

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E IMPASSES

Orientadora: Prof.^a Dra. Beatrice Laura Carnielli

Orientanda: Gracilda Gomes de Oliveira

Brasília-DF

Junho, 2007

GRACILDA GOMES DE OLIVEIRA

**GESTÃO PEDAGÓGICA:
DESAFIOS E IMPASSES**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Política e Administração Educacional, à Comissão Examinadora de Dissertação, na Universidade Católica de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dra. Beatrice Laura Carnielli

Brasília-DF

Junho, 2007

TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação de autoria de **Gracilda Gomes de Oliveira** intitulada “Gestão Pedagógica: desafios e impasses”, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, defendida e aprovada, em 26 de Junho de 2007, pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Beatrice Laura Carnielli
Orientadora

Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova
Examinador externo

Prof. Dr. José Florêncio Rodrigues Junior
Examinador interno

Brasília
2007

AGRADECIMENTOS

A Deus que na sua infinita bondade, concedeu a graça da realização de mais um objetivo, tão planejado e proporcionalmente tão distante.

Aos meus pais, Gabriel e Maria Cilda, por sempre terem me feito acreditar na educação como meio de realização de sonhos. Aos meus irmãos e em especial ao, nosso caçula, Gracilei que nos deixou recentemente e de forma brutal e desumana, meu muito obrigada e que Deus o acompanhe.

A minha avó Nina, que desde a Escola normal alimenta meus desejos.

A Professora Doutora Beatrice Laura Carnielli, uma verdadeira orientadora, que sempre soube com prontidão indicar os caminhos a trilhar, destaco a doçura desta profissional, tecendo comigo os fios neste tear do conhecimento

Ao Professor Doutor José Florêncio Rodrigues Junior que competentemente colaborou com relevância na elaboração deste trabalho.

Ao Professor Doutor Rogério de Andrade Córdova, pela simpatia com que acolheu o meu convite e pelo empenho e dedicação que assumiu este compromisso, além da presteza e paciência em me atender num momento de tanta ansiedade.

A diretora e membros participantes da pesquisa que tanto se disponibilizaram em participar, mostrando sem receio os sucessos e os fracassos da gestão da instituição.

A todos os docentes do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, que de maneira amigável, séria, prazerosa e divertida, tanto contribuiu para o êxito deste curso.

Aos professores da UCB, da graduação em Pedagogia, os mestres que sempre motivaram a todos os alunos pela continuidade da formação.

SUMÁRIO

Resumo	vi
Abstract	vii
Capítulo I: O estudo, seus objetivos e procedimentos	
1.1- Introdução.....	08
1.2- O problema.....	10
1.3- Justificativa.....	12
1.4- Objetivos	13
1.5- Pressuposto Conceitual	13
1.6- Questões a serem investigadas	14
1.7- Procedimentos metodológicos.....	15
Capítulo II : Revisão da Literatura	
2.1- Gestão Escolar: uma perspectiva conceitual	21
2.2- Gestão Colegiada e a construção do projeto político-pedagógico... ..	30
2.3- O perfil e as funções do gestor	44
2.4- Educação, reflexão conceitual e a função da escola	45
2.5- Qualidade da Educação	50
Capítulo III- Apresentação e análise dos dados	
3.1- Perfil dos atores entrevistados	62
3.2- Visão sobre a educação e a condução da escola pelos integrantes do grupo gestor	64
3.3- A teoria na prática: papéis e atividades dos integrantes do grupo gestor na escola	72
3.4- Projeto político pedagógico	79
3.5- Gestão pedagógica na instituição	86
3.6- A implementação do currículo	99
Capítulo IV – Conclusão	104
Referências Bibliográficas	113
Anexos:	
Anexo I: Atribuições dos atores da gestão pedagógica de acordo com o Regimento Escola	119
Anexo II: Instrumento de pesquisa	125

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a organização da gestão pedagógica, pilar na construção de uma educação de qualidade. O objeto de estudo foi uma instituição pública de ensino fundamental do Distrito Federal. Tratou-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, utilizando estudo de caso e, como procedimentos e instrumento de coleta de dados a análise documental, a observação e a entrevista semi-estruturada. A pesquisa teve como sujeitos participantes, os membros da comunidade escolar interna, constituídos pelos profissionais da educação: gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica e a orientadora educacional. O enfoque foi dado a esses membros, com o intuito de responder a uma questão relevante de como (e se) cada uma delas executa, efetivamente, as funções que lhe são próprias. Constatou-se que a diretora adota uma postura que proporciona a participação de todos na gestão pedagógica. A vice-gestora procura assumir boa parte do trabalho burocrático para que a gestora se dedique à dimensão pedagógica da escola. No entanto, a execução das tarefas repartidas entre os membros da equipe de gestão, esbarra em obstáculos, inicialmente descataca-se o limitado número de membros da equipe, frente ao trabalho a ser executado. A postura de alguns professores, na perspectiva das entrevistadas, que atuam sem compromisso com a execução do planejamento pedagógico da escola, contribui para sobrecarregar ainda mais o trabalho do grupo gestor. Por outro lado, a autonomia limitada que a escola goza frente à Diretoria Regional de Ensino inibe iniciativas que poderiam contribuir para a eficácia das ações educativas. Transpor esses obstáculos constitui o maior desafio deste grupo gestor.

Palavras chaves: gestão pedagógica, gestão participativa, descentralização, educação de qualidade.

ABSTRACT

The research meant to investigate the organization of the pedagogical management, basic support of a high quality education. The *locus* of the study was a primary school, in the rural area do the Federal District. It was predominantly qualitative research, through a case study, which used as proceedings the documental analyses, observation and interviews. The research had as participants the members of the internal school community, composed by the educational professionals: the director, vice director, pedagogical coordinator and the responsible for the educational orientation. Their choice was due in order to answer the question of how and if each one accomplishes their proper functions. It was verified that the director has an approach which stimulates the participation of all in the pedagogical management. The vice director tries to undertake most of the administrative work, in order to permit to the director the involvement with the pedagogical dimension of the school. Nevertheless, the execution of the tasks of the management team member's deals with obstacles, the main one being the small number of them, compared with the work to be done. The attitude of some teachers, with low involvement with the execution of the pedagogical planed actions, overcharges even more the management team. On the other hand, the limited autonomy of the school with respect to the Regional Direction of Education obstructs initiatives which could contribute to the effectiveness of some educational actions. Overcome these obstacles is the great challenge of the pedagogical management team.

Key Words: Pedagogical management; decentralization; educational quality.

CAPÍTULO I

O ESTUDO, SEUS OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

1.1- INTRODUÇÃO

A partir dos anos 70, do século passado, segundo Martins (1999), ficou nítida a idéia de que caberia ao administrador escolar organizar e estimular a criatividade e o talento dos seus colabores no desempenho de suas atividades. É evidente que já vai longe o tempo em que a gestão do processo educativo poderia ser indevidamente centralizada e ativada por uma só pessoa, no caso o gestor.

Nas décadas de 80 e 90, a redemocratização do País consagrou o ideal da participação popular na administração dos bens e serviços públicos. No caso da educação, esse ideal está consagrado na Constituição Federal de 1988, Art. 206, Inciso VI, que estabelece “– a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Essa democratização faz-se necessário no interior das escolas, com dirigentes mais flexíveis, que compartilhem o desafio de melhorar a qualidade do ensino.

Paro (2002) diz que a instituição escolar nos dias atuais distingui-se pela complexidade programática, pela diversidade do corpo docente e discente, tornando a gestão centralizada na figura do gestor inviável, imprecisa e com resultados falhos. Não há um “chefe” que mande e um grupo que, simplesmente obedeça. Todos os personagens que atuam no âmbito escolar precisam participar de todo o processo, para se sentirem responsáveis.

Partindo do princípio de que a escola (e os seus atores, ou seja, gestores e seus colaboradores), trabalha numa busca incessante pela qualidade do ensino, essa deve renovar-se a cada instante e adaptar-se ao contexto de uma sociedade em constante mutação. Desta forma, a mudança para uma gestão compartilhada, este seria o primeiro grande desafio, buscando a parceria de todos no trabalho a ser realizado.

Não cabe, no contexto atual, que o gestor de uma organização tenha tarefas hercúleas, como acontecia em décadas passadas, quando esse deveria proceder como

planejador, estimulador de todas as atividades do processo educativo, guia de esforços administrativo-pedagógicos e avaliador de todo o organismo sob sua tutela.

Para Martins, em meio a tantas responsabilidades, o gestor precisa estar preparado para construir um processo dialogal capaz de impulsionar a escolha e a definição de caminhos a serem percorridos; precisa estar respaldado por um referencial teórico (o saber) que o auxilie na intervenção, de forma adequada, na prática (o fazer); e que por meio do gestor (o ser), possa ser estabelecida uma relação de liderança democrática.

Ainda segundo o autor, se o gestor quer uma escola que ofereça uma educação de qualidade e que cumpra os objetivos propostos, é preciso que ele esqueça as antigas estratégias e reflita que deve, em primeiro lugar, torna-se parte do processo educativo, deixando de ter um papel meramente burocrático. Além disso, deve repensar os papéis da escola, buscar conhecimento sobre as novas discussões da educação no mundo, ter clareza sobre os objetivos e princípios da escola, não os colocando abaixo de qualquer outra questão.

É notória a responsabilidade do gestor no acompanhamento e no gerenciamento do fazer pedagógico da instituição escolar. É necessário que ele esteja atento aos percalços que dificultam a realização do que for proposto para atingir os objetivos almejados. Também é inadmissível que o gestor contemporâneo assuma uma postura autoritária. São muitos ajustes, intenções, responsabilidades, que precisam ser refletidas. Se, há tantos anos, as escolas sofrem com os mesmos problemas e não são encontradas soluções reais, é porque os antigos recursos já não servem.

É neste sentido que foi realizado o presente estudo, buscando averiguar quais são e como são delegadas as funções aos atores que compõem a gestão pedagógica, quem efetivamente executa tais obrigações.

Vale pontuar a abrangência da gestão escolar, que inclui atividades administrativa, política e pedagógica. Contudo, este trabalho visa realizar uma análise em profundidade da dimensão pedagógica, considerando a descentralização das funções e as competências de quem a compõe e observando a postura dos atores diante destas. Para que os

objetivos deste projeto fossem alcançados, foi necessário envolver os atores que compõem a gestão pedagógica: gestor e o vice, o coordenador pedagógico, o orientador educacional. Para esses, foi proposto uma análise das suas funções na execução da gestão pedagógica. Destaca-se e reconhece-se a importância do professor que faz parte desse contexto. No entanto, no recorte desta pesquisa, ele não terá sua participação analisada.

1.2- O PROBLEMA

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras preestabelecidas. Para Martins (1999), consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam em divisão de trabalho; visa à unidade e à economia de ação, bem como ao progresso de empreendimento. O complexo de processos engloba as atividades específicas - planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação dos resultados (medidas), prestação de contas (relatório) e o que se aplica a todos os setores envolvidos.

Aí está explícito que a unidade total de tarefas é subdividida em unidades menores e confiadas a pessoas ou grupos que possuem certa autonomia para executá-las. Portanto, quanto mais poderes os indivíduos ou grupos têm para realizar as tarefas, mais descentralizada e democrática é a administração escolar. Não é, pois, recomendável a centralização, que caracteriza a administração autoritária, ainda mais quando o conceito em tela estabelece que a administração tem a função de zelar pelo funcionamento harmonioso e orgânico dos grupos.

Paro (2002) contribui afirmando que se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos, na forma de alcançá-los. Trata-se de uma evolução conceptual da administração, que está cedendo espaço para o conceito da gestão educacional e escolar, a qual, segundo Quaglio (2003), não nega e sim incorpora os conhecimentos, princípios e técnicas da administração, num contexto onde a realidade é vista numa perspectiva de interligação e complexidade. Esse autor acrescenta, ainda, que uma das

grandes conquistas educacionais da atualidade é a importância que vem se dando à gestão pedagógica, considerando-a como meio e suporte para que o pedagógico ocorra.

No entanto, uma série de fatores intervém para que a concepção anteriormente delineada não seja posta em prática. Um primeiro deles se refere à falta de uma tradição cultural, voltada à participação, isso tende a reforçar a centralização e o autoritarismo. Pela falta de evidências acumuladas sobre o sucesso do compartilhamento das tarefas da sua função, o gestor pode recear praticá-lo, o que, por sua vez, não permite que a equipe vivencie a experiência inerente às responsabilidades da gestão. Assim, se e quando chamada a assumir tais responsabilidades, a equipe pode não estar preparada ou pode se sentir insegura para tal. Outra situação que compromete uma gestão compartilhada e eficaz ocorre quando o gestor delega atribuições sem, no entanto, repassar os meios ou autorizar a tomada de decisões necessárias para levar essas atribuições a bom termo.

Neste sentido, este trabalho investiga acerca da gestão pedagógica, analisando a participação de membros da comunidade escolar interna, constituídos pelos profissionais da educação: gestor e o vice, coordenador pedagógico e o orientador educacional. O enfoque foi dado a esses membros, com o intuito de responder a uma questão relevante de como (e se) cada um deles executa, efetivamente, as atribuições que lhe são delegadas?

1.3- JUSTIFICATIVA

É perceptível o quão as diversas dimensões que compõem a gestão escolar são interconectadas. No entanto, este estudo empírico propõe uma discussão específica, a da dimensão pedagógica, não com o intuito de desassociá-la das demais, mas priorizando-a, por entender que ela está diretamente associada às finalidades da instituição, propondo, assim, uma análise em profundidade e não em extensão da gestão.

Através de uma análise minuciosa acerca do grupo gestor de uma unidade de ensino pública, enfocando a dimensão pedagógica, poder-se-á repensar os reais objetivos da escola e, conseqüentemente, se estão sendo alcançados e o porquê de muitos não serem atingidos.

Para tanto, é fundamental investigar os atores no cotidiano escolar exercendo suas funções, em especial a equipe responsável pela gestão pedagógica: gestor e o vice, coordenador pedagógico e do orientador educacional. Os resultados da investigação nos levaram a uma reflexão quanto à organização do trabalho de cada um; se suas funções, na prática, divergem das exigidas na teoria; quais as maiores dificuldades enfrentadas por esses atores e como funciona o princípio do trabalho coletivo.

A gestão participativa é trabalho coletivo e delegar funções requer envolvimento, parceria e responsabilidade de todos. Constitui uma postura que, para ser adotada, demanda motivação.

Cabe analisar de que forma a motivação é levada a efeito, ensejando a pretendida interação e integração da equipe, sem que o desempenho de suas atividades fique comprometido. A identificação dos fatores que propiciam ou dificultam as ações da gestão pedagógica compartilhada constitui outro aporte relevante, que a pesquisa deverá trazer para a gestão educacional.

1.4- OBJETIVOS

1.4.1-GERAL:

- investigar se e como ocorre a descentralização da gestão pedagógica, na unidade de ensino pesquisada, bem como os desafios e os impasses que predominam.

1.4.2-ESPECÍFICOS:

- analisar a receptividade dos atores diante do que lhe foi determinado como função;
- identificar aspectos que dificultam a execução das ações delegadas da gestão pedagógica;
- investigar ações coletivas dos atores envolvidos na gestão pedagógica que alcançaram êxito;
- analisar a postura do gestor diante dos atores que colaboram com a gestão pedagógica.
- identificar os critérios adotados para que sejam determinadas as atribuições, referentes à gestão pedagógica.
- analisar como efetivamente é construído o Projeto Político Pedagógico desta instituição de ensino.

1.5 - PRESSUPOSTO CONCEITUAL

O gestor deverá estar predisposto a realizar um trabalho compartilhado com seus colaboradores na gestão pedagógica para planejar, organizar, avaliar e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem, que compõe a dimensão pedagógica e, assim, alcançar os resultados almejados.

1.6-QUESTÕES A SEREM INVESTIGADAS

- Qual é a concepção do gestor e de colaboradores, a respeito da gestão pedagógica e à descentralização a ela inerente?
- Como estão divididas as responsabilidades da gestão pedagógica na escola?
- Quem executa, de fato, a gestão pedagógica na escola?
- Em que medida as responsabilidades formais correspondem às reais?
- Existe um responsável ou é uma atividade difusa? Se difusa, o que cabe a cada ator da gestão pedagógica?
- Qual a percepção dos atores envolvidos, acerca da gestão pedagógica e das atividades que a compõem?
- Qual o procedimento diante de situações relevantes (avaliação, rendimento do aluno, acompanhamento da família...)?
- Como é efetivamente realizada a construção do Projeto Político Pedagógico nesta instituição?

1.7- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

1.7.1.- MODELO DE ESTUDO

Para a realização da pesquisa acerca da gestão pedagógica, optou-se por um estudo qualitativo, de natureza descritiva e contextualizada. Segundo André e Ludke (1986) um estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Outra característica do enfoque qualitativo é a necessidade do contato direto do pesquisador com o contexto onde ocorre o fenômeno, para proceder a observações e descrições do ambiente e dos comportamentos em estudo. Assim, para investigar a descentralização da gestão pedagógica, bem como os desafios e os impasses que nela se fazem presentes, é necessário uma visão abrangente para compreender as inter-relações atuantes, no contexto onde está inserido, ou seja, no dinamismo do dia-a-dia da escola, em uma dimensão totalizante, uma “visão holística”.

Para realizar a pesquisa foi adotado o Estudo de Caso, que, de acordo com Young (1960), é um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação.

São consideradas como vantagens do emprego do Estudo de Caso os seguintes aspectos: 1) o estímulo a novas descobertas - o planejamento do estudo de caso é bastante flexível. Por isso, ao longo da pesquisa, o observador atento pode mudar totalmente o planejamento inicial e partir para novos caminhos, mais apto para resolver o problema pesquisado; 2) a ênfase na totalidade - o pesquisador se volta para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando cada parte, sempre com relação ao todo. Desta forma, ele supera um dos problemas mais comuns que é a dificuldade de generalização e 3) a

simplicidade dos procedimentos - o procedimento da coleta de dados e o relatório dos estudos de caso são muito simples e mais acessíveis que os outros modos de pesquisa.

Barros (1990) cita, quanto às limitações do emprego do estudo de caso, a dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Mas, como dito anteriormente, focalizando cada parte sempre com relação ao todo, pode-se superar essa limitação. No entanto, pode acontecer que a unidade escolhida para a investigação seja bastante atípica, em relação às muitas de sua espécie. Por isso, o pesquisador deve ser cauteloso quanto às suas conclusões.

Existe então, a possibilidade de conhecer melhor a escola, a sua prática pedagógica, as ações do gestor e dos seus colaboradores; de reconstruir a sua linguagem e entender as interações entre os agentes, que chamamos de participantes, para tentar compreender os significados criados e recriados no cotidiano do fazer escolar como espaço educativo (André & Ludke).

De acordo com Spangnolo (2002), a educação diferencia-se das áreas como a sociologia e psicologia por ser uma área de intervenção direta. Lembra-nos que os métodos qualitativos surgem como que a crítica à “abordagem quantitativa”. Nesse método, portanto, não se reduz o fenômeno a um grupo de variáveis, ao contrário, ele é analisado em toda a complexidade. Esse tipo de abordagem valoriza o estudo dos sujeitos em seu lócus de ação. E, nesse caso, convém ressaltar tratar-se da escola.

Autores como Bogdan & Biklen (1994) ressaltam que o pesquisador assume um papel de fundamental importância visto que analisará os fenômenos e buscará captar detalhes que a simples aplicação da técnica não seria capaz de esgotar. A realidade precisa ser compreendida em movimento tal qual é e acontece. Eles descrevem ainda que, nesse tipo de pesquisa, os dados a serem coletados não são números, mas palavras e imagens que podem inclusive vir por meio da transcrição de entrevistas, fotografias e documentos pessoais. Tudo é importante e nenhum detalhe pode ser desprezado, posto que servirá para compreensão da totalidade do real. A análise indutiva dos dados marcará fortemente a atuação desse pesquisador.

Para Cervo e Bervin (2002), a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem que haja manipulação dos mesmos. Desta forma, esse método busca compreender questões da vida social e aspectos do comportamento humano de forma isolada ou em grupos e com comunidades de maior complexidade. Por isso faz-se oportuno inserir a presente pesquisa no campo dos estudos descritivos, a qual trabalhará sobre dados e fatos colhidos na própria realidade e ainda, identificará os significados das ações, bem como, os perfis dos indivíduos nos grupos onde atuam e em função dos conhecimentos adquiridos para o desempenho dos cargos que ocupam, no caso, dos atores que efetivam as ações da gestão pedagógica.

1.7.2. CENÁRIO DA PESQUISA

O campo de pesquisa foi uma escola pública que atende as modalidades de ensino de Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada em zona rural do Distrito Federal. Para a escolha da Unidade de Ensino houve dois critérios: o primeiro, é ter em sua composição todos os atores demandados por este estudo de caso: gestor e o vice, coordenador pedagógico e orientador educacional. Ressalta-se que os dois últimos não estão presentes em toda escola da rede pública. O segundo foi à indicação da Diretoria Regional de Ensino (DRE), já que a escola se destacou quanto à melhoria no rendimento dos alunos, na qualidade do serviço prestado, realizando um trabalho diferenciado.

A escola está situada numa área destinada à horticultura em geral direcionada para o consumo da população de Brasília. Localizada a 18km da Estação Rodoviária do Plano Piloto, com acesso pela BR 040.

Os primeiros arrendatários da região foram trazidos em fins da década de 50. Aos poucos foram chegando famílias de diversas partes do país. À medida que a região foi se expandindo, cresceu também a necessidade de serviços, como escola, posto de saúde, policiamento, etc. Em 1962, esta escola começou a funcionar em salas provisórias de um

acampamento da Zoobotânica e foram matriculados 74 alunos de 1ª a 4ª séries e contava apenas com uma professora regente. Ao longo do tempo, mesmo com o número crescente de alunos, a escola funcionou com instalações provisórias até o ano 2000. Em 2001, foram construídas as instalações definitivas.

É relevante ressaltar que a comunidade tem na instituição de ensino, seu único ponto de referência em termos de cultura e lazer, quer pela distância do centro urbano, quer pelas condições financeiras, quer pelo acesso ao transporte coletivo.

1.7.3. SUJEITOS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante a análise documental, a observação e a entrevista semi-estruturada.

Análise documental

Foram analisados o projeto político-pedagógico da escola, o Regimento Escolas e as atas de registro dos momentos de coordenação pedagógica.

Observação

A observação foi realizada nos momentos das reuniões de coordenação, nas reuniões pedagógicas e com a comunidade, nos atendimentos da orientação educacional, também foi considerada a utilização do espaço físico da instituição, a rotina da escola, dentre outros.

Durante oito semanas, as reuniões de coordenação foram observadas com o intuito de perceber como é feito o acompanhamento do trabalho realizado; como é efetivado o planejamento; qual é a participação dos membros da gestão pedagógica e quem participa destes momentos.

A coordenadora pedagógica também teve o seu trabalho observado, bem como a vice-gestora em plena atuação. Em momentos variados, ora em atividades individuais, ora em trabalho coletivo.

Uma reunião de pais foi acompanhada com o objetivo de perceber como o grupo gestor pedagógico os motivam para o acompanhamento do desempenho dos alunos.

Foi observado, durante estas oito semanas, o atendimento realizado pela orientação educacional com o objetivo de apurar sua interferência no trabalho do grupo gestor, se há e como é realizado.

Entrevistas

As entrevistas possibilitaram retratar o processo pedagógico em suas múltiplas dimensões e permitiram buscar nos participantes, a variedade de significados por eles atribuídos ao fenômeno pesquisado. Os atores entrevistados, que efetivam a gestão pedagógica, foram sondados quanto às suas concepções acerca de educação, de gestão pedagógica, projeto político pedagógico, acompanhamento pedagógico, rendimento escolar e cotidiano escolar. Através das entrevistas, foi verificado como são delegadas as atribuições que compõem a gestão pedagógica; como cada um participa; quais os percalços que dificultam a execução das ações; até onde vai a autonomia de cada autor e qual a postura do gestor diante desses colaboradores da gestão.

A entrevista, segundo Gil (1996), dentre todas as técnicas de interrogação, é a que apresenta maior flexibilidade. E por flexibilidade, pode ser entendida a reorganização em tempo real das perguntas e das respostas, itens nem sempre possíveis noutras técnicas. Há, também, um caráter psicológico muito forte nessa técnica, trata-se da percepção do aspecto emocional que envolve o entrevistado na medida em que se posiciona, reflete, nega ou afirma algo.

1.7.4- PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme já informando, foram entrevistadas a gestora e a sua vice, a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional, num total de quatro dentre os atores que compõem a gestão pedagógica. Todas foram observadas no cotidiano escolar, em plena atuação.

1.7.5- ANÁLISE DE DADOS:

Foi realizado um cruzamento das informações sobre as funções dos sujeitos da pesquisa, considerando as atribuições estabelecidas no Regimento Escolar para as Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, relacionando-as com o que, efetivamente, faz cada ator pesquisado. Aplicado o mesmo princípio, houve a oportunidade de apurar, através da fala de cada uma das pesquisadas, a percepção que elas têm em relação ao seu próprio trabalho e ao da outra. Se o que elas efetivamente realizam é fruto de acordos internos ou algo previsto e documentado. Se alguma acumula funções e se sente sobrecarregada. Foi apurado quem tem a obrigação e quem, realmente, executa a função. Foi investigado, por meio das convergências e das divergências entre as respostas, quem efetiva as funções da gestão pedagógica.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1- Gestão Escolar: uma perspectiva conceitual

Uma das primeiras iniciativas de constituição de um conhecimento específico em administração escolar, no Brasil, teve origem com Anísio Teixeira, na década de 30 (Maia, Ribeiro e Machado, 2003). Ele apontou três linhas principais de pensamento: (1) a administração escolar contrapõe-se à administração científica por sua fonte, natureza e especificidade da ação educacional; (2) a administração escolar deve ser exercida por professores, por essa razão a formação do administrador escolar tem por base a formação docente e deve ser realizada em nível de pós-graduação; (3) a descentralização é alternativa democrática necessária para que as escolas possam constituir-se em órgãos autônomos.

No decorrer dos anos, a organização do ensino, tem obedecido a modelos de gestão em que predominam estruturas hierarquizadas, onde a maior parte das decisões é tomada no topo da instituição. A concepção de gestão escolar predominante nas décadas de 50 e 60 no Brasil, segundo Teixeira, era eminentemente o modelo de administração taylorista, priorizando a divisão de tarefas, separando o pensar e o fazer, gerando a fragmentação do saber e a separação entre o administrativo e o pedagógico no interior da escola. Esse modelo de administração autoritária da educação dominou fortemente até meados do século XX.

Santos (2000) afirma que até hoje, os princípios de Taylor ainda estão presentes na concepção, estrutura e organização escolar no Brasil. A divisão do trabalho (divisão em operações limitadas de Taylor), na unidade escolar, se manifesta nas várias especialidades (administrador, supervisor e orientador); nos currículos divididos em disciplinas; no sistema de avaliação e controle; no planejamento centralizado. As diversas funções da escola são separadas e raramente se integram e se articulam, o que de certo afeta o alcance dos objetivos pedagógicos.

Com o advento do movimento das relações humanas e os seus desdobramentos, a gestão escolar adquire nova função. A dimensão humana é recuperada. Os conceitos de

eficácia e resultados são revistos e a gestão escolar passa por uma transição de um modelo centrado na tarefa para um modelo focado na pessoa e nos grupos.

Numa reflexão acerca de gestão pedagógica, não há como não analisar o que tem ocorrido, em relação ao conceito de administração, que está cedendo espaço para o conceito da gestão educacional e escolar.

Para Lück (2003) o termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada, para substituir o que antes se denominava administração. A expressão gestão educacional, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a administração educacional, para representar novas idéias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dinamização de redes de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Cury (2002) destaca que o termo gestão vem do *gestio*, que vem de *gerere* (trazer em si, produzir), deixando claro que a gestão não significa só o ato de administrar um bem, mas é algo que nele está contido e que o conteúdo deste bem, no caso da gestão, é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia.

Segundo Freitas e Mutim (1999), quando nos referimos ao comando, direção, administração ou regência de um sistema de ensino, falamos em gestão educacional. Quando nos referimos a uma instituição de ensino, usamos a expressão gestão escolar. Quando essa direção envolve a participação ativa dos diversos segmentos das comunidades escolar e local, dizemos que a gestão educacional e escolar é democrática ou participativa.

A gestão educacional e escolar se assentam sobre três eixos:

- o desenvolvimento de fundamentação teórico-metodológico específico;
- a visão global da problemática da educação e da escola;
- a compreensão da experiência em desenvolvimento na área (Freitas e Mutim).

A gestão escolar não nega e, sim, incorpora os conhecimentos, os princípios e as técnicas da administração num contexto onde a realidade é vista numa perspectiva de interligação e complexidade. Ainda segundo esses autores, acaba a velha discussão sobre o detentor de maior importância, se o pedagógico ou o administrativo, porque o termo gestão não se refere somente aos aspectos administrativos e financeiros, mas acrescenta a esses a primazia do pedagógico, que agora vem colocado como gestão pedagógica, que conta com o instrumental de conhecimentos da administração para colocar a escola na direção que ela precisa ter: eficácia, eficiência e equidade social.

Uma das grandes conquistas educacionais da atualidade é a importância que vem se dando à gestão pedagógica, considerando-a centro de todo o processo escolar e a gestão administrativa como meio e suporte para que o pedagógico ocorra. A gestão administrativa, envolve os segmentos administrativo-financeiro da escola, que funcionam como suporte para a realização dos fins da educação.

A gestão escolar, conforme Machado (1999), envolve um campo complexo de atividades e decisões, requerendo: conhecimentos, habilidades, capacidade de lidar com as diferenças, mobilizações de pessoas e recursos, compreensão do contexto, articulação, enfrentamento do inesperado. Enfim, demanda competência para o desempenho dos papéis profissionais requeridos pelas instituições públicas, em processo de mudança.

Contudo para efeito deste estudo foi adotado o conceito sobre gestão escolar de Paro (1995), que vem defendendo idéias como a de que administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, transportados de empresas que nada têm a ver com os objetivos educacionais. A administração escolar é, no seu entendimento, portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana, implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

A ação administrativa, portanto, tem como objeto as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar, racionalmente, o objetivo pedagógico da escola. Trata-se de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia-a-dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e os recursos adequados aos fins, orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio. (Paro, 1993).

Os textos sobre gestão escolar apresentados na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394/96, destacam o respaldo necessário da comunidade escolar para a implementação de processos de gestão nos sistemas de ensino e, particularmente, nas unidades escolares. O Art. 206, inciso VI, da CF formaliza o princípio da gestão democrática para as escolas públicas oficiais, sendo que o mesmo é recolocado no Art. 3º, inciso VIII da LDB. No Art. 14 da mesma Lei, esse princípio é remetido a uma aplicação mais concreta nas leis dos sistemas de ensino.

Segundo Cury (2002), esse modelo tornou-se um dos motivos mais freqüentes dos debates na área educacional, pois, nesses princípios, a gestão democrática, segundo Cury *“só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”*.

Nessa mesma linha, Araújo (2000) identifica como elementos constitutivos da gestão democrática: participação, autonomia, pluralismo e transparência, por acreditar que, além de serem relevantes, parecem se constituir nos pilares que sedimentam o terreno da gestão. Para esse autor, o conceito de participação é visto na perspectiva que contempla a existência de sujeitos ativos, que possam interferir nos rumos das decisões e isso requer, naturalmente, a existência de um espaço escolar propício para que essas novas relações sociais, entre sujeitos autodeterminados, possam acontecer.

Dourado (1998) entende por gestão democrática, no sentido mais amplo, o espaço de participação, de descentralização do poder, e, portanto, de exercício da cidadania.

Acrescenta, ainda, que esse modelo de gestão se efetiva por meio de canais de participação, no exercício do poder e nas tomadas de decisões. Enfim, trata-se da descentralização e da desconcentração dos processos de decisão e de execução, exigindo competência e responsabilidades garantidas por meio da participação no cotidiano escolar.

Neste sentido, poder-se-ia afirmar que a gestão participativa na escola, implementada por gestores competentes, proativos e comprometidos com os interesses da comunidade escolar e local, tem efeito positivo sobre o processo ensino-aprendizagem, na busca incessante pela qualidade.

Ainda segundo Cury, pode-se constatar que os processos de mudança e de melhoria da qualidade de ensino precisam ser assumidos pela própria escola, em sua unicidade particular e específica. Por isso, o estabelecimento de prioridades e a seleção de objetivos a serem alcançados pelo processo educativo de ensino-aprendizagem, em grande parte, vão depender da qualidade da liderança exercida pelo gestor, frente a sua equipe de trabalho na escola. Vai também depender de uma atuação adequada das equipes escolares, na qual os gestores têm um papel destacado. Esta atuação adequada, nos planos teórico e prático, das dimensões política, pedagógica e administrativa do fazer educativo, é de grande relevância para a construção do coletivo. Justo porque, este grupo de profissionais traz consigo uma gama diferenciada de crenças, valores, hábitos e atitudes que vão ser expressas na sua prática educacional na escola, por meio de metodologias e de técnicas.

A reflexão acerca de gestão escolar pressupõe abordar, ainda que de maneira sucinta, as dimensões que a compõe, de forma indissociável: **a dimensão política, a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica.**

Quanto à **dimensão política** Lück (2003) ressalta que o diretor da escola tem a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e o desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, controlando todos os recursos para tal.

Desta forma, o gestor escolar deve ser, sobretudo, um articulador político que, a partir do fornecimento de subsídios técnicos, pedagógicos e administrativos, transite entre os diversos segmentos da comunidade escolar, numa perspectiva de agregar pessoas, coordenar idéias e realizar, em conjunto, os objetivos educacionais a que se propõe a instituição escolar. O gestor deve ser um profissional das relações humanas. Deve especializar-se nisso. As tarefas de uma instituição como a escola só são cumpridas a contento, se as pessoas tiverem vontade para isso. Esse gestor precisará estar atento aos focos de desânimo e de inércia, dentro do grupo. Somar esforços com profissionais, intra e extra-escolar, para estimular e incentivar o grupo ao qual dirige, será fundamental.

Vale resgatar novamente Lück (2003), quando ele se refere ao papel do gestor escolar e afirma que *“é do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente, que dependem em grande parte o ambiente e o clima escolar, o desempenho de seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem”*. A essência do papel político do gestor escolar vem à tona quando é dito que essa reside na *“manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e a comunidade escolar”*.

O papel político do gestor escolar encontra respaldo quando seu princípio norteador baseia-se na liderança que, por sua vez, deve ser construída tomando por base a autoridade, cujo princípio deve estar arraigado na relevância intelectual das idéias, das técnicas e na postura pessoal do gestor escolar. É provável que somados todos os requisitos até aqui salientados, o resultado poderá ser a da coerência.

No que tange à **dimensão administrativa**, em sentido genérico, é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 1999). A atividade administrativa é necessária à vida do homem, já que há uma gama de tarefas sociais a serem realizadas e que, em virtude da complexidade e dos recursos escassos, requer ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos, com funções a que chamamos administrativas. De acordo com o conceito de administração que estamos examinando, os recursos humanos, materiais e financeiros precisam ser utilizados de maneira racional, com vistas à realização de objetivos. E, para tanto, é de vital importância que a combinação e o

emprego dos recursos estejam, permanentemente, impregnados dos objetivos a serem alcançados, já que são os objetivos que devem nortear as ações e as atividades propostas.

Vale ressaltar que essa dimensão predominou a partir dos anos cinquenta. Em décadas recentes, surgem nos meios acadêmicos reações que redefinem o planejamento e a gestão da educação, secundarizando a eficiência e incorporando as preocupações políticas e sociais

Eis que se destaca, a partir de agora, a **dimensão pedagógica**, a qual define a especificidade da administração da educação. Uma especificidade que exige que “*o ato de administrar não prejudique o educar*” (Chagas,1998). Refere-se, esta dimensão, ao conjunto de princípios, cenários e técnicas educacionais que levam à consecução eficaz dos objetivos educacionais. Está relacionada, estreitamente, com as outras dimensões, dentro do paradigma multidimensional da administração da educação. O sucesso da administração da educação, dentro da dimensão pedagógica, deve avaliar muito além da eficiência (simplificando, produzir o mais possível, gastando o menos possível). Isso, não adianta produzir mais, a uma qualidade inferior. Avalia-se, principalmente, a eficácia do alcance dos fins e objetivos da educação, ressaltando, ainda, a efetividade, que é o objetivo social.

Os defensores da idéia da primazia da eficácia e da efetividade não pretenderam desconhecer a importância da dimensão econômica e nem a relação da educação com o desenvolvimento tecnológico, mas pretenderam atribuir à administração da educação a responsabilidade de coordenar a criação de espaços, métodos e técnicas que contribuíssem para atingir os fins e dos objetivos da educação, para que cumprisse seu papel político, social e cultural na sociedade.

Mello (1997), afirma que os objetivos de gestão deveriam ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las.

A autora afirma que a educação não pode continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política de proteção social numa perspectiva assistencialista, ora apenas com processo de formação de consciência numa perspectiva ideologizante, ora como uma vaga de preparação para a vida, sem objetivar o que seria essa preparação. É preciso entender que a função principal da escola é ensinar e que, portanto, o resultado que dela deve ser esperado, avaliado e exigido é a aprendizagem do aluno.

Focalizar a função da escola no ensino significa fazer da gestão pedagógica o eixo central da organização do processo educativo, da administração central até a unidade escolar. O ensino refere-se tanto à instrução (domínio de códigos e conteúdos) como à aquisição de habilidades cognitivas (flexibilidade, criatividade, autonomia, capacidade de resolver problemas, de fazer escolhas e de continuar aprendendo, dentre outras). É importante, no entanto, alertar para o fato de que conteúdos e habilidades não constituem entidades separadas, e ainda se associam com a capacitação de professores e os materiais de ensino-aprendizagem.

Focalizar a função ensino da escola, também exige o apoio à investigação como componente da gestão pedagógica, que indiquem caminhos para sair da mesmice de ambiciosas propostas de revisões curriculares que nunca chegam a mudar a prática da sala de aula. Investigações que produzissem conhecimento sobre como desenhar modelos de currículos, tratando de modo inovador os conteúdos tradicionais, oportunizando experiências de aprendizagens significativas que possam ser comuns e ao mesmo tempo adequadas às necessidades de alunos desiguais socialmente e heterogêneos culturalmente.

As investigações educacionais deveriam partir do fato de que os desafios que a escola precisa enfrentar requerem uma nova didática, que permita dar o salto do plano dos objetivos estratégicos para a prática da sala de aula. Afirmar que o desenvolvimento da capacidade análise, flexibilidade de raciocínio e da criatividade são objetivos exige, mais que ousadia, conhecimento e clareza conceitual e uma noção precisa de que o manejo de sala de aula deve ser o foco de atenção privilegiado dos programas de investigação educacional.

A qualificação da gestão se caracteriza por um processo de diagnóstico, avaliação e definição de objetivos de desenvolvimento institucional que deve envolver toda a equipe. A qualificação da gestão escolar implica em que todos os profissionais que atuam no estabelecimento compartilhem do conhecimento das condições existentes, dos recursos disponíveis, dos problemas a serem equacionados, da interação entre os diferentes fatores que afetam a qualidade do serviço prestado pela escola. Só assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade da escola e também compartilhados e assumidos por todos.

O fortalecimento da função do gestor, seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida. Estrategicamente, é pela função do gestor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto de trabalho compartilhado.

Castro e Oliveira (1991) chegam a um núcleo básico de características das escolas eficazes em relação aos seguintes aspectos: presença de liderança; expectativas em relação ao rendimento do aluno; tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; distribuição do tempo; tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; capacitação de professores; apoio e participação dos pais.

Os autores afirmam que as escolas eficazes valorizam o desempenho acadêmico, principalmente nas disciplinas básicas do currículo, para as quais estabelecem objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Seus profissionais apostam na capacidade dos alunos de atingir esses objetivos e realizam um contínuo acompanhamento do progresso de cada aluno. São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que escolas consideradas pouco eficazes.

A presença dessas características na escola depende, em larga medida, da existência de uma liderança administrativa e pedagógica, focalizada no trabalho didático, que valoriza e reconhece o bom desempenho, sendo mais fácil e, portanto, mais desejável, que essa liderança se exerça pelo gestor.

2.2 - Gestão colegiada e a construção do projeto político-pedagógico

A participação na gestão do ensino esta determinada pela Constituição 1988, na Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, em seu Artigo 14, onde estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e que trata da participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, e que enfoca a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No Plano Nacional de Educação, como objetivo e condição para que se elaborem e se concretizem os planos educacionais e o direito dos cidadãos de discutir a educação que recebem; e o documento “Educação Para Todos – o compromisso de Dakar”-, coloca a gestão da educação de forma participativa, dando ênfase à melhora da qualidade e da equidade da educação, que está estreitamente relacionada à melhora da gestão educacional e ainda define o papel dos diretores de escolas como adquirindo dimensões amplas e complexas no processo de descentralização de uma maior participação da comunidade.

Para Félix (1984), está posto para os educadores de modo em geral e aos administradores escolares de modo específico que o principal desafio da gestão escolar é a participação efetiva no processo de transformação da escola e da sociedade.

A respeito da participação na gestão educação, de praxe, conceitua-se como administração colegiada da escola, e a propõe como caminho possível na construção de uma escola pública democrática, dando ênfase ao sentido pedagógico e ao sentido político neste tipo de administração escolar.

Sobre o sentido pedagógico da administração colegiada, se afirma que é primordial manter a significação essencialmente pedagógica dessa forma de gestão escolar, a qual pode ser entendida enquanto fenômeno educativo e como uma hipótese de que a administração colegiada constitui condição para a recuperação da escola pública enquanto popular.

No tocante à administração colegiada como fenômeno educativo, ocorre no exercício participativo do processo decisório escolar, constituindo uma prática de democratização organizacional da escola à medida que se constitui num processo constante de reflexão e discussão dos problemas da escola, na procura de soluções viáveis, para se atingir a concretização dos objetivos da comunidade escolar, incute um natural efeito pedagógico sobre os seus integrantes, propiciando aos mesmos a vivência democrática necessária para a participação social e o exercício da cidadania. A prática da tomada de decisões através da participação de ser capaz de incluir todos os membros da comunidade escolar com o objetivo de que assumam o papel de co-responsáveis no projeto educacional da escola e por extensão na comunidade social.

Na gestão colegiada, no sentido pedagógico, o destaque é dado, de praxe, ao trabalho cooperativo e solidário, objetivando desenvolver um projeto com base na cooperação. Nessa premissa o processo de administração colegiada, funde-se ao cumprimento da função social e política da educação, que é a formação do cidadão solidário, participantes, responsável, co-responsável, crítico e criativo, através da transmissão e socialização do saber elaborado e da herança cultural acumulada.

A autora afirma ainda que a tomada de decisões coletivas constitui-se em efetivo espaço de interação e compromisso dos membros da comunidade escolar com o projeto político-pedagógico da escola, criando uma prática que produz resultados pedagógicos imediatos e concretos, mais do que o mero discurso sobre a necessidade e importância da democracia.

Entendendo a escola como o local que é a ponta do sistema educacional, é nela onde se apresenta as deficiências, mas também é a principal instituição para se começar a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Nesta mesma linha de pensamento, Sander (1995) afirma que é na unidade escolar, que se pratica a educação, onde se constrói e destrói o conhecimento, define-se a qualidade do ensino e propicia-se o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida humana coletiva.

Segundo Amaral Sobrinho (1994) a centralização, verticalização e a rigidez imposta no sistema educacional e nas escolas, não contribuíram para uma estruturação e organização escolar e conseqüentemente não resultou em envolvimento e compromisso dos profissionais com a organização do trabalho escolar nem com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno. Também não resultou em uma escola eficiente, de qualidade e equidade para todos os cidadãos. Percebe-se a necessidade de mudança na organização do trabalho escolar e da sua gestão, para que se tenham maiores eficiência e qualidade no processo de ensino-aprendizagem para a sua clientela. Essas mudanças implicam mudar o funcionamento da organização do trabalho na escola, incluindo os métodos de gestão.

A participação pode ser tomada, ilustrativamente, como a matéria-prima da gestão democrática e do projeto político-pedagógico. No entanto, seria extremamente ingênuo e irreal supor que ela poderia se dar no universo escolar espontâneo e harmoniosamente, sem a contraposição de obstáculos internos e externos acumulados nos cursos dos processos histórico e emergente no mundo contemporâneo. Ao contrário, a sua efetivação exige um grande esforço institucional e coletivo e se realiza no bojo dos conflitos de interesses e das diferenças culturais dos seus sujeitos.

Paro afirma que há certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente, sem conflitos. Mas parece que os conflitos não se superam por fazer-se de conta que eles não existem, já que eles são reais e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista. Portanto, pode-se afirmar que a participação somente torna-se possível a partir do reconhecimento de que é vivenciado no universo escolar um contexto de interesses comuns, mas também de conflitos e do conhecimento da natureza e dos condicionantes culturais e materiais desses conflitos.

Mendonça (2000) observa que no contexto da participação e das relações na escola está presente uma cultura que distingue os seus sujeitos entre os que sabem e os que não sabem; os que têm e os que não têm competência. Assim, há predisposição para o

estabelecimento de relações que não concretizam os princípios da democratização, uma vez que dividem a comunidade escolar entre aqueles que estariam capacitados para a abordagem de problemas mais complexos e a tomada de decisões mais relevantes, como professores e os especialistas, e aqueles que estariam capacitados apenas para participar de tarefas de menor complexidade, como os funcionários, os pais e os alunos, que supostamente não deveriam ter interferência sobre o trabalho pedagógico.

Bastos (2001), também trata da necessidade da redefinição dos conceitos e das práticas da participação no universo escolar, a partir do reconhecimento de que ele comporta sujeitos diversos, com interesses também diversos e não raramente conflitantes. Ainda segundo a análise do autor, as relações entre os protagonistas das atividades educativas devem estar aberta ao conflito; o consenso não é o ponto de partida para a interação dos protagonistas, pois apenas obscurece a diversidade, ele deve ser buscado numa trajetória que comporte a discussão, o conflito; enfim, o consenso e as decisões devem ser construídos coletivamente.

Sendo assim, a gestão colegiada, além de prevista legalmente, é uma postura necessária dos gestores contemporâneos. O grande obstáculo a ser transposto diz respeito à compreensão de como fazer educação de maneira flexível, descentralizada, autônoma, passando pelos desafios da gestão.

Os atores responsáveis por essa gestão colegiada precisam estar dispostos a discutir os princípios da gestão democrática, reconhecer que a instituição educacional tem certa autonomia, a qual não pode ser confundida com soberania, há certos dispositivos legais que muitas vezes são considerados entraves na gestão do cotidiano. Uma tarefa árdua do gestor, que é justamente gerir conflitos, onde interesses pessoais estão em jogo, os quais podem desestruturar as relações interpessoais do grupo de uma instituição. Quando se discute gestão compartilhada, democrática ou colegiada, pressupõe-se lidar com as diferenças de pensamento, pretensões, ideologias, sentimentos, concepções de vários atores que precisam participar de todo o processo pedagógico para se sentirem responsáveis pelo resultado almejado, que é uma educação de qualidade.

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional, na solução de problemas, na tomada de decisão, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa (Lück, Freitas, Girling, Keith, 2002).

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais, que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização.

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, de sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia e identidade. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não, apenas, um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo.

Conforme indicado por Marques (1987:69)

“a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”.

No entanto, a participação deve ser entendida como processo dinâmico e interativo, que vai muito além da tomada de decisão, pois é caracterizado pelo inter-apoio na convivência do cotidiano da escola, na busca pelos seus agentes da superação das dificuldades e limitações e do bom cumprimento de sua finalidade social.

A ação participativa depende de que sua prática seja realizada a partir do respeito a certos valores substanciais, os quais Lück (2001) define como sendo a ética, a solidariedade, a equidade e o compromisso.

Desta forma, a autora destaca que a ética é representada mediante a ação orientada pelo respeito ao ser humano, às instituições sociais e aos elevados valores necessários ao desenvolvimento da sociedade como qualidade de vida, que se faz traduzir nas ações de cada um. De acordo com esse valor, a ação participativa é orientada pelo cuidado e atenção aos interesses humanos e sociais como valor.

Sobre a solidariedade, esta é manifestada pelo reconhecimento do valor inerente a cada pessoa e o sentido de que os seres humanos se desenvolvem em condições de troca e reciprocidade, em vista do que são necessárias redes abertas de apoio recíproco.

No que se refere à equidade, esta é representada pelo reconhecimento de que pessoas e grupos em situações desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, para igualar-se a seus semelhantes no processo de desenvolvimento. Vale dizer que os benefícios da atenção são distribuídos de forma diferente, de modo a possibilitar aos que apresentam maior dificuldade de participação condições favoráveis para superar essa dificuldade.

Por fim, o compromisso, o qual se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento. Pressupõe o entendimento pleno dessas questões e o empenho pela sua realização, traduzida em melhor aprendizagem pelos alunos.

Ainda segundo Lück, a ação participativa hábil, em educação, é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar; pela construção da escola como organização dinâmica e competente; pela tomada de decisões em conjunto; pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados; pelo respeito aos demais participantes e pela aceitação a diversidade de posicionamentos.

Para Mendonça (2000) a Gestão democrática da escola está assentada no princípio da participação dos sujeitos do universo escolar, o qual adquiriu, na legislação, nos estudos teóricos e no cotidiano, a denominação de comunidade escolar. Ainda que à primeira vista pareça tomada por uma conceituação de contornos relativos, a comunidade escolar surge definida objetivamente na legislação e nos sistemas de ensino como o conjunto de indivíduos que compõem os segmentos que atuam na unidade escolar. Os alunos, os professores, os demais servidores da escola e os pais ou responsáveis são normalmente reconhecidos como os componentes de tais segmentos, mas alguns sistemas ampliam esse espectro, abrindo a possibilidade do reconhecimento também de representantes de associações e grupos comunitários. Todos adquirem, ou deveriam adquirir, papéis específicos no cotidiano da escola, inclusive no que concerne à participação no projeto político-pedagógico.

No caso do corpo docente também situado no universo da comunidade escolar como um sujeito com papel fundamental para a democratização da gestão, mas que exerce esse papel com um caráter que ainda pode ser considerado como ambíguo, ora estimulando a participação dos demais, ora assumindo uma postura corporativista ou de primazia no processo decisório.

Mendonça (2000) e Paro (2001) abordam essa postura do corpo docente, atribuindo-a a condicionantes históricos e ideológicos que fazem, não raramente, com que os professores se sintam dotados de maior ou exclusiva competência para conduzir o trabalho pedagógico e vejam com reservas, ou mesmo rejeição, a participação dos demais sujeitos.

Os professores, o orientador educacional e outros especialistas que atuam na escola são, junto com o gestor, participantes obrigatórios do planejamento, da execução e da avaliação do projeto pedagógico. Com base em todos os argumentos apontados em relação à necessidade, ao direito e ao dever de participar em projetos de interesse comum, cabe a estas pessoas, que em seu “projeto de vida” incluíram uma opção profissional voltada para o campo da educação, a participação mais ampla e mais intensa, bem como a responsabilidade maior pelo valor e pelo êxito do projeto pedagógico.

Cada uma das fases destacadas – planejamento, execução e avaliação do projeto pedagógico – será significativa em relação à gestão compartilhada se os integrantes da comunidade escolar tiverem uma participação real, com livre e ampla possibilidade de expressar opiniões, expectativas, críticas e sugestões relativas às questões em pauta, mas com o conseqüente assumir de responsabilidades e encargos que as decisões tomadas determinarem. A participação tem que ser real, não encenada, e tem que ser efetiva.

Veiga (2001) enfatiza a importância das relações dos sujeitos da escola na construção do projeto político-pedagógico. Na sua visão, a gestão democrática, que é um dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, somente se materializa com a ampla participação de todos os sujeitos dos diferentes segmentos da escola, e esse nível de participação se dá com a ruptura da estrutura de poder vigente e a sua socialização. Esse processo, no entanto, depende do reconhecimento das relações de conflito existentes no universo escolar e da mudança de postura de seus sujeitos.

Veiga ainda acrescenta, que é importante quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, considerar que as relações de trabalho, no interior da escola, que deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelo princípio da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gerir uma nova organização deve considerar as condições concretas presentes na escola. Há uma correção de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreça o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder.

O projeto político-pedagógico, portanto, também espelha as relações de forças e os conflitos existentes no universo escolar, mas a partir do reconhecimento de tais condições e da adoção de uma postura participativa e solidária por seus sujeitos, oferece-se como um

campo criativo para a busca da convivência e do equacionamento da diversidade de interesses e da convergência de esforços em torno de interesses comuns.

Para Eyng (2002), a construção coletiva da identidade da escola que se constitui um desafio permanente, subsidia a reflexão. Destaca como de vital importância a ação colegiada, ao longo de todo o processo de construção da identidade da escola, perpassando e integrando as tarefas de pensar/escrever o projeto, pensar/aplicar o projeto, pensar/avaliar o projeto e pensar/atualizar o projeto. Distingue duas modalidades de organização curricular: a linear, que adota como princípio organizado a disciplina, e a integrada, que adota a interdisciplinaridade como princípio organizador.

Quando se faz menção a questão da gestão, é perceptível o quanto o gestor está sobrecarregado de funções e obrigações, o que reforça ainda mais a necessidade do mesmo em compartilhá-las. Como a proposta desse trabalho é uma discussão, em profundidade, da dimensão pedagógica, ou, ainda, da gestão pedagógica, é pertinente a análise de termos que remetem ao tema, sendo o principal deles o projeto político pedagógico, esteio e norte de toda a ação escolar.

Para abordar o **projeto político pedagógico**, se faz necessário o entendimento de suas principais dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998) respectivamente: a política e a pedagógica. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Segundo Veiga, essa última, é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade.

Sobre o assunto, vale destacar um detalhamento inicial de pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Darcy Ribeiro - n.º 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais. É importante destacar o Art.º 3º, que enfatiza os princípios norteadores do ensino no Brasil:

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Considera-se importante que todos tenham a real dimensão do que isso significa, pois, sem assumir compromissos com estes princípios, certamente surgirão dificuldades em mudar concepções que remetem para uma nova postura em relação à Proposta Pedagógica.

O texto legal, base da educação brasileira, Lei 9.394/96, no Art. 13 diz claramente, em seu inciso I: "Os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" e no Art.14: "Os Sistemas de ensino definirão (...): Inciso I: "Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola".

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores (em todos os níveis):

- “Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”.

Como a sua própria denominação indica, o projeto político-pedagógico representa a apropriação pela escola da competência de projetar o que pretende realizar como

estabelecimento de natureza pedagógica inserido em um contexto político e social, cujo produto, conforme a síntese apresentada por Paro (2001) é a transformação do educando, ou seja, a diferença entre o educando que entra e o que sai do seu interior.

Veiga (2001) observa, que esse processo de apropriação pela escola da competência de projetar o que pretende realizar não consiste somente da formação de planos destinados ao seu rearranjo formal, como pode ser visto superficialmente, mas, sim, em uma busca coletiva da construção permanente de uma nova organização escolar, entendendo-se organização, aqui, como o conjunto de estruturas, processos, funções, atividades e objetivos que a formam.

O ponto de partida dessa busca que lhe confere legitimidade, é justamente a sua construção coletiva, vivenciada por todos os membros da comunidade escolar; o seu marco referencial é a teoria pedagógica desenvolvida e a sua meta é a obtenção da qualidade em todo o trabalho vivenciado na escola.

Definindo o projeto político-pedagógico como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, Veiga o considera um instrumento de luta contra a fragmentação desse trabalho e é o que fortalece a autonomia da escola, enquanto espaço social com natureza pedagógica e política própria e indissociável.

Para Veiga, a construção do projeto político-pedagógico deve partir, portanto, da identificação dos elementos constitutivos da organização do trabalho nesse espaço, que são, em sua visão, as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, tempo escolar, processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

O conhecimento das finalidades da escola, entendendo-se finalidades como as intenções do trabalho pedagógico, comporta abordagem crítica e coletiva, por parte da direção, dos professores, funcionários, alunos e pais, dos fundamentos, meios, objetivos e efeitos desse trabalho para a formação cultural, política, social, profissional e humanística do educando e a avaliação comparativa entre as suas metas e as estabelecidas pela legislação em vigor e o sistema educacional ao qual está integrada.

Veiga destaca ainda, que o conhecimento da estrutura organizacional da escola visa à apropriação pelos sujeitos do seu universo de informações, consciência analítica e capacidade gerencial sobre os componentes de natureza administrativa (físico, recursos humanos, materiais e financeiros etc.) e de natureza pedagógica (todos os processos escolares relacionados diretamente como o trabalho pedagógico, incluindo questões curriculares, políticas e de ensino-aprendizagem, dentre outras) dessa estrutura, para que o projeto político-pedagógico cumpra o papel de construir uma nova forma de organização escolar.

Veiga entende, que a construção do projeto político-pedagógico requer continuamente das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

A autora relaciona características que concorrem para a concepção e a execução e um projeto político-pedagógico de qualidade. No que concerne à concepção, ele deve favorecer a participação no processo decisório; o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que leve ao autoconhecimento das relações existentes na escola incluindo seus conflitos e contradições; o estabelecimento de princípios baseados na autonomia, na solidariedade e na participação; a formulação de opções para o equacionamento de problemas específicos e a orientação para a formação do cidadão.

No que concerne à execução, a sua qualidade está evidenciada quando ele é consubstanciado na realidade da escola, e na identificação integral de seus problemas; é exequível e prevê condições para o seu desenvolvimento e a sua avaliação; favorece a articulação de todos os sujeitos da comunidade escolar, e é construído permanentemente, enquanto produto e processo em interação.

Segundo Câmara (2002) na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, as relações que se estabelecem entre os diversos atores é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. É desejável e indispensável que seja exercida a pedagogia da participação sem esquecer a pedagogia da divergência que possibilita um confronto de idéias sem deixar de lado a pedagogia da autonomia. Assim, situa-se novamente

o gestor como foco da questão. Seu papel consiste na administração de tensões e conflitos que precisam convergir para uma sinergia que ajude a alavancar essa instituição.

Para Mendonça (2000) o grande desafio da escola é transformar-se em espaço global e dinâmico, capaz de planejar e executar um projeto pedagógico próprio e eficaz, integrando tanto às aspirações de todos os agentes do universo escolar, como às políticas públicas mais amplas das esferas governamentais, inclusive no que concerne à sua participação crítica na formulação de tais políticas. O autor acrescenta que projeto político-pedagógico representa, de fato, uma expressão de autonomia da escola, mas essa autonomia somente se realiza na medida em que encontra espaço para interagir dentro do sistema de ensino ao qual pertence à unidade escolar, doando e recebendo elementos nas suas relações com as políticas educacionais governamentais. Portanto, o processo de materialização de uma escola com unidade autônoma e democrática somente é possível se o sistema educacional ao seu redor oferecer suporte para essa materialização, e o projeto político-pedagógico espelhará a coerência ou as contradições desse universo.

Na visão de Veiga (2001), o projeto político-pedagógico, elaborado com autonomia e coletivamente, é um instrumento que pode conferir à escola a capacidade de formar o aluno como pessoa e cidadão preparado para atuar em uma sociedade democrática, e não apenas para ser um futuro trabalhador. Assim, a ação da escola deve ser enfocada como um trabalho pedagógico, que pertence a todos que o concebem, executam e avaliam, e não como um processo de ensino-aprendizagem, que é o enfoque tradicional, no qual a escola e os professores são os detentores do conhecimento e os alunos submetidos à transmissão desse conhecimento, com a exclusão daqueles que não se enquadram na estrutura hierárquica do processo ou não se mostram aptos para o cumprimento dos objetivos que lhes são impostos.

A execução do projeto pedagógico é o próprio fazer educativo em seu cotidiano pontilhado de desafios; para ela convergem as atenções e os esforços na expectativa de que o planejado ocorra e corresponda a elevados padrões de qualidade de educação, neste sentido, a participação deve ser permanente.

Um gestor disposto a compartilhar a gestão da escola com certeza relaciona esses direitos com a participação da comunidade escolar no planejamento (procura soluções para problemas), execução (envolve uso de capacidades das pessoas) e avaliação (pode significar reconhecimento da contribuição) de um projeto pedagógico.

Embora pareçam contraditórias, à primeira vista, as duas idéias se complementam, pois cabe ao gestor, como líder educacional, a iniciativa de estabelecer o curso de ação no rumo da administração participativa, sem esperar que a comunidade escolar o faça; para tanto, ele precisa buscar e incentivar a participação de todos na definição de objetivos desejáveis e na seleção e implementação dos meios eficazes para atingir situações preferidas, em outras palavras, compartilhar o planejamento, a execução e a avaliação do projeto pedagógico da escola.

A propósito da formação dos professores, Perrenoud (2000) enfatiza os domínios de competências reconhecidas como prioritárias, as duas primeiras ligadas à atuação dos professores, no âmbito da gestão:

“1) Trabalhar em Equipe: elaborar um projeto de equipe, representações comuns;

2) Participar da administração da escola: elaborar, negociar um projeto da instituição;

3) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: participar da criação de regras de vida comum, referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta (Contratos de Convivência)”.

Estas são concepções que precisam ser assumidas pelos professores e todos os demais, da comunidade escolar, para que os mesmos possam mergulhar de forma concreta na ação de construção de propostas verdadeiramente democráticas.

Em dezembro de 2005, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia,

Licenciatura, as quais reiteram a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, Art. 206-VI; LDB, Art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. Por conseguinte, como bem justifica o Parecer em tela, sendo a organização escolar eminentemente colegiada, cabe prever que todos os licenciados possam ter a oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo de sua vida profissional.

2.3- O perfil e as funções do gestor

O maior objetivo de um gestor escolar deve ser o comprometimento com a busca do específico da escola: a aprendizagem dos educandos. Libâneo (2003) afirma que a organização e a gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos, dentre os quais o autor destaca a garantia da realização da aprendizagem, por e para todos os alunos.

Segundo Luck (2003), no ponto de vista pedagógico, cabe ao gestor estimular a inovação e a melhoria do processo educacional, ou seja, o gestor é aquele que tem ações preponderantes no campo da gestão pedagógica. O seu papel consiste em não perder de vista o processo pedagógico da escola, pois, fazê-lo o tornaria escravo da burocracia administrativa. Luck (2001) enfatiza esta idéia, quando esclarece que, nas escolas eficazes, os diretores agem como líderes pedagógicos (apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e, também, enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos).

Um gestor escolar precisa observar os membros de sua equipe com quem anda “ao lado de” e não “acima de”. Saber ouvi-los é essencial. É preciso construir uma relação de confiança e sinceridade como componentes da comunidade escolar. A gestão da escola aqui

defendida refere-se a uma gestão dialógico-dialética, à moda freireana que pauta sua essência na perspectiva do diálogo e da emancipação.

A emancipação é um processo cujo trilhar requer estímulos internos e externos. Requer liberdade para agir e criar. Os educadores, quer estejam na regência de classes, na gestão ou orientação educacional, precisam construir seu fazer pedagógico com vistas a essa emancipação. Fato que não pressupõe egoísmo e nem individualismo, requer sim, autoridade intelectual política e pessoal que permitirão acesso, respeitabilidade e melhoria de suas práticas. As posturas aqui proclamadas instigam uma espécie de formação continuada e em serviço constante, trocar experiências, dúvidas e angústias é, sobretudo, uma forma de conhecer e reconhecer-se no fazer profissional próprio e do outro, podendo comutar tudo isto em crescimento profissional do indivíduo e do grupo.

A essência do papel político do gestor escolar vem à tona em Lück, quando diz que essa reside na manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e a comunidade escolar.

Sobre liderança, Thurler (2001) compreende que um líder é especialmente, aquele que diz quando é bom mudar e quando é preferível manter tudo no estado em que se encontra. Não se pode esquecer que o gestor escolar pode criar uma atmosfera confiável e, portanto, estável para implementar projetos e mudanças a partir do desempenho dessa liderança.

2.4 - Educação, reflexão conceitual e a função da escola

Para o entendimento de gestão escolar, especificamente na dimensão pedagógica, é pertinente uma breve reflexão sobre a educação, sua concepção e sua evolução. Para Câmara (2002), o conceito de educação e as linhas filosóficas que lhe dão sustentação, apoiada nas idéias de Vieira (1986), estabelece três caminhos na busca de sua definição:

- o primeiro, denominado de Filosofia Tradicional da Educação, se baseia na tentativa de talhar, no educando, a idéia do que deve ser “o homem educado”. Esse era obrigado a se conformar (= tomar a forma de), nessa imagem prévia. O conceito de educação é deduzido de um sistema filosófico mais amplo, geralmente transmitido com um produto pronto e acabado de uma escola filosófica;

- o segundo é chamado de As ciências da Educação, representado por Durkheim, que apresenta duas vertentes: a) que a educação deve ser vista como um fato social e não individual; e b) que a educação deve ser estudada com uma coisa, um fato, um dado positivo que possa ser analisado, mensurado, para só depois chegar a qualquer generalização. Esta via é caracterizada pelo reducionismo e a conseqüente fragmentação do conhecimento;

- o terceiro é denominado Uma Filosofia Científica da Educação, tem como um dos representantes Cirigliano, o qual pretende ver a educação como um fenômeno, algo que deve ser observado e analisado minuciosamente, e de maneira especial.

Analisando educação, no sentido estrito, esta é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas. Atualmente, a forma mais conhecida de intervenção educativa é a escola. O centro, a razão de ser e o sentido dessa educação, como prática social, é a aprendizagem. O ato pedagógico é a relação interpessoal, entre profissionais da educação e educandos, com o objetivo explícito de educar, de intervir no processo de aprendizagem. O objeto específico desta aprendizagem é o conhecimento. Portanto, a compreensão ou o sentido de conhecimento é fundamental e determinante para o ato pedagógico e para a administração da escola (Assmann, 1996).

Segundo Câmara, a educação é um processo que deve ter o indivíduo como centro, oportunizando-lhe o auto-desenvolvimento como um todo. É possível entender que a essência da educação está além do conhecimento dos fatos ou da aquisição desse

conhecimento. Os aspectos estáticos e pré-concebidos, além da fragmentação do conhecimento, destacado por Vieira, têm levado os educadores a buscarem uma dinâmica mais globalizadora, onde o real seja estudado na sua totalidade.

As prioridades educacionais são constantemente definidas com base nos aspectos utilitaristas da educação, os quais conduziriam o país para o desenvolvimento. Desta forma, estão muito mais presas às questões do conhecimento do que à dimensão do ser, que diz respeito à integração de todos os saberes, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva e emocional. De acordo com Grinspum (1994), o compromisso com a pessoa humana, na sua totalidade, envolve compromisso com a visão histórica, cultural e social, com os seus valores, com a sua visão de mundo e de realidade.

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

É evidente que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade. Segundo Mello (1997), as transformações aceleradas, as novas exigências da cidadania moderna, a revolução dos meios de comunicação, a necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais - enfim, as possibilidades e impasses deste final de século, colocam a educação diante de uma agenda exigente e desafiadora, dentre os principais itens a autora ressalta, o que a sociedade espera da educação:

- 1) Responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, onde inteligência e conhecimentos são fundamentais.

Tecnologias que trazem embutidas não apenas as funções manuais do ser humano, mas também as intelectuais requerem – contrariamente à falsa idéia de substituição

do homem pela máquina – maior presença e competência das pessoas para exercerem funções de auto-regulação de nível superior.

2) Qualificar a população para o exercício da cidadania

Requer o domínio de conhecimentos e informações tanto para produzir resultados efetivos quanto para articular, ao conjunto das demandas sociais, os objetivos das ações empreendidas, evitando a segmentação e corporativismo. O pluralismo social e político exigem o domínio de conhecimentos e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada. Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada.

3) Lidar com os novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela informática e meios de comunicação de massa.

A exposição a essas tecnologias, que atingem todos os grupos sociais, assim como a incorporação de seus efeitos à vida cotidiana, requerem a apropriação de conhecimentos que permitam às pessoas compreenderem a se beneficiarem das mudanças em processo. É o que Schwartzman (1991) analisa ao discutir o conceito de modernidade em educação.

4) Contribuir para recuperar/construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico.

A constatação de que o crescimento econômico não conduz mecanicamente à superação das desigualdades sociais, tem levado a se repensar o papel da educação como elemento que pode dinamizar outros processos sociais importantes para alcançar maior equidade. Discutem-se valores e atitudes que deveriam estar sendo formados pela escolarização formal, bem como pela família, pelos meios de comunicação e por outros âmbitos educativos informais.

Os instrumentos de aprendizagem são bastante objetivos: ler, escrever, contar, expressar-se, resolver problemas - em sumas, os chamados códigos da modernidade, que, como o próprio nome indica, são instrumentos para viver e conviver em sociedades de informação, nas quais o conhecimento passa a ser fator decisivo para a melhoria de vida, o desenvolvimento produtivo com equidade, o exercício da cidadania.

Em suma, para Mello (1997), dar prioridade aos códigos básicos da modernidade, centrar a atenção na aprendizagem (e, portanto, no ensino) e melhorar as condições de aprendizagem, implica situar a questão pedagógica no centro das preocupações das políticas de melhoria qualitativa. Esse enfoque articula prioridades, estratégias e técnicas, abrindo perspectivas à superação de um dos problemas mais sérios do campo educacional: a defasagem entre a formulação de objetivos e políticas estratégicas e as práticas efetivas adotadas pelas escolas e professores.

Mello (1997) destaca alguns consensos, onde afirma que ainda que, por si só, a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais e outros objetivos humanistas que hoje se colocam para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas. Afirma ainda, que a aquisição de conhecimentos básicos e a formação de habilidades cognitivas, objetivos tradicionais do ensino, constituem hoje condição indispensável para que todos consigam, de modo produtivo, conviver em ambientes saturados de informações e tenham capacidade para processá-las, selecionar o que é relevante e continuar aprendendo.

A escola para exercer sua função social de garantir a todos as condições de viver plenamente à cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos, precisa conscientizar-se de sua responsabilidade em propiciar a todos os seus alunos o sucesso escolar no prazo legalmente estabelecido. Para tanto, necessita erradicar de suas práticas, entre outras, distorções, a cultura da repetência que tem se apresentado como solução à não aprendizagem e não como problema que denota sua pouca eficiência.

Para Gandin (1999), a escola deve: a) formar o aluno como sujeito de sua aprendizagem e da sociedade e reforçar a busca da solidariedade, do coletivo; b) fomentar a construção de processos participativos, por meio da ação cotidiana; c) construir uma nova relação com o conhecimento, ou seja, fazer os alunos perceberem que a informação só vira conhecimento quando transformada pelo sujeito cognoscente; d) o projeto educacional deve ter uma perspectiva política clara, através de uma ação coordenada intencional, de formação de um cidadão consciente, crítico, criativo, participativo; e) estabelecer novas relações de poder dentro da escola; f) construir novas técnicas que venham das certezas políticas e, finalmente, buscar a concretização constante desse novo projeto de educação.

2.5 - Qualidade da educação

É pertinente para a discussão que se pretende, neste trabalho, que após a reflexão acerca da evolução conceptual de gestão, em seguida a respeito de educação, se faça uma análise sem a pretensão de esgotar o tema sobre a qualidade da educação, que sem dúvida é a culminância de uma gestão pedagógica, com a participação e o pleno envolvimento dos atores responsáveis, na busca incessante da qualidade da educação.

Historicamente, o conceito de qualidade sempre esteve presente na educação e, segundo Mattos (1995), com a reforma do ensino da Escola Nova, no Brasil, que se falou pela primeira vez em qualidade de educação, entendida pelo seu caráter pedagógico. A qualidade da educação voltou a ser um assunto bastante discutido na década de 1950. Nessa época, a educação era entendida como educação escolar e os métodos de ensino adotados eram os únicos responsáveis pela excelência da educação. Nos anos 1970, a qualidade da educação continuava a ser um tema discutido, só que com uma conotação política, em que os métodos de ensino passaram a ter um papel secundário e a qualidade da educação vinculava-se à rejeição de reprodução da estrutura social de classes por intermédio da educação (Oliveira, 2000).

Para a década de 90, buscava-se na educação brasileira a garantia de matrícula para todos os alunos, ou seja, a igualdade de oportunidades. Nas últimas décadas, a grande preocupação passa por uma educação de qualidade, que não só garanta ao aluno o acesso e a sua permanência na escola, mas que atenda às demandas sociais, ou seja, a igualdade de resultados (Oliveira, 2000).

Ao mesmo tempo em que há um aumento da demanda por educação e da consciência de sua importância, têm-se várias disparidades, tais como: exclusão, evasão e baixa qualidade do processo ensino-aprendizagem, surge a questão de como melhorar o acesso e a permanência na escola, sua adequação à vida e uma formação que promova a cidadania.

Segundo Xavier (1998), os resultados de alguns estudos relacionados à qualidade do ensino sugerem que essa qualidade, que é medida pelo nível de conhecimento que os alunos adquirem na escola, por meio da internalização de valores, pelo desenvolvimento de atitudes que levam a uma inserção crítica e produtiva na sociedade, “passa pela qualidade da escola, ou seja, por uma escola de qualidade”. Nesse sentido, o autor entende por escola de qualidade:

“Aquela escola que desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos, que dispõe de recursos humanos com formação adequada, do material escolar e didático necessários, de instalações em quantidade e condições adequadas de funcionamento, de processos definidos e organizados em função dos objetivos da escola. Aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo de ensino-aprendizagem, e que conta com a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola” (Xavier, 1998, p5).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a qualidade em educação envolve todo o processo de ensino-aprendizagem, programas, planos, recursos humanos, alunos, instalações, equipamentos, serviços e ambiente escolar, de um modo geral

e gerenciamento, gestores que mobilizem os atores sociais escolares no processo pela busca dessa qualidade.

Segundo Libâneo (2001), a educação de qualidade é aquela que oferece a todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais, indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, a oportunidade de ingressar no mundo do trabalho, a construção da cidadania na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, escola com qualidade social é aquela baseada no “conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusividade”.

Para Demo (1998), alcançar a qualidade em qualquer instituição implica trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se identificarem como sujeitos. O autor distingue a qualidade em duas linhas: a) a qualidade formal, que é a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante de desafios do desenvolvimento. Com isso espera-se que a criança aprenda realmente na escola, que ela construa sua formação básica e que seja capaz de saber e pensar para ter condições de intervir na realidade; b) a qualidade política, que se refere à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Diz respeito a fins, valores sociais do conhecimento, ao objetivo ético de intervir na realidade visando ao bem comum. O autor ressalta que ambas são faces de um mesmo todo, sendo indissociáveis.

Gentili (1997) afirma, que o novo discurso da qualidade insere-se na democratização radical do direito à educação, pois, da mesma forma que não pode haver democratização sem igualdade de acesso, não pode haver igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos.

Para Libâneo (2001), é necessário alertar que a reorganização das escolas, as mudanças nas práticas de gestão, baseadas na democratização dos processos organizativos e decisórios, não são suficientes para resolver os problemas do ensino e do baixo rendimento escolar dos alunos. Não é suficiente, no âmbito das escolas, a aferição do desempenho

intelectual dos alunos, somente por meio de provas e exames, porque os resultados da aprendizagem dizem “respeito não só à dimensão cognitiva, mas às dimensões afetiva, estética, ética, física.”

A sociedade brasileira, diz Buarque (1998), realizou e superou as medidas de desenvolvimento econômico, definidas nos anos 1950, mas fracassou “na expectativa de ter todas as suas crianças na escola e ter todas as suas escolas com qualidade”. Para o autor, o Brasil chega ao final do século XX com indicadores econômicos de um país desenvolvido e com indicadores educacionais de um dos mais atrasados do mundo. Ainda segundo Buarque, uma escola de qualidade deve estar em sintonia com a velocidade em que o mundo avança, com a forma como ele é visto pelas crianças e jovens, bem como a escola olha o mundo, ajusta-se para entendê-lo e inventa formas alternativas de mostrá-lo e explicá-lo aos alunos. É preciso tornar a escola ágil, atualizada e em interação com o mundo.

Para Oliveira (2002), uma escola de qualidade precisa ter como objetivos os interesses e a cultura de sua clientela e, nessa perspectiva, a qualidade da escola é eminentemente social e emancipatória. Portanto não pode ser entendida como o atendimento das normas do programa de Qualidade Total, que tratam dos problemas da educação como se fossem meramente técnicos e administrativos. A autora considera, ainda, alguns fatores preditores da qualidade de ensino como: organização pedagógica da gestão e participação, a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, os recursos humanos e clima escolar, o envolvimento dos atores, a cultura, o contexto da organização e a participação dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Ainda nessa linha, Machado (1999) acrescenta que atualmente, discute-se a escola e a sua gestão como elemento qualificador da educação. Segundo a autora, a gestão com competência está integrada a uma forma participatória de gerir a escola pública, que promova a qualidade do processo ensino-aprendizagem e que ofereça condições para que os atores envolvidos em seu processo desenvolvam seus conhecimentos, habilidades e atitudes com efetividade. Assim, às diversas demandas a que as instituições educativas estão

submetidas, associa a gestão escolar à noção de competência, utilizada de forma ampla, essencialmente vinculada às exigências de abertura e à participação dos atores do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, realizar gestão por competência é uma das condições para a democratização da gestão escolar, ou seja, a gestão democrática e/ou participativa.

As questões relativas à globalização, às transformações científicas e tecnológicas e à necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participarem da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atue, propositadamente, na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia (PCN,1997).

Não há dúvida de que o gestor precisa se preocupar com os aspectos acadêmicos da dinâmica curricular da escola e daqueles desenvolvidos em sala de aula. Juntamente com o professor, o coordenador, o vice-gestor e o assistente pedagógico, o gestor deve valorizar não apenas, a construção do conhecimento científico e as ações pedagógicas utilizadas, mas, principalmente, o desenvolvimento do educando como sujeito do processo, buscando sempre uma educação de qualidade.

O grande desafio da nova qualidade de ensino será garantir a equidade nos pontos de chegada. No entanto, essa equidade não se atingirá partindo de propostas e ordenamentos homogêneos e sim de práticas escolares e modelos de gestão construídos a nível local, que permitam incorporar necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolarização, de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Mello (1997), ainda contribui, definindo os objetivos de aprendizagem propriamente dita, em quatro grandes conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes:

- a compreensão ampla de idéias e valores, indispensável ao exercício da cidadania moderna;
- a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas básicas por meio de uma educação geral de boa qualidade que assegure o preparo e a treinabilidade para o desempenho profissional de acordo com os novos padrões tecnológicos e com as formas de gerenciamento de trabalho a eles associadas;
- o desenvolvimento de atitudes e habilidades que permitam ao conjunto da sociedade incorporar de forma inteligente os instrumentos de racionalidade tecnológica;
- a formação de hábitos e valores que favoreça o convívio com a mudança e com as diferenças e promovam a solidariedade, a austeridade e a rejeição das desigualdades sociais.

Segundo Mezomo (1994), qualidade é uma propriedade (ou um conjunto de propriedades) de um produto (serviço) que o torna adequado à missão de uma organização comprometida com o pleno atendimento das necessidades de seus clientes.

O autor destaca, que dentre as propriedades que dão qualidade a um produto (serviço) podemos destacar as seguintes: a efetividade (obtenção dos objetivos previstos); a eficiência (otimização da relação custo-benefício); a eficácia (resultado da soma da efetividade e da eficiência); a pertinência (adequação do produto ao atendimento das necessidades dos clientes); a suficiência (resposta total do serviço às necessidades dos clientes); a acessibilidade (possibilidade de utilização do serviço); a oportunidade (disponibilidade do serviço no momento necessário); a atualidade (oferecidos com a utilização da ciência disponível) e aceitabilidade (satisfação plena dos clientes).

Neste sentido, é que não se pode entender a qualidade senão vinculando-a a missão da organização e à sua plena realização. É por isso que a qualidade não é um conceito universal, mas específico de cada organização, como é específica sua missão.

Para Mezomo, a definição de qualidade envolve e supõe uma série de condições, como: a organização tenha sua identidade (missão) definida, que conheça os clientes que propõe atender, que tenha definidas as atividades prioritárias, que crie uma estrutura adequada, que se comprometa em obter resultados e os avalie permanentemente; que entenda a qualidade como um processo de melhoria continuada e que envolva a todos num esforço integrado e solidário de superação de metas.

Mezomo afirma que a qualidade não é um conceito universal igualmente aplicável a todo tipo de organização social. É por isso que ela foi diversamente definida pelos grandes gênios dessa filosofia :“cumprimento dos requisitos” (Crosby); “adequação ao uso” (Juran); “orgulho pelo trabalho” (Deming) e “satisfação dos clientes” (todos).

Assim sendo, a qualidade supõe a existência de uma missão, corretamente concebida, definida e praticada e um resultado que responda plenamente às necessidades e expectativas de quem o recebeu.

Sem missão, qualquer atividade perde sua razão de ser e carece de qualquer objetividade. É ela que dá sentido e direção a tudo o que é feito e que define a estrutura organizacional e os processos produtivos. Sem entender a missão da escola, que é dinâmica como a própria sociedade, é impossível medir sua eficácia, imaginar a direção a ser tomada e criar processos que otimizem seus objetivos.

Para Mezomo, o essencial, para a qualidade da escola, é que ela;

- tenha uma visão clara da sua missão e a cumpra;
- conheça seus “clientes” (interno e externo) e suas necessidades e as atenda de maneira sempre melhor;
- faça uma gerência comprometida com a melhoria da qualidade;
- tenha disposição para mudar e decida mudar e
- tenha uma visão de futuro.

Segundo o autor, a escola precisa centrar sua organização e atividade no atendimento dos seus “clientes” internos e externos. Precisa repensar sua estrutura e seus processos para adequá-los a essa nova realidade. A escola precisa servir, colocando-se realmente a serviço e não se servindo dos seus clientes. A escola deve redescobrir sua missão e o valor das pessoas, das que ensinam, das que aprendem e das que são beneficiadas pelo saber.

Para o autor, a qualidade de qualquer organização é medida pelos seus resultados. No caso da escola os resultados esperados, dentre outros, são: conhecimento adquirido adequado, preparo efetivo do formando para o trabalho, capacitação do aluno para a vivência da cidadania (pensamento crítico, habilidade para resolver problemas e capacidade para tomar decisões); consciência da dimensão ética e social do conhecimento, consciência da obsolescência do conhecimento e da necessidade da aprendizagem continuada; o cuidado para não desistência do aluno, etc.

A escola tem por missão oferecer programas educacionais de elevada e crescente qualidade, que maximizem todo o potencial dos alunos e os prepare para enfrentar os desafios de um mundo em permanente mudança, para continuar sua própria educação e para viver a cidadania.

Mezomo afirma que somente a escola que souber aprender é que será capaz também de ensinar, o que exige que ela leve em conta as seguintes verdades e condições:

- o aluno só terá vontade de dedicar tempo e energia para aprender se souber que aquele aprendizado lhe é necessário;
- o aluno quer ser um elemento ativo e livre no processo de aprendizagem. Ele já não aceita ser um aprendiz passivo. Daí a necessidade de a escola propiciar a fazer e a conduzir seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhe uma sensação de auto-direção e decisão.

- O aluno que ver a relação do aprendizado com a prática, e isto supõe que a escola utilize o método de estudo de casos, as atividades em grupo, os debates e os exercícios de simulação. O aluno quer aplicar imediatamente o que ele aprendeu a situações concretas importantes.

A verdadeira motivação para o aprendizado é intrínseca, ou seja, ela está vinculada à satisfação pelo (e no) trabalho e à possibilidade de desenvolvimento pessoal.

Pode-se afirmar que a qualidade no ensino é um dos fatores que determinam a construção de uma gestão verdadeiramente democrática. Mendonça (2000) observa que a democratização do ensino, mesmo quando asseguradas a universalização do acesso à educação e a construção da gestão com base em princípios democráticos, não é efetiva quando não assegura também a qualidade.

Segundo Paro, a busca da qualidade na escola passa pela mudança de conteúdo a qual precisa ser acompanhada de uma mudança metodológica, que respeite no processo de transmissão do conhecimento a dimensão do aluno como indivíduo e cidadão com autonomia social. Assim, o educando deve ser visto como um sujeito partícipe da construção de relações democráticas no processo de aprendizagem, e não como um objeto posto em situação de inferioridade em uma relação autoritária.

Ao mesmo tempo, a busca pelo estabelecimento de padrões mínimos de qualidade na escola pública depende, conforme Paro (2001), da implementação de um processo efetivo e novo de avaliação dessa escola, que transcenda à simples avaliação burocrática dos resultados alcançados pelos alunos e seja exercida coletivamente, com a participação indispensável dos pais e dos próprios alunos. Essa avaliação deve abranger todos os processos existentes na escola, desde o rendimento dos educandos até fatores externos ao ambiente escolar, para a identificação e o equacionamento coletivo dos problemas existentes.

Para Ferreira (2000), é necessária a compreensão de que o trabalho de uma escola deve ser uma criação coletiva, envolvendo toda a comunidade no planejamento, na organização e na execução do seu projeto político-pedagógico, e compete ao conjunto de

educadores nortearem a qualidade desse processo, daí a importância de sua formação humanística e da sua conscientização como sujeito atuante em um contexto social e histórico.

Veiga (2001) relaciona a qualidade como um dos princípios norteadores mais importantes da elaboração e da execução do projeto político-pedagógico, afirma ainda que essa qualidade possui duas dimensões indissociáveis, mas com perspectivas próprias, que são a formal ou técnica, referente aos instrumentos e métodos, e a política, referente à participação.

Para a autora, a qualidade formal revela-se na capacidade da escola de utilizar-se adequadamente de instrumentos, técnicas, procedimentos e outros meios para a consecução de seus objetivos, enquanto a qualidade política revela-se nos fins, valores e conteúdos que orientam o homem, no caso a comunidade escolar, como sujeito capaz de terminar a história.

Veiga assinala também, que a escola de qualidade tem obrigação de evitar a repetência e a evasão, o que leva ao entendimento, portanto, de que há necessidade ainda que não exclusivamente, da adoção de critérios objetivos para a avaliação do desempenho da escola.

CAPITULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação realizada na escola objeto de estudo. Nesta escola através de entrevista semi-estruturada, aplicada à gestora e à vice, coordenadora pedagógica e orientadora educacional, da análise de dados documentais relativos à proposta pedagógica, ao regimento, atas com registros das coordenações pedagógicas e da observação do cotidiano escolar, foram analisados aspectos relevantes a respeito dos atores que efetivam a gestão pedagógica, relacionando as suas funções às ações executadas por estes.

Durante a análise documental, foi percebida a preocupação dos registros do cotidiano da escola, onde todo o procedimento envolvendo os alunos ou qualquer funcionário da escola é devidamente registrado em ata, destacando o fato ocorrido que é informado aos envolvidos por escrito. Registram ainda, as decisões e estratégias definidas em momentos coletivos com as respectivas incumbências individuais. Acerca do Regimento Escolar, para todas aquelas atribuições, o número de componentes do grupo gestor é muito reduzido para executar o que é determinado. Analisando o projeto político-pedagógico, foi percebida a ênfase dada aos projetos, sejam estes de curto, médio ou longo prazo, numa tentativa de dinamizar a escola, assim os alunos estão constantemente envolvidos na resolução de questões do seu cotidiano.

Nas observações realizadas durante uma reunião de pais, houve percebida a tentativa de envolvê-los numa reflexão acerca da importância do seu acompanhamento no processo de desenvolvimento do aluno, a dinâmica proposta não foi bem sucedida, já que os pais começaram a reclamar que “não tinham tempo para discutir aquele assunto”, muitos precisavam retornar ao trabalho. Não sabendo como aproveitar o direito de participar da melhoria da educação dada ao seu filho, a comunidade se contenta em receber o boletim ao final do bimestre e o resultado final ao término do ano. Outra observação feita, foi em relação ao cotidiano escolar, onde há acolhida diária dos alunos que em fila cantam o Hino Nacional, oram, aprendem músicas e fazem um rápido alongamento. Quando os alunos estão entrando

para a sala de aula, o grupo gestor observa se há professores ausentes, nesta situação alguém do grupo precisa deixar as suas atribuições para poder substituir, tarefa esta, não está prevista no Regimento Escolar para nenhum membro do grupo. Sobre o intervalo, foi observado que os alunos eram divididos em dois grupos, que usufruía deste momento em horários diferentes para evitar acidentes entre eles, devida a quantidade de alunos e o pouco espaço. Foi presenciado algumas vezes, momentos de aborrecimentos entre professor e grupo gestor, pelo fato do primeiro ser chamado atenção por não se envolver no que tinha acertado anteriormente. Frases ditas por alguns professores como : “não somos pagos para realizar determinadas atividades” eram comuns, como forma de desafiar a autoridade da gestora, comportamento, este, inadequado para um ambiente que tem por princípio a educação.

De maneira geral, tanto na análise documental quanto nas observações realizadas do cotidiano da escola, foi percebido o esforço do grupo gestor em fazer com que a escola realize um trabalho de qualidade. Contudo, os desafios e os impasses já surgiram neste momento, há na escola um clima favorável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, no entanto, alguns professores trabalham quase que isoladamente, os momentos coletivos funcionam mais para os docentes que atuam com os alunos de 1ª a 4ª séries do que com os professores de 5ª a 8ª séries. Neste segundo grupo, há um corporativismo irresponsável, onde um alguns professores pouco preza pelo resultado obtido no trabalho coletivo, a não ser que seja beneficiado individualmente, com folgas ou outro privilégio, o que este grupo gestor não negocia.

Cenário da pesquisa:

O presente estudo de caso envolveu uma escola pública localizada em zona rural do Distrito Federal. Esta unidade pública de ensino atende cerca de 700 alunos distribuídos em três turnos, no matutino atendendo as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), no vespertino a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e no noturno, o 1º segmento (1ª a 4ª séries) da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A faixa etária dos alunos do diurno compreende crianças e adolescentes entre 5 e 16 anos de idade. No caso do noturno a clientela é representada por adolescentes e adultos entre 15 e 62 anos.

A escola dispõe de estrutura física diferenciada, as instalações destinadas à administração são compostas por sala de coordenação e outra dos professores, três ambientes que atendem a direção e secretaria, lanchonete e banheiros bem conservados. No que tange àquelas destinadas às atividades pedagógicas destacam-se salas de aula com vídeo/DVD e televisores em cada uma delas, biblioteca, cantina, sala específica para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), uma sala do projeto Academinha, que estimula a leitura, laboratório de ciências e laboratório de informática. Para o lazer dos alunos, interdisciplinados com as atividades e projetos propostos, estão a sala para judô que atende aos alunos em turno contrário às aulas, quadra poliesportiva, pátio coberto, jardins bem cuidados e espalhados pela escola. Há ainda, hortas cultivadas por funcionários e alunos. A escola é toda murada e com portão eletrônico.

Considerando a diversidade da clientela atendida pela escola e a gama de projetos realizados, seria oportuna a construção de um auditório e da cobertura da quadra de esporte.

3.1 – Perfil de cada um dos atores entrevistados

A gestora da escola está lotada nesta há sete anos, mas exerce esta função há quatro anos. Faz questão de ressaltar que por mérito ocupa este cargo, pois foi selecionada através de concurso realizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, no qual é avaliada tanto a proposta de gestão do candidato, quanto os conhecimentos gerais através de prova escrita. A gestora já participou de grupos gestores em outras escolas, ocupando o cargo de coordenadora, assistente pedagógica e também de vice-gestora. A sua formação é toda voltada para a educação. Licenciada em História, fez complementação de estudos que a habilita lecionar nas áreas de Geografia e Ciências. Realizou cursos de gestão oferecidos pela Secretaria de Educação através da Escola de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação (EAPE). A gestora registrou que a experiência adquirida nas funções variadas da gestão, lhe permitiu ter uma visão de todo o processo. Questionada sobre o porquê ocupa esta função,

respondeu que é por ideologia, por gostar da área educacional e por acreditar que pode colaborar com a melhoria da qualidade do ensino no local onde atua.

A vice-gestora também já foi coordenadora, assistente pedagógica e está nesta escola e nesta função há quatro anos. Foi convidada pela gestora para compor este grupo gestor. Sua formação, além do curso normal no ensino médio, é graduada em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar e Orientação Educacional. Recentemente concluiu um curso de capacitação realizado pela Secretaria de Educação, o Progestão. Esta informou que exerce esta função por ser a oportunidade para aprender na prática o que já viu na teoria sobre gestão.

A coordenadora pedagógica está no segundo ano na função. Disse que todo início de ano há a distribuição dos professores pelas turmas, realizada a partir de pontuação seguindo critérios propostos pela Secretaria de Educação. Não tendo o número de turmas suficientes para todos, quem atinge a menor pontuação acaba ficando sem ter o que escolher. Para não ser colocada à disposição da DRE e assim sair da escola, segundo a professora, “por falta de opção”, acaba aceitando ocupar a função de coordenadora. Esta coordenadora orienta o grupo da 5ª a 8ª séries, a sua formação é em Pedagogia e foi concursada para lecionar da 1ª a 4ª séries. Vale ressaltar que há uma coordenadora que atua junto ao grupo da 1ª a 4ª séries, no entanto, está temporariamente afastada da função por estar estudando. O ideal seria que a coordenadora fosse escolhida pelos professores para evitar que a DRE indicasse alguém de fora desta instituição para a função.

A orientadora educacional já exerceu várias funções dentro da Secretaria de Educação. Destacou o trabalho realizado na Inspeção de Ensino depois, já nesta escola, como orientadora, ocupou nos dois primeiros anos a função de assistente pedagógica neste grupo gestor e depois voltou para a função de orientadora. Segundo a entrevistada, sempre ocupou cargos de confiança pelo conhecimento adquirido, principalmente no que diz respeito à legislação educacional, já atua na área da Orientação há vinte anos e sua formação acadêmica é na área de Pedagogia.

3.2- Visão sobre a educação e a condução da escola pelos integrantes do grupo gestor

Questionadas sobre seu **entendimento acerca da educação**, a gestora afirmou que “*educação compreende o desenvolvimento de habilidades e competências para que o homem seja capaz de saber, de fazer, de conviver e de ser*”, parafraseando Delors que considera como os pilares da educação a aprendizagem do saber (fatos, princípios e conceitos), do saber fazer (procedimentos), do conviver e do ser (valores, atitudes e normas) que contribuem significativamente para a formação integral do cidadão do novo milênio.

A vice-gestora acredita que educação é a única forma de conscientizar e transformar o indivíduo, que não é o cumprimento de uma grade de conteúdos, mas uma maneira de humanizar a sociedade. Isso é respaldado por Carneiro (2001) que afirma que “*...a educação está no coração da sociedade, porque constitui a maior alavanca para libertar os seres humanos da servidão e os povos do subdesenvolvimento.[...]*”.

Para a coordenadora pedagógica, a educação “*é a transmissão de conhecimentos essenciais e sistematizados*”. Esta afirmação é contrária ao entendimento de Freire (1996), que afirma que educação não é transmissão de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Para este autor, quando um professor entra numa sala de aula, deve estar aberto as indagações, às curiosidades, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem, “*a de ensinar e não transmitir conhecimento*”.

A orientadora educacional acredita que a educação é um direito de todos e que deve ser efetivada com qualidade, para que o indivíduo tenha segurança em seu meio. Para Silva e Gentili (1996), a educação tem que enfatizar a relevância intelectual, em uma sociedade na qual o conhecimento e as habilidades intelectuais e de comunicação desempenham um papel decisivo para se compreender o mundo e para dele participar.

Interrogadas sobre o **conceito de gestão**, tanto a gestora quanto a orientadora educacional responderam semelhantemente, afirmando que é um conceito novo, resultante da

evolução da administração, uma forma diferenciada de gerir, sem que o gestor seja o centro do processo. Tradicionalmente, o diretor se comportava de uma forma autoritária, mas as mudanças sociais estão exigindo um novo perfil de liderança, com autoridade, que aposte no trabalho descentralizado e na força da participação coletiva. Santos (2002), respalda esta colocação, quando diz que o diretor de escola, como líder da instituição escolar, tem um papel essencial na qualidade da educação oferecida pela escola, que deve exercer esta função de modo que influencie a participação de todos os envolvidos.

A vice-gestora acredita que *“gestão é uma forma de humanizar a educação, enquanto na sua concepção o conceito de administração está associado à produção e lucro”*. Segundo Lenhard (1987), a principal preocupação da gestão da escola é educar para a vida. Este autor cita Dewey, o qual afirma que a educação não é tanto a preparação para a vida senão a própria vida; na escola, a criança deve viver e não estudar a vida. Desta forma, a gestão escolar tem um papel que vai além dos trâmites burocráticos, uma educação dinâmica não admite uma gestão estagnada.

A coordenadora pedagógica diz que *“gestão é o mesmo que administração, é colocar tudo no lugar para poder funcionar”*. Esta simplificação é ambígua, pois deixa subentendido o entendimento de “funcionar”. Para Lacerda (1997), a administração tem por finalidade conseguir que alguma coisa seja feita com economia de tempo e recursos. Em se tratando de administração escolar o objetivo é educar as crianças, os jovens e até mesmo os adultos. É tarefa diferente de qualquer outra, muito complexa, pois envolve elementos humanos e materiais, sem comparação possível com os da indústria. É um meio para alcançar o fim e não um fim em si.

Restringindo o campo da gestão escolar, foi solicitado às entrevistadas que informassem o seu **conceito de gestão pedagógica**. A gestora, a vice-gestora e a orientadora deram respostas correlacionadas, segundo as quais percebem esta dimensão como o pilar da gestão, já que é a vertente que lida diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e efetivá-la é a maior tarefa do gestor e de todos os envolvidos. Cabe ao gestor, segundo as

entrevistadas, descentralizar as tarefas, dinamizar todo o processo, para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Lück (1998) destaca que a gestão desenvolve um trabalho com mais eficácia se for fruto de ações conjuntas e bem coordenadas pela equipe técnico-pedagógica, sobretudo pelo gestor, como líder do processo participativo. A escola sem perder sua vinculação ao sistema, é que deve tomar decisões sobre a melhor maneira de ser dirigida.

A coordenadora disse que gestão pedagógica é *“definir o que se pode fazer para que o aluno aprenda”*. Não deixa de ser, no entanto, não se pode restringir a dimensão pedagógica ao que professor ensina e o aluno aprende, Chagas (1982) ressalta que uma escola ou um sistema de ensino não é uma linha de montagem, onde se acrescenta as peças que faltam num molde vazio, ao contrário, o aluno já vem “preenchido” com expectativas, desejos, curiosidades e conhecimentos, cada um destes aspectos precisa ser valorizado e desenvolvido na escola.

Lacerda (1997) afirma que na gestão escolar os objetivos devem ser bem definidos e alcançados em sua essência. Atualmente, fala-se em educar, em vez de somente instruir. Tem-se por objetivo formar a personalidade, dando ao aluno o domínio de si mesmo, consciência de seus deveres e direitos, integrando-o no seu meio social, enfim, formar-lhe o caráter. Ainda segundo o autor, desta forma, o aluno deve ser o centro da gestão, tendo à dimensão pedagógica a maior importância no cotidiano escolar, não podendo admitir que seja absorvida pelo aspecto burocrático e administrativo que também se faz necessário na escola.

Num outro questionamento, as entrevistadas responderam sobre **o que consideram como princípio na gestão pedagógica**. As respostas foram unânimes, destacando que o grande desafio é motivar a participação de todos. Há necessidade de envolver todos os profissionais que atuam na gestão pedagógica na busca de um objetivo comum que é a aprendizagem significativa e a educação de qualidade, mesmo com os obstáculos percebidos que podem estar na Secretaria de Educação, Regional de Ensino ou na própria postura do gestor, este com um perfil inovador, deve conscientizar todos de que

somente a prática participativa e democrática pode provocar mudanças significativas e benéficas para a escola.

Segundo Viana (1995), a postura do diretor deve basear-se em teorias de liderança e gestão visando: 1) a criação de um ambiente em que o respeito e a efetividade sejam uma constante; 2) ao favorecimento do crescimento pessoal e profissional de todos os elementos da escola; 3) a humanização do relacionamento, evitando quaisquer preconceitos, mesmo que velados; 4) ao exercício da cidadania pela comunidade e 5) ao envolvimento em todas as decisões fundamentais da escola.

Solicitado as participantes a exposição do que consideram para **qualificar uma educação de qualidade**, a gestora, a vice-gestora e a orientadora educacional convergiram em suas respostas, afirmando que a aprendizagem dos conhecimentos acumulados e organizados no currículo é muito importante, no entanto, o aluno precisa ter a oportunidade de reconhecer a importância do que está aprendendo para que, assim, seja uma aprendizagem significativa. Contudo, a qualidade da educação passa obrigatoriamente pelo envolvimento e compromisso de todos os que compõem o cenário escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, orientador e o grupo gestor). Segundo Freitas e Giirling (1999) dentre os aspectos percebidos como capazes de colaborar com esta dinâmica estão o tipo de liderança exercida pelo gestor escolar e a capacidade da comunidade escolar de atuar de modo participativo e autônomo, envolvendo-se com o planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações da escola, tanto do ponto de vista administrativo quanto, principalmente, do pedagógico.

Santos (2002), acrescenta que a escola deve sofrer avaliações sistemáticas dos resultados alcançados, com a finalidade de diagnosticar a situação real da aprendizagem escolar, bem como de sua evolução. Este acompanhamento deve ser realizado pelo grupo gestor e ainda pela DRE. Para o autor, a escola que todos desejam não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos.

No que tange o posicionamento da coordenadora pedagógica, esta afirma que a estrutura física da escola colabora bastante para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, no entanto, a qualidade do ensino deixa a desejar, principalmente, em função da falta de acompanhamento dos pais, o que tem dificultado a aprendizagem dos alunos. A coordenadora restringe a qualidade da educação à aprendizagem dos alunos dos conteúdos formais, vinculando ao acompanhamento dos pais.

Glatter (1992) cita, que na necessária gestão participativa, o real envolvimento dos pais é para garantir, com a sua supervisão, que o aluno esteja recebendo um atendimento na escola que garanta o desenvolvimento de suas habilidades e competências, além de tomar consciência de qual é o seu papel na execução do projeto desenvolvido na escola. O gestor e os demais envolvidos, precisam incluir os pais na dinâmica escolar, para que estes sintam-se responsáveis na busca de uma educação de qualidade. O autor acrescenta, que a maioria das famílias precisa ser convocada mais vezes durante o ano, além das reuniões de pais para a entrega dos boletins. Nessas ocasiões, o gestor precisa fazer o possível para promover incentivos e evitar a desmotivação, sublinhando os efeitos positivos do projeto da escola e relativizando as suas consequências negativas.

Carvalho (1989) aponta duas razões para a participação dos pais na escola: seu papel de fiscalizadores do produto escolar e sua atuação como grupo de pressão a favor da escola. As duas razões apontam para a preocupação com a melhoria da qualidade da educação, no sentido mais amplo que essa expressão possa ter.

Reuniões escola-comunidade, mais do que reuniões de pais e professores podem, em um sentido, favorecer a participação da escola na comunidade e, em outro, possibilitar importante contribuição para a avaliação da escola, ao mesmo tempo em que propiciam mudanças no planejamento. É imprescindível que nessas reuniões todos tenham oportunidade para expressar suas impressões, necessidades e expectativas, bem como apresentar suas sugestões e proposições

Para Santos, alguns pressupostos devem ser seguidos para a obtenção da qualidade na escola: 1) o trabalho essencial da escola são as atividades desenvolvidas a partir

da realidade dos alunos; 2) a base de todo o trabalho escolar é o projeto político-pedagógico que envolva toda a comunidade em sua construção, implementação e gestão; 3) a educação continuada do corpo docente e burocrático-administrativo deve ser constante, para ajudar e facilitar o trabalho pedagógico eficaz e 4) o diretor de escola deve estar perfeitamente integrado ao processo.

Segundo Maranhão (2000) na prática, a experiência tem demonstrado que a gestão educacional tem-se revelado a arte de promover a articulação dos atores para cooperarem em torno de um fim comum “a promoção da educação de qualidade para todos”. Para Machado (1999) um dos passos para conseguir essa educação de qualidade começa com a descentralização, poder de decisão mais perto de quem lida com as questões educacionais, de quem controla a realidade para tomar as decisões. Essa é uma tendência mundial, podendo ser entendida como desconcentração, autonomia, autogestão, delegação de poderes ou poder para a escola, poder esse que pode representar uma comunidade escolar, responsável para conduzir o destino de seu processo de educação.

Ainda segundo esta autora, essa descentralização dá a cada membro da comunidade escolar responsabilidades, compromisso com o que fazer para melhorar, para mudar a situação, além do fato de que essa descentralização favorece uma gestão com responsabilidade, na medida em que envolve muitos atores na decisão final dos resultados.

Interrogando as entrevistadas sobre **o perfil ideal do gestor e do vice, do coordenador pedagógico e do orientador educacional para o exercício de sua função**, as múltiplas respostas foram organizadas num quadro para melhor entendimento:

Quadro 1: Perfil ideal dos membros da equipe gestora

Entrevistada	PERFIL DE ACORDO COM A FUNÇÃO			
	Gestor	Vice-gestor	Orientadora Educacional	Coordenador Pedagógico
GESTORA	<i>“não cabe mais a postura de chefe, liderança é a palavra de ordem, não basta assistir tem que participar”</i>	<i>“Participa de todo o processo da gestão, não é um mero substituto, mas um componente ativo do grupo gestor”</i>	<i>“deve está atenta as necessidades dos alunos e professores, para realizar trabalhos específicos que resolvam ou previnam problemas observados”</i>	<i>“Deve atuar como elo entre os participantes que atuam na dimensão pedagógica da escola, saber ouvir, estimular a participação, e a execução do que for proposto”</i>
VICE-GESTORA	<i>“tem que ter experiência e conhecimento do todo, não basta só querer exercer a função, tem que ter disponibilidade para aprender, para trocar, para mudar”</i>	<i>“... deve estar atento a tudo, já que precisa dar continuidade ao trabalho na ausência do gestor, deve ter um olhar crítico sobre o trabalho realizado, saber contornar os percalços e saber colaborar”</i>	<i>“é um profissional importante que definitivamente oriente. Deve ser capaz de realizar um trabalho diferenciado com pais, alunos e professores, de acordo com a necessidade”</i>	<i>“deve ter conhecimento da didática, deveria ser profissional específico e preparado para a função, atuante junto ao grupo de professores, que acompanhasse, avaliasse e orientasse para a melhoria no trabalho”</i>
ORIENTADORA	<i>“Não pode confundir autoridade com autoritarismo, nem autonomia com soberania, precisa ter experiência e ter uma postura democrática...”</i>	<i>“Trabalhando muito próximo ao gestor com eventuais substituições precisa contar com a experiência, conhecimentos legislativos e também uma postura democrática”</i>	<i>“deve participar de todos os encontros pedagógicos, está com informações atualizadas sobre a comunidade local, sempre realizar cursos de capacitação para atuar de maneira eficiente”</i>	<i>“deve ser responsável, dinâmica, criativa e atuante na execução do que for proposto pedagogicamente”</i>
COORDENADORA	<i>“deve atuar em todas as frentes da gestão sem deixar que haja sobreposição de importância. Deve buscar equilíbrio entre a escola e a Diretoria de Ensino, deve motivar a participação”</i>	<i>“deve participar tanto quanto o diretor de tudo o que acontece na escola, deve ser seguro na tomada de decisão e deve estar engajado no alcance dos objetivos”</i>	<i>“ser disponível, colaborador, participativo, acompanhar essencialmente os alunos com dificuldades de aprendizagem”</i>	<i>“deve querer atuar na função, buscar suporte pedagógico junto a Diretoria de Ensino, ter autoridade e autonomia, saber motivar e estimular, ajudar na execução das propostas.”</i>

Diante das respostas, podemos observar alguns termos que se repetem ou se destacam. Quanto ao perfil do gestor a questão de ter experiência é colocada como necessária para o exercício da função. Neste sentido, segundo o Parecer CEF n.º 252/69, *“o gestor deve possuir um lastro de experiência educacional sobre o qual possa afirmar seus julgamentos e decisões. [...] Do contrário, por não ser par entre os educadores, o administrador-só-administrador tenderá a converter-se num interventor dócil, ora impositivo, sempre em detrimento da real eficiência”*

Outro ponto destacado foram as questões da autonomia e incentivo a participação. O poder maior de decisão cabe aos órgãos centrais, enquanto sobra muito pouco para o gestor, a última autoridade. Para Vale (1986), as decisões são tomadas em diferentes níveis da hierarquia, as decisões cruciais (políticas), fundamentais, que definem os interesses do grupo dirigente, são tomadas no topo da organização de modo centralizado. Aos níveis intermediários (Diretorias Regionais de Ensino) e de execução (Escola) cabem apenas as decisões de caráter operativo. O autor acrescenta ainda, que a autoridade central, mesmo pregando a autonomia, não oferece meios para que a escola possa agir por conta própria. Contudo, no que cabe ao gestor interferir, o recomendável é que o faça com a participação dos demais integrantes da equipe na escola, para evitar a sobrecarga de tarefas e para dividir as responsabilidades e o sucesso.

No que tange ao perfil do vice-gestor, há uma tentativa de colocar este profissional não apenas como simples substituto do gestor, no entanto, a maioria das falas deixa transparecer que o vice-gestor precisa ser um profissional atento e com capacidade de dar continuidade às tarefas em execução, principalmente na ausência do gestor, o que é confirmado pelo Regimento Escolar (art.11º), que coloca a substituição como principal função do vice-gestor.

Em relação ao Coordenador Pedagógico, as expressões que sugerem o perfil deste profissional, se referem à criatividade, suporte pedagógico, dinamismo, capacidade de motivar e executar o que for proposto. As expressões são confirmadas no Regimento Escolar (art.26º), no entanto, na fala da própria coordenadora, inicialmente deixa claro que a vontade

própria em exercer a função, deve fazer parte do perfil. Durante a entrevista, a coordenadora deixa transparecer que a sua pouca experiência, não lhe dá segurança para interferir no trabalho dos professores, o que é agravado com a falta de vontade em ocupar esta função.

No que se refere ao perfil do Orientador Educacional, as falas destacam a capacidade de interferência deste profissional em todos os segmentos da escola, no trabalho do professor, no rendimento do aluno, na atuação das famílias. Todas as entrevistadas destacam que deve ser um profissional atento as necessidades do educando, deve ser dinâmico, participativo, realizar trabalhos preventivos, acompanhar reuniões de professores e/ou de pais, dar os encaminhamentos oportunos aos alunos com necessidade de atendimentos especializados, novamente, a questão da experiência é citada como um aspecto importante na qualidade do serviço prestado. Muito do que foi citado como perfil do orientador também consta no Regimento Escolar (art.28).

3.3-A teoria na prática: papéis e atividades dos integrantes do grupo gestor, na escola

Questionando sobre **suas atribuições no Regimento Escolar**, a gestora, a vice-gestora e a orientadora demonstraram conhecimento quanto às suas funções. A gestora demonstrou ainda, ciência das funções de seus colaboradores na gestão pedagógica, e acrescentou que tenta não deixá-las executar um trabalho solitário, já que não há mais de uma pessoa que exerça a mesma função. Assim, são realizadas reuniões periódicas para que suas aflições sejam colocadas para todos, além de dar suporte ao grupo. Para a gestora essas reuniões são também uma forma de se manter inteirada do que está ou não sendo executado. A orientadora educacional demonstrou acompanhar as inovações que a Secretaria de Educação está propondo, como a de montar em escolas pólos, estas atenderam aos alunos da regional de ensino a que pertencem com equipes com a presença do pedagogo, psicopedagogo, psicólogo e orientador educacional, o que proporcionaria um completo atendimento aos alunos. Contudo, isso ainda precisa ser viabilizado pela Secretaria.

A coordenadora afirmou que tinha um conhecimento superficial de suas atribuições e que precisa se inteirar do que realmente são suas funções. Acrescentou, ainda, que sempre foi orientada pela DRE a não substituir professores ausentes, porque isso não está previsto no Regimento, além disso, podia prejudicá-la na execução das tarefas que lhe são próprias. No entanto, segundo a coordenadora substitui mesmo assim, embora contrariada. Essas ausências assumem, muitas vezes, um caráter dramático, pois há dias em que faltam quatro professores ou mais, não existe um professor substituto, e a gestora, em hipótese nenhuma, dispensa os alunos.

A gestora reconhece que não é função da coordenadora substituir o professor ausente, no entanto, usa o argumento que diante de determinadas situações se não houver colaboração, surgirão entraves, os quais podem prejudicar o bom andamento das atividades. A questão da substituição do professor ausente não está prevista nas atribuições de nenhuma das entrevistadas no Regimento Escolar. Esse é mais um desafio para o gestor e sua equipe, já que a legislação determina o número de horas/aula e dias letivos que devem ser cumpridos pelo aluno, a dispensa da turma devido à ausência do professor ocasionaria grande transtorno no cumprimento do calendário escolar. A coordenadora ressalta que alguns professores deixam atividades extras num “banco de atividades” para suas eventuais ausências, mas a maioria não adota essa prática, fazendo com que o substituto seja levado a improvisar atividades.

A **divisão do trabalho**, *todas as entrevistadas concordam que não há como dividir o trabalho*, pois faltam recursos humanos para que isso acontecesse de fato. São muitas atribuições para poucos profissionais. O ideal é que fossem incorporados mais profissionais ao grupo gestor, permitindo que o trabalho fosse mais dinâmico. A gestora disse que o trabalho dos atores da gestão pedagógica é imprevisível; devem estar sempre alerta para atender a necessidade emergencial, seja substituir um professor ausente, socorrer um aluno que se machuca, intermediar com o professor a indisciplina do aluno, preparar o material que o docente solicitou, atender o pai que veio sem marcar hora para saber sobre o aluno. Para a gestora *“dentre as inúmeras ocorrências que precisam ser resolvidas imediatamente, não há planejamento que comporte essas previsões, haja flexibilidade”*.

Segundo esta entrevistada, várias vezes já precisou de ajuda no cotidiano escolar e não pode contar com ninguém, pois, todos estavam ocupados. Segundo a gestora um dos maiores desafios da gestão é encontrar o equilíbrio: *“a gestão escolar, é diferente de qualquer outra forma de gerencia. Não é só apertar botões, planejar e esperar o resultado, é lidar com pessoas de diferentes idades, níveis sociais e personalidades”*. Sobre a execução das tarefas citadas, a gestora sempre está por perto, principalmente dando o suporte à coordenadora, que é quem demonstra maior dificuldade na execução de suas atribuições, o que foi confirmado pelas demais entrevistadas

Lacerda afirma que

“Para haver delegação de poder é preciso haver pessoas de confiança e capacidade a quem possa ser delegado. Ao se organizar uma estrutura administrativa, todo realismo é pouco. Isto não impedirá a delegação de poder, contanto que o organizador analise bem as habilidades normalmente possuídas pelos funcionários que costumam ocupar determinado nível de postos e que confira os poderes correspondentes, evitando que exijam demais do funcionário. Não se trata, de delegar menos poder, simplesmente, mas de delegar os poderes certos. Quando atribuições a serem conferidas comportam requisitos de qualificação dificilmente encontrados, juntos, na mesma pessoa, ou comportamentos tão diferentes em várias situações que tendem a produzir um comportamento total contraditório, o organizador procurará distribuir tais atribuições a várias pessoas”(pág.128).

A delegação de poder é difícil na gestão escolar. A grande maioria das escolas funcionam com uma equipe mínima ou mesmo insuficiente na área da gestão. Por outro lado, como afirma Lacerda, a delegação tem que ser feita a quem tem a capacidade de exercer as funções delegadas. Sendo a equipe de gestão exígua, não há possibilidade de escolha, todo o processo de gestão e delegação fica prejudicado.

Quando questionadas sobre **as dificuldades enfrentadas no exercício de sua função**, a gestora e a vice-gestora ressaltaram a falta de autonomia da escola perante a DRE e a Secretaria de Educação, e ainda, que o poder de decisão é muito reduzido, o que gera mais uma dificuldade já que os professores não acreditam nesta limitação. Segundo Xavier (1998), está esgotada a idéia de que a escola possa ser gerenciada como antes, funcionando a partir de um conjunto de normas e procedimentos definidos fora de seus domínios, mas sim, através de uma escola que tenha o seu espaço de decisão ampliado, que não seja construído de fora para dentro, mas, a partir de um trabalho coletivo, mediante processos criativos, gerados e gerenciados no interior da própria escola.

Além da falta de suporte pedagógico destas instituições, há a demanda de tarefas burocráticas que precisam ser atendidas e por isso, a atenção deve ser redobrada para que a dimensão pedagógica não fique aquém do desejado. Citaram também a falta de pessoal para lidar com a peculiaridade do trabalho, já que a clientela atendida, além de diversificada, é distribuída em três turnos; a rigidez do cumprimento de um calendário imposto que não respeita a particularidade da escola; a falta de compromisso e colaboração de alguns professores, a falta de investimento nas escolas na respectiva informatização, dentre outros.

A gestora registrou que a estrutura física da escola não deixa a desejar a muitas escolas particulares e que a escola mantém uma boa parceria com instituições privadas e públicas, citando a Farmacotécnica, o Rotary, a Infraero, a Unb, a Emater e a comunidade local, que colaboram com os projetos propostos.

Para a orientadora, o que dificulta o seu trabalho é a falta de atendimento mais dinâmico da DRE e SEE às suas solicitações. Normalmente realiza um trabalho de prevenção, que necessariamente precisa de um serviço interdisciplinar nas áreas oftalmologia, odontologia, psicologia. Para que os atendimentos aconteçam, os alunos esperam anos, desta forma, quando atendidos, segundo a orientadora, deixa de ser uma ação preventiva, pois o aluno já desenvolveu o problema. O trabalho que é realizado na escola, é de orientação e conscientização dos professores, alunos e pais, cada um dentro da sua necessidade. Seu foco é o aluno, com o qual realiza atividades preventivas, diagnosticando possibilidades que

podem acarretar na dificuldade de aprendizagem. Usa de recursos como palestras e sempre conta com a boa vontade de especialista que se dispõem a prestar esclarecimentos aos segmentos que necessitam de informações, o resultado é sempre avaliado e tido como satisfatório, contudo, a orientadora considera que a SEE precisa se adequar as necessidades da escola.

A coordenadora também reclama da falta de autonomia e do suporte da DRE, que normalmente a convoca para reuniões só para pedir satisfações acerca de eventuais baixos rendimentos dos alunos, da ausência da escola em eventos que tem a presença imposta, o que dificulta a motivação e o envolvimento dos professores. A DRE precisa colaborar com orientações pertinentes ao que a escola solicita, isso não acontece, segundo a coordenadora

“o trabalho é realizado sob pressão, o termo “tem que fazer” é comum, esta escola costuma consultar a Regional em tudo o que pretende realizar e a resposta quase sempre é negativa quando tenta sair dos moldes da Regional. Tenho conhecimento de várias escolas que dinamizam suas propostas, alteram o que precisam, e a nossa Regional não fica sabendo. Nossa diretora por já ter respondido sindicância administrativa por conta desses ajustes, hoje tem suas ações limitadas, isto não é nada estimulante”.

Viana (1995) em pesquisa realizada discute e analisa a insatisfação dos diretores de escola diante das atividades que precisam desenvolver. A pesquisa revelou que:

- a) o descontentamento e sensação de impotência e inutilidade diante do baixo rendimento dos alunos da escola têm sido o verdadeiro motivo da insatisfação da grande maioria dos diretores;
- b) o descontentamento é maior entre os diretores que se limitam ao trabalho burocrático e de representação da escola;

- c) uma postura transformacional aplicada ao trabalho na escola, desenvolvendo ações coletivas e organizadas, diminui o nível de angústia e frustração;
- d) o desenvolvimento de uma gestão participativa não só diminui, significativamente, o grau de insatisfação como também promove a realização pessoal e profissional no trabalho.

Diante do exposto pelos entrevistados é possível identificar os dois principais obstáculos ao bom desempenho da gestão: a falta de autonomia frente à DRE acompanhada pela incapacidade desta de prover as soluções dos problemas que lhe são encaminhados pela escola.

Todas as entrevistadas foram questionadas acerca de **em que medida a autonomia de que dispõem é suficiente para o bom desenvolvimento de suas funções**. Tanto a vice-gestora quanto a orientadora educacional e a coordenadora, consideram adequada a autonomia que têm, considerando que todas integram o grupo gestor, ou seja, a resolução de algum possível impasse é realizada internamente na escola e as decisões são tomadas em comum acordo. Nenhuma, até o momento, teve suas propostas emperradas, ainda que, em alguns casos houvesse a necessidade de ajustar alguns projetos devido à intervenção da gestora.

A gestora enfatiza que existe autonomia na teoria, mas na prática deve seguir tal qual é proposto pela DRE, a qual infelizmente avalia a quantidade de dias letivos ao invés da qualidade do trabalho realizado nestes dias. A gestora registrou um exemplo que segundo ela, na percepção de muitos, pode ser simples e sem importância, mas ao contrário, tem um efeito negativo. A escola não tem sequer a autonomia para flexibilizar o calendário, realizando uma reunião com os pais num sábado, dia em que todos têm maior disponibilidade, mesmo que isso seja aprovado pelos professores, alunos, pois, se a DRE for comunicada, imediatamente embarga a atividade sob o argumento que o calendário deve ser cumprido tal qual foi definido. A gestora finaliza questionando “...o que a Secretaria ou a DRE conceituam como autonomia, ou ainda gestão democrática, ou participativa? Temos consciência da

necessidade da Proposta Pedagógica dessas instituições que deve nortear o trabalho das escolas. O que todo o gestor que, não é soberania; é autonomia, é poder gerir com equilíbrio”.

Segundo Santos (2002) o diretor deve ser o mediador da escola com os órgãos regionais (Diretoria de Ensino) e centrais (Secretaria de Educação).

“Como “subordinado”, o diretor deve atender às decisões legais, administrativas, pedagógicas e financeiras baixadas pelos órgãos superiores, que, ainda hoje, são centralizadoras, burocráticas e hierarquizadas, muitas vezes fora da realidade e das possibilidades da escola. Comprometido com o projeto pedagógico elaborado pela comunidade escolar, o diretor precisa gerenciar interesses, freqüentemente contrastantes, do governo, cujas políticas educacionais não têm primado pela coerência e continuidade, a cada governo novas propostas que não dão continuidade ou seqüências às anteriores”(pag96)

Ainda, segundo Santos (2002), a uniformidade de tratamento que recebem os alunos de contextos socioculturais e econômicos diferentes, manifesta-se na ausência de autonomia dos estabelecimentos de ensino, incapacitando-os a lidar de modo mais flexível com as pressões do meio social imediato. O sistema não está preparado para pensar e planejar o percurso escolar em termos de quantidade e qualidade de conhecimentos e capacidades apropriados por cada aluno, num determinado período de tempo. Menos ainda tem conseguido dar condição a que cada um aproveite ao máximo seu potencial.

Por descentralização não se entende a simples transferência de encargos sem os recursos necessários, nem o desmonte de serviços, nem a delegação de funções de operação, que mantém concentrado no nível central todo o poder de decisão. A descentralização, deve ter como objetivo o fortalecimento da organização escolar e sua maior autonomia.

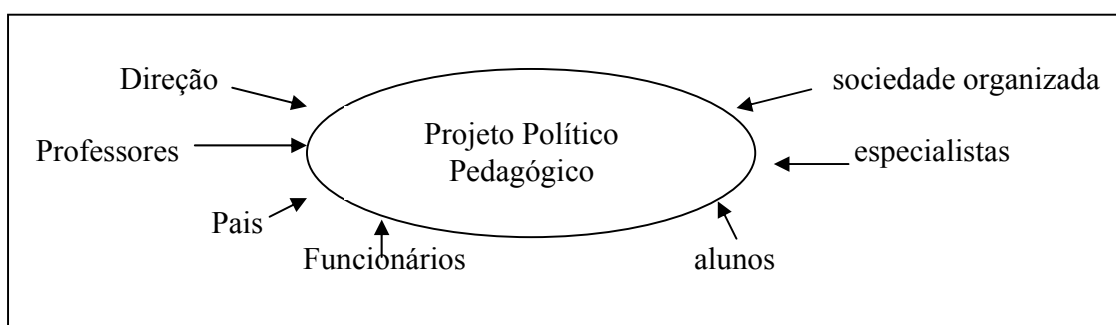
O depoimento da gestora revela, desde logo, como a vida da instituição é burocraticamente ordenada de fora para dentro. Do ponto de vista formal, é restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre sua equipe de trabalho.

3.4- Projeto político-pedagógico

Segundo Cardoso (1993), as práticas humanas mais complexas exigem um nível mais sofisticado de planejamento. A educação, como prática social de mudanças exige uma concepção de totalidade da realidade a ser transformada. O autor ainda acrescenta que planejamento envolve fortemente o homem com a natureza e com a vida, e é feito por seres humanos para seres humanos. Por isto, é possível fazer cumprir seus pressupostos teóricos que dizem que o “planejamento é um processo contínuo e dinâmico que visa o bem estar dos indivíduos”, aplicando-o na prática mediante articulação de todos os envolvidos no processo social, educacional e escolar.

Cardoso ainda afirma, que assim pode-se resgatar a importância do planejamento, revestindo-o da função pedagógica no processo de discussão, sistematização, apropriação e instrumentos teórico-metodológicos, oportunizando que os envolvidos revejam suas posições, avaliem suas práticas e se reeduquem para contribuir ao avanço da sociedade. Diante destas colocações, deve-se utilizar o planejamento como algo concreto que possibilita a construção da história de cada escola, onde todos sejam sujeitos do processo. Para isto, deve-se partir para um processo de planejamento que garanta o envolvimento das comunidades interna e externa na construção compartilhada do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.).

O autor apresenta o gráfico para elaboração do P.P.P.:



Segundo a Proposta Pedagógica (2004) SEE-DF, é importante que todos na escola se conscientizem de que muitas vezes a escola é responsável pelo sucesso ou pelo fracasso na vida adulta, por isso, deve preocupar-se, sempre, em possibilitar que seus alunos vivenciem uma escolarização bem sucedida, dando a oportunidade para que tenham o sucesso

escolar, no prazo legalmente estabelecido, perseguindo a qualidade pretendida pela instituição pública.

Cada escola, mesmo pertencendo a um sistema público, precisa ostentar feição própria, desenvolver projetos que atendam às necessidades específicas de seus alunos, voltar-se para a comunidade, onde se insere, e acompanhar os avanços científico-tecnológicos. As escolas devem buscar sua identidade que a particularize das demais. Um projeto pedagógico consiste, que se reflita o pensamento e a identidade de todos os membros da escola, mobilize seus agentes, desenvolva lideranças, aprimore competências, melhore desempenhos e restabeleça os valores humanos.

A capacitação de professores, as mudanças curriculares e metodológicas, os equipamentos e materiais de ensino, são melhor utilizados e produzem os resultados esperados, quando ocorre entre eles uma interação que é propiciada pela dinâmica de funcionamento da escola. Escolas organizadas, com certo grau de identidade institucional própria, capacitadas para definir uma proposta pedagógica cujos objetivos sejam assumidos pela sua equipe, com responsabilidades compartilhadas, são as que conseguem usar eficientemente os insumos financeiros, humanos e pedagógicos.

A estratégia, portanto, deve ser a da reorganização institucional dos sistemas de ensino fundamental que leve ao fortalecimento da organização escolar. Para isso, será preciso promover uma ampla descentralização desses sistemas, devolvendo às escolas iniciativa e autonomia de decisão quanto ao seu projeto pedagógico, à construção de sua identidade institucional e a uma integração mais dinâmica com seu meio imediato.

Projeto pedagógico e prática de sala de aula constituem, de fato, o núcleo da base material da cultura da escola. Sucesso ou fracasso vão depender principalmente das decisões que forem tomadas e das capacidades que puderem ser formadas nesse âmbito.

A busca de uma excelência no fazer diário deve concretizar-se mediante a elaboração/vivência do Projeto Pedagógica, que deve refletir o pensamento e a identidade de

todos os membros da comunidade escolar. Todos devem participar de sua elaboração: comunidade circunvizinha, pais, alunos, servidores, professores, equipe pedagógica e diretor.

Sobre a **elaboração do Projeto político pedagógico** as quatro entrevistadas informaram que este processo aconteceu em duas etapas. A Secretaria de Educação convocou os professores com uma semana antes do início das aulas, para a chamada Semana Pedagógica, coube ao grupo gestor elaborar o cronograma para aproveitar ao máximo estes dias. O grupo gestor desta instituição se preocupou em trazer informações atualizadas, propondo palestras sobre assuntos relevantes, prevendo tempo para discussão de projetos a serem desenvolvidos durante o ano, tempo para que os professores ornamentassem a escola para acolher os alunos. O Projeto Político Pedagógico (PPP), foi levado ao conhecimento dos professores já com sugestões do grupo gestor, com o objetivo de iniciar a discussão. Vale ressaltar que todas as entrevistadas destacaram a autonomia dada a todos os segmentos para alterar e/ou incorporar suas idéias.

A proposta foi lida (introdução, justificativa, objetivos, projetos, rotina, recursos, etc.) e em cada item, as novas idéias foram sendo incorporadas. Cientes do que foi proposto e aprovado, os professores elaboram o Plano de Ação, prevendo em que momento iriam desenvolver cada projeto, pois, segundo as entrevistadas, há projetos que são para todo o ano e há aqueles pontuais. Isso colabora com o trabalho do professor, que pode organizar o seu conteúdo programático, de forma a fundamentar os projetos em curso.

A gestora afirma que a idéia foi fazer com que a elaboração do PPP se assemelhasse ao *“trabalho da aranha ao tecer sua rede, onde cada nó tem sua importância ímpar, ou como a colméia que organizadamente consegue estimular a todos no seu empreendimento”*. A gestora disse que este quarto ano de sua gestão, foi o de melhor atuação do grupo gestor e dos professores, no que diz respeito ao envolvimento na elaboração do PPP. No entanto, ainda há o que melhorar, por exemplo, a participação dos pais e servidores, o grupo gestor ainda não conseguiu motivá-los para este importante trabalho. A intervenção da comunidade externa ao PPP, se resume à sua apreciação pelo Conselho Escolar, que é

composto por representantes dos professores, alunos e pais, os quais acatam o projeto tal qual é apresentado e não introduzem alterações de nenhuma espécie.

A literatura registra o desinteresse dos pais em participar do planejamento das atividades escolares e a atuação meramente formal dos Conselhos Escolares. Abranches (2003), destaca algumas hipóteses, buscando explicar as causas dessa omissão: falta de familiaridade com os temas pedagógicos; ausência de uma cultura de participação voluntária em grupos de discussão de interesses gerais; crença de que a questão pedagógica é de responsabilidade exclusiva da escola. Independentemente da hipótese, ou da combinação delas, permanece o fato de que os gestores escolares, salvo raras exceções ou em momentos especiais, não têm conseguido mobilizar a comunidade externa à escola para uma participação efetiva na discussão de suas propostas e problemas.

Para Gadotti (1990), somente se a escola tiver autonomia, ganha sentido efetivo a tão valorizada participação de professores, pais e comunidade. Sem instrumentos para executar decisões, avaliações, a participação tende a ser banalizada. Se a presença em colegiados, assembléias, não conduzir à implementação das decisões tomadas, por falta de poder real em nível da escola, essas instâncias tendem a ter um caráter apenas formal, desmotivando a participação

Castro e Oliveira (1991), provocam a formulação de algumas hipóteses sobre o que chamam de “equação política” da educação. Políticos e dirigentes tendem a agir de acordo com a visibilidade e os dividendos eleitorais de suas ações. Os autores afirmam que *“construir escolas é lucro político, brigar para melhorar a qualidade do ensino vem sendo prejuízo até hoje: as discussões sobre qualidade desgastam e o resultado não é suficientemente visível”*. Propõem, em curto prazo, a sensibilização dos setores mais organizados da opinião pública, incluindo empresários, sindicatos e meios de comunicação, para o risco que o país corre com a subescolarização que estamos oferecendo às novas gerações.

Uma questão a ser levantada é a de que a participação não deve ser instrumentalizada para sobrigar a escola de dar respostas e adotar soluções técnicas e

pedagógicas que são de sua competência e responsabilidade. Não se deve esperar da participação dos pais que ela substitua a escola ou que esta tenha sua identidade diluída na da família, pois elas constituem instituições de natureza muito diversa.

Sobre **a periodicidade das discussões sobre a execução do projeto político pedagógico da escola**, todas as respostas das entrevistadas confirmaram que é no horário contrário da aula, uma vez por semana, é realizada uma coordenação coletiva, sendo, toda segunda-feira, no período vespertino com os professores das séries finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e toda quinta-feira, no período matutino, com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries). Estas coordenações coletivas, têm o resultado das discussões e planejamentos registrados em ata, a qual é assinada por todos os presentes. A gestora acompanha sempre estes encontros levando consigo o PPP e o Regimento Escolar. Estes momentos são utilizados para avaliar constantemente as atividades executadas, planejar para o curto e médio prazos, realizar o Conselho de Classe, discutir os projetos em andamento, introduzindo as adequações necessárias.

O PPP deve estabelecer projetos multi e interdisciplinares, para execução ao longo do ano letivo, com vistas a incrementar a atuação pedagógica, o desempenho dos alunos, o prazer de ensinar/aprender, possibilitar momentos de avaliação, para verificar o percurso das ações, corrigir rumos, analisar resultados e ampliar metas.

Questionadas sobre **a responsabilidade pela elaboração, implementação e avaliação dos projetos**, a gestora disse que quando percebe o anseio da comunidade interna, muitas vezes ela mesma propõe o projeto a ser desenvolvido. Quando os professores concordam com a proposta ajudam na elaboração, decide-se, em seguida, a quem caberá a responsabilidade pela execução e a avaliação é realizada continuamente pelo executor do projeto e pelos professores que observam os resultados.

A orientadora educacional e a vice-gestora afirmam que a responsabilidade pelos projetos tem variado. Os professores algumas vezes se sentem sobrecarregados com suas atribuições e rejeitam a sugestão da execução de um novo projeto. Nesses casos, a própria gestora executa o projeto diante da sua importância. Em outras situações todos participam da

elaboração, alguns implementam e poucos avaliam. É fato que todos os grandes projetos em andamento mobilizam o grupo gestor constantemente. A coordenadora afirmou que acompanha os projetos pontuais, executados por um curto espaço de tempo e em determinados momentos do ano.

Foi solicitado às entrevistadas que **enumerassem três aspectos que dificultavam a implementação dos projetos**. A maioria das respostas indicou falta de recursos humanos e financeiros, o número pequeno de parcerias privadas, falta da colaboração de alguns professores, a omissão do apoio da DRE quanto à parte técnica quando solicitada.

Dentre os projetos em execução, **foi solicitado que apontasse qual vem se destacando pelo resultado alcançado**. A gestora apontou o Projeto do Judô, que em parceria com a Infraero, está proporcionando aos alunos além da prática esportiva, a melhoria na disciplina, com reflexo no rendimento escolar, além da modificação nos traços de personalidade de muitos alunos, como a agressividade, a timidez, a ansiedade, dentre outros. Vale ressaltar que segundo a gestora, *“estes alunos foram selecionados propositadamente para que percebessem que podem ser pessoas melhores”*.

A vice-gestora destacou o Projeto Academinha, desenvolvido por uma professora específica, que atende aos alunos de educação infantil até a 4ª série com uma aula semanal durante o período de aula, e um grupo de alunos de 5ª a 8ª séries que realizam as atividades em turno contrário à aula. O objetivo do projeto é desenvolver o gosto pela leitura, a habilidade de interpretação, dramatização e a arte de contar história. Para isso a professora usa uma sala exclusiva para o projeto com livros de literaturas variados para todas as faixas etárias, e vários recursos, como fantoches, vídeos, músicas, técnicas de relaxamento. É um projeto em que se percebe a grande satisfação dos alunos em dele participar.

A coordenadora destacou o Projeto de Reforço Escolar, para a melhoria do rendimento dos alunos. Segundo a entrevistada só os professores de 1ª a 4ª séries aderiram. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são convidados a participar das aulas, no turno contrário ao que estudam, em pequenos grupos com o mesmo problema, para terem a

oportunidade de sanar as dificuldades. Normalmente são atendidos pela sua própria professora; no entanto, é interessante a concepção que está sendo disseminada neste grupo docente, de que “*o aluno não é meu, e sim da escola, pode estar temporariamente comigo – neste ano*”. Neste sentido, por várias vezes, a coordenadora disse ter presenciado um professor convidando alunos de outra turma para estudar um conteúdo em comum. A coordenadora disse que não conseguiu a adesão do grupo de professores de 5ª a 8ª séries. No entanto, por iniciativa própria e com apoio do grupo gestor, montou um grupo de estudo com alunos de 5ª série que apresentam dificuldade em se adaptar ao sistema de grade horária, à elevada quantidade de áreas do conhecimento e a forma como são avaliados, e outro grupo de alunos de 6ª série, pelo fato de alguns já estarem repetindo este ano pela 3ª vez.

A orientadora educacional destacou o Projeto Horta, pois considera que este está de acordo com a realidade do aluno, já que muitos moram em chácaras. Este projeto tem aumentado a auto-estima deles, por valorizar os conhecimentos que trazem de casa. Preparam a terra, semeiam, cultivam e colhem, além de complementar a merenda da escola, o que os faz se sentirem úteis. A própria orientadora aproveita para trabalhar os conteúdos de respeito com a terra, o respeito consigo e com o outro e a auto-valorização do aluno. O projeto começou, tímido, com a gestora, um servidor e um grupo de 10 alunos, inicialmente para plantar apenas condimentos, em dois canteiros. Hoje também são cultivadas verduras, o número de alunos aumentou para 27, que é o limite máximo, devido ao espaço e às ferramentas disponíveis. Para a orientadora “*se quem planta colhe, a escola deve plantar a semente do verdadeiro cidadão, para colher uma sociedade justa*”.

Os projetos, sejam eles executados a curto, médio ou longo prazo, devem estar previstos no PPP, visto que dinamizam o cotidiano do aluno, resgatando o prazer em aprender. Eles devem preencher os anseios dos alunos identificados pela escola, devem motivar o discente a buscar informações diferenciadas; suas estratégias devem estar em constante renovação, tudo para que o aluno seja instigado a participar do projeto, descobrir e desenvolver seu próprio potencial.

O trabalho com projetos oportuniza ao aluno participar da definição dos temas; fortalecer a sua autonomia, o comprometimento e a responsabilidade compartilhada; confrontar idéias, experiências e resultados de pesquisa; produzir conhecimentos significativos e funcionais; valorizar diferentes habilidades e potencialidades; apreender e interpretar conceitos, utilizando o conteúdo próprio de diferentes disciplinas; ter uma visão global da realidade.

3.5- Gestão pedagógica na instituição

Interrogadas sobre **os pontos positivos e negativos na execução da gestão pedagógica da instituição**, as entrevistadas destacaram os seguintes aspectos positivos:

- a insistência do grupo gestor pela participação dos professores,
- a disposição e dedicação do grupo gestor na realização do seu trabalho,
- a busca pela qualidade,
- um bom relacionamento com pais e alunos,
- a credibilidade no trabalho do grupo gestor,
- disponibilidade para o diálogo.

Dentre os citados, os principais pontos negativos foram:

- a ausência de suporte por parte da Secretaria de Educação e DRE,
- a falta de compromisso de alguns professores,
- a falta de mecanismos legais que possam a penar o docente pela falta de compromisso com as suas atribuições,
- a pouca flexibilização da gestora na aplicação da legislação,
- a extrema falta de autonomia da escola.

Dentre **os cinco aspectos da gestão pedagógica que precisam de aperfeiçoamento**, os mais citados pelas entrevistadas foram: 1) a falta de recursos humanos; 2) autonomia; 3) mecanismos legais que apoiassem o grupo gestor quanto aos profissionais que não se comprometem com as suas atribuições; 4) maior envolvimento da comunidade externa com a escola e 5) apoio da Secretaria de Educação e da Diretoria de Ensino, que ao invés de cobrar resultado, participasse de todo o processo. Ambas dão maior importância a causa burocrática no funcionamento da escola.

É de se notar que o grupo gestor tem seu trabalho em elevada consideração. Nos aspectos positivos da gestão pedagógica apontados predominam avaliações subjetivas como o trabalho responsável, a busca da qualidade, a credibilidade e a disposição para o diálogo. Seria interessante averiguar em que medida os demais segmentos da comunidade escolar, interna e externa, compartilham dessa avaliação. No entanto, esse levantamento de opiniões redirecionaria a pesquisa, afastando-a de seus objetivos.

Nos pontos negativos e os que precisam melhorar, emergem dois problemas multifacetados: a dos professores e da relação com a DRE. No caso do primeiro, é apontada a necessidade da insistência para se obter a participação dos professores, nem sempre conseguindo, sem que existam meios legais para incentivar a participação ou punir a falta de comprometimento. No caso das relações com a DRE é enfatizada a falta de apoio à escola, ao mesmo tempo em que esta Diretoria cerceia a sua autonomia, e se limita a cobrar resultados. A necessidade de um maior envolvimento da comunidade externa remete à questão abordada na elaboração do PPP, quando a escola não consegue apontamentos significativos ao projeto, por parte da comunidade.

Questionadas sobre **a gestão adotada (participativa ou autoritária)**, a gestora afirmou que o modelo com que ela convive junto a Secretaria e a DRE é a autoritária, e a que ela se esforça em praticar é a participativa. A entrevistada reconhece que não pode executar um trabalho de qualidade sem a participação de todos os envolvidos, mesmo que a gestão participativa que ela exerça também seja limitada. A vice-gestora e a orientadora educacional afirmam que há o esforço para a realização de uma gestão participativa, no entanto, com tão

pouca autonomia, torna-se difícil. A coordenadora contradiz, afirmando que há aspectos de gestão participativa, entretanto, a última palavra é a da gestora. Vale ressaltar, que este ponto não invalida a gestão participativa, lembrando que a responsabilidade do que acontece na escola é da gestora.

Para Wittman e Cardoso (1993), a gestão compartilhada da escola é tendência ou perspectiva presente em nossa época, que tem um longo caminho a vencer para se tornar uma realidade na maioria das escolas. É uma tendência entrelaçada com outra, mais ampla: a democratização da educação e de sua gestão, o que implica, justamente, um envolvimento maior de diferentes segmentos da sociedade com as decisões e iniciativas dos poderes públicos em relação à educação. Arroyo (1979) afirma que democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões do Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos. E isso é exatamente o que busca o grupo gestor da escola pesquisada.

Tornar compartilhada a gestão da escola, pode significar garantir o envolvimento amplo dos profissionais que nela atuam com objetivos comuns, no sentido de colocarem seus conhecimentos, suas habilidades, seu empenho e sua emoção a serviço de uma causa, de uma missão, de um alvo também compartilhado, de modo livre, por convicção, não por pressão. Este “garantir” exige, de parte do gestor, o sacrifício de algumas prerrogativas que, por tradição ou até por desinformação, lhe tem sido concedidas ou atribuídas. O gestor terá que abdicar de parte de seu poder decisório, descentralizar, delegar e, ao mesmo tempo, comunicar mais e melhor, mas crescerá como pessoa e como profissional, porque o compartilhar lhe proporcionará uma convivência mais harmoniosa e mais gratificante com os que compõem a comunidade escolar; concomitantemente, verá que legitima melhor sua autoridade e reforça os aspectos positivos do seu poder. E constatará a veracidade das palavras de Gilbert (1986) que afirma que para dar um novo significado à vida dos liderados faça-os participarem da sua liderança, verá, depois, que sua própria vida terá um novo significado.

Wittman e Cardoso (1993) afirmam que compartilhar a gestão significa compartilhar o poder; tem como implicação importante que este não fique restrito a uns poucos. Oportunizar a cada membro da comunidade escolar o uso de seu poder pessoal resulta em um sentimento de maior competência pessoal e profissional. Este partilhar é fundamental para a liderança participativa; ela não necessita de muito poder organizacional para atingir objetivos. Segundo Krausz (1988), os líderes participativos não despendem sua energia exercendo poder sobre os outros, apenas compartilham o poder tornando os outros também poderosos.

A gestão compartilhada implica adotar um estilo de liderança participativa, que segundo Krausz (1988), é estilo adotado por administradores que põem seu conhecimento (fundamentação teórica, experiência profissional, habilidade técnica, informações específicas) e sua competência interpessoal (capacidade de comunicação, empatia, bom relacionamento com profissionais do mesmo ou de outros níveis) a serviço de um objetivo comum, sem negar apoio (promover o envolvimento dos membros da organização nas atividades e nos resultados, levando-os a aceitar desafios).

Um alerta, no entanto, se faz necessário: a gestão compartilhada não pode ser vista como panacéia ou fórmula mágica que possibilita resolver todos os problemas. Na realidade, ela significa, tanto para o gestor como para os demais participantes da comunidade escolar, uma opção por um caminho que talvez não seja novo, mas que gratifique por suas “belas paisagens”, paisagens que se alteram, ou seja um caminho que, apesar das semelhanças, nunca é o mesmo, nunca se repete e, por isso, não comporta programação exata.

Sobre o que foi dito, vale ressaltar Gadotti (1992), que afirma que é na luta cotidiana, no dia a dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa direção oferece a possibilidade de operar uma grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solitário e paciente.

Sergiovanni (1986) se refere à Administração da Educação como a ciência e a arte de desenvolver e de implementar meios eficazes e satisfatórios de atingir objetivos desejáveis. A gestão compartilhada é um dos meios que a Administração da Educação indica

para alcançar objetivos que, conforme a teoria, poderão ser tanto mais desejável quanto mais amplo for a participação da comunidade escolar.

A gestão participativa, segundo Franco (1992), envolve riscos, justamente por incluir pessoas com uma variedade enorme de expectativas, perspectivas, experiências, as quais, em razão disso, têm percepções muito diferentes em relação ao que a escola faz ou deveria fazer. Outra faceta desse risco é o que decorre de opções que, de alguma forma são inadequadas em termos da realidade e das possibilidades da escola e da comunidade escolar, feitas muitas vezes por pressão de grupos.

A participação impõe algumas condições. Nesse sentido, importa atentar para o que diz Lorenzoni (1988):

*“... é possível fazer parte **de**, sem no entanto tomar parte **em** ou ter parte **com**, porque existe uma substancial diferença entre participação ativa e participação passiva. A participação ativa exige lealdade, responsabilidade, compromisso... ser informado, apenas, sobre os fatos, por exemplo, é participação passiva”.*

Motta (1991), afirma que a participação valoriza o potencial das pessoas e permite que expressem suas idéias e emoções, desenvolvam relações pessoais e organizacionais mais autênticas e, enfim, se tornem profissionais mais autônomos e mais competentes.

A participação tem função educativa em vários sentidos, entre os quais destacamos, em primeiro lugar, aprendizagem da própria participação, ela se dá na medida em que se participa ativamente de um projeto comum, com clareza de propósitos e plena consciência de estar exercendo um direito e assumindo uma responsabilidade. Em segundo lugar, a participação oportuniza a convivência de pessoas e o trabalho em grupo, propiciando novas percepções e ampliando a consciência da pessoa em relação ao próprio meio. É

oportunidade, também para fortalecer o respeito ao outro, pela prática de princípios éticos e por consideração maior pelas opiniões e idéias alheias. Além disso, os participantes podem aprender a expressar suas idéias, e a controlar as próprias reações, a exercer a iniciativa e a criatividade, enfim, a exercer com liberdade um direito que é seu, mas que também é dos outros, razão porque esta liberdade tem a contrapartida da disciplina e da responsabilidade. Em resumo, *“aprendem a difícil arte da convivência democrática”* como tão bem expressa Bordenave (1983)

A participação do corpo docente e de funcionários da escola na gestão é hoje reconhecida como direito e, conseqüentemente, faz parte da literatura de Administração da Educação. Este fato não indica que a participação seja uma realidade nas escolas, que sua ocorrência seja tranqüila ou universalmente aceita, uma vez que a participação é origem freqüente de conflitos, dificultando o trabalho do gestor.

Sendo a participação um direito das pessoas, o gestor, em uma gestão compartilhada, não esta “permitindo ou concedendo” que outros tenham parte na administração. Direitos não implicam permissão ou concessão; direitos exigem cumprimento e atendimento. Por essa razão, cabe ao gestor promover, favorecer ou ampliar o exercício desse direito.

Vale, pois, para a gestão escolar, a advertência de Motta (1984) no sentido de que participar não implica necessariamente que todas as pessoas ou grupos opinem sobre todas as matérias. Horcajo, sugere que a participação pode variar em termos de quantidade (um ou mais grupos) e de qualidade (competências e graus variados).

Sobre **os momentos em que é realizado o trabalho coletivo da gestão pedagógica**, todas as entrevistadas afirmaram que é nas coordenações coletivas que se efetiva a oportunidade para reunir os atores da gestão pedagógica. Já as reuniões com os pais dos alunos são realizadas ao final de cada bimestre, quando é entregue o boletim escolar, nas datas comemorativas, sendo preparado para a ocasião um evento de culminância, no qual são apresentados os trabalhos produzidos pelos alunos. Além destes encontros, cada turma possui o seu representante, os quais levam sugestões e críticas nos momentos de conselho de classe.

Foi observado, por esta pesquisadora, que os alunos ainda não se sentem totalmente à vontade para expor os pontos positivos e negativos destacados pela turma, mas é um aspecto que todos estão empenhados em desenvolver.

Segundo Horcajo (1993), a coletividade na administração escolar é entendida como poder real de tomar parte ativa na elaboração e no desenvolvimento do processo educativo, tanto em nível de micro como de macro-sistema, de todos os que participam do processo educativo: alunos, pais, docente, direção e grupos interessados na educação, eventualmente.

O autor afirma ainda, que o conceito de coletividade na escola, resulta da interseção das idéias desenvolvidas em relação à tomada de decisões e à participação, a qual enseja que duas ou mais pessoas concordam quanto a uma opção.

Entre todos os membros da escola, deve imperar um clima de respeito e confiança mútua, articulado pelo gestor, onde diferenças e ideologias pessoais devem ser respeitadas sem, no entanto, impedir que se respondam os anseios da comunidade por uma educação que possibilite a seus filhos a vivência da cidadania plena e a conseqüente inserção no contexto sociocultural e econômico do país.

No que tange à **modificação na maneira em que a gestão pedagógica está sendo efetivada**, só a coordenadora considerou não haver modificações a serem realizadas, afirmando que *“falta apenas o envolvimento dos pais”*. Para a gestora, dizer que não há modificações a serem feitas, é deixar a gestão estagnada. Considerando que a educação é dinâmica, avaliando aspectos que podem melhorar, ela os dividiu em: *“...aspectos internos: entrosamento entre coordenação e demais atores da gestão pedagógica, envolvimento em sua totalidade dos professores nas atividades propostas pelo próprio grupo, acompanhamento efetivo aos alunos com baixo rendimento escolar, motivação da participação dos pais. Aspectos externos: acompanhamento, ao invés de mera supervisão, da Secretaria de Educação e, principalmente, da Diretoria de Ensino e conseqüentemente suporte pedagógico; integração da gestão pedagógica entre as escolas; recursos humanos*

para apoiar a gestão; agilidade no atendimento especializado aos alunos que precisam e a verdadeira autonomia às escolas”

A vice-gestora e a orientadora educacional ressaltaram que as modificações necessárias vão desde a seleção do grupo gestor, até a criação de um código de ética específico dos profissionais que lidam com educação. Ambas as profissionais, têm percebido *“que há um esforço para que o maior número possível de professores se envolvam com a gestão pedagógica, no entanto, há um pequeno grupo que se recusa a colaborar, não sugere as modificações que acham necessárias, “boicotam” os colegas e atrapalham o resultado final, que é a educação de qualidade, um corporativismo irresponsável, contudo, nada se pode fazer para sanar o problema”*.

Das respostas dadas pelas entrevistadas, observa-se que há aspectos para serem mudados pelo grupo gestor da escola e outros que dependem da DRE ou SEE. As instituições hierarquicamente são dependentes, no entanto, não há respostas imediatas às dificuldades enfrentadas na escola. São várias parcerias que precisam ser construídas: escola e pais, professores e alunos, professores e escola, escola e DRE e SEE, dentre várias. Capanema (1995), afirma que administrar e inspecionar não são tarefas fins da escola. O ato de administrar a escola é um meio para alcançar a finalidade que dela é esperada: educar. O cerne da escola é o pedagógico, o essencial é a sua tarefa educativa. Para isso a gestão, em todas as esferas, precisa estar em constantes modificações e ajustes, já que a escola é um ambiente também em constante mutação.

No que tange ao **acompanhamento do gestor ao pedagógico da escola**, as respostas confirmaram que a gestora se esforça para está presente em todas as reuniões pedagógicas, encontros com os pais, coordenações coletivas. Procura está ciente de como estão os andamentos dos projetos, além daquele que a gestora pessoalmente implementou. O grupo gestor faz uma escala de horário, distribuindo a sua carga horária diária para suprir os três turnos. A orientadora complementou que a gestora tem seu trabalho melhorado a cada ano, à medida que conhece o grupo que está gerindo, está conseguindo descentralizar a sua gestão, mas sem perder a visão do todo. A vice-gestora e a coordenadora afirmam que a

experiência profissional da gestora faz com que a sua maior habilidade seja lidar com a dimensão pedagógica, demonstrando segurança. A vice-gestora diz que assume boa parte do trabalho burocrático, para não sobrecarregá-la.

Para Câmara (1995), o diretor da escola, pela posição de liderança que exerce, tem responsabilidades diferenciadas, porém não menos importantes daquelas exercidas pelo professor. Entre outras atribuições, a ele cabe o estabelecimento de um ambiente plenamente favorável ao desenvolvimento do processo educacional e de um trabalho participativo, estabelecendo compromisso mútuo entre a gestão administrativa e o corpo docente de sua escola; contribuindo, dessa forma, para a interação entre sujeitos que tem um mesmo objetivo. Esse processo de parceria cria um espaço coletivo, contribuindo para o consenso nas decisões para o planejamento das atividades curriculares.

As questões como acompanhamento dos alunos, por meio dos conselhos de classe, envolvimento com a comunidade escolar, rendimento escolar, execução do currículo, avaliação, dentre outras, podem ser indicativos adequados à compreensão do papel do gestor. E, aliado a isso, a liderança e a respeitabilidade entre seus dirigidos, além do estímulo à criatividade e à autonomia dos professores e demais funcionários, poderá fazer da instituição um local privilegiado de práticas e interações proveitosas à questão educativa.

Alonso (1988) afirma, que o diretor não pode ser visto como mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, deve antes ser pensado como o criador de novas atitudes, o estimulador do progresso e o mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola. O equilíbrio da organização escolar deve ser o objetivo máximo da ação administrativa do diretor. Para tanto, deve preocupar-se com os aspectos materiais da organização e do funcionamento da escola, e com os aspectos psicológicos e sociais que asseguram uma melhor condição de trabalho aos professores e maior aproveitamento dos alunos.

O gestor escolar deve ser, sobretudo, um articulador político que a partir do fornecimento de subsídios técnicos, pedagógicos e administrativos, que lhe permitam transitar entre os diversos segmentos da comunidade escolar, numa perspectiva de agregar

peças, coordenar idéias e realizar em conjunto os objetivos educacionais a que se propõe a instituição escola. O gestor escolar deve ser um profissional das relações humanas. Deve especializar-se nisso. As tarefas de uma instituição como a escola, só são cumpridas a contento, se as pessoas sentirem vontade para isso. E novamente esse gestor precisará estar atento aos focos de desânimo e inércia dentro do grupo. Somar esforços com profissionais, intra e extra-escolar, para estimular e incentivar o grupo ao qual dirige, será fundamental. Quando se refere ao papel do gestor escolar, vale resgatar Lück (2003), que afirma que é do desempenho e da habilidade do gestor em influenciar o ambiente, que dependem em grande parte o ambiente e clima escolar, o desempenho de seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Sobre os **ajustes e/ou a interferência no trabalho realizado pelos atores da gestão pedagógica**, a vice-gestora, a orientadora e a coordenadora afirmam que são efetivadas internamente, nos momentos de reunião, e normalmente, destinam-se a alertar sobre a possibilidade de contratempos ou constituem sugestões para a melhoria do trabalho. Geralmente essas interferências são feitas pela gestora, que acompanha e respalda o trabalho. Já a gestora, admite que seu trabalho sofre a interferência da DRE, e segundo a entrevistada, geralmente vem acompanhada da cobrança de maior êxito, sem o suporte necessário. Citou ainda, que denúncias anônimas por supostas irregularidades, já a fez responder, por duas vezes, sindicâncias administrativas, onde nada foi comprovado. Sendo assim, as interferências, no seu ponto de vista, são sempre negativas e em nada colaboram para a melhoria no trabalho.

A gestora reconhece que a SEE e a DRE, podem e devem interferir no trabalho realizado pelo grupo gestor, no entanto, tem se resumido em apontar possíveis falhas, sem o respaldo para saná-las. Ela exemplifica com a falta de compromisso do professor que influencia o baixo rendimento do aluno; a proibição de flexibilizar o calendário letivo que é imposto; não se pode realizar uma reunião de pais ao sábado, dentre outros.

Criticando o caráter de neutralidade, autoritário e burocrático da administração tradicional adotada na administração escolar, Matos (1992) vê que a educação é um ato

político e pedagógico que deve ser legitimado na “co-reponsabilidade de todos os envolvidos na perspectiva de uma prática educativa autogerida”. Para Gomes (1994), a escola é uma instituição social, que tem a complexidade que exige decisões variadas, circunstanciais e rápidas.

Numa reflexão sucinta do que afirmam os autores supracitados, percebe-se que a interferência no trabalho é algo respaldado pela hierarquia existente (seja no grupo gestor, seja na DRE ou SEE), no entanto, isso vai além da mera supervisão, já que a responsabilidade é de todos os envolvidos no processo educativo, a forma de interferência deve ser feita de modo a sanar aquelas falhas identificadas que emperram a melhoria na qualidade do trabalho executado pela escola.

Sobre o **envolvimento da comunidade interna para a resolução dos problemas em discussão**, este pode e deve ser melhorado. Segundo a gestora, existem dois grupos com posicionamentos diferenciados na escola: aquele comprometido em resolver os problemas através da discussão apropriada e o outro disposto a tumultuar. Ainda segundo a entrevistada, nas discussões de problemas como: emprego da verba recebida, melhoria do rendimento escolar, motivação da participação dos pais no acompanhamento dos filhos, execução dos projetos propostos, avaliação do trabalho realizado pelo grupo gestor, normalmente há muita crítica, poucas sugestões e a tentativa de achar culpados pela existência do problema.

A gestora quis registrar que um dos últimos assuntos discutidos com a comunidade escolar interna foi sobre o remanejamento dos alunos da EJA, de 5ª a 8ª séries (noturno) para serem atendidos em outra escola da rede pública, já que o número de alunos estava muito reduzido, aproximadamente 36, no total, a fazia temer o questionamento do Ministério Público, quanto à manutenção de uma estrutura pedagógica para um número tão reduzido de alunos. Assim, a gestora acredita que está envolvendo toda a escola nas discussões abrangentes e inteirando a todos sobre os percalços que precisam ser resolvidos.

Segundo Santos (1999), o gestor precisa ter uma visão do que se propõe desenvolver e saber quais os meios de que dispõe para realizá-lo, sem impor nada a seus

liderados, dividindo tarefas e distribuindo seu poder e não sua autoridade, atuando sempre em equipe, num relacionamento profissional de cooperação, respeito e solidariedade. Deve ter condições de construir coletivamente novas práticas, onde a participação de toda a comunidade escolar seja considerada elemento de uso do poder. A autora confirma o que a gestora da escola pesquisada está fazendo que é persistir na participação de toda a comunidade interna.

No que diz respeito a **motivar a participação da comunidade escolar interna**, a gestora e a orientadora educacional acreditam que sozinho o grupo gestor tem muito pouco a fazer. O grupo de professores que atua com as crianças de 1^a a 4^a séries, demonstra um compromisso com sua profissão e com seus ideais. Os atores da gestão pedagógica, procuram manter o entusiasmo destes professores, dando-lhes total suporte técnico-pedagógico. Já o grupo de professores que atende aos alunos de 5^a a 8^a séries, há alguns professores que não colaboram e a orientadora atribui este comportamento “*a gestões anteriores que sempre cedia às pressões (horários reduzidos ou turmas dispensadas na ausência do professor, muitas flexibilizações em coordenar ou não). Tudo para que este grupo não atrapalhasse as atividades. Com a gestão atual estes ajustes foram desfeitas o que contrariou alguns professores*”. A orientadora acrescenta que a autoridade do grupo gestor, em especial da gestora, foi fundamental para que a escola tivesse uma melhoria significativa na qualidade do serviço prestado.

Para a coordenadora, os professores estão desmotivados, por falta de valorização da Secretaria de Educação, são questões que vão além das possibilidades de solução pelo grupo gestor. No ponto de vista da vice-gestora, há tanto fatores internos como os citados anteriormente, quanto externos, os quais cabem à DRE resolver, já que enfrentam esses problemas em muitas (senão em todas) as escolas, no entanto, não orienta os gestores. A vice-gestora destaca que como estratégia de motivação, a persistência na gestão participativa surte efeito positivo, pois aqueles que se propõe a colaborar se sentem responsáveis por todo o processo. A entrevistada gostaria de deixar registrado que a desmotivação atinge a um pequeno grupo de professores e este comportamento ela atribui a diferenças pessoais.

Para Lacerda (1997) a participação, de todos, nas decisões relativas às atividades comuns é provavelmente o instrumento mais poderoso para vincular o interesse dos membros, aos objetivos da organização, ao mesmo tempo em que permite a mais ampla mobilização de conhecimentos.

A autora ressalta que a participação organizacional, também requer certos limites. Não há por que debater, em reuniões tediosas, assuntos administrativos facilmente resolvidos em atos de chefia, porém, deve-se gastar todo o potencial de liderança disponível para despertar a compreensão de todos, no sentido de fazê-los participar do esforço comum e de levá-los a derrubar as fronteiras entre os esforços individuais. Cooperação exclui o isolamento, por mais bem intencionado que este seja.

Nem sempre os interesses do indivíduo e da organização são conciliáveis. Nenhum esforço de liderança anulará o fato. É otimismo demais esperar que interesses individuais sejam postergados a favor de objetivos comuns, exceto em situações especiais e passageiras. Não se confundirá a real participação de cada membro com um mecanismo de participação formal por representação.

Caberá a gestão garantir que a informação seja realmente acessível a todos, mediar conflitos e não permitir que os problemas gerados pelos processos participativos prejudiquem o exercício da função mais importante da escola, ou seja, o ensino. Da mesma forma o limite desses processos está dado, pelas prioridades e diretrizes estabelecidas pelo governo central. Se a prioridade é vencer a barreira da repetência e do fracasso escolar, melhorando a qualidade do ensino, a participação deverá orientar-se nessa mesma direção, ou não terá sentido sua existência.

Expondo o ponto de vista sobre **o ambiente escolar (social e físico)**, as entrevistadas foram unânimes ao relatar que é propício para o desenvolvimento das atividades educacionais. O grupo gestor e demais profissionais tem um bom relacionamento com os alunos e estes entre si, a questão da violência é trabalhada constantemente e a escola tem prevenido problemas, como o uso de drogas e a gravidez precoce. Para a orientadora, quanto ao segundo problema, à atuação da escola esbarra no preconceito familiar, os alunos têm o

conhecimento do que fazer, no entanto, as famílias não as deixam fazer uso de preservativo e não as levam ao médico para verificar a possibilidade do uso do anticoncepcional. As entrevistadas voltaram a citar o grupo de professores que não tem compromisso e assim, de certa forma, influenciam negativamente o ambiente social da escola, no entanto, é perceptível que todos se empenham para reverter esta influência.

Em relação ao ambiente físico, a escola é agradável, sempre limpa, organizada e conservada pelos alunos, tem um espaço adequado e, segundo a gestora, está buscando parcerias com empresas privadas para a construção do auditório e da cobertura da quadra poliesportiva. Há esforços para a compra de instrumentos que irá compor a sala de música, sugerida pelos alunos, que inicialmente oferecerá aulas de violão e flauta doce.

O grupo gestor procura motivar os alunos a reconhecerem o espaço privilegiado que tem, propicio para o desenvolvimento da aprendizagem. Através de um projeto de conscientização com reportagens, visitas para que os alunos observem o espaço físico e o aspecto social de outras escolas e comparando-os percebem a estrutura diferenciada a que tem acesso, essa é uma estratégia para que todos aprendam a preservar.

3.8- A implementação do currículo

Embora o termo currículo venha sendo definido, pelos especialistas, dentro de uma concepção bastante ampla e abrangente, o conceito tradicional continua arraigado na mente de alguns professores, prejudicando, de certa forma, a compreensão da dinâmica do processo educacional desenvolvido na escola.

Câmara (1995) afirma, que currículo é a ação dinâmica desencadeada pela vivência de um plano curricular. São todas as experiências que cada aluno vive em um programa de educação que utiliza, ao seu planejamento, as informações de teorias e pesquisas, e os resultados de experiências passadas e presentes. Sendo assim, a escola deve refletir a vida e os ideais do homem que vive em um determinado espaço de tempo e de lugar no qual está situada esta escola. Ela é comprometida diretamente com o educando, objeto de

seu trabalho, com as ações desenvolvidas para implementação do processo ensino-aprendizagem e com o conhecimento que pretende transmitir. Câmara ainda, expõe que numa concepção abrangente de currículo, as bases fundamentais para seu planejamento são representadas pelas forças sociais, o desenvolvimento humano, a natureza da aprendizagem e a natureza do conhecimento. Cada um descreve um pouco do ambiente, da natureza e da ação do aluno. Usadas juntas se constituem critérios múltiplos, ajudando toda a equipe pedagógica nas decisões referentes ao planejamento e avaliação do currículo.

A respeito da **discussão sobre avaliação e currículo**, todas responderam que a discussão sobre a avaliação é pequena, já que os estudos que são realizados sobre o tema durante as coordenações, com o intuito de humanizá-la, são aplicados apenas para avaliar o andamento e os resultados dos projetos. Para avaliar o desempenho do aluno, a Secretaria de Educação determina que seja feita considerando a prova como 50% da média e os outros 50%, os trabalhos realizados. A orientadora considera limitadas as discussões já que cada professor não troca informações com o colega sobre como realizar essa. Quanto à proposta de avaliação dos alunos de 1ª a 4ª, é feita diariamente, registrando-a em relatório individual e descritivo o avanço do aluno e as suas dificuldades. Essas são discutidas pelo grupo de professores, onde todos sugerem como sanar os eventuais problemas de aprendizagem do discente. Sobre o currículo, segundo a gestora e a vice, o grande desafio é fazer com que o professor perceba que este “documento” não se restringe ao conteúdo. Desta forma, ela propõe à coordenadora que se prepare e realize discussões com os professores sobre a essência do currículo e para que eles percebam a abrangência do seu trabalho.

Quando se diz que a escola “instrui”, está (ou deveria está) subentendido que o conhecimento em si pouco proveito proporciona, enquanto o educando não adquirir as habilidades necessárias para a sua utilização. Em certas áreas, a fusão didática do conhecimento com a habilidade, se oferece evidentemente (na alfabetização); em outras, porém, têm surgido problemas pedagógicos sérios, principalmente quando a utilização de um conhecimento requer a sua ligação com outros conhecimentos e, mais ainda, quanto à utilização se faz num campo de vida não dominado pelo saber. Nestes casos, há alguns

professores que avaliam o aluno concluindo que falta pré-requisito, e a partir daí pouco fazem para sanar o problema.

Segundo Sacristan (2000), há a necessidade de “reeducar a escola” para o essencial, para aquilo que a diferencia, para aquilo que a valoriza, para aquilo que lhe dá sentido e legitimidade e para aquilo que lhe garante a otimização dos resultados. Essa reeducação da escola importa também a substituição de suas “certezas” e do “conhecimento acabado” pela busca permanente de novas respostas. As suas “dúvidas” devem levar à construção de novas “verdades”, sem contudo, ter a pretensão de esgotá-las, de forma definitiva.

A escola existe para aprofundar a reflexão sobre os valores fundamentais para a pessoa humana, a fim de torná-la efetivamente livre e libertadora. Só assim será resgatada a dimensão ética do conhecimento e do trabalho e o homem será sujeito de sua própria história e construtor de um mundo novo.

A escola precisa “assustar-se” como o que foi, e ainda é, para poder reorientar-se como um instrumento dos sonhos do século XXI, “saltando”, como diz Cristovam Buarque, da certeza à dúvida, do materialismo aos valores culturais, da especialização ao holismo, da evolução teórica à revolução das idéias, da modernidade técnica à modernidade ética, da utopia dos meios à utopia dos fins, da ilusão da igualdade do consumismo à igualdade do essencial com diversidade, da linguagem que se afirma neutra a uma linguagem que assume seu caráter ético e da arrogância do antropocentrismo para a consciência do valor da natureza na construção e enriquecimento do homem

E é preciso lembrar também que sendo o conhecimento o “produto” da escola, seu verdadeiro “produtor” é o próprio aluno, cabendo apenas ao professor a função de estimular, de orientar e de facilitar o trabalho. O fundamental, então, passa a ser, ajudar o aluno a construir o conhecimento e não mais transmitir um conhecimento que o aluno entenda como definitivo. O currículo sugere o encaminhamento para o desenvolvimento das habilidades do aluno.

Abordando **o baixo rendimento dos alunos**, a gestora e a vice, afirmaram que são cobradas constantemente pela DRE, a qual criou um quadro estatístico para que as escolas preencham ao final de cada bimestre. Este documento é exposto em reunião com os gestores de todas as escolas que são vinculadas aquela DRE. Segundo a gestora, é um dos momentos mais constrangedores, já que são expostos apenas números, a escola não tem a oportunidade de justificar os dados e os pontos positivos da escola, são descartados. A entrevistada gostaria de registrar *“que naquele percentual de alunos com baixo rendimento, há discente recém chegado a Brasília, vindo das mais variadas regiões, há aqueles que foram encaminhados para avaliação psicopedagógica, a qual demora anos para acontecer, há aqueles com grande falta de pré-requisito que precisam de atendimento extra-classe, dentre outros motivos, no entanto, a DRE expõe a escola, divulgando os dados em plena reunião e não lhe dá suporte para resolver o problema”*. Isso acontece todo o bimestre e atinge a todos dessa escola.

A coordenadora e a vice-gestora, acreditam que no caso dos alunos com baixo rendimento, as causas precisam ser identificadas para que as estratégias sejam traçadas. Há na escola aulas de reforço (1^a a 4^a séries) e o grupo de estudo que atende aos alunos de 5^a e 6^a série. Mas com a falta de recursos humanos, ambas concordam que é um paliativo na resolução definitiva do problema.

Abordar a questão do rendimento do aluno, faz vir à tona a repetência e a evasão escolar no âmbito do sistema de ensino, que implica passar do plano descritivo para o plano propositivo e da ação. Um padrão de gestão que tenha como prioridade a superação da barreira do fracasso escolar deverá empenhar esforços numa profunda reformulação na forma de organização e seqüenciar o percurso escolar, na definição de objetivos de aprendizagem que levem em conta as condições peculiares de regiões e escolas, nos procedimentos para diagnosticar diferentes pontos de partida e aferir progressos de escolas e alunos, além de realizar medições referenciadas em normas nacionais ou estaduais, cujos resultados orientem todas essas decisões. Mello (1997) afirma, que é imprescindível realizar um trabalho permanente de mudança interna na organização das escolas e construir com elas

conhecimentos e capacidades de gestão que permitam entender o significado e o conteúdo do fracasso escolar em diferentes contextos socioculturais e econômicos.

A urgência e a complexidade do problema do fracasso escolar, exigem um planejamento cuidadoso da ação, evitando soluções imediatistas, baseadas em modismos. Neste tema não existem soluções mágicas nem imediatas. A improvisação e a somatória de medidas de curto prazo, que não são sustentadas por uma política permanente de capacitação das escolas e provisão dos insumos básicos para seu funcionamento, têm retardado a solução do problema da repetência.

A coesão da equipe em torno de objetivos, a valorização do ensino e do desempenho de alunos e professores, o estilo de direção que compartilha decisões, a presença e participação dos pais, contribuem em grande parte para melhorar o desempenho escolar, independentemente do nível sócio-econômico dos alunos e outros fatores externos.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

O presente trabalho constituiu uma análise detalhada das ações e circunstâncias que envolvem a gestão pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

À gestão pedagógica recentemente, tem sido atribuída, correta ou equivocadamente, um papel crucial no êxito ou fracasso da escola no que tange ao cumprimento de suas finalidades.

O foco da investigação foi o processo de descentralização da gestão pedagógica, no pressuposto, confirmado pela literatura consultada, de que a gestão pedagógica deve ser necessariamente descentralizada, participativa e democrática. Nem poderia ser diferente. O êxito da escola depende, fundamentalmente, do concurso efetivo e eficaz de todos os envolvidos nas atividades pedagógicas. No entanto, este concurso demanda a coordenação das ações.

Na escola estudada constatou-se a plena consciência da necessidade da repartição de responsabilidades entre gestora e a vice, orientadora educacional e coordenadora pedagógica para a realização da gestão pedagógica. Esta divisão de responsabilidades, com delegação de atribuições para sua plena realização esbarra no pequeno número de integrantes do grupo gestor, fazendo com que cada um realize suas funções, as dos demais integrantes e, eventualmente, até dos professores.

A participação da comunidade interna na gestão pedagógica não é integral. Conta-se com muitos professores dispostos a discutir e apoiar, principalmente no que tange aos projetos propostos e executados. Já outros professores se omitem em participar, sem que a gestão disponha de instrumento capazes de fazê-los mudar de atitude. Da comunidade externa, apesar dos esforços envidados, o grupo gestor têm alcançado pouco sucesso em motivar sua participação nas atividades da escola. Os pais se contentam em receber o boletim ao final de cada bimestre. A relação com os pais e a participação deles na educação de seus filhos é um elemento relevante para os gestores. Os pais tendem a se preocupar apenas com o

que ocorre com seus filhos e não com o que acontece na escola, querem conhecer e saber do resultado, mas não se importam com o seu processo de desenvolvimento.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade de ensino e dos seus resultados. A criação de ambientes participativos é uma condição básica para os bons resultados da gestão.

Para motivar a participação da comunidade, tanto interna quanto externa, é importante a habilidade para dialogar e relacionar-se com todos os envolvidos no processo educacional. Quaglio (2003) acrescenta, que os gestores têm de ampliar o diálogo como estrutura fundamental de conhecimentos em educação aos demais elementos do sistema educacional.

Corroborando com o autor, pode-se acrescentar quanto aos teores dos diálogos, bem como a maturidade para estabelecê-los e/ou restabelecê-los, devem ter como pano de fundo uma formação consistente, crítica e comprometida com questões sociais, éticas e de cidadania. Os embates travados no interior das escolas não podem cair no vazio dos ataques pessoais, pois desqualificam a imagem da escola como instituição que promove educação. A ponderação, calma e seriedade devem pautar os momentos de crise e conflito, no sentido de encontrar caminhos para desenvolver uma exigência sem, no entanto, fragilizar a imagem do gestor diante do grupo a ele subordinado.

Como pode-se constatar, a participação da comunidade escolar é um dos pilares da gestão pedagógica, para que esta aconteça de forma descentralizada. Contudo, durante a pesquisa observou-se que há outro pilar em evidência na gestão que é o da autonomia. A gestora desta instituição, ao delegar as atribuições aos integrantes do grupo gestor, procura também passar a responsabilidade pelo que vai ser executado, sem que isso a impeça de dar o suporte que aquele integrante precise. Vale destacar que esta mesma autonomia a gestora afirmou ser bastante limitada junto a DRE.

A transferência de autoridade e responsabilidade pela tomada de decisões, do centro para as escolas locais, tornou-se uma reforma bastante popular. Entretanto, como pontua Hanson (1997), o modelo de escolas descentralizadas só pode ser eficaz se a atribuição de responsabilidade e de prestação de contas, acompanhar a autoridade transferida. Caso contrário, corre-se o risco das escolas não responderem por nada, nem mesmo por suas próprias metas ou pelos padrões educacionais esperados. Daí a importância de uma liderança forte e cooperativa, do gestor e de toda a comunidade escolar.

Apesar de certa margem de liberdade que a escola goza construída à revelia das regulamentações formais, essa escola não autônoma, é abandonada a seus próprios interesses, crenças e carências. Tedesco (1991), tenta identificar o que caracteriza uma boa escola: escola como centro das decisões; recursos e poder alocados no nível da escola; responsabilidade e prestação de contas pela direção; mecanismos de controle e avaliação; pais que se preocupam e controlam a qualidade do serviço educacional. O autor afirma ainda, que já existem suficientes evidências de que projeto e identidade institucional, trabalho de equipe e objetivos compartilhados, responsabilidades pelos resultados, podem tornar as escolas mais organizadas e eficazes para criar condições favoráveis de aprendizagem. A autonomia dos estabelecimentos de ensino é condição para essa identidade e projeto, na medida em que já está provado, pelos resultados desastrosos das políticas educacionais homogêneas, que é impossível monitorar do centro, esse complexo processo de organização e desenvolvimento institucional.

Essa autonomia, porém, não deve ser confundida com apologia a um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada, que transforme a escola numa ilha de procedimentos sem fundamentação nas considerações legais de todo o sistema de ensino, perdendo, assim, a perspectiva da sociedade como um todo. Deve-se, portanto, estar atento ao perigo do descaso político, que confunde autonomia com descompromisso do poder público, dando margem a este de eximir-se de suas obrigações.

A autonomia da escola, não pretende ser uma utopia educacional, mas uma estratégia possível e negociável. É possível fazer uma síntese inicial das características que

parecem determinar maior eficácia das escolas na utilização de seus insumos e que estariam associadas a uma maior autonomia da gestão: existência de um projeto pedagógico abrangendo formas próprias de organizar as condições de ensino-aprendizagem, o uso e distribuição do tempo e do espaço físico e a alocação dos recursos humanos; formas de gestão que incluam diferentes níveis de participação dos agentes internos da escola e da comunidade; tempo para consolidação de experiências de trabalho; presença da gestão com liderança, autoridade e legitimidade; profissionalismo dos docentes e a existência efetiva de trabalho de equipe.

Impõem-se como condições indispensáveis à maior autonomia das escolas: a existência de um sistema externo de avaliação de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos de conteúdos básicos e comuns, como estratégia para evitar a fragmentação; mecanismos de responsabilidade e prestação de contas pelos resultados alcançados; ações de compensação das desigualdades que impeçam possíveis efeitos regressivos da descentralização. A DRE deve interferir na gestão da escola, no entanto, não apenas cobrando resultados, mas, realizando um trabalho diferenciado, acompanhando todo o processo, percebendo que a escola se caracteriza como uma instituição social que opera com problemas complexos, exigindo tomadas de decisões diversificadas, constantemente necessitando de um suporte técnico-pedagógico por parte da DRE.

Depois da relevante discussão acerca da gestão pedagógica que, necessariamente, deve contar com a participação de todos os envolvidos, e que a autonomia é outro aspecto fundamental para que se alcance uma educação de qualidade. Vale destacar outra questão analisada que é a do rendimento do aluno. Com isso, percebeu-se que a vida dos alunos é determinada por um julgamento dicotômico – êxito/fracasso – ao final de cada ano ou etapa, entendidos de modo estanque. Isso é influenciado pela SEE/DRE, que conduz a forma de se perceber o currículo e a avaliação, determinando os conteúdos e o que os alunos devem fazer para sua avaliação final, ao término do bimestre. Isso aliado a falta de uma participação ideal da comunidade escolar, a autonomia limitada e a sobrecarga das atribuições do grupo gestor, impossibilitam, o alcance do principal objetivo da escola que é uma educação de qualidade.

A equidade só será alcançada se houver êxito em oferecer a todos um patamar básico comum de escolaridade com qualidade. Há necessidade de estimular modelos diferenciados e flexíveis de organização escolar, que desenvolvam formas próprias de interagir com o meio social e capacidade de gestão pedagógica para cumprir eficientemente a tarefa de ensinar o que deve ser comum a todos.

Durante a pesquisa pode-se destacar alguns desafios e impasses que o grupo gestor daquela instituição deverá transpor: a concepção de alguns de que educar é meramente transmitir conhecimento; que a gestão escolar não é diferente de nenhuma outra forma de administração; o conceito simplificado de que gestão pedagógica é encontrar uma forma de fazer o aluno apreender; que a participação, na íntegra, de toda a comunidade escolar (interna e externa) não é fundamental; que a busca por uma educação de qualidade é atribuição apenas da gestora; superar a falta de recursos humanos; realizar um trabalho versátil para resolver os mais variados problemas, como a necessidade de substituir professores, que acontece quase que diariamente, e não é atribuição contida no Regimento Escolar; motivar o envolvimento de todos na elaboração da proposta pedagógica, para que se responsabilizem por sua execução; implementar o trabalho coletivo e não desistir de ter a gestão pedagógica como prioridade na escola.

Mais um desafio a ser superado é a mudança do paradigma educacional baseado em um modelo pedagógico de dependência onde o currículo é visto como um fim, que tem por meta o acúmulo de saberes, que utiliza metodologias transmissivas e tem foco centrado no ensino, isso deve ser uma preocupação da escola. Assim, o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) tem sido o caminho apontado por muitos, para a mudança deste paradigma. Moretto (1999) aponta cinco competências: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; construção de argumentações; soluções de problemas; elaboração de propostas.

Buscando um novo paradigma educacional, centrado na aprendizagem e não no ensino, teremos o professor como mediador entre o conhecimento acumulado e o interesse e a

necessidade do aluno . E o currículo, entendido como o conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e com projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e valores. Durante a pesquisa foi perceptível, a preocupação do grupo gestor quanto à realização de projetos diversificados para atingir aos interesses e necessidades dos alunos.

Depois de destacarmos o currículo e o desenvolvimento de competências, vale ressaltar a avaliação, que é o momento onde professor expressa, de forma explícita e implícita a concepção que ele tem sobre a educação. Se ensinar é "transmitir" conhecimento, na avaliação a transmissão será cobrada. Porém, se acredita que ensinar é propiciar condições para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades, a avaliação também buscará aspectos que devem ser aprofundados. Para avaliar corretamente, exige-se clareza na definição do perfil de aluno que queremos formar. É necessário identificar as competências, para atuação e intervenção intencionais no processo educativo.

Para a efetivação desta proposta de mudança, a postura do gestor é muito importante, desta forma, vale ressaltar que o perfil de gestor que se almeja, fica longe da figura egocêntrica e centralizadora que não ajudaria o amadurecimento próprio e das pessoas, mas, que se aproxime de um articulador político-pedagógico, ético e responsável, que traga consigo conhecimentos que possam seduzir seus comandados a caminharem no rumo à educação de qualidade. Para tanto, o primeiro passo a ser dado é o projeto político-pedagógico da escola que motive a mudança de um espaço estático para um dinâmico.

Conseguir organizar o clima da escola na perspectiva acima, implica uma habilidade mais que especial, ou seja, significa ter postura democrática e respirar seu ideal diariamente. Essa tarefa não é muito simples diante das dificuldades encontradas na escola pública e dependendo da escola, principalmente aquela que não tem projeto político-pedagógico constituído e de forma participativa. A escola pesquisada tem uma comunidade

que gradativamente, vem se envolvendo com o projeto da escola, mas a sua participação ainda não é integral.

Vale ressaltar, que entre todos os membros da escola, deve imperar um clima de respeito e confiança mútua, articulado pelo gestor, onde diferenças e ideologias pessoais devem ser respeitadas sem, no entanto, impedir que se respondam os anseios da comunidade por uma educação de qualidade.

A escola é parte integrante e inseparável dos fenômenos que compõem a totalidade social, não podendo, portanto, ser pensada como autônoma e independente da realidade histórico-social da qual é parte. A atuação do gestor educacional, até pouco tempo, estava exclusivamente preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas. De acordo com Sander (1995), o gestor educacional é um líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem. Dessa forma, hoje, o gestor educacional é um dos componentes do processo de gestão da escola e, como "líder", é responsável pela condução deste processo.

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

Contudo, como pesquisadora gostaria de destacar que durante a pesquisa houve um episódio no mínimo curioso. Como critério para a escolha da unidade de ensino a ser pesquisada, optei num primeiro momento, por uma sugestão da DRE que indicou, de acordo com a sua avaliação, as instituições de ensino que executassem um trabalho diferenciado. Passando para o segundo requisito, fiz o levantamento em quais escolas havia os atores que deveriam ser entrevistados para o levantamento dos dados (gestor e vice, coordenador pedagógico e orientador educacional). Surge o primeiro desafio para os gestores da educação, pois, dentre as escolas sugeridas todas possuíam a figura do gestor e do vice, a minoria o

coordenador pedagógico e raras exceções contam com o orientador educacional. Desta forma, a escolha ficou limitadíssima. Diante da situação fica o questionamento, se com um “grupo completo” como tinha a escola pesquisada a demanda de trabalho era incompatível com o número de profissionais envolvidos na execução das atribuições, como essas escolas conseguem cumprir as suas funções, alcançar os objetivos, desenvolver o trabalho,...?

No entanto, não basta ter um número suficiente de profissionais para executar tarefas, estes precisam estar capacitados para assumir tal compromisso. Um exemplo que podemos destacar nesta pesquisa, é o da coordenadora pedagógica, a qual por completa falta de interesse e competência era um membro quase nulo (se não for). Não há como desenvolver um trabalho e ainda descentralizado, se os envolvidos não são competentes para a execução das atribuições a contento das expectativas.

Na escola pesquisada, não houve obstáculos que atrapalhassem o estudo. As participantes nitidamente expressaram suas concepções, encantos e desencantos acerca do que objeto de pesquisa. Desta forma, percebeu-se que, com exceção a coordenadora que categoricamente disse que não queria exercer a função, as demais entrevistadas demonstraram grande esforço e dedicação na efetivação de suas atribuições. No entanto, por motivos já citados, cientes do valor da descentralização da gestão pedagógica, este aspecto esta longe do ideal, mesmo considerando que já houve grandes avanços.

Esta instituição procura realizar um trabalho diferenciado e grande parte dos profissionais que atuam nesta escola colabora com este desafio. O grupo gestor, tem consciência de suas atribuições segundo o Regimento Escolar, com exceção da coordenadora. No entanto, o cotidiano da escola com uma rotina imprevisível, não há como realizar apenas o que está previsto no documento, de forma que por várias vezes executa atribuições que não são suas. De modo geral, o grupo gestor, atua de maneira comprometida na busca de uma educação de qualidade e está consciente de que há um trabalho árduo com grandes desafios a serem transpostos.

É importante que todos na escola se conscientizem da relevância da instituição, que deve se empenhar para cumprir sua função social, possibilitar a todos os seus alunos o

sucesso escolar pleno. Para fazer frente à nova realidade mundial e poder participar da construção de uma nova escola pública, o gestor escolar precisa ser realmente um líder não apenas formal, mas um líder construído no processo educativo, criativo, crítico, dinâmico, competente técnico-politicamente, para poder atuar em situações imprevisíveis, procurando não privilegiar determinados aspectos da gestão. Ter uma clara visão do que se propõe a desenvolver e saber quais os meios de que dispõe para realizá-los, sem impor nada a seus liderados, dividindo tarefas e distribuindo seu poder e não sua autoridade, atuando sempre em equipe, num relacionamento profissional de cooperação, respeito e solidariedade. Deve ter condições de construir coletivamente novas práticas, onde a participação de toda a comunidade escolar seja considerada elemento de uso do poder. Ao lado disso, deve articular sua prática com um projeto maior de transformações da sociedade. Para tanto, o sistema a que pertence, obrigatoriamente precisa participar transferindo aos gestores da educação, toda autonomia necessária, não abandonando-os a sua própria sorte, mas propondo uma parceria de confiança e responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abranches, Mônica. *Colegiado Escolar. Espaço da Participação da Comunidade*. Cortez. São Paulo, 2003
- André, Marli E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- Araújo, Adilson César de. *Gestão democrática da educação: a posição dos docentes*. UnB, novembro, 2000.
- Assmann, Hugo. *Pós-modernidade e agir pedagógico*. Palestra proferida no VIII Encontro nacional de didática e prática de ensino. Florianópolis-SC, 1996.
- Assmann, Hugo. *Treze colocações sobre a qualidade cognitiva e social da educação*. Palestra promovida no V Seminário de Pedagogia, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, 1996.
- Barros, Aidil de Jesus Paes de. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1990.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal/ Centro Gráfico, 1988.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. On line. Disponível na Internet: <http://www.mec.gov.br>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- Buarque, Cristovam. *Lugar de Criança é na Escola. Com qualidade! 2ª edição, revista atualizada e ampliada*.- Brasília: GDF, 1998.
- Câmara, Jacira da Silva. *Pode o currículo da escola desenvolver valores em educação?* Trabalho apresentado na 42ª World Assembly-International Council

- on Education for Teaching. Bandar Siri Begawan, Brunei Darussalam, 3-7 de julho de 1995.
- Câmara, Jacira da Silva. *Novas concepções, novas ações: a necessidade de atualização*. Versão em português do trabalho apresentado no International cultural Research Network Congress – “Exploring Cultural Perspectives” – Brasília, 2-6 de julho de 2002.
- Cardoso, Jarbas José & Wittmann, Lauro Carlos. *A gestão Compartilhada na Escola Pública: o especialista na construção do fazer saber fazer*. Florianópolis: AAESC: ANPAE/SUL, 1993.
- Carneiro, Roberto. *Educação um tesouro a descobrir, In: Fundamento da educação e da aprendizagem*. Sodilivro, 2001.
- Chagas, Valnir. *Educação Brasileira: ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, Edições Saraiva, 1998.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. *Gestão democrática da educação: exigências e desafios*. RBPAE. V. 17, n2, jul/dez, 2002
- Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999. (Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).
- Demo, Pedro. *Participação e conquista*. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1998.
- Distrito Federal (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. – 3ª ed.- Brasília, Subsecretaria de Educação Pública, 2004.
- Dourado, Luiz F. A. *A Gestão Democrática e a Construção de Processos coletivos de Participação e Decisão na Escola*. In FERREIRA, Naura S.C.& Aguiar, M. (orgs). Para onde vão a orientação e a supervisão escolar. Campinas, SP, Papirus, 2002 e São Paulo, Cortez, 1998.

- Eyng, Ana Maria. *Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola- um desafio permanente*. Paraná, V1, n1, abril, 2002.
- Freitas, kátia Siqueria; Giirling, Robert Henriques. *Gestão escolar participativa- uma construção*. Revista Gestão em Ação, Salvador, v.1, jan/jun, 1999.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 7ª edição, Paz e Terra, coleção leitura, 1998.
- Gandin, Danilo et Gandim, Luís Armando. *Temas para um projeto político pedagógico*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.
- Gadotti, Moacir. *Uma só escola para todos: caminho da autonomia escola*. Petrópolis : Vozes, 1990
- Gentili, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão- crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1995.
- Glatter, Ron. *A gestão como meio de inovação e mudança nas escola*. In: Nóvoa, António (org). *As organizações escolares me análise*. Lisboa, Publicações, 1992.
- Gomes, Cândido A. C. *A gestão participativa nas escolas resultados e incógnitas*. Brasília, IPEA, 1994.
- Grinspum, Mirian Paura S. Zippin. *Paradigmas em educação: avaliação e perspectivas*. Ensaio. Vol1, nº 2, jan/mar, 1994.
- Hanson, E. Mark. *Descentralização educacional: questões e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- Lacerda, Beatriz Pires de. *Administração escolar*. 2ª edição revista e atualizada, São Paulo, Pioneira, 1997.

- Libâneo, José Carlos. *Organização da escola: teoria e prática*. Goiânia, editora Alternativa, 2001.
- Libâneo, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. Coleção: Docência em Formação, Saberes Pedagógicos. São Paulo, Cortez, 2003.
- Lück, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- Lück, Heloísa; Freitas, Katia Siqueira de; Girling, Robert; Keith, Sherry. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002
- Lück, Heloísa. *Ação integrada. Administração, supervisão e orientação educacional*. 21ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.
- Ludke, Menga e André, Marli E.D. *Pesquisa em Educação abordagem qualitativa*. São Paulo, E.P.U., 1986.
- Machado, Ana Luiza. *Gestão educacional tendências e perspectivas: referências básicas para a formação dos gestores educacionais*. São Paulo, Cenpec, 1999 (séries seminários) CONSED.
- Machado, Maria Aglaê de Medeiros. *Gestão educacional tendências e perspectivas: política e práticas integradas de formação de gestores educacionais*. São Paulo, Cenpec, 1999 (séries seminários) CONSED.
- Maranhão, Efrem de Aguiar. *Gestão educacionais tendências e perspectivas*. São Paulo, Cenpec, 1999 (séries seminários) CONSED.
- Martins, José do Prado. *Administração escolar; uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 1999.
- Marques, Juracy C. *Administração participativa*. Porto Alegre, Sagra, 1987.

- Matos, Francisco Gomes de. *Gerência participativa*. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1995.
- Mattos, Rui de A. *De recursos a seres humanos: o desenvolvimento humano na empresa*. Brasília, 1992.
- Mello, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. Colaboração Mazda Julita Nogueira. 6ª edição, São Paulo, Cortez, 1997.
- Mezomo, João Catarin. *Gestão da qualidade na escola: princípios básicos*. São Paulo, J.C. Mezomo, 1994.
- Oliveira, Dalila A.. (org.) *Política e gestão da educação*. Petrópolis. RJ, Vozes, 2000.
- Oliveira, Aline Sampaio. *Fatores preditores da qualidade na escola pública*. UnB, março de 2002.
- Paro, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. São Paulo, Xamã, 1995.
- Paro, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 1999.
- Paro, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11ª ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 2002.
- Perrenoud, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- Quaglio, Paschoal. In: *Administração & supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo, Pioneira Educação, 2003.
- Sacristán, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alere: Artmed, 2000.

- Sander, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- Santos, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.
- Santos, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. *O gestor escola: um estudo da prática administrativa a partir do próprio gestor das escolas médias públicas de Belém-PA*. Belém-PA, Unimep, 1999.
- Silva, Tomaz Tadeu e & Gentili, Pablo. *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, Brasília, 1996.
- Teixeira, Anísio. *Que é administração escolar?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961.
- Vale, J.M. Ferreira de. *O diretor da escola em situação de conflito*. Cadernos CEDES nº 06. São Paulo. Cortez, 1986.
- Vianna, Ilca Oliveira de Almeida. *O conselho de escola e a gestão colegiada na escola pública do Estado de São Paulo*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, v.11, n.1, jan/jun, 1995.
- Xavier, Antônio da Ressurreição. *Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. Brasília, Projeto Nordeste; FUNDESCOLA, 1998.
- Wittmann, Lauro Carlos. *Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção do fazer saber fazer*. Florianópolis: AAESC: ANPAE/SUL, 1993
- Yung, P. *Métodos científicos de investigação social*. México, Universidade Del México, 1960.

ANEXO I

ATRIBUIÇÕES DOS ATORES DA GESTÃO PEDAGÓGICA DE ACORDO COM O REGIMENTO ESCOLAR.

Vejamos as atribuições de cada ator, de acordo com o Regimento Escolar vigente, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

“* Constituem atribuições do Diretor de acordo com o art. 9º do Regimento Escolar vigente:

- I- Cumprir e fazer cumprir as leis de ensino vigentes, as determinações dos órgãos competentes, bem como o Regimento das instituições de ensino da rede pública do DF;
- II- Implementar as deliberações do Conselho Escolar;
- III- Responsabilizar-se por todas as atividades desenvolvidas na escola, com predominância das de caráter pedagógico;
- IV- Coordenar a elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano Ação, bem como, garantir sua execução e avaliação;
- V- incentivar a participação dos pais e da comunidade no desenvolvimento das atividades promovidas pela instituição educacional;
- VI- garantir o acesso e a divulgação, em tempo hábil, de documentos e informações de interesse da comunidade escolar;
- VII- coordenar a elaboração e a divulgação das normas internas, com a participação da comunidade escolar;
- VIII- manter-se informado sobre a realidade sócio, econômica e cultural da comunidade, e do mercado de trabalho no caso da Educação Profissional, com vistas à atualização da Proposta Pedagógica;

IX- acompanhar e avaliar, de forma participativa, a execução do currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal em vigor, visando à adoção das medidas necessárias à correção de eventuais disfunções;

X- propiciar a participação da escola em atividades educativo-culturais promovidas pela comunidade e, no caso da Educação Profissional, em atividades do mundo do trabalho, no que concerne à produção e às relações produtivas;

XI- analisar e assinar documentos escolares, observando sua atualização, organização e autenticidade;

XII- fazer cumprir os prazos necessários e/ou estabelecidos, pela Administração do Sistema Público de Ensino, para o registro sistemático dos fatos e dados da vida escolar do aluno e da escola;

XIII- Deferir matrícula, conforme a legislação vigente;

XIV- criar estratégias que garantam aos funcionários a participação em atividades relacionadas à atualização, ao aprimoramento profissional e à formação continuada.

XV- administrar a utilização dos recursos financeiros provenientes do Poder Público e/ou de outras fontes, zelando pela sua aplicação adequada, aprestando constas ao órgão competente.

XVI- desenvolver ações educativas voltadas para a correta e contínua utilização, manutenção e conservação do prédio, equipamentos, materiais e instalações escolares, estimulando a co-responsabilidade dos professores, servidores, alunos e comunidade;

XVII- zelar pela identidade da instituição educacional, pelo bem estar dos profissionais que ali atuam e pelas relações interpessoais;

XVIII- representar a instituição educacional perante as autoridades superiores e a comunidade, prestando informações pertinentes, quando for o caso.

XIX- presidir reuniões do Conselho de Classe ou da Comissão de professores e do Conselho comunitário, onde houver;

XX- diagnosticar e submeter à apreciação do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores casos referentes à avaliação e à promoção dos alunos;

XXI- criar estratégias que favoreçam a redução gradativa da dependência financeira do Centro de Educação Profissional, quando for o caso;

XXII- praticar os demais atos necessários ao funcionamento do Estabelecimento de Ensino”.

“* Constituem atribuições do Vice-Diretor de acordo com o art. 11º do Regimento Escolar vigente:

I- Prestar assessoramento técnico-administrativo-pedagógico e político ao Diretor, co-participando de todas as atividades;

II- Substituir o Diretor nos seus impedimentos legais e eventuais, assumindo suas atribuições;

III- Zelar pelo cumprimento das disposições contidas no Regimento”.

“* Constituem atribuições do Coordenador Pedagógico de acordo com o art. 26º do Regimento Escolar vigente:

I- participar da elaboração, implementação, monitoramento e avaliação da Proposta Pedagógica da escola;

II- facilitar o desempenho do grupo de professores, promovendo a coordenação integrada e oportunizando a troca de experiências e a interdisciplinaridade;

III- implementar estratégia de recepção e de orientação aos professores, quanto à Proposta Pedagógica, às características das turmas, aos princípios de convivência social e às rotinas da escola;

IV- subsidiar o trabalho do professor por meio de textos, pesquisas, reportagens e vídeos, auxiliando-o na escolha do material didático;

V- orientar e supervisionar a elaboração e o desenvolvimento do planejamento docente nas fases de elaboração, execução e implementação;

VI- coordenar a realização de eventos pedagógicos;

VII- participar do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores,

VIII- proporcionar integração entre professores, técnicos das Gerências Regionais de Ensino e/ou da Subsecretaria de Educação Pública, participando de reuniões de interesse pedagógico;

IX- implementar, com os professores e alunos, os projetos pedagógicos da escola;

X- participar de debates, seminários e leituras, e repassar conhecimentos e informações aos professores;

XI- propor modelos alternativos de recuperação da aprendizagem;

XII- estimular o aperfeiçoamento continuado do professor;

XIII- elaborar relatórios das atividades desenvolvidas, com a participação dos professores, estimulando a auto-avaliação da equipe e propondo soluções alternativas para os problemas detectados”.

“* Constituem atribuições do Orientador Educacional de acordo com o art. 28º do Regimento Escolar vigente:

I- planejar, implantar e implementar o serviço de Orientação Educacional, incorporando-o ao processo educativo global;

II - participar do processo de caracterização da clientela escolar, identificando as possibilidades concretas da comunidade, os interesses e as necessidades dos alunos;

III- participar do processo de elaboração, execução e acompanhamento da Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implantação do currículo em vigor na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

IV- realizar a orientação vocacional, em ação integrada com os demais serviços pedagógicos, a partir de uma análise crítica do contexto socioeconômico e cultural;

V- identificar os fatores que interferem no rendimento escolar e propor medidas alternativas de solução;

VI- sistematizar o processo de intercâmbio de informações necessárias ao conhecimento global do educando;

VII- identificar, encaminhar e acompanhar educandos para atendimento em instituições especializadas;

VIII- participar ativamente do processo de integração escola-família-comunidade, realizando ações que favoreçam o envolvimento dos pais no processo educativo;

IX- participar do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores;

X- diagnosticar e trabalhar, junto à comunidade escolar, as causas que impedem o avanço do processo de ensino e de aprendizagem;

XI- supervisionar estágios na área de Orientação Educacional;

XII- integrar suas ações as do serviço de apoio à aprendizagem”.

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O mesmo roteiro foi aplicado a entrevista do Gestor e o vice, do Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional, o que possibilitou a análise das convergências e divergências das respostas sobre o objeto de pesquisa.

Perfil da equipe dos atores entrevistados

- 01) Qual função você exerce nesta instituição de ensino?
- 02) Há quanto tempo você exerce esta função?
- 03) Qual a sua formação acadêmica?

Visão conceitual

- 04) O que você entende por educação?
- 05) Qual a sua perspectiva acerca de gestão?
- 06) Como você define gestão pedagógica?
- 07) O que você considera como princípio na gestão pedagógica?
- 08) O que você considera para qualificar uma educação de qualidade?
- 09) Como você definiria o perfil ideal do Gestor, do vice, do coordenador e do Orientador Educacional no exercício de sua função?

Atuação na Instituição

- 10) Você tem conhecimento das suas atribuições definidas no Regimento Escolar?
- 11) Como é feita a divisão do trabalho?
- 12) Quais são as dificuldades enfrentadas no exercício da sua função?
- 13) Em que medida a autonomia de que você dispõe é suficiente para o bom desenvolvimento de suas funções?

Projeto Político- Pedagógico

- 14) Como foi a elaboração da proposta pedagógica?
- 15) Qual a periodicidade das discussões sobre a execução (concepções, prioridades, objetivos) do projeto pedagógico da escola?
- 16) Quem é responsável pela elaboração, implementação e avaliação dos projetos realizados na escola? E como isso é feito na prática?
- 17) Enumere três aspectos que tem dificultado a implementação dos projetos?
- 18) Dentre os projetos em execução, qual vem se destacando pelo resultado alcançado? Quem é responsável pela sua execução?

Opinião sobre a gestão pedagógica na Instituição

- 19) Quais são os pontos positivos e negativos na execução da gestão pedagógica desta instituição?
- 20) Considerando a gestão pedagógica, enumere cinco aspectos que precisam de aperfeiçoamento na escola?
- 21) Que gestão é adotada na escola dentre a gestão participativa ou a gestão autoritária?
- 22) Quais são os momentos em que é realizado o trabalho coletivo da gestão pedagógica?
- 23) Há a necessidade de modificação na maneira em que a gestão pedagógica está sendo efetivada?
- 24) Há interferência (por parte de quem) no trabalho realizado pelo gestor, vice, coordenador ou orientador? Como é feita esta interferência?
- 25) Você percebe o envolvimento da comunidade escolar interna para a resolução dos problemas em discussão? Quais problemas?
- 26) Quais estratégias são utilizadas para motivar a participação da comunidade escolar interna?
- 27) Como você define o ambiente da escola (social e físico)?
- 28) Como é efetivada (e se é), a discussão acerca da avaliação dos alunos e do currículo?
- 29) Como a escola lida com o baixo rendimento de alunos?
- 30) O gestor desta escola é um ator presente no acompanhamento do pedagógico da escola?
- 31) Você gostaria de deixar registrado algo que acha relevante?