valorização de capacidades e de competências das pessoas e desenvolva a prática das decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

Lück (2009a, p. 44) reforça, ainda, que “é importante lembrar que, por melhores que sejam as condições de participação e sua expressão na escola, nunca ela é ideal ou dada definitivamente, cabendo o cuidado e liderança contínuos do diretor para a sua manutenção e melhoria”.

Vários educadores consideram que, para haver uma gestão democrática, é importante a atuação dos órgãos colegiados, que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar nesta gestão.

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (LÜCK, 2007 apud LÜCK, 2009a, p. 72).

Temos visto que alguns autores denominam os órgãos colegiados como unidades executoras<sup>17</sup>, que estão presentes na escola e auxiliam o diretor de escola na execução de sua função administrativa. Estes órgãos colegiados são: Conselho de Escola, APM (Associação de Pais e Mestres) e o Grêmio Estudantil.

Embora os órgãos colegiados sejam considerados importantes na atuação de uma gestão democrática na escola, é importante ainda promover uma participação escolar para além da participação desses órgãos. Esta participação pode ocorrer sob inúmeros meios dentro do cotidiano escolar, tais como: a acolhida numa reunião de pais; a presença da comunidade no cotidiano escolar, além das reuniões marcadas; o estabelecimento de parcerias com comércio local; o bem-estar que o aluno sente em frequentar a escola; a participação em festividades promovidas pelo grupo escola; e outras atividades que demonstrem que a escola está aberta para as pessoas da localidade. Trata-se de um princípio de que é necessária a comunidade na escola e que a escola está ali para atendê-la, sempre que necessitar.

Nesse contexto, o diretor deve sempre se perguntar: Como promover a participação de professores, funcionários, pais, alunos e comunidade nas atividades da escola? Como valorizar e reconhecer esta participação?

A liderança é vista Lück (2009a) como um componente especial da gestão democrática. Nesse sentido, a autora enfatiza que “A gestão democrática pressupõe mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na

---

<sup>17</sup> Para a autora Heloiza Lück (1998), uma UEX (Unidade Executora) é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Pode ser oficialmente instituída por resolução da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, quando o estado ou município assim decidir. Tem a incumbência de administrar recursos destinados às escolas ou por iniciativa dela própria criar mecanismos de auxílio (PARENTE; LÜCK apud LÜCK, 2009a, p. 73). No Estado de São Paulo, existem unidades executoras denominadas Associação de Pais e Mestres (APM), que também são consideradas pelo MEC em todo o Brasil como unidades executoras.

promoção de objetivos educacionais” (LÜCK, 2009a, p. 75). Esta ação é o que se espera do diretor de escola para conduzir a sua equipe ao sucesso dos objetivos educacionais, essência primordial do seu trabalho na instituição.

O trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas para a atuação dos objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (LÜCK, 2009a, p. 75).

O importante é que deve existir a integração da escola com a comunidade e com os pais. Isto é essencial, constitui-se em fator primordial para o bom funcionamento da escola. Esta integração deve ser realizada de forma organizada e sistemática, de modo informal, e a gestão do diretor se assenta nas suas competências de liderança e compartilhamento desta liderança, não só na comunidade interna, mas no âmbito externo da escola, com a comunidade do seu entorno.

### 3.5.3 A gestão de pessoas

*Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação. (LUCK, 2009).*

Não são os prédios, seus bens materiais e seus equipamentos, sua tecnologia, seus planos de ação expressos e formalizados em documentos que garantem a qualidade de ensino de uma escola. Estes elementos são subsídios e instrumentos de apoio que, se não movidos e empregados adequadamente por pessoas, pouco contribuem para a efetividade da educação, por melhor que sejam (LÜCK, 2009a).

De acordo com Lück (2009a, p. 82),

Educação é processo humano de relacionamento inter-pessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no seu enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

Evidentemente, a autora valoriza a ação do ser humano na educação em detrimento dos meios materiais, colocando a gestão de pessoas como fundamental

para o sucesso de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, acrescentamos que a qualidade da educação na escola resulta de pessoas trabalhando em conjunto, de forma integrada, compartilhando de forma competente responsabilidades que fazem a diferença neste trabalho da escola. Diante disso, consideramos que esta gestão (de pessoas) é o coração do trabalho de gestão na escola.

A Figura 10, a seguir, apresenta as competências atribuídas ao diretor para a gestão de pessoas na escola.

FIGURA 10 - Competências de gestão de pessoas na escola

Competências de gestão de pessoas na escola	
O DIRETOR:	
43.	Promove a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos.
44.	Promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar.
45.	Auxilia na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais.
46.	Desenvolve na escola ações e medidas que a tornem uma verdadeira comunidade de aprendizagem, na qual todos aprendem continuamente e constroem, de forma colaborativa, conhecimentos que expressem e sistematizem essa aprendizagem.
47.	Envolve de maneira sinérgica todos os componentes da escola, motivando e mobilizando talentos para a articulação de trabalho integrado, voltado para a realização dos objetivos educacionais e a melhoria contínua de desempenho profissional.
48.	Promove na escola rede de relações interpessoais orientada pela solidariedade, reciprocidade e valores educacionais elevados.
49.	Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas.
50.	Cria rede interna e externa de interação e colaboração visando o reforço, fortalecimento e melhoria de ações educacionais e criação de ambiente educacional positivo.
51.	Facilita as trocas de opiniões, idéias e interpretações sobre o processo socioeducacional em desenvolvimento na escola, mediante a metodologia do diálogo, atuando como moderador em situações de divergências e de conflito.

Fonte: Lück (2009a, p. 81).

Já vimos nesta seção, os conceitos de administração escolar, centrada nas teorias da Administração Geral, porém, com um novo paradigma de gestão escolar que “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação de alunos” (LÜCK, 2007 apud LÜCK, 2009a, p. 82).

Considerando ainda que as demandas e possibilidades de atuação sob as pessoas são múltiplas e que interferem em todas as ações da escola e todas as

outras dimensões da gestão, Lück (2009a, p. 83) destaca alguns elementos fundamentais da gestão de pessoas:

- Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional.
- Formação de espírito e trabalho de equipe.
- Cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos.
- Inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional.
- Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada.
- Desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação.

Para que estes elementos se concretizem, entendemos que o papel do gestor, como líder de um grupo, deve incluir: motivação para o trabalho, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação e relacionamento interpessoal. Esses são ingredientes indispensáveis para que haja uma harmonia entre todos, levando ao sucesso do trabalho escolar. Compreender a dinâmica de grupos, os jogos de poder, os artifícios das comunicações verbais e não-verbais, constituem, portanto, elementos fundamentais para o exercício da gestão de pessoas.

#### **3.5.4 A gestão pedagógica**

*Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida. (LUCK, 2009).*

Esta gestão nos faz pensar e refletir sobre qual é, afinal, o objetivo da escola, para que estamos trabalhando e para quem. Leva-nos a pensar no que é mais importante numa instituição educativa. Se qualquer um de nós que trabalhamos na educação formos questionados sobre o que é mais importante na escola, qual o seu papel e sua função, provavelmente responderemos: o mais importante é que o aluno aprenda, e que desta aprendizagem resulte toda uma

oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades para que possa exercer o direito pleno de sua cidadania, até mesmo usufruir dos bens culturais inseridos na sociedade.

FIGURA 11 - Competências de gestão de pedagógica

Competências de gestão pedagógica	
O DIRETOR:	
52.	Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
53.	Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar.
54.	Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.
55.	Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.
56.	Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional.
57.	Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade.
58.	Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.
59.	Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica.
60.	Acompanha e orienta a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de <i>feedback</i> correspondente.
61.	Articula as atividades extra-sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada.
62.	Orienta, incentiva e viabiliza oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.
63.	Promove e organiza a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Lück (2009a, p. 98).

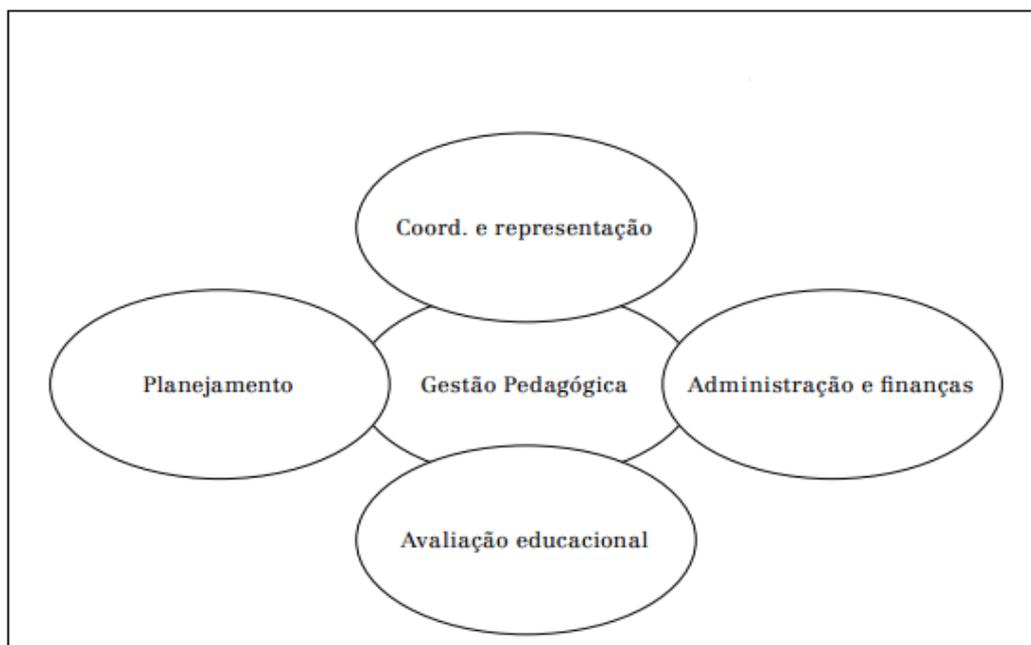
Eloísa Lück (2009a) nos traz e frisa esta gestão como a mais importante de todas, pois está intimamente ligada aos objetivos educacionais, à função da escola e ao que a sociedade espera da mesma. Sua realização constituiu-se num processo que, para a autora,

Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demandam uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica. (LÜCK, 2009a, p. 94).

Por se tratar de um processo, vemos que o papel do diretor é mais que essencial (Figura 11), pois presume-se que seu papel é de conduzir a comunidade escolar na transformação da prática pedagógica<sup>18</sup>, da avaliação das práticas que vêm sendo adotadas pela escola, de modo que os alunos tirem melhor proveito da escola.

Embora a gestão pedagógica seja compartilhada com o coordenador pedagógico ou o supervisor pedagógico<sup>19</sup>, quando existir na escola, nunca é inteiramente de responsabilidade destes profissionais, mas sim do diretor de escola que precisa articular, liderar, coordenar, orientar, planejar e acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico na escola.

FIGURA 12 - Centralidade da gestão pedagógica



Fonte: Portela, Lück e Gouvêa (apud LÜCK, 2009a, p. 95).

A Figura 12 representa a centralidade que deve ter a gestão pedagógica, permeada pelos desdobramentos da gestão administrativa. É apoiada,

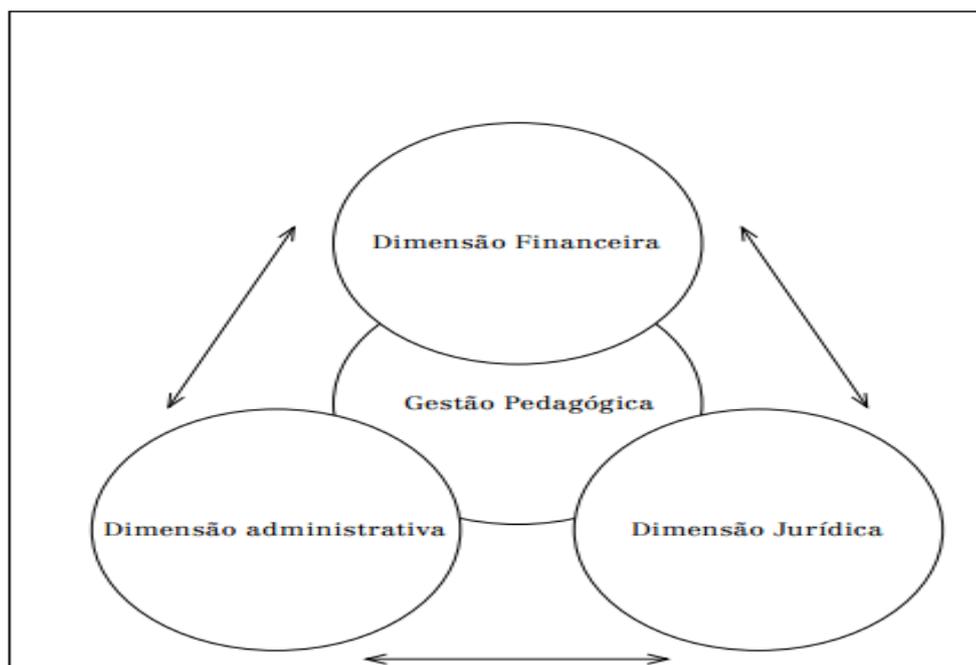
<sup>18</sup> A autora esclarece que o adjetivo “pedagógica”, trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos voltados diretamente para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, sendo o adjetivo pedagógica oriundo da pedagogia, ciência e arte de influenciar processos de aprendizagem (LÜCK, 2009a, p. 96).

<sup>19</sup> Em muitos Estados estes cargos ou funções são diferentes entre si. No Estado de São Paulo, existe o professor coordenador, escolhido entre os pares docentes para exercer a gestão pedagógica da escola. O supervisor pedagógico é aqui denominado supervisor de ensino, que também é corresponsável pela gestão pedagógica, porém exerce suas atribuições na escola e na diretoria regional de ensino.

portanto, pela coordenação e representação política, o planejamento, a administração e finanças e a avaliação educacional.

A Figura 13 representa a centralidade da gestão pedagógica ao estudar o projeto pedagógico, incluindo outras dimensões que dão suporte a este processo. Esse esquema foi apresentado no Programa de Capacitação de Gestores Escolares, o Progestão, mencionado nesta seção.

FIGURA 13 - Dimensões de gestão, com foco no projeto pedagógico



Fonte: Marçal e Sousa (2001 apud LÜCK, 2009a, p. 96).

Fazendo alusão ao trabalho importante do diretor, concordamos com Lück (2009a) que considera a ação deste ator com o objetivo de promover uma unidade no currículo e capacitar sua equipe para aprimorá-la às necessidades de sua escola, por meio de um projeto pedagógico consistente; bem como de considerar a sala de aula um espaço privilegiado de aprendizagem e atuar para sua melhoria, pois o diretor pode, e muito, contribuir para esta gestão, ao contrário, se não conhece o que acontece na sala de aula, dificilmente poderá intervir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar. Concordamos com Lück (2009a), quando menciona que:

[...] o diretor escolar tem-se mantido distanciado das salas de aula em nossas escolas. Há o entendimento de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o que lá vai acontecer. Há ainda o entendimento de que se alguém for assistir sua aula,

isso corresponderia a uma intromissão de seu espaço privilegiado e que também representa uma desconfiança de sua competência. Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto, por certo e, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo *feedback* de outro profissional. (LÜCK, 2009a, p. 102).

Assim, é preciso desmistificar a autonomia do professor em ministrar suas aulas isoladamente na sala de aula. Tanto o diretor, coordenador quanto supervisor ou qualquer outro gestor deverá estar atento a tudo o que ocorre no âmbito da Unidade Escolar, especialmente nas salas de aula, a fim de garantir que o trabalho seja bem feito.

### **3.5.5 A gestão administrativa**

*Zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização do processo pedagógico de qualidade. (LUCK, 2009).*

Para entendermos a função da gestão administrativa no atual contexto educacional (Figura 14), sugerimos voltar algumas décadas para estabelecermos um paralelo entre os valores e as crenças do momento presente.

A administração dos recursos físicos da escola, dos materiais didáticos e pedagógicos, dos recursos financeiros e dos recursos humanos foi, por muito tempo, o foco da ação do diretor no tempo da escola conservadora, elitista e orientada por um paradigma positivista, que via os processos educacionais fragmentados e atuava sobre eles, um de cada vez e como valor em si mesmo, para garantir a qualidade de ensino (LÜCK, 2009a). Notamos, até hoje, práticas semelhantes em muitas de nossas escolas, em que os aspectos administrativos burocráticos se sobrepõem aos aspectos pedagógicos. No entanto, esta ideia que ainda predomina se constitui numa visão equivocada, na qual o diretor tende a conceber os processos educativos de forma natural, sem intrometer-se no trabalho do professor e sem entender que também é responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Esta ótica de administração é muito limitada, necessitando da incorporação paradigmática para a gestão, que tem como característica um caráter mais abrangente e interativo (LÜCK, 2007 apud LÜCK, 2009a) para se atingir os objetivos educacionais do presente. Trata-se da passagem de uma ótica fragmentada da educação para uma ótica organizada pela visão de conjunto (LÜCK, 2009a).

A gestão administrativa ganha perspectivas dinâmicas e pedagógicas. Essa gestão é referida pelo prêmio nacional de referência em gestão escolar (CONSED, 2007) como sendo gestão de serviços e recursos, abrangendo “processos e práticas eficientes e eficazes de gestão de serviços de apoio, recursos físicos e financeiros” [...] “a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros”. (LÜCK, 2009a, p. 107).

FIGURA 14 - Competências de gestão administrativa na escola

Competências de gestão administrativa na escola	
O DIRETOR:	
64.	Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos.
65.	Promove na escola a organização, atualização e correção de documentação, escrituração, registros de alunos, diários de classe, estatísticas, legislação, de modo a serem continuamente utilizados na gestão dos processos educacionais.
66.	Assegura a constituição, de forma permanente na escola, de ambiente limpo, organizado e com materiais de apoio e estimulação necessários à promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação para a cidadania e respeito ao meio ambiente.
67.	Coordena e orienta a administração de recursos financeiros e materiais e a sua prestação de contas correta e transparente, de acordo com normas legais, seja os recursos obtidos diretamente de fontes mantenedoras, seja os obtidos por parcerias e atividades de arrecadação.
68.	Promove a utilização plena dos recursos e equipamentos disponíveis na escola, para a realização do trabalho pedagógico, mediante planejamento sistemático dessa utilização.
69.	Assegura, mediante contínuo monitoramento, o cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho educacional (art. 24 da LDB 9394/96) com o envolvimento do educando e do professor no efetivo processo de ensino e aprendizagem.
70.	Verifica a correção de utilização de materiais, o suprimento e a necessidade de compras e obtenção de produtos, mediante a análise de mapas de controle de estoque, de compra e de consumo.
71.	Zela pela manutenção das condições de uso dos bens patrimoniais disponíveis na escola mediante contínuo inventário dos mesmos e providência de consertos imediatos.
72.	Promove a formulação de diretrizes e normas de funcionamento da escola e a sua aplicação, tomando as providências necessárias para coibir atos que contrariem os objetivos educacionais, assim como apurando qualificadamente as irregularidades que venham a ocorrer em relação às boas práticas profissionais.
73.	Utiliza tecnologias da informação na organização e melhoria de processos de gestão em todos os segmentos da escola.
74.	Cria na escola uma cultura de cidadania orientada pelo sentido de responsabilidade no cuidado e bom uso do patrimônio escolar, espaços, equipamentos e materiais.

Fonte: Lück (2009a, p. 105).

Vejamos como Lück (2009a) expõe os indicadores da Gestão Administrativa:

- Organização dos registros e documentação escolar: realizada em geral na secretaria da escola. Bons registros e documentação de todo o trabalho escolar, a vida escolar está ali dentro e o uso destas informações é importante para a tomada de decisões rápidas e prestar contas do trabalho escolar. Organiza, também, documentos legais, diários de classe, livros-ponto e correspondências. Cabe ao diretor a orientação para que este trabalho ocorra com lisura, honestidade e sigilo.
- Recursos físicos, materiais e equipamentos da escola: indicador muito trabalhado no Progestão, módulo VII, focaliza a gestão do espaço físico e do patrimônio escolar, trata dos recursos físicos, materiais e equipamentos no contexto do patrimônio escolar, e faz a distinção entre patrimônio material e patrimônio imaterial<sup>20</sup> da escola. Neste quesito, espera-se que o diretor estimule a criação de uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito aos bens públicos, ao uso correto e adequação dos mesmos, associados à sua conservação e manutenção.  
É muito comum encontrar, nas escolas, paredes pichadas, em todos os ambientes da escola, as carteiras da sala de aula riscadas, vidros quebrados. Esta é uma situação comum, porém, que deve ser contemplada pelo diretor na administração escolar, pois entende-se que está ligada à gestão pedagógica também, na medida em que se concebe o espaço escolar como uma dimensão material do currículo (ESCOLANO, 2001).
- Os serviços de apoio escolar: dizem respeito aos funcionários de apoio ao trabalho escolar. Independente da forma de contratação destes funcionários e da situação funcional dos mesmos, o que se demanda na escola é a realização de um trabalho em equipe, focado na construção de ambiente educacional positivo para a formação e aprendizagem dos alunos e atendimento dessas necessidades. Fazem parte do serviço de apoio, a secretária da escola e seus

---

<sup>20</sup> O patrimônio imaterial diz respeito ao conjunto de experiências acumuladas do trabalho de muitas pessoas que lutaram por ideais, desenvolveram planos e projetos, alcançaram êxito e amargaram fracassos (MARTINS, 2001 apud LÜCK, 2009a). Já o patrimônio material, objeto desta dimensão compreende todos os bens e os recursos físicos que possibilitam a realização do trabalho educacional e contribuem para sua qualidade.

auxiliares, os funcionários da limpeza, os inspetores de alunos, responsáveis pela cantina e merenda escolar, pelo pessoal de apoio ao trabalho pedagógico, a bibliotecária, etc. O objetivo do diretor é manter esta equipe focada na construção de um ambiente escolar como ambiente social positivo em que todos estes atores se sintam responsáveis por construir a formação dos alunos.

- **Gestão financeira:** com a ampliação relativa da autonomia escolar, a escola recebe verbas de acordo com o número de alunos matriculados, seja da Secretaria da Educação seja do próprio MEC como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Assim, todo diretor fica responsável pela gestão destes recursos financeiros de montante variável. Sua gestão é exercida com apoio de uma estrutura colegiada (caixa escolar, conselho escolar, Associação de Pais e Mestres ou semelhante), desde que se constitua numa personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários das escolas. O diretor deve saber, também, de onde vêm estes recursos, precisa decidir os seus gastos, preparar orçamento de gastos possíveis, definir prioridades, se a compra atende às disposições legais, organização de registros e balancetes, sempre respeitando os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e igualdade, publicidade e probidade. Com isto, demonstra-se ética e responsabilidade na aplicação/destinação do gasto de recursos públicos. O importante é que o diretor tenha uma visão de conjunto, entendendo que a administração está voltada para o sucesso escolar dos alunos.

Fica claro, para nós, que a Gestão Escolar deve ser estudada, discutida e compartilhada com todos os profissionais da Educação. Especialmente no Brasil, em que a quantidade de estudos sobre o tema é significativa, e o assunto está sendo cada vez mais difundido nas Universidades, nos cursos de formação de professores e de gestores educacionais, o que consideramos um grande avanço educacional.

Na próxima seção, analisamos uma escola e sua gestão escolar, procurando atender ao objetivo maior da pesquisa que é aferir a ação do gestor na organização do espaço.

## 4 A PESQUISA DE CAMPO

Iniciamos esta seção refletindo a respeito dos fragmentos da obra *Cazuza* (1992), de Viriato Correia<sup>21</sup>, elencados abaixo:

Escola, realmente não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia. Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito. (CORREIA, 1992, p. 22).

A escola funcionava num velho casarão de vastas salas, que devia ter mais de meio século. Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão de meu pai, senti no peito o coração bater jubilosamente. Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. [...] tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças. Sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura. Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso se constituía o prazer de sua vida. (CORREIA, 1992, p. 75).

Do livro de Viriato Correia, estes fragmentos, em dois momentos distintos da vida escolar do personagem Cazuza, nos mostram a relação da arquitetura, da gestão escolar e o bem estar, a satisfação do usuário principal da escola, o aluno. A primeira escola no bairro rural, numa construção precária e um professor muito ruim e autoritário. A segunda fase na segunda escola na vila da cidade, com uma escola bonita, alegre e uma diretora que fazia a diferença. A citação da obra tem o objetivo de demonstrar o que nos propomos neste terceiro e último capítulo.

Este capítulo vem consolidar os dois primeiros, na medida em que une a questão da produção de espaços educativos a partir da arquitetura escolar e a ação do gestor escolar na administração do estabelecimento de ensino, ali posto, construído, edificado e estático do ponto de vista material.

Retomando os objetivos apresentados inicialmente, propomos os seguintes questionamentos: O que é o espaço escolar? Quem o projeta? Quem o constrói? Quem a ele confere significado? Para quem este espaço é construído? Quais as expectativas de uma construção escolar. Após a ocupação deste espaço, o

---

<sup>21</sup> Viriato Correia, escritor brasileiro, jornalista, contista, romancista, teatrólogo e autor de crônicas históricas e livros infanto-juvenis. Nasceu em 23 de janeiro de 1884, em Pirapemas - MA, e morreu no Rio de Janeiro - RJ, em 1967. Escreveu *Cazuza*, em 1938 (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2012).

que precisa ser feito para oferecer o máximo de qualidade e bem-estar aos seus usuários? Existe uma avaliação após a ocupação? Que papel assume o gestor escolar na administração deste espaço? É possível unir arquitetura e pedagogia? A arquitetura e a gestão escolar implicam na qualidade de ensino oferecido por uma determinada escola?

Nosso compromisso com a pesquisa é de trabalhar essas questões, identificando as ações da gestão escolar na melhoria da escola, buscando a eficácia no exercício de sua função socialmente determinada.

#### **4.1 A Escola e a Escolha**

A escola objeto de nossa pesquisa, conforme citamos na Introdução, pertence à Secretaria de Estado da Educação e está jurisdicionada à Diretoria de Ensino-Região Mirante do Paranapanema, município de Estrela do Norte.

Alguns motivos nos levaram à escolha desta escola para ilustrar esta pesquisa. São eles:

- Possuir um considerável grau de complexidade: isto se deve ao fato de a escola atender o ciclo II do Ensino Fundamental em tempo integral e EJA do Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular e, também, por funcionar em três períodos (dois turnos diurnos e um noturno).
- Oferecer o Ensino Fundamental em Tempo Integral, o que gera uma expectativa grande da escola na capacidade de tornar a escola agradável à estadia de 9 horas pelo aluno. Acrescentando que, atualmente, os alunos gostam de estar neste espaço.
- Ser a única escola da cidade a atender estes níveis de ensino, o que torna a escola mais responsável pela acolhida aos alunos da localidade. Geralmente, a escola única na cidade tem um *status*, uma referência dentro da comunidade.
- A boa referência que se tem da escola e da sua equipe (gestão e docente) perante a Diretoria de Ensino – Região Mirante do Paranapanema.

- A diretora ter participado vários anos do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar<sup>22</sup>, do Consed em parceria com a SEE. Desse modo, nos interessamos por saber o que tem sido feito na escola, com relação às dimensões da gestão escolar e à competência desenvolvida pela gestora.
- Por fim, por esta diretora ter sido escolhida, recentemente – conforme ata da Diretoria de Ensino (Anexo A) – para concorrer, em nível estadual, ao referido prêmio entre as demais escolas que participaram/concorreram no âmbito regional.

## 4.2 Caracterização da Escola

Na pequena comunidade do município de Estrela do Norte, o prédio escolar destaca-se entre os demais prédios como a Prefeitura, a Igreja matriz católica, o Centro de Saúde, como é típico em uma cidade de pequeno porte, com menos de 3 mil habitantes.

A escola é, atualmente, administrada pela diretora Mara Lúcia da Silva, que tem 20 anos de magistério, 6 anos de vice-direção e 5 anos como diretora efetiva, é moradora na cidade e já foi estudante da mesma escola e do prédio antigo, quando era ainda “Grupo Escolar de Estrela do Norte”.

O Grupo Escolar do patrimônio de Estrela do Norte foi instalado no dia 20/02/1952, começando a funcionar no mesmo dia. Foi criado de acordo com o Decreto nº 14, publicado em 17/02/1952, com 4 classes, mediante anexação da 1ª, 2ª e 3ª escolas mistas do patrimônio de Estrela do Norte, de 1º estágio com a criação de mais uma classe, com fundamento no artigo 205. Sua criação foi publicada no Diário Oficial de 17/02/1952.

No ano de 1971, de acordo com o Decreto nº 52.597, em consonância com o Decreto nº 52.660 de 18/02/71, influenciados pela Lei Federal nº 5.692/71 (LDB) recebeu a denominação de “Ginásio Estadual de Estrela do Norte”, passando a oferecer o Ensino de 1º Grau com duração de 8 anos.

---

<sup>22</sup> O **Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar**, foi uma iniciativa conjunta do Consed/Undime/Unesco e Fundação Roberto Marinho, implantado em 1998. Trata-se de um instrumento de mobilização e de autoavaliação das escolas, visando à melhoria da gestão e da qualidade do ensino. Para a sua realização, o prêmio conta, ainda, com o apoio da Fundação Ford, do Unicef e de outras instituições e agências de cooperação (ALMEIDA, 2004).

Com a redistribuição da rede física, no ano de 1976, houve uma fusão das escolas agrupadas do município, passando a denominar-se “E.E.P.S.G. de Estrela do Norte”, de acordo com a Resolução SE nº 19 de 23/01/76, publicada no DOE de 27/01/76. Em 1978, foi autorizado o curso de 2º Grau com habilitação plena em Contabilidade, fundamentada na Resolução SE nº 11, publicada no Diário Oficial de 01/01/76.

Em 1984, a “E.E.P.S.G. de Estrela do Norte” passou a denominar-se “E.E.P.S.G. Dr. Moacyr Teixeira”, pelo Decreto nº 22.672 de 06/09/84.

Após a vigência da atual LDB (Lei nº 9.394/96), a escola passa a denominar-se “E.E. Dr. Moacyr Teixeira”, atendendo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

No ano de 2005, por causa do processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental ciclo I, a escola passou a oferecer apenas o ciclo II (5ª a 8ª séries) e as três séries do Ensino Médio.

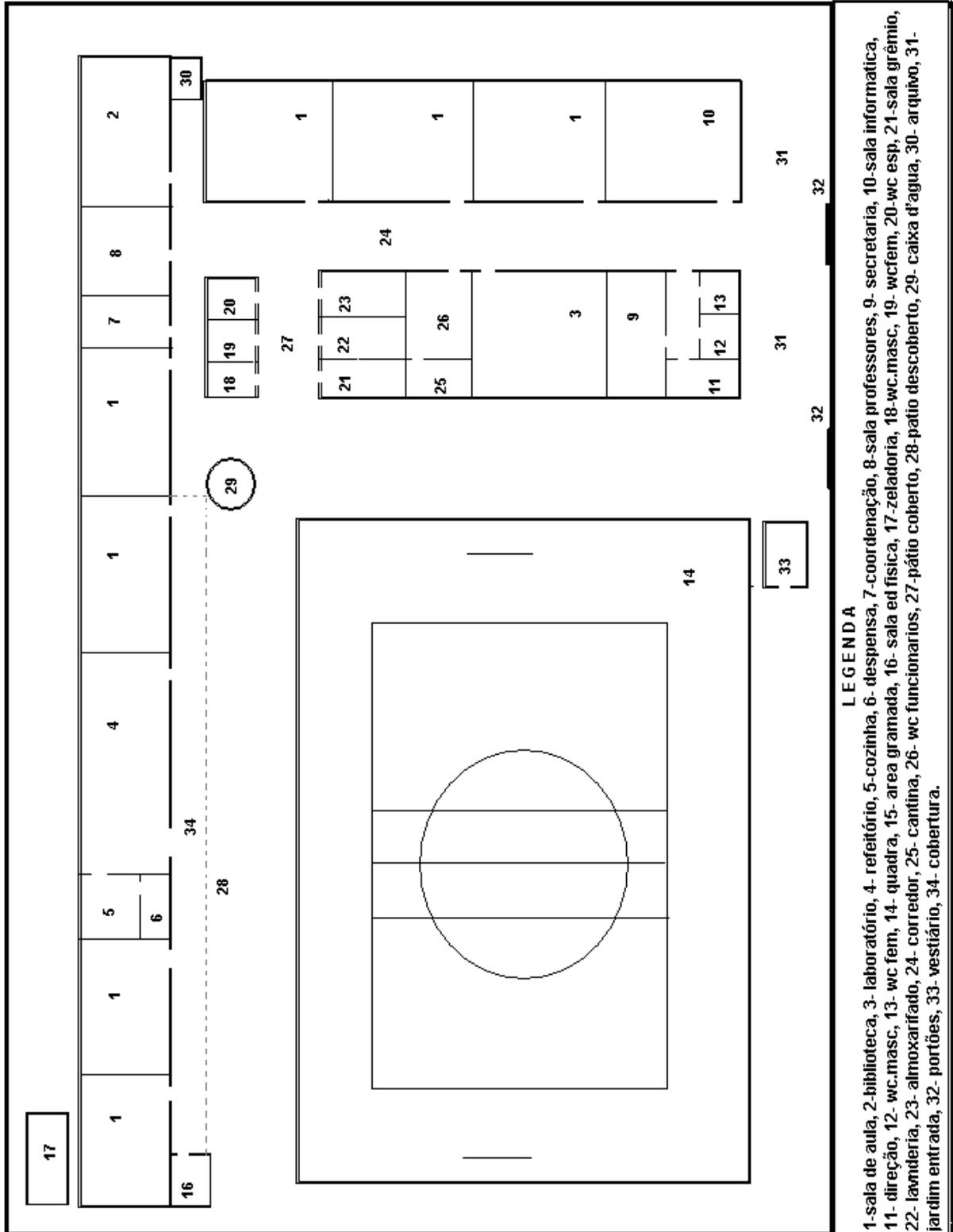
No ano de 2006, houve a implantação da Escola de Tempo Integral para o curso de Ensino Fundamental ciclo II que passou por uma reestruturação organizacional nos espaços e passou a oferecer maior tempo de permanência dos alunos na escola. Houve, também, uma reorganização curricular para manter o desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem para a formação do aluno.

Podemos perceber, pelo croqui da Escola (Figura 15) que o espaço escolar é amplo, ocupando um quarteirão inteiro dentro da cidade.

Seu espaço é composto de 09 salas de aula, 01 biblioteca, 01 laboratório de Ciências, 01 sala de Informática, 01 sala dos professores, 01 refeitório grande, 01 cozinha, 01 despensa, 01 sala de material de Educação Física, 01 sala do Grêmio Estudantil, 01 lavanderia, 01 cantina, 02 sanitários para funcionários, 02 sanitários para alunos (masculino e feminino), 01 sala sanitário deficiente físico, 01 sala de direção, 01 sala de secretaria, 02 salas sanitários de professores, 01 quadra grande, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto, 01 sala de arquivo escolar, 01 sala de coordenação. Além disso, há um jardim na frente da escola, com bancos, onde os alunos são recebidos diariamente num clima agradável.

A escola comporta, em seu quadro gestor, diretor de escola, vice-diretor de escola, professor coordenador do Ensino Fundamental, professor coordenador do Ensino Médio, que residem ali mesmo no município.

FIGURA 15 - Croqui da Escola pesquisada - "E.E. Dr. Moacyr Teixeira"



Fonte: O autor.

Como em toda a cidade pequena, a escola ocupa uma posição de destaque. Nos finais de semana, os alunos ainda procuram a escola para participar de atividades do “Programa Escola da Família”<sup>23</sup>, que oferece diversas atividades esportivas e culturais.

Importante mencionar que os pais participam muito das atividades escolares – conforme análise documental das atas de reuniões e colegiados – e aprovam o regime de tempo integral da escola, deixando seus filhos ali com tranquilidade.

Nem sempre foi assim a aceitação do regime de tempo integral. No começo, em 2006, os alunos que saíam às 12 horas, passaram a sair às 16 horas, mas eles não aceitavam o novo horário. Reuniões com os pais foram feitas, alunos pediam para sair mais cedo, outros alunos fingiam estar doentes para sair mais cedo, até que foram se acostumando e, atualmente, até os alunos aprovam quase que 100% o regime de tempo integral. Reuniões com os pais dos alunos foram decisivas para conscientizar e conquistar a comunidade para o bom funcionamento do projeto da escola em tempo integral. O trabalho da diretora, neste caso, foi imprescindível para que ocorresse este fato. *Gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão administrativa* se juntaram nesta ação de convencimento da comunidade para a aceitação. A diretora usou como principal argumento o reforço no currículo básico e o ganho em conhecimento com as atividades curriculares das oficinas.

### 4.3 As Concepções da Diretora da Escola

Um dos objetivos de nosso trabalho é averiguar se a direção da escola pesquisada concebe o espaço escolar como uma variável importante para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica e eficiente. Na

---

<sup>23</sup> O **Programa Escola da Família** foi criado no dia 23 de agosto de 2003, pela Secretaria de Estado da Educação. Ele proporciona a abertura de escolas da Rede Estadual de Ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes. Reunindo profissionais da Educação, voluntários e universitários, o Programa oferece às comunidades paulistas atividades que possam contribuir para a inclusão social tendo como foco o respeito à pluralidade e a uma política de prevenção que concorra para uma qualidade de vida. Milhares de universitários, de todo o Estado de São Paulo, dedicam hoje, seus finais de semana ao Programa Escola da Família e, em contrapartida, têm seus estudos custeados por um dos maiores programas de concessão de bolsas de estudo do país, realizado em convênio com instituições particulares de Ensino Superior - o Programa Bolsa Universidade (SÃO PAULO, 2012b).

revisão da literatura, encontramos vários autores que endossam esta premissa e cujas afirmações formaram uma base sólida que sustentou nossa pesquisa.

A diretora da unidade escolar pesquisada acredita que existe relação entre as características dos ambientes escolares e a aprendizagem dos alunos. Isto fica expresso quando declara: *“Eu acredito que existe relação entre o espaço escolar a aprendizagem. Um espaço escolar onde o aluno sente-se acolhido identifica-se e se sente seguro é um espaço em que a aprendizagem floresce. Para tanto, este espaço deve ser limpo, organizado, educativo e muito alegre”*.

Perguntamos, também, se a escola possui uma arquitetura desejada, ou seja, se a edificação está adequada ao tipo de ensino oferecido por ela. A diretora afirma que sim, mas reforça que vêm tentando, via Diretoria de Ensino, conseguir a ampliação de mais duas salas de aula para oferecer outros ambientes que tornaria a escola mais atrativa para o alunado, como sala de Arte, sala de leitura maior e sala de projeção para vídeo.

Na questão do gerenciamento do espaço escolar – uma das atribuições da função do diretor de escola –, percebemos que, em todas as escolas, sem exceção, os diretores precisam olhar o espaço para torná-lo mais funcional, mais organizado, (res)significando cantos e ambientes, aproveitando o que está posto para melhorar. Provocamos a diretora quando perguntamos se é possível ultrapassar as barreiras arquitetônicas do espaço escolar para organizá-lo a fim de otimizar/potencializar seu uso em prol da aprendizagem. Segundo ela: *“Sim, aqui na escola Moacyr, como é oferecido ensino em tempo integral, algumas adaptações são realizadas para atender as necessidades de aprendizagem de acomodação dos alunos”*. Assim, observamos que nas oficinas curriculares da Escola de Tempo Integral existe a organização de ambientes adaptados no pátio, nas mesas e bancos de cimento, na quadra e onde mais for possível ao ar livre. Isso explica o gosto pelas oficinas curriculares, saindo da sala de aula, mesmo que muitos deles apreciem, mas entendemos que é importante variar.

Se a gestora principal da unidade escolar reconhece o espaço como educativo e a serviço da aprendizagem, a diretora aponta como ambientes mais importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos: *“toda a escola é importante, é o todo conjugado, mas destaco sala de leitura, sala de informática, quadra poliesportiva, pátio escolar, laboratório e salas de aula. Todos os espaços escolares oferecem ótimas oportunidades para melhoria da aprendizagem dos alunos, mas só serão eficazes em traçar objetivos claros ao elaborar-se a proposta pedagógica”*.

O comentário da diretora revela uma preocupação na (res)significação dos ambientes escolares com base na proposta pedagógica da escola. É um ponto a ser destacado, pois a sua elaboração é coletiva, mas é um exercício da autonomia escolar. Na Lei nº 9.394/96 (LDBEN), há referência à Proposta Pedagógica<sup>24</sup> nos Artigos 12, 13 e 14, a saber:

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 a execução de sua Proposta Pedagógica.

[...]

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. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A Proposta Pedagógica é um instrumento de autonomia, uma autonomia que não é plena, pois a escola, o gestor, os professores pertencem a um sistema de ensino, uma rede pública que requer um mecanismo de controle, assim como um currículo comum que permita adaptações para cada realidade.

#### 4.4 O que Pensam os Alunos da Escola

Esta pesquisa não estaria completa sem a participação dos alunos da instituição escolar, pois, conforme citamos, esta é uma escola que, com funcionamento em tempo integral, tem a grande responsabilidade de acolher os alunos, estimulando-os a permanecer na escola durante quase todo o dia.

Com relação ao alunado, a escola, como espaço de convivência social, se torna um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam, pelo simples fato de estar nessa e não em qualquer outra, fruto de traços que a identificam, a tornam única: as oportunidades de convívio, as atividades das quais participam, as formas pelas quais vivem o cotidiano escolar. (BUENO, 2001, p. 106).

<sup>24</sup> A **Proposta Pedagógica** ou **Projeto Político Pedagógico** é um instrumento de caráter geral, que apresenta as finalidades, concepções e diretrizes do funcionamento da escola, por meio das quais se originam todas as outras ações escolares, como os planos escolares, o regimento etc.

Estas oportunidades de convívio e de realização de atividades de caráter socializante leva o aluno a sentir-se em casa, pois é acolhido pelos funcionários, pelos professores e pela gestão da escola que, nesse caso, é bem próxima deles, tem contato direto. Diretor, vice e coordenadores não ficam somente em seus respectivos gabinetes. Consideramos interessante salientar que, todos os dias, a diretora passa nas salas desejando um bom dia aos seus alunos. Os coordenadores estão sempre nas salas de aula, acompanhando as aulas dos professores, o que também favorece um contato mais proximal.

Vale lembrar o conceito de psicologia ambiental, referente aos ambientes escolares: “A psicologia ambiental trata essencialmente da percepção humana do ambiente que envolve o indivíduo e os sentimentos resultantes em relação a este mesmo ambiente” (GIFFORD apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 40).

Acreditamos que o ambiente realmente influencia o aluno a obter o sucesso na aprendizagem. E percebemos, nesta escola, que o sentimento de pertencimento dos alunos reforça esta ideia. Os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp), indicados na Figura 16, demonstram que a escola obteve um índice satisfatório nesta avaliação.

FIGURA 16 - Dados do Saesp 2011: 7º, 9º ano do EF e 3º ano do EM

#### MÉDIAS DO SARESP 2011

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA				GEOGRAFIA			HISTÓRIA		
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM
REDE ESTADUAL	195,0	208,1	229,6	265,7	209,0	216,6	245,2	269,7	227,1	248,6	275,5	230,5	249,4	274,4
COGSP	191,9	204,6	225,6	262,4	204,5	211,8	239,9	265,3	223,2	243,7	270,6	226,8	245,3	270,8
CEI	202,1	211,6	233,6	268,9	219,5	221,4	250,4	273,8	231,1	253,5	280,0	234,1	253,5	277,7
DIRETORIA DE ENSINO	220,6	204,4	224,8	265,4	244,0	218,0	248,5	271,9	228,4	251,6	281,0	232,7	250,6	277,2
MUNICÍPIO – ESCOLAS ESTADUAIS	-	216,0	237,5	269,9	-	226,4	250,9	275,5	238,8	262,7	284,7	235,5	259,6	286,4
ESCOLA	-	216,0	237,5	269,9	-	226,4	250,9	275,5	238,8	262,7	284,7	235,5	259,6	286,4

Fonte: [http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Boletim/RedeEstadual/1/032608\\_1.pdf/](http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Boletim/RedeEstadual/1/032608_1.pdf/).

Um dos primeiros questionamentos que achamos oportuno investir nos alunos foi: Estar no espaço escolar é agradável para você? Justifique sua resposta.

*Estar no espaço escolar é muito agradável para mim, porque o espaço que temos aqui é aconchegante, confortável (D.P.O. - 1ª série EM, 15 anos).*

*Sim, pois o espaço onde estudo é muito bom, adoro a escola onde estudo e nos locais onde aprendo (sala de aula, sala de informática e quadra) são lugares agradáveis e ventilados. (L.D.B.S. - 2ª série EM, 16 anos).*

*Sim, porque depois da pintura na escola, ela tornou-se um ambiente mais alegre, além do que estudei quase toda minha vida nessa escola e sou familiarizada com o ambiente, conheço todo o ambiente e me sinto muito bem estando nele. (D.M.F.S. - 3ª série EM, 17 anos).*

*Sim, a escola é agradável e bem limpa, mas só que nos banheiros faltam papel higiênico, porque o aluno também é gente e precisa manter. (B.F.S. - 2ª série do EM, 17 anos).*

Reproduzimos, aqui, algumas das falas dos alunos, obtidas por meio dos questionários escritos. Percebemos que todos os alunos gostam de estar presentes no espaço escolar, até mesmo a aluna B.F.S., no último relato, que admitiu sentir-se bem no espaço escolar, apesar de criticar a falta de papel higiênico nos sanitários, mas depois soubemos pelos funcionários que é disponibilizado o papel, controladamente, para evitar desperdício.

“*Espaço aconchegante e confortável*”, este é um item que toda edificação escolar deve ter no planejamento de uma obra como uma escola, especialmente a sala de aula. A esse respeito, Kowaltowski (2011, p. 45) argumenta:

O usuário principal de uma escola é o aluno, com suas necessidades educacionais e emocionais específicas, de acordo com a idade e suas características individuais. Atender essas necessidades é função da escola, cujo funcionamento adequado depende principalmente da atuação dos profissionais de ensino.

Percebemos que os alunos gostam de estar na escola e têm sentimento de pertencimento a este espaço, estimulado pela qualidade do espaço produzido, adaptado, e também construído como lugar pelas pessoas que ali estão se relacionando.

A segunda pergunta teve como objetivo verificar se o aluno percebe a relação existente entre o ambiente que o cerca e se estas condições favorecem ou não a aprendizagem, os estudos de forma geral. A pergunta foi: Como aluno da escola, você acha que os espaços dela (lugares e ambientes) influenciam na aprendizagem do aluno? Justifique sua resposta. Analisaremos algumas falas que achamos mais interessantes, retiradas dos questionários:

*Sim e muito, pois os espaços de aprendizagem como biblioteca, sala de informática, quadra, sala de aula, são ótimos lugares para se aprender e ter novos conhecimentos. Além disso, são neles que podemos fazer pesquisas, trabalhos, atividades esportivas, as quais estimulam os alunos a quererem estudar e aprender mais. (G.C.R., 8ª EF, 14 anos).*

*Claro que sim, pois estar em um espaço bem conservado e agradável visualmente faz com que nós alunos nos sintamos mais dispostos a estudar, ou seja, faz com que o aluno se interesse pela escola. (Sem nome, 2ª EM, 16 anos).*

*Acredito que sim, os espaços inspiradores bem elaborados e agradáveis, permitem um bem-estar, um “sentir-se em casa, à vontade”. Quando há essa relação de interação, conseqüentemente a aprendizagem surge melhor e cresce. (J.M.S., 3ª EM, 17 anos).*

Embora os alunos tenham certa dificuldade em mostrar realmente como o espaço influencia na aprendizagem, fica claro na fala deles que entendem o que foi perguntado e concebem a relação do espaço como um todo e dos diferentes ambientes com a aprendizagem.

Vale lembrarmos que a escola é de tempo integral para os alunos do Ensino Fundamental e estes permanecem cerca de 9 horas diárias no espaço escolar.

Em pesquisa recente com os alunos da escola, observamos que existe uma grande aceitação por parte deles ao período integral na escola, o que não ocorria há alguns anos. O conceito dos alunos foi mudando por ocasião da campanha promovida pela equipe gestora e pelos professores, voltada para a comunidade e os alunos, especialmente.

Verificamos, portanto, que os alunos não são apáticos quanto a serem sujeitos de seu processo de aprendizagem. Percebe-se, na fala dos mesmos, uma criticidade em suas opiniões. Eles gostam e querem estudar num lugar bonito e agradável e que contemple as aspirações de um espaço acolhedor e que seja educativo por excelência.

Outra questão que mereceu destaque para o desenvolvimento deste trabalho foi: O que falta nesta escola em termos de espaço físico para motivar você e seus colegas a se interessarem pelos estudos e melhorarem a aprendizagem?

A maioria dos alunos disse que não falta nada na escola, mas alguns se manifestaram em prol de um espaço que gostariam muito que a escola tivesse e que fosse ligado à aprendizagem:

*Laboratório para Química, Física e Biologia, no qual pudéssemos usá-lo durante as aulas para experiências e também análises, além disso também acredito que falta um outro espaço para a prática de vôlei ou futsal, já que durante as aulas de Educação Física, tem que ser feito um revezamento e quando o vôlei tem que ficar num espaço alternativo fica muito ruim de jogar. (D.M., 3ª EM, 17 anos).*

Outro instrumento que nos permitiu aferir o conceito que os alunos da escola tem sobre o espaço escolar no qual estudam se deu por meio do desenho, considerado por nós como uma forma de expressão artística bastante subjetiva, íntima e que tornou-se muito interessante. Os desenhos são utilizados, com frequência, na fase de alfabetização dos alunos que não conseguem expressar-se por meio da escrita, entretanto, resolvemos utilizar esta forma de expressão com os alunos que estão iniciando o ciclo II, uma vez que as avaliações dos alunos revelam grande riqueza e diversidade de informações sobre o ambiente construído, ao passo que as crianças em fase de alfabetização costumam expressar anseios e interferências, às vezes, além das possibilidades reais (KOWALTOWSKI, 2011).

Foi pedido a alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental<sup>25</sup> que desenhasssem os ambientes da escola onde mais eles gostavam de estar, diariamente. Realizamos esta atividade na escola, com a ajuda da professora de atividades artísticas, oficina curricular da Escola de Tempo Integral.

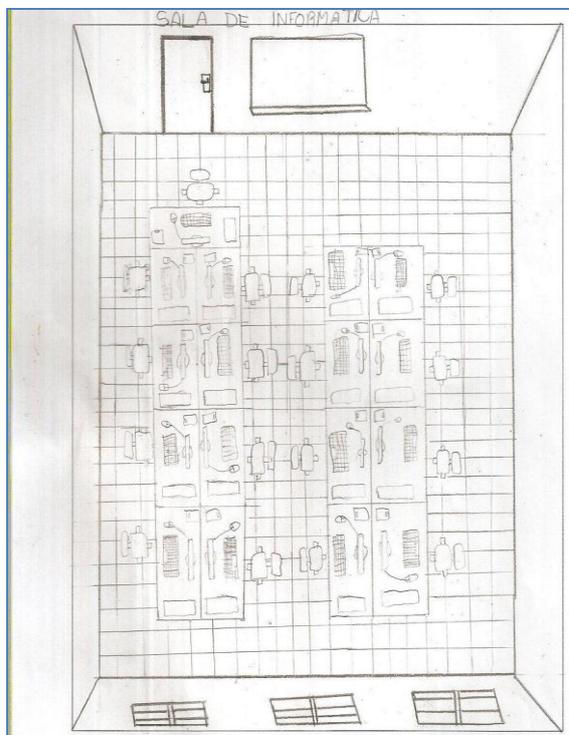
Resolvemos então inserir neste trabalho, alguns desses desenhos, acompanhados de um breve comentário sustentado pelo relato dos entrevistados (alunos e a diretora da escola).

---

<sup>25</sup> Pelo novo sistema implantado em 2010, o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos, portanto as classes de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental correspondem às antigas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, antes da Lei Federal nº 11.274/06 e Res. 3/2005.

## Sala de Informática

FIGURA 17 - Desenho da sala de informática



Fonte: desenho de aluno

FIGURA 18 - Foto da sala de informática elaborado por aluno



Fonte: O autor.

A sala de informática foi o ambiente que os alunos mais desenharam. Escolhemos este desenho (embora não muito nítido) por estar mais próximo da imagem real do ambiente que o aluno procurou retratar. A sala de informática está instalada de acordo com o programa “Acessa Escola”<sup>26</sup>, da Secretaria da Educação coordenado por órgão da FDE. Neste ambiente, os alunos sentem-se bem, fazem pesquisas na internet, digitam trabalhos para entregar nas aulas, acessam redes sociais e nem percebem a hora passar.

Este ambiente é composto por 15 microcomputadores, ligados em rede, e estão ali aos cuidados de alunos monitores do citado programa.

A diretora faz questão de disponibilizar a sala de informática para os alunos, professores e também aos finais de semana para os alunos e os integrantes

<sup>26</sup> **Acessa Escola**, é um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tem por objetivo promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar (SÃO PAULO, 2012c).

da comunidade local. Segundo ela, “os alunos criam vínculo com a escola e a tem como seu segundo lar”. Isto explica o grau de satisfação dos alunos em frequentar a escola em regime de tempo integral.

Destaque para a gestão, pois temos conhecimento de diretores que não abrem a sala de informática com medo de estragar os equipamentos, um tremendo contrassenso de pessoas que estão no cargo, sem a mínima visão pedagógica.

A diretora foi questionada, depois, sobre o porquê dos alunos terem uma grande preferência pela sala ambiente de informática e informou:

*Na escola temos um grande apreço pela sala de informática. Procuramos deixá-la sempre pronta para o uso. Além de ser utilizada para o desenvolvimento das aulas, a sala de informática da escola fica sempre disponível para o uso da comunidade escolar e local, durante a semana e nos finais de semana. Ocupa um espaço privilegiado, já que está localizada na entrada da escola, para facilitar a inserção tanto dos alunos, dos professores e da comunidade no uso da tecnologia. (M.L.S. - diretora).*

Convém ressaltar, nesse sentido, que a diretora tem incentivado muito o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) por parte dos professores no desenvolvimento de suas aulas. Comprou recentemente mais um notebook para uso dos professores, uma TV de plasma que pode ser acoplada à parede de qualquer sala de aula. Disponibiliza sempre o uso dos dois projetores multimídia para professores e alunos, até para as situações de seminários e apresentações culturais.

### **Entrada da Escola (praça)**

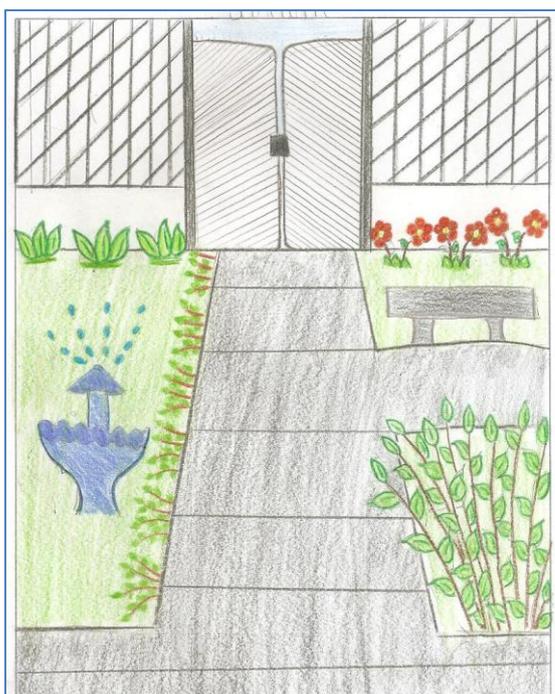
Outro destaque dos desenhos está na entrada da escola. Do portão de entrada até a efetiva entrada no prédio há uma pequena pracinha e um jardim com chafariz e bancos de cimento. No início dos períodos, os alunos se reúnem ali para conversar, trocar ideias, enfim, colocar a conversa em dia.

Os alunos escolheram este ambiente porque, segundo eles, permite a troca de ideias, conversas sobre vários assuntos, tanto relacionados aos estudos como pessoais. “Nós nos encontramos todos os dias aqui e discutimos as provas e os trabalhos que teremos no dia”. Outro aluno corrobora com esta declaração dizendo: “nós valorizamos a amizade ali”.

Concordamos com Lima, Pinto e Nascimento (2010), quando mencionam que:

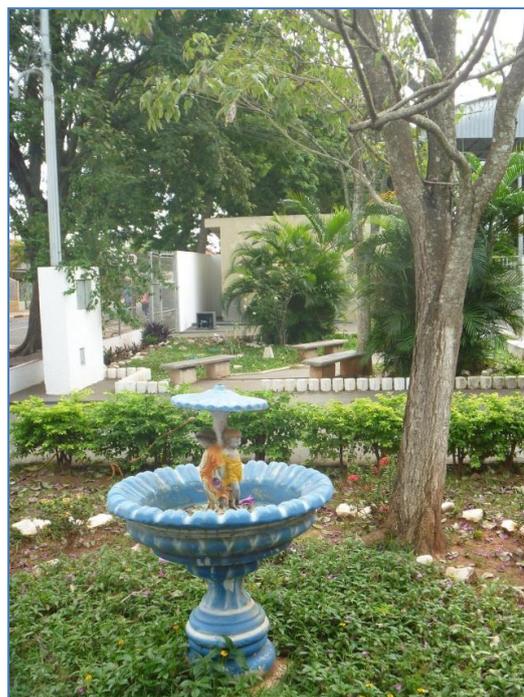
O ambiente escolar torna-se um meio de convívio social e de lazer, portanto um fator influente no desenvolvimento da capacidade moral do aluno que buscará cada vez mais se integrar com as pessoas a sua volta. Tem-se assim, a necessidade de um ambiente que forneça subsídios para tal integração.

FIGURA 19 - Pracinha da entrada da escola



Fonte: desenho de aluno.

FIGURA 20 - Foto da entrada da escola (praça)



Fonte: O autor.

Segundo informações da diretora, ali havia apenas um gramado. Ela liderou, em 2007, um mutirão para melhorar o aspecto da entrada da escola. E com verba repassada pela Secretaria da Educação para o projeto “Trato na escola”, adquiriu grama de jardim, plantas ornamentais próprias de jardinagem, adquiriu um chafariz e bancos com parceria do comércio local, concretou caminhos e resultou no que vemos na Figura 20.

Na sua visão, os alunos apreciam o jardim da entrada da escola por terem participação direta na sua construção:

*Este espaço foi idealizado pelos alunos e executado por eles próprios, pais e alunos, professores e gestores. É muito mais que um jardim, é o cartão de visita da escola, na pracinha os alunos se encontram, batem papo, ensaiam músicas e fazem leituras ao ar livre. (M.L.S. - diretora).*

Este amplo ambiente, cartão de visita como ela mesma menciona, esteve ameaçado e em perigo no ano passado. A escola passará por uma ampliação em mais duas salas de aula. O engenheiro da FDE visitou a escola e resolveu fazer medições no jardim, com a intenção de ampliar duas salas ali, sem consulta prévia à diretora e à equipe escolar. A diretora, no entanto, a par da situação, comunicou a Diretoria de Ensino e entrou em contato com a Secretaria da Educação e a FDE, conseguindo reverter esta situação, mudando a sugestão de ampliação para os fundos da escola.

Este é um exemplo de como a comunidade se apropria do espaço, adota-o como seu patrimônio material e, ao mesmo tempo, imaterial<sup>27</sup>, quando fruto de construção coletiva.

### **A Biblioteca**

O gosto pela leitura faz parte dos objetivos da equipe gestora da unidade escolar. Os alunos leem muito, tanto nas oficinas curriculares da Escola de Tempo Integral, quanto em casa, de acordo com os registros de retirada de livros da biblioteca.

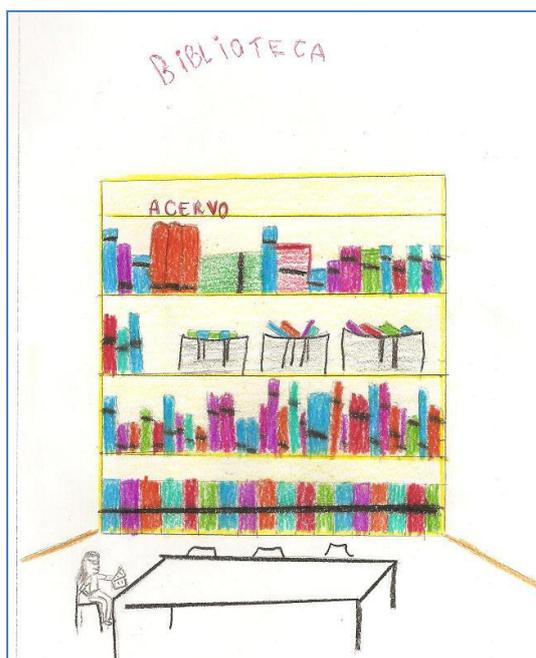
Os alunos desenharam o ambiente da biblioteca ou sala de leitura, como os professores e gestores denominam atualmente.

A biblioteca é percebida pelos alunos como um local em que são feitas pesquisas, individuais ou grupais, sobre assuntos apresentados na sala de aula, enriquecendo-os. Eles se mostraram cientes da necessidade de se comportarem de forma adequada com o espaço, por exemplo, observando o silêncio que propicia uma convivência harmônica com os demais alunos. Segundo Vygotsky (apud LIMA; PINTO; NASCIMENTO, 2010, “[...] o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas, é essencial ao seu desenvolvimento”). A biblioteca é um grande ambiente de socialização, embora, no caso estudado, haja necessidade de uma sala bem maior para o seu funcionamento. Funciona sob os cuidados de uma professora readaptada, preparada, pois lê muito e dá boas dicas de leituras para os alunos.

---

<sup>27</sup> **Patrimônio Imaterial:** constitui-se no invisível, além do material. O sentimento pelo espaço escolar, as relações construídas ali por todos, a tradição, a cultura desenvolvida pelos atores escolares configura este tipo de patrimônio (MARTINS, 2001).

FIGURA 21 - Biblioteca (desenho de aluno)



Fonte: desenho de aluno.

FIGURA 22 - Foto da Biblioteca



Fonte: O autor.

Apesar de a sala não ser tão grande, a diretora faz questão de cuidar para que a biblioteca esteja sempre limpa e organizada e orienta os professores das disciplinas do currículo básico e das oficinas de hora da leitura para que os alunos “estejam sempre em contato com as estantes, que possam manusear os livros e escolher o que melhor os agradam”.

A respeito do apontamento da biblioteca como ambiente preferido na escola, destacamos a seguinte opinião da diretora:

*Talvez por cuidarmos para que este espaço esteja aberto até no horário de intervalo e desenvolvermos projetos específicos de leitura contribuam para os alunos se identificarem com ele. O acervo é variado, garantimos a presença da biblioteca na sala de leitura, que inclusive, também surgiu de um projeto dos alunos nas aulas de Hora da Leitura há 2 anos mais ou menos. (M.L.S. - diretora).*

Atualmente, registra-se uma grande preocupação de educadores de todo o Brasil com a falta de leitura dos alunos da educação básica. Então, saber que os alunos gostam da biblioteca causa uma grande satisfação.

A escola realiza saraus literários e feira do livro durante o ano letivo. O fato de haver aulas de leitura nas oficinas curriculares também contribui para o interesse dos alunos pelos livros.

## A quadra

A quadra é uma unanimidade, tanto entre os meninos, quanto por parte das meninas. Ali ocorrem as aulas regulares de Educação Física dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, bem como as Atividades Esportivas e Motoras, oficina curricular da ETI, eventos e festas anuais.

Por ser um ambiente arejado, ventilado e amplo, é considerado pela maioria dos alunos como o ambiente mais agradável para se estar.

Na quadra, na última reforma pela qual a escola passou, a diretora propôs algumas mudanças. Pediu a adequação de construção de um palco para apresentações, sem prejuízo das arquibancadas. O palco tem abertura na parte de trás, para permitir que alunos em apresentação possam entrar em cena e sair quando necessário.

A escola promove várias apresentações: teatros, culto à bandeira, festivais de música e utiliza muito o palco nos eventos para a comunidade, e também durante o final de semana, no funcionamento do Programa Escola da Família.

FIGURA 23 - Quadra de esportes da escola



Fonte: desenho de aluno.

FIGURA 24 - Foto da quadra da escola



Fonte: O autor.

A diretora fez as seguintes considerações sobre a quadra:

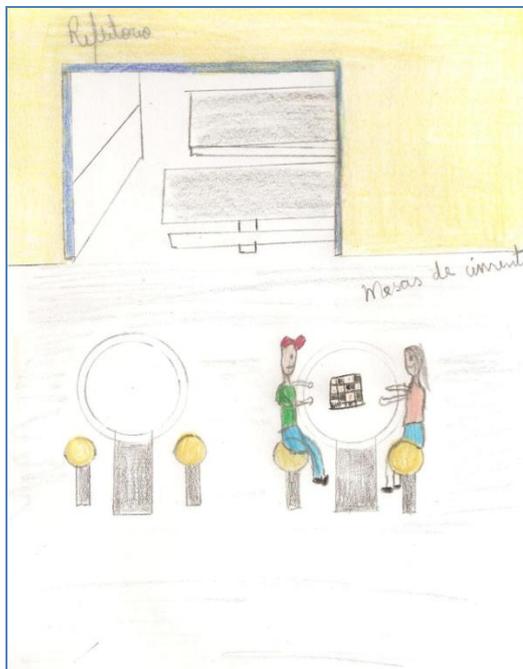
*Espaço amplo, coberto, bem cuidado onde acontecem as aulas e todos os eventos importantes da escola, acontece a integração escola/comunidade e é o local em que os alunos estão sempre em situação de protagonistas, seja no esporte ou nas atividades artísticas. Além disto, a quadra é o espaço de encontro nos intervalos e de recepção aos colegas de escolas de cidades vizinhas.*

### As mesas e os bancos de cimento

Este é outro ambiente no qual os alunos gostam de estar, tanto na hora do recreio quanto em atividades das oficinas curriculares, por ser ao ar livre e fugir um pouco da aula convencional. As diretrizes curriculares da ETI estimulam os professores a adotar espaços alternativos para as atividades escolares.

Assim, também na hora do intervalo do almoço, os alunos jogam dama, sentam-se em grupo para conversar e tomam a merenda, ou quando não querem ficar no refeitório, que é um ambiente interno.

FIGURA 25 - Mesas e bancos de cimento



Fonte: desenho de aluno.

FIGURA 26 - Foto das mesas e bancos de cimento



Fonte: O autor.

A diretora disse que o ambiente das mesas de cimento é muito disputado, tanto que precisa estar atenta para a manutenção das mesmas, pois quando menos se percebe, encontram mesas se soltando, frouxas e os próprios alunos avisam quando isto ocorre.

Para a diretora, este local:

*[...] já virou ponto de encontro mas, principalmente, espaço alternativo para aulas de artes e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, excelente para a construção de trabalhos em grupo tendo em vista a disposição circular que facilita a interação e o diálogo.*

O refeitório é interno, paralelo ao espaço das mesas de cimento. Às vezes, os alunos preferem ficar fora utilizando as mesas para fazerem suas refeições.

### **Os corredores**

Há também aqueles ambientes que os alunos não percebem que gostam de estar, e embora não tivessem desenhado, citaram no questionário que aplicamos. Os corredores nem sempre são percebidos, mas eles são as vias de acesso a outros ambientes da escola.

Destacamos que os alunos mais velhos, que já estão no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, gostam de estar nos corredores, pois ali eles se encontram, param para conversar e guardar seus materiais.

Uma característica importante desta unidade escolar, quando nos referimos aos corredores é a de que eles são largos e por isso não prejudicam a circulação dos alunos, o que explica em parte a não rejeição deste ambiente.

A diretora da escola comprou armários e cada aluno possui o seu lugar de guardar os livros didáticos, material de Educação Física e seus pertences particulares, assemelhando-se ao sistema norte-americano das *High Schools* que os alunos veem em filmes e séries de TV. Segundo a diretora, dificilmente eles perdem a chave de seus armários.

Outro destaque que damos aos corredores é o fato de que estão repletos de cartazes informativos e de trabalhos dos alunos. Estes últimos considerados mais importantes, pois são produzidos pelos educandos. Os professores primam pela qualidade dos trabalhos que ali são expostos e os alunos incorporam é ideia de que os seus trabalhos comunicam, são observados, são lidos, elogiados e/ou criticados. Tomando consciência disso, os alunos capricham na estética dos cartazes, panfletos e outros tipos de trabalhos ali expostos.

FIGURA 27 - Corredor da escola  
(armários para os alunos)



Fonte: O autor.

FIGURA 28 - Mural e trabalhos expostos



Fonte: O autor

Para que realizassem os desenhos, foram distribuídas 65 folhas entre os alunos. Com base nos desenhos, elencamos, no Quadro 2, a preferência dos alunos com relação aos ambientes escolares. O campeão de preferência é a quadra poliesportiva, seguido da sala de informática, pracinha da entrada e demais ambientes, que são sociopetas.

QUADRO 2 - Ambientes de preferência do aluno no espaço escolar

Quadra	10	Refeitório	1
Sala de informática	09	Toda a escola	1
Pracinha de entrada	09	Sala do Grêmio	0
Pátio coberto	08	Cantina	0
Biblioteca	07	Auditório	0
Corredores	07	Sala dos professores	0
Laboratório de Ciências	05	Banheiros	0
Sala de aula	05	Diretoria	0
Mesas e bancos de cimento	03	Secretaria	0

Fonte: O autor.

Entre os ambientes que não foram alvo do desenho dos alunos, como podemos notar (Quadro 2), estão a sala dos professores que geralmente os alunos não frequentam, assim como a secretaria, a diretoria. Os banheiros, apesar de serem novos, bem cuidados, não foram desenhados.

A diretora Mara Lúcia, ao ser questionada à respeito de possíveis restrições ao uso de certos ambientes da escola por parte dos alunos e também depois de observar o Quadro 2, argumentou:

*Com certeza, os alunos têm acesso a todos os espaços vinculados à aprendizagem são oferecidos aos alunos. As restrições que existem a determinados ambientes não precisam ser por nós verbalizadas, uma vez que o próprio uso sugere-a, como é o caso da secretaria, diretoria, sala do arquivo, sala dos professores, coordenação, porém, isto não quer dizer que o aluno esteja proibido de frequentá-los, sempre que precisam eles têm acesso a estes espaços. (M.L.S. - diretora).*

É preciso que o poder público e a gestão escolar percebam, de fato, que o espaço comunica saberes, tem significados que estão postos e pode fazer a diferença na educação. E o diretor também precisa perceber o invisível dentro do visível e que constatar o quanto os ambientes escolares podem influenciar na aprendizagem e no gosto pela escola, construindo o sentimento de pertencimento, de bem-estar e acolhimento.

### **A escolha das cores da escola**

No capítulo 1, falamos sobre a arquitetura escolar, a produção dos espaços educativos, bem como a funcionalidade do espaço escolar. Mencionamos ainda a questão da ergonomia e pinçamos as cores como aspecto importante a ser abordado quando se fala em conforto no ambiente.

Quando falamos em autonomia do gestor, no capítulo anterior, fizemos uma breve reflexão sobre o que é possível o gestor realizar dentro do espaço que está sob sua responsabilidade. Assim, entendemos que a escolha das cores que compõem o visual da escola faz parte deste leque de opções que estão dispostas para a decisão do mesmo, juntamente com sua equipe.

Trouxemos para esta última seção como se deu a escolha das cores que compõem a escola objeto da pesquisa.

Na fachada principal, quando entramos pelo portão de entrada de todos nos deparamos com o vermelho dos tijolos à vista, contrastando com o verde das plantas do jardim, conferindo harmonia no olhar. Para os tijolos à vista, consideramos a cor atual como a melhor opção.

No interior da escola, paredes, corredores foram pintados com a cor amarela, nem tão forte e nem tão fraca. No interior dos ambientes, como secretaria, salas de aula, salas dos professores a cor azul clara e azul escuro (tipo acqua) nos contornos das janelas e portas.

A diretora resolveu apresentar à sua equipe um estudo científico sobre as cores para pintar a escola. E assim explica:

*Após estudarmos as definições decidimos pelo amarelo, azul e branco. Inicialmente todos ficaram assustados quando sugeri que o corredor da escola fosse “amarelo ardente”, não conseguiam visualizar o quanto os trabalhos dos alunos e os cartazes ganhariam destaque ao serem expostos em contraste com o amarelo. Mas todos escolheram pintar as salas numa combinação de branco com “azul acqua” que estabeleceu um aspecto aconchegante e alegre as salas de aula e demais espaços internos da escola. De acordo com a cromoterapia, o amarelo é uma cor que atua diretamente sobre o mental. É animador, inspirador e estimula o raciocínio. Ajuda na concentração. Fortalece os ouvidos e os olhos; o azul nos passa calma e serenidade, é asséptico e desestressante; a cor branca: potencializa as demais cores. Todos apreciaram o resultado final, que de quebra, deixou a escola com um aspecto muito charmoso. (MLS - diretora)*

FIGURA 29 - Cores do corredor



Fonte: O autor.

FIGURA 30 - Cores da sala de aula



Fonte: O autor

Interessante e imprescindível destacar que a preocupação com a cor, muitas vezes passa despercebida pelo gestor escolar diante de tantas tarefas administrativas e também pedagógicas, mas revela-se como uma importante característica dos ambientes que deve ser considerada no espaço educativo e no bem estar de seus usuários.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho de supervisão de ensino, muitas vezes, nos deparamos com diversas realidades, escolas totalmente diferentes, cada uma com suas peculiaridades, suas particularidades e é assim que deve ser mesmo, uma vez que cada escola possui uma cultura organizacional. Todavia, as diferenças entre as escolas são observadas não só na cultura que lhes é própria, mas também nos componentes físicos de sua arquitetura, nos espaços que são utilizados e como são utilizados pelos diversos atores que ali convivem diariamente.

Cada escola, com sua arquitetura, suas condições físicas é dirigida por profissionais – os diretores – que sabemos muito bem que podem fazer a diferença num estabelecimento de ensino. O diretor, gestor majoritário na instituição (não no sentido de autoritário, mas da autoridade da natureza do seu cargo/função), dentro de suas competências, pode tornar o espaço escolar em que as pessoas vinculadas a ele possam viver, em todos os momentos, sua condição humana com intensidade merecida (BARGUIL, 2006), mas nem todos o fazem.

Consideramos essencial retomar o tema gerador da nossa pesquisa, o problema que a motivou e os objetivos que nortearam e permearam em todos os momentos o desenvolvimento deste trabalho, pois, concordando com Parra e Santos (apud GASTÃO; NEVES, 2007), a conclusão de um trabalho científico nada mais é do que a resposta ao problema que deu origem à pesquisa.

Com base na literatura científica, atingimos o objetivo de perceber a importância do espaço na Educação escolar. Pudemos constatar, claramente, que educadores, de modo geral, percebem há muito tempo que a Arquitetura e a Educação têm ou devem ter uma estreita ligação. Assim, a Arquitetura deve se apropriar-se dos conceitos da Pedagogia para imaginar, planejar e executar a construção de espaços que favoreçam o trabalho pedagógico das escolas. Entendemos que o espaço escolar educa (FRAGO, 1998), transmite signos e significados que o ser humano carrega por toda a vida. Os lugares, criados na escola, com a ocupação, geram uma cultura que seduz o indivíduo e estabelece o bem-estar, o conforto, a satisfação e, conseqüentemente, amplia o desejo de aprender, de pertencer àquele determinado lugar. O contrário também pode ocorrer.

Os estudos nos demonstraram que educadores e arquitetos devem estar em sintonia para a produção de espaços escolares que permitam otimizar o

entrosamento entre as pessoas, a comunicação e o acolhimento dos alunos. Está claro, portanto, que o sucesso escolar tem muitas variáveis a serem levadas em consideração e que a qualidade do espaço escolar e o valor atribuído ao seu uso é uma variável a ser considerada e refletida por todos os educadores na busca de excelência e sucesso escolar.

Outra preocupação que gerou o interesse na pesquisa e está elencada nos objetivos que permearam a pesquisa, diz respeito à gestão escolar, no que se refere ao gerenciamento de sua estrutura física, seu patrimônio. Desde o cuidado com a aparência, a limpeza, a funcionalidade do espaço que está ali posto, até suposições referentes a este espaço estar ou não contribuindo para a configuração de um espaço “sociopeta” ou “sociofugo”; ou ainda, se o gestor tem esta percepção de que seu trabalho atinge a amplitude de gerenciar o espaço e de potencializar o uso e a exploração pelos seus usuários. Mergulhamos no referencial teórico, comparando a atuação do diretor de escola em duas épocas diferentes e concentramo-nos nos atuais paradigmas de gestão escolar e nas dimensões do trabalho do diretor. Com base na literatura estudada, reiteramos a ideia de que a atuação do gestor na (re)significação do espaço escolar é fundamental. Concluímos que administração e gestão escolar se complementam e que dentro da complexidade de gestão de uma escola, o gestor precisa ter habilidades e competências para gerir a escola em várias dimensões e que são fundamentais para o sucesso de uma instituição educativa.

Tomando uma escola da rede estadual de ensino como estudo de caso, com base nos objetivos anteriormente elencados, verificamos que o trabalho do gestor, o olhar pedagógico aguçado abarca, também, a qualidade do espaço e a diferença que este pode fazer no sucesso escolar. Identificamos na diretora, a principal gestora da escola pesquisada a percepção de que a organização do espaço faz a diferença na vida dos alunos, professores e funcionários. Percebemos que os alunos entrevistados, como uma amostragem do total da unidade escolar valorizam aquele espaço e expressam suas preferências por este ou aquele lugar por razões que ainda devem ser investigadas, podendo, portanto, servir de matéria-prima para discussão, reflexão e ação por parte da equipe escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar e quem deve conduzir este processo é o diretor da escola.

Ficou claro por meio desta pesquisa e precisamos compartilhar que, assim como as construções escolares refletem contextos diferentes na história da Educação e estão ligadas a momentos e pensamentos pedagógicos, a atualidade nos revela que – com a quase totalidade de crianças, adolescentes e jovens na escola – as antigas construções escolares, em seus espaços construídos em épocas em que não havia a universalização (quantidade), já não atendem mais o quesito qualidade, mostrando, em certas regiões, sobretudo os centros urbanos, que as escolas carecem de espaços, de lugares, de ambientes que ofereçam convivência, tranquilidade e padrões mínimos de conforto.

Esta situação não foi sentida no espaço escolar da escola estudada, por se tratar de uma construção mais atual, em um município pequeno, mas que também merece atenção na questão de ampliação de espaços e ambientes, por atender o alunado em período integral. A própria filosofia e diretrizes das Escolas de Tempo Integral pedem que haja uma nova forma de organizar o espaço e também o tempo escolar, condições indispensáveis para o sucesso do projeto.

Diante das conclusões apresentadas, sem ter a pretensão de ter descoberto a “pólvora”, mas diante de constatações fundamentadas, consideramos necessário fazer recomendações e sugestões, pois, segundo Lakatos e Marconi (2003 apud NEVES; DOMINGUES, 2007, p. 113, grifos nossos):

[...] “**recomendações** consistem em indicações, de ordem prática, de intervenções na natureza ou na sociedade, de acordo com as conclusões da pesquisa”, vale dizer, são propostas, resultantes da pesquisa, para modificar algo que está sendo feito ou esteja em uso. **Sugestões**, por seu turno, abrem caminho para outros pesquisadores, contendo idéias para a realização de novas pesquisas e estudos.

Sugerimos aos educadores em geral, especialmente ao poder público, que olhem para a escola como um todo indissociável, de forma global e integrada. É preciso enxergar a educação além das propostas curriculares e de conteúdos a serem dominados pelos alunos.

É preocupante o fato de que a grande maioria das nossas escolas está limitada às salas de aula, muitas vezes precárias, e a um espaço para correr. Biblioteca, quadra de esportes e laboratórios, por enquanto, só no imaginário das crianças (BARGUIL, 2006).

Urge que o espaço construído e destinado a uma instituição educativa contemple múltiplas formas de se trabalhar com os educandos e que espaços, tempos e currículo sejam renovados. Assim, teremos um espaço aconchegante, confortável e surpreendente, favorecendo a descoberta, a procura e o encontro; um tempo aliado do aluno na elaboração do conhecimento; e um currículo que valoriza a diversidade e o diálogo entre os agentes pedagógicos.

Para isso, é preciso que a sociedade e os educadores lutem por uma educação de qualidade. E que essa luta não seja apenas por salários, mas que esteja voltada, também, para a qualidade do espaço construído.

Àqueles que desempenham a função de gestor escolar, compete mobilizar suas competências em todas as dimensões do seu trabalho, enxergando o espaço escolar, não mais como currículo oculto, mas como complemento curricular (e material) ativo e forte na educação de nossos alunos. O prédio escolar, portanto, deve contribuir para que estas expectativas expressas no currículo formal sejam atingidas. Além de todas as competências elencadas no corpo da presente dissertação, com relação ao gestor escolar, concordamos com França (1994) de que preciso ver mais, escutar mais, sentir mais, e ter em mente a possibilidade de buscar alternativas em campos não usuais, enfim, descobrir no visível o invisível.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Viriato Correia**. Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=103&sid=302>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

ADOLESCENTES e jovens do Brasil: Participação social e política. 2007. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/voz2007.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2012.

ALMEIDA, J. L. F. **Concepções de gestão escolar e eleição de diretores de escola no Paraná**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

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

ALVES, G. da A. A geografia na sala de aula. In: DUARTE, M. de B. et al. Reflexões sobre o espaço geográfico a partir da fenomenologia. **Revista eletrônica: Caminhos de Geografia**, v. 17, n. 16, p. 190-196, 2005.

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010.

ARF, F. A. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

ASPECTOS institucionais: diagnóstico e formulação de propostas. São Paulo, 2011. (Curso Redefor/USP).

AZEVEDO, G. A. N. **As Escolas Públicas do Rio de Janeiro: considerações sobre o conforto térmico das edificações**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. G.; BLOWER, H. S. Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? In: SEMINÁRIO PROJETAR, 3., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônico...** Porto Alegre: UFRJ, 2007.

BARGUIL, P. M. **1968: o homem e a conquista dos espaços. O que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: LCR, 2006.

BENCOSTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERTAN, L. **O PREMEM, sua implantação e execução no Estado do Paraná: 1973-1978**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.

BIANCARDI, A. M. R. et al. Biblioteca escolar: ressignificando o espaço físico numa perspectiva técnico-pedagógica. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 84-87.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **PREMEN - Especificações educacionais da escola integrada com capacidade para 1600 alunos**. Brasília, 1972. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA: Fundo de fortalecimento da escola: 1998-2002**. Brasília, DF: MEC, 2003.

BUENO, J. G. S. Função social da escola... **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARBONELL, J. **Aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. edição compacta. Rio de Janeiro: Campus, 1999. (Apostila do Professor).

CORREIA, M. E. P.; NEVES, H. M. V.; MELLO, M. G. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920**. São Paulo: FDE, 1991.

CORREIA, V. **Cazuza**. 37. ed. São Paulo: Nacional, 1992.

CURSO de Especialização para Gestores Escolares – fevereiro de 2005 a agosto de 2006. Campinas: UNICAMP, 2006.

DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** 8. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

DERMEVAL, S. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1993.

DOURADO L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-ibiblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-ibiblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf). Acesso em: 03 mar. 2012.

DREOSSI, R. C. F.; MOMENSOHN-SANTOS, T. O Ruído e sua Interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. **Pro-Fono - Revista de Atualização Científica**, Barueri, SP, v. 17, n. 2, p. 251-258, maio/ago. 2005.

DUARTE, M. de B.; MATIAS, V. R. da S. Reflexões sobre o espaço geográfico a partir da fenomenologia. **Caminhos de Geografia**, v. 17, n. 16, p. 190-196, out. 2005.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa.** 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

EYNG, A. M. et al. **O tempo e o espaço na educação: o cotidiano escolar.** Curitiba: Champagnat, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FAUSTINI, L. A. A estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, M. (Org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras.** 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 229-281.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FRAGO, V. A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, V. A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-47.

FRAGO, V. A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAIDENRAICH, V. Para brincar, lanchar e bater papo sem perigo. **Nova Escola-Gestão**, São Paulo, v. 3, n. 13, p. 34-37. 2011.

FRANÇA, L. C. M. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Ambientes - especificações da edificação escolar**. São Paulo: FDE, maio 2003. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Arquitetura Escolar Paulista**: anos 1950 e 1960. São Paulo: FDE, 2006.

GASTÃO, M. M.; NEVES, E. B. Conceitos básicos em pesquisa. In: NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. (Orgs.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007. p. 10-22.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/consultado>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

JACKSON, R. M. **A computer Generated Color**: Guide to presentations and display. New York: John Wiley & Sons, 1994.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. et al. **Melhoria do conforto ambiental em edificações escolares estaduais de Campinas-SP**. Campinas: Unicamp, 2001. (Relatório Científico / FAPESP).

LAMBERTS, R. et al. **Desempenho Térmico de Edificações**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. (Apostila, disciplina de Desenvolvimento Térmico de Edificações).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, A. M. B. de; PINTO, E. S. da S.; NASCIMENTO, R. C. F. do. **Infra-estrutura escolar e a relação com o processo de aprendizagem**. 05. jul. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/infra-estrutura-escolar-e-a-relacao-com-o-processo-de-aprendizagem/42042/>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e Educação**. São Paulo. Studio Nobel, 1995.

LIMA, M. W. S. (Coord.). **Espaços Educativos** - uso e construção. Brasília: MEC, 1988.

LOPES, J. J. M.; CLARETO, S. M. (Orgs.). **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009a.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. v. 1.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

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

MAIA, G. Z. A.; LIMA, M. R. C. de. Descentralização do ensino e administração da educação: Perspectivas diante do cenário atual. In: QUAGLIO, P.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M (Orgs.). **Interfaces entre política e administração da educação: Algumas reflexões**. Marília: Fundepe, 2006.

MARÇAL, J. C.; SOUSA, J. V. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Brasília: Consed, 2001. Módulo III.

MARTINS, R. C. R. **Progestão: Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio escolar?** Brasília: Consed, 2004. Módulo VII.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NASCIMENTO, M. N. M; SILVA, R. A. da. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010. p. 147-172.

NEVES, E. B.; DOMINGUES, C. A. (Orgs.). **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

NEVES, F. M. **Método de Lancaster ou método lancasteriano**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_lancaster.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2012.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

O QUE é Psicologia Ambiental. 15 nov. 2005. Disponível em: <[http://www.psi-ambiental.net/IN/que\\_e\\_psiamb.htm](http://www.psi-ambiental.net/IN/que_e_psiamb.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2012.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-88.

PENIN, S. T. S. Sala Ambiente. Invocando, Convocando, Provocando a Aprendizagem. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 3, p. 20-21, dez. 1997.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Ática, 2002.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 10, n. 10, p. 63-79, 2007.

PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

RESENDE, L. A. V. **Reorganização educacional: as escolas polivalentes como uma das vias para profissionalização do Ensino**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLITICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2009. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. p. 216-224.

RIVLIN, L. G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 2, p. 215-220, maio/ago. 2003.

RODRIGUES, S. B. P. **Espaço escolar e cidadania excluída**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SANDER, B. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo: Saraiva; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1985.

SANOFF, H. **A visioning process for designing responsible schools.** Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2011.

SANTOS, A.F.S. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe...  
In: ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 7-24.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço Tempo:** Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **A escola de cara nova:** sala-ambiente. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Catálogos Técnicos:** Especificações da edificação escolar. Disponível em: [http://catalogotecnico.fde.sp.gov.br/meu\\_site/apresentacao.htm](http://catalogotecnico.fde.sp.gov.br/meu_site/apresentacao.htm). Acesso em: 01 jul. 2012a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **O Programa Escola da Família.** Disponível em: <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Subpages/sobre.html>. Acesso em: 01.jul. 2012b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Acessa Escola.** Disponível em: <http://acessaescola.fde.sp.gov.br/Public/Conteudo.aspx?idmenu=11>. Acesso em: 18 jul. 2012c.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1983.

SENGE, P. **Escolas que aprendem:** um guia da Quinta Disciplina para Educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERVILHA, M. S. **Autonomia, gestão democrática nas unidades escolares na educação básica em Marília.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

SILVA, J. M. **A autonomia da Escola Pública.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Práxis).

SOUSA, C. M. L. **A autonomia da escola pública:** um complexo movimento entre a outorga e a construção. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão da escola no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TEIXEIRA, A. S. **Educação pública**. Administração e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934. (Relatório do Director Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal).

TEIXEIRA, A. S. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instituição Pública, 1935. (Relatório Administrativo).

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: A perspectiva da Experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23. n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

WITTMANN, L. C. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004.

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## **ANEXO**

## ANEXO A - PÁGINA DA ATA DO COMITÊ REGIONAL PRÊMIO GESTÃO

Apesar de 14 unidades escolares terem realizado a Avaliação Institucional e finalizado o processo on line, apenas sete escolas realizaram a entrega do documento Prêmio Gestão Escolar 2012 na Diretoria Regional no prazo previsto, e destas, três ficaram como finalistas, EE Zulenka Rapchan, EE Faz. São Bento e EE Moacyr Teixeira.

Foram considerados na avaliação: os aspectos formais do documento, as cinco dimensões da autoavaliação (Gestão de Resultados Educacionais, Participativa, Pedagógica, de Pessoas, Recursos e Serviços, a justificativa da Candidatura, o Plano de Ação de Melhoria e a Ajuda Memória, utilizando-se como critérios de avaliação os descritos no regulamento. Este trabalho foi minucioso, tendo-se em vista a responsabilidade de avaliar coletivamente, com isenção e imparcialidade o relatório que seria encaminhado ao Comitê Estadual.

Concluindo apresentamos:

### Resultados:

#### Escolas Inscritas:

Nome das Escolas Estaduais inscritas	MUNICÍPIO
1. EE Francisca Messa Gutierrez	Rosana
2. EE Bairro Santa Rita do Pontal	Euclides da Cunha Paulista
3. EE Paulo Coelho da Silva	Euclides da Cunha Paulista
4. EE Zulenka Rapchan	Mirante do Paranapanema
5. EE Maria Ap. de Azeredo Passos	Mirante do Paranapanema
6. EE Fazenda São Bento	Mirante do Paranapanema
7. EE Moacyr Teixeira	Estrela do Norte

**Escola Finalista:** EE Moacyr Teixeira – Município de Estrela do Norte

#### Comitê Regional:

1. Sebastião Canevari – Dirigente Regional de Ensino \_\_\_\_\_
2. Joceli Sevilha Gonçalves Barbeta – Supervisor de Ensino \_\_\_\_\_
3. Rosângela Ruiz Gomes – Supervisor de Ensino \_\_\_\_\_
4. Marisa Bezerra de Melo – Entidade de Classe/APASE \_\_\_\_\_
5. Cleuza Maria Santos Martins – Representante Secretaria Municipal \_\_\_\_\_

Mirante do Paranapanema, 02 de julho de 2012.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA**

A fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “**O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR - UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM**” sob a responsabilidade do discente, no Programa de Mestrado em Educação da Unoeste, **EMERSON MAGRO**, vem por meio deste solicitar a V.S., uma autorização para realização de entrevistas com os diretores das escolas pertencentes a esta Diretoria de Ensino, com o objetivo de investigar a concepção que os mesmos possuem de organização do espaço escolar, fazendo o melhor uso dos ambientes em prol de uma aprendizagem mais significativa, democratizando o acesso do aluno ao que lhe é de direito.

Sendo assim, em atendimento às regras institucionais dos Programas de Pesquisa, solicito de V.S., autorização para a realização do projeto acima intitulado, além de zelar para que a pesquisador cumpra os objetivos do projeto, por meio do acompanhamento dos demais pesquisadores mediante entrega e avaliação dos relatórios parcial e final enviados à CCPq.

Narandiba, 02 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_  
Emerson Magro  
RG. 26.882.498-8  
Aluno regular-mestrado em Educação

De acordo e ciente,

\_\_\_\_\_  
Sebastião Canevari  
RG. 4.899.327  
Dirigente Regional de Ensino

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Diretor/Coordenador da Unidade (Curso/Faculdade) (nome, CPF e assinatura)

Nome da Unidade (Curso/Faculdade)

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_  
 R.G. nº. \_\_\_\_\_, nascido em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa intitulada “**O GESTOR E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR - UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM**”, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ivone Tambelli Schmidt, CPF \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, docente do Programa de Mestrado em Educação e seu orientando **Emerson Magro**, CPF 206.315.878-96, aluno regular do curso de Mestrado em Educação da Unoeste, telefones (18) 3992-1129 e (18) 9751-1973. Estou consciente de que não existe nenhum risco de dano, visto que será utilizada uma entrevista aplicada pelos pesquisadores. Recebi esclarecimentos de todas as perguntas formuladas antes da entrevista e foram sanados quaisquer tipos de dúvida que eventualmente tive a respeito de riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Estou ciente sobre a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à sua continuidade. Fui esclarecido(a), sobre compromisso, de que minha identificação se manterá confidencial tanto quanto a informação relacionada com a minha privacidade. E por fim, recebi esclarecimento de que qualquer dúvida, posso entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Unoeste e conversar com a Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Barilli Nogueira pelo telefone: (18) 3229-2077, ramal: 219.  
 Tendo em vista os registros acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Presidente Prudente,     /     /

\_\_\_\_\_  
 Emerson Magro  
 RG. 26.882.498-8  
 Aluno regular-mestrado em Educação

Assinatura da pesquisadora Orientadora  
 Professora Dra. Ivone Tambelli Schmidt  
 e-mail:ivonetambelli@gmail.com

Assinatura do pesquisador orientado  
 Emerson Magro  
 e-mail:emerson.magro@zipmail.com.br

**APÊNDICE C - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ diretor da Escola Estadual: \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_, jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região Mirante do Paranapanema, concordo em participar da pesquisa realizada por Emerson Magro, aluno regular do mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), intitulada **O gestor e a organização do espaço escolar**, respondendo um questionário com questões semiestruturadas.

Estou ciente de que na pesquisa o nome da escola, bem como o meu nome como gestor, será mantido em sigilo na posterior redação/dissertação da pesquisa citada.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

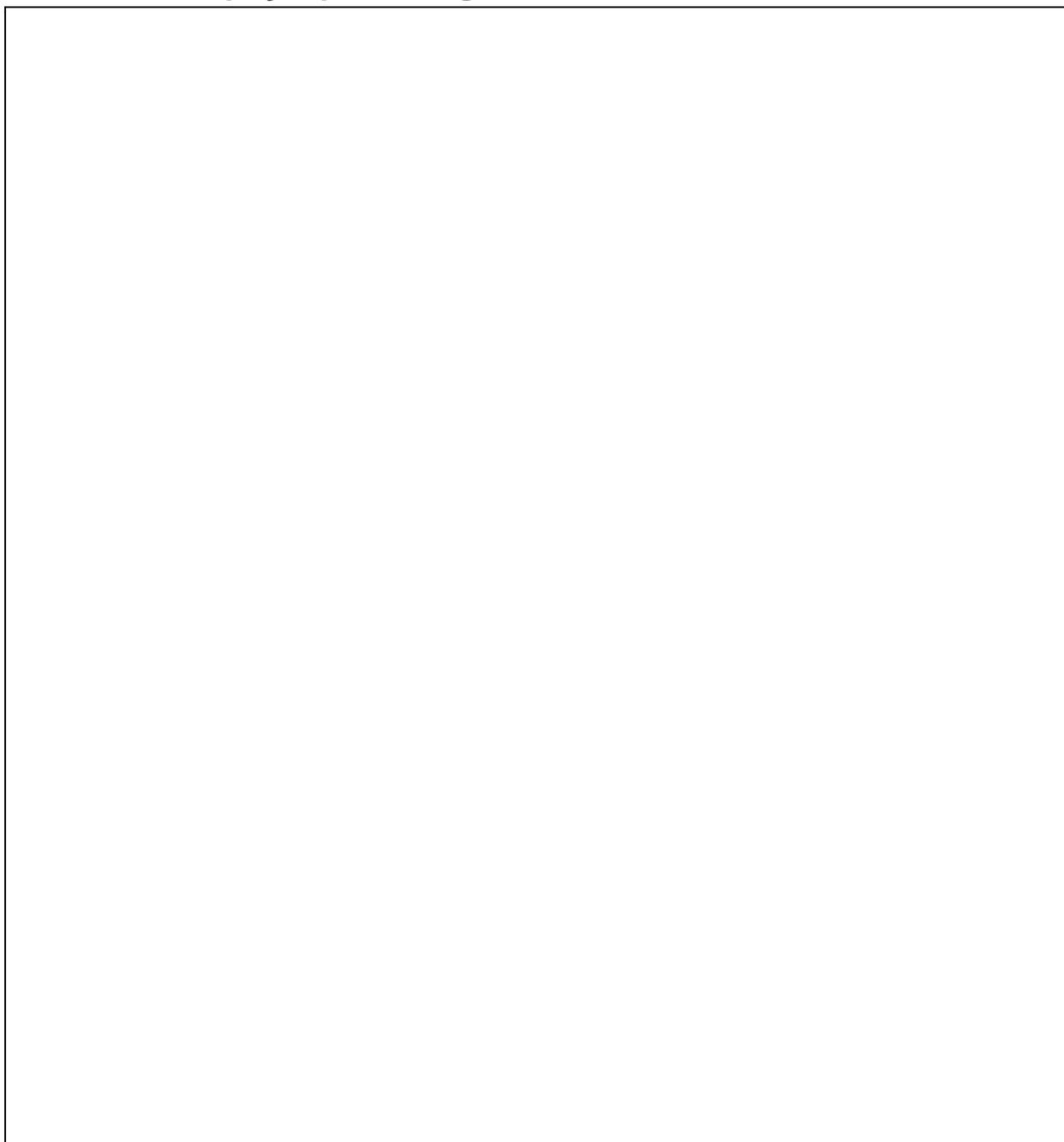
---

Carimbo e assinatura do diretor

**APÊNDICE D - DESENHO: AMBIENTE DE PREFERÊNCIA DO ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

**Desenhe o espaço que mais gosta de estar na escola onde estuda.**

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR DE ESCOLA**

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo/Função: \_\_\_\_\_ Efetivo( ) Designado ( )

Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_ Tempo no cargo/Função \_\_\_\_\_

Formação Inicial docente: \_\_\_\_\_ Tempo de trabalho na U.E : \_\_\_\_\_

Escolas em que atuou nos últimos 5 anos: Qtde: \_\_\_\_\_

1)- Com relação a esta Unidade Escolar, como você gestor vê a arquitetura. É adequada ao tipo de ensino que a escola oferece?

---

---

---

---

2)- Você diretor, acha possível ultrapassar as dificuldades arquitetônicas do espaço escolar e organizá-lo para melhor seu uso e aproveitamento pelos que ocupam-no?

---

---

---

---

3)- Que ambientes no lugar escola você diretor concebe como importante para melhorar a aprendizagem dos alunos? Justifique a resposta.

---

---

---

---

4)- A respeito do uso dos espaços. Em sua escola, o aluno realmente tem direito de usufruir dos espaços que estão postos para sua aprendizagem? Você impõe restrições ao uso de certos espaços na escola em que administra? Por quê?

---

---

---

---

5)- Tem havido, nos últimos 5 anos, cursos de capacitação para Gestores Escolares? Nestes cursos abordam a questão da gerência e organização do espaço?

---

---

---

---

## APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DO ALUNO

**Nome:** (opcional): .....

**Idade:** .....

**Escola:** ..... **Município:** .....

**Série:** ..... ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio. . **Período:** .....

1)- Você gosta da escola onde você estuda? ( ) sim ( ) não.

2)- Você considera esta escola bonita? ( ) sim ( ) não.

3)- Estar no espaço escolar é agradável para você? Justifique a sua resposta.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

4)- Como aluno da escola, você acha que os espaços dela (lugares e ambientes) influenciam na aprendizagem do aluno? Justifique sua resposta.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

5)- O que falta nesta escola, em termos de espaço físico, para motivar você e seus colegas a se interessarem pelos estudos e melhorar a aprendizagem?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

6)- Assinale com X os espaços que faltam em sua escola e que você pensa que deveria ter para que você e seus amigos se sintam bem:

- ( ) biblioteca ( ) pátio coberto ( ) pátio descoberto ( ) sala de aula ( ) quadra de esportes  
 ( ) laboratório de química, física e biologia ( ) sala informática ( ) jardim ( ) refeitório  
 ( ) sala de Artes ( ) corredores amplos ( ) mural de recados ( ) banheiros ( ) vestiários

Se quiser, cite algum outro espaço ou ambiente que não esteja listado acima:

.....  
 .....  
 .....

**APÊNDICE G - QUADRO I - LOCAL DE PREFERÊNCIA DO ALUNO**

ALUNO \_\_\_\_\_ SÉRIE \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_

Numere de 1 a 10, pela sua ordem de preferência, os lugares que você mais gosta de estar na escola.

**Quais os lugares que você mais gosta de estar na escola?**

- ( ) sala de aula
- ( ) pátio coberto
- ( ) pátio descoberto
- ( ) biblioteca
- ( ) quadra
- ( ) sala dos professores
- ( ) corredores
- ( ) auditório
- ( ) bancos de cimento
- ( ) pracinha da entrada
- ( ) toda a escola
- ( ) cantina
- ( ) diretoria
- ( ) secretaria
- ( ) sala de informática
- ( ) laboratório de ciências
- ( ) refeitório
- ( ) mesas de cimento redondas
- ( ) sala do Grêmio
- ( ) banheiros