



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LIGIA JACOB DE VARGAS

**A AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR DENTRO DO
CONTEXTO DE PARCERIAS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL EM SALVADOR**

Salvador
2007

LIGIA JACOB DE VARGAS

**A AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR DENTRO DO
CONTEXTO DE PARCERIAS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em
Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA,
como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Celma Borges Gomes

Salvador
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

V297 Vargas, Lígia Jacob de.
A autonomia e gestão escolar dentro do contexto de parcerias : a experiência de uma escola de ensino fundamental em Salvador / Lígia Jacob de Vargas. – 2007.
184 f.

Orientadora: Profa. Dra. Celma Borges Gomes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Gestão participativa. 3. Educação em parceria. 4. Autonomia da escola. I. Gomes, Celma Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.2 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

LIGIA JACOB DE VARGAS

A AUTONOMIA E GESTÃO ESCOLAR DENTRO DO CONTEXTO DE PARCERIAS: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM SALVADOR

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Edivaldo Machado Boaventura _____
Doutor em Administração Educacional
The Pennsylvania State University, Penn State - Estados Unidos
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Maria Regina Moura Rocha _____
Doutora em Educação
Universidade Autônoma de Barcelona - Espanha
Faculdade Regional da Bahia - UNIRB

Celma Borges Gomes – Orientadora _____
Doutora em Sociologia
Université Paris III (Sorbonne Nouvelle), U. P. França
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 26 de abril de 2007.

A Maria, minha avó, por sua ajuda espiritual.
A Célia, minha mãe tão querida, pelo exemplo que me deu.

AGRADECIMENTOS

Àquele que existe por si mesmo, por ter me dado vida, oportunidade, condições favoráveis, pessoas amigas e confiáveis para esse empreendimento.

Ao meu esposo, amigo e companheiro – *Décio Paulo de Varga* – um presente que recebi durante essa jornada.

A *minha família*, pela compreensão, incentivo e carinho constantes.

A *Dr^a. Celma Borges*, minha orientadora, que acreditou em mim, orientou e incentivou a execução deste trabalho.

A *equipe docente da Faculdade de Educação*, entre eles os professores Dr. Roberto Sidnei Macedo, Dr^a Vera Lucia Bueno Fartes e, aos professores Dr^a Katia Siqueira de Freitas e Dr. Edivaldo Machado Boaventura, que desde a graduação me incentivaram ao estudo e à pesquisa, um agradecimento especial.

Aos *colegas da Pós-Graduação*, do trabalho e colaboradores da pesquisa, pelo tempo, carinho, compreensão e atenção dispensados.

À Unidade Escolar, à Fundação e à *Secretaria Municipal da Educação e Cultura* pela colaboração indispensável.

Aos *amigos* Denise Bastos, Charles e Sônia Ferreira, Pedro Nascimento Neto e Rita Castro, Rita Chagas, Afonso Campos, Regina Fernandes ... companheiros dessa e de outras jornadas.

Deus abençoe vocês.

A todos, muito obrigada por tornarem o meu sonho realidade.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa analisou a experiência gestora de uma escola de ensino fundamental de 1ª a 4ª série na rede pública do Município de Salvador, viabilizada por meio de um convênio que regulamentava a parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e uma Fundação sem fins lucrativos. Foram levantados aspectos da autonomia da gestão escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, destacando-se seu contexto de parceria. O recorte temporal corresponde aos anos de 2004 a 2006. Trata-se de uma pesquisa descritiva realizada por meio de um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados. O estudo apresentado foi desenvolvido em quatro etapas: pesquisa exploratória, estudos teóricos, realização de trabalho de campo com entrevistas semi-estruturadas e elaboração do documento final. O contexto da parceria evidenciou a implementação da gestão democrática e participativa, presente em três dimensões: a) entre pais e escola; b) na comunidade escolar através dos instrumentos de gestão, que foram construídos e executados pela coletividade, tais como: *O Projeto Família Escola: Co-Gestão para Cidadania*, o *Regimento Escolar* e a *Proposta Pedagógica*; e c) entre as entidades mantenedoras e a própria escola que, uma vez instituída na parceria como seu objeto em comum também obteve voz e vez nas tomadas de decisão. Consideramos que os instrumentos de gestão da escola, que foram democraticamente constituídos, fortaleceram a gestão, abriram espaço para o exercício da autonomia pedagógica e forneceram a base de sustentação da gestão. A autonomia pedagógica da Escola investigada apresentou níveis crescentes de desenvolvimento, fruto do aprendizado de seu estilo gestor participativo e democrático, configurou-se a partir do compromisso e envolvimento progressivo da equipe técnico-pedagógica com a proposta educativa da escola e consolidou-se por meio dos instrumentos de gestão apresentados e suporte da parceria. Os estudos apresentam o resultado da experiência, que vigorou até o ano de 2005, quando o convênio que estabelecia a parceria expirou e a escola foi extinta.

Palavras-chave: 1. Escolas – Organização e administração. 2. Gestão participativa. 3. Educação em parceria. 4. Autonomia da escola.

ABSTRACT

This research has analyzed the management experience of a public primary school in Salvador made possible by means of an accord that regulated the established partnership between the SMEC (City Department of Education and Culture) and a nonprofit foundation. Different aspects of the autonomy in school management were observed on the administrative, pedagogical and financial levels, bringing into focus its partnership context over the period from 2004 to 2006. It is a descriptive research completed through a case study together with a qualitative approach for data processing. The case study presented was developed in four steps: exploratory researching, theoretical studies, field work with semi-structured interviews, and final document writing. The partnership context underlined the implementation of the participative management noticeable in three dimensions: a) between parents and schools – by means of the School Family Project - Joint Management for Citizenship -, b) in the school community - by the means of management tools designed and applied by the group such as the School Family Project - Joint Management for Citizenship, the School Regimentation and the Pedagogical Proposal – c) between the support entities and the school itself which could take part in the decision making once its partnership in a common object was established. We consider that the school management tools democratically built up strengthened the management, opened space for pedagogical autonomy realization, and provided the basis to support the administration. The pedagogical autonomy at the studied school showed growing development levels, as a result of the learning from its participative, democratic management style and set up based on the engagement and gradual involvement of the technico-pedagogic team regarding the school educational proposition. The studies present the result of the experience that invigorated until the year of 2005, when the accord that established the partnership died and the school was extinct.

Key words: 1. Schools. it organizes e manages. 2. Participative management. 3. Education in partnership . 4. School autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Hora do café	65
Figura 2	Atividade de recreação	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimento de alunos e desempenho escolar 2001- 2005	64
Quadro 2 – Quadro de pessoal da comunidade escolar	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
DOM	Diário Oficial do Município
FASFIL	Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAC	Instituto de Ação Cultural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não-governamental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PSO	Public Service Oriented
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 A GESTÃO ESCOLAR	33
2.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA PARA A EDUCAÇÃO	41
3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	47
3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	48
3.2 O CAMPO EMPÍRICO	50
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4 A HISTÓRIA DA ESCOLA K	57
4.1 A INICIATIVA VOLUNTÁRIA EM AUXÍLIO ÀS COMUNIDADES CARENTES	57
4.2 A PROPOSTA DE UMA AÇÃO ARTICULADA	61
4.3 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA AÇÃO	67
5 GESTÃO E AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	74
5.1 ASPECTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	74
5.2 A AUTONOMIA CONSTRUÍDA	78
5.3 O EDUCADOR E A RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE	95
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semi-estruturada	96
ANEXOS	98
ANEXO A Resumo de Convênio - Escolas especiais	99
ANEXO B Proposta Pedagógica da Escola	101
ANEXO C Regimento Escolar	132
ANEXO D Projeto Família X Escola: Co-gestão para Cidadania	157
ANEXO E Planejamento das Oficinas	173
ANEXO F Horário de Atividades Vespertinas	174

ANEXO G	Registro de Reforço Coletivo	175
ANEXO H	Avaliação de Oficinas de Estudos	176
ANEXO I	Registro de Estudo Coletivo	177
ANEXO J	Registro de Reforço Individual	178
ANEXO K	Atividade Interativa com Alunos e Pais	179
ANEXO L	Reunião de Professores	180
ANEXO M	Desempenho no Prova Brasil	181
ANEXO N	Criação da Escola V	182
ANEXO O	Extinção da Escola K	183
ANEXO P	As intervenções sócio educacionais	184

1 INTRODUÇÃO

O que se persegue só será válido se o caminho percorrido para alcançá-lo trazer consigo algum aprendizado.

Lígia Vargas

Esta dissertação intitulada – *A autonomia e gestão escolar dentro do contexto de parcerias: a experiência de uma escola de ensino fundamental em Salvador* é a materialização do esforço de traduzir a troca de experiências, os estudos realizados e a investigação concluída.

No estudo empreendido, discutimos a questão da autonomia da escola de ensino fundamental, de 1ª a 4ª série, a partir de um modelo de gestão que envolve relações de parceria entre o setor público e privado. “A palavra autonomia vem do grego “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei) significa autogoverno, autoconstrução, ou seja, capacidade de autodeterminar-se, de autoregular-se (CERQUEIRA, 2000, p.37). Notadamente, pretendemos evidenciar que, na contemporaneidade, diferentemente de um conceito associado a um fazer independente, “A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 299).

Nesse sentido, pretendemos contribuir para uma reflexão que possa apontar horizontes dentro dos quais se torne possível conciliar, de forma produtiva, a gestão escolar – que deve estar norteada por uma prática autônoma e social – com parcerias que visem cooperar para melhorar a qualidade do ensino público.

As demandas sociais destinadas à educação ou que podem ser atendidas por meio da escola têm provocado mudanças no atendimento educacional escolarizado.

Esse atendimento está diretamente relacionado às políticas públicas¹ praticadas pelo Estado, ao contexto socioeconômico das comunidades escolar e local, e também ao envolvimento da gestão da escola e seu respectivo grau de autonomia.

As políticas públicas para a educação têm proporcionado abertura para um maior envolvimento da escola com a sociedade. Essa abertura pode ser vista através da interação da comunidade escolar e local com a gestão da escola, que têm permitido a experimentação de ações, tais como o estabelecimento de parcerias informais com associações de bairro, microempresas e entre escolas da própria rede, que podem representar alternativas para a melhoria da qualidade da educação pública. Esse contexto revela uma relação mais direta entre a sociedade e a escola, que pode ser vista de várias formas, permitindo um avanço no exercício da gestão escolar autônoma.

Foi nesse contexto que consideramos as relações de parceria entre os setores público e privado da economia no campo educacional, para analisar a autonomia da gestão escolar onde pretendemos responder ao seguinte questionamento: Como se configurou a autonomia da gestão escolar da Escola K² dentro do contexto da parceria estabelecida entre a Fundação³ e a Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador à qual ela estava ligada?

Chamamos a atenção para o fato de que mesmo dentro do contexto de parceria, a autonomia da gestão escolar deve ser respeitada. O tipo de parceria que envolve a gestão escolar praticada não deve ferir os princípios da gestão escolar democrática participativa e autônoma e do seu Projeto Pedagógico. Nessa perspectiva, torna-se indispensável compreender, nessa situação, em que medida “o objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade” (KUENZER, 1988, p. 39). Essas capacidades e atitudes corroboram com “métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção

¹Celina Souza, (2003) resume política pública como “[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente).”

² Nome utilizado para identificar a Unidade Escolar, campo empírico da pesquisa.

³ Fundação é o nome com o qual identificaremos no texto a Fundação, instituição mantenedora da Escola K.

política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado” Freire (2001a, p. 69).

A investigação que realizamos analisou a experiência gestora da Escola K no Município de Salvador, viabilizada por meio da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC) e a Fundação.

Especificamente, buscamos levantar aspectos da autonomia da gestão escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, destacando os aspectos da autonomia da gestão escolar diretamente relacionados à condição partícipe dessa parceria. Para tanto, estabelecemos como objeto de estudo a autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parcerias’, no recorte temporal compreendido entre 2004 e 2006.

No processo investigativo realizado, utilizamos a pesquisa descritiva como aporte metodológico. Isto porque, consideramos a autonomia da gestão escolar da Escola K, dentro do contexto de uma experiência de parceria, um fenômeno que pode ser observado, descrito, classificado e interpretado, tornando possível “conhecer sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam” (RUDIO, 1986, p.71).

Em meio ao processo investigativo, a Escola K foi desativada e a parceria desfeita. Essa mudança na realidade investigada, fato possível de acontecer, quando o fenômeno estudado ocorre em um cenário ligado ao próprio contexto das relações sociais, enriqueceu a análise realizada sobre a autonomia da escola dentro do contexto de parcerias. Portanto, a fase conclusiva da coleta de dados realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e a redação final dessa dissertação foram feitas após o fechamento da escola.

Fizemos um estudo de caso da autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parceria. Este é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (grifo do autor) (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Também “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...] (GIL, 2002, p. 54).

Conforme Bogdan, (*apud* Triviños, 1987, p. 134-135), caracterizamos este estudo de caso como histórico-organizacional porque nosso interesse esteve centrado na investigação de um fenômeno que ocorreu no cotidiano de uma instituição (a Escola K) no período entre 2004 e 2006.

Desse modo, iniciamos o trabalho de pesquisa com uma coleta assistemática de dados, como forma de uma primeira aproximação da realidade a ser investigada. Inicialmente realizamos alguns encontros com representantes das instituições: Escola K e Fundação, que estiveram diretamente relacionados com a pesquisa a fim de esclarecer os nossos propósitos e declarar a utilização ética de todos os dados coletados em todo o processo investigativo. Posteriormente, efetuamos uma observação sistemática que incluiu pesquisa documental e bibliográfica que se complementou por meio de entrevistas semi-estruturadas com profissionais que estiveram envolvidos com a Escola K durante o período delimitado para a pesquisa. Nesse ponto, a investigação assumiu um caráter de pesquisa *ex-post facto*⁴, mudança necessária, em virtude do fim do convênio que estabelecia a parceria entre a Fundação e a SMEC e do fechamento da escola antes do tempo delimitado como recorte temporal da pesquisa.

Os resultados obtidos com essa investigação tomaram a forma deste texto que será apresentado em seis capítulos: introdução; fundamentação teórica, que aborda as parcerias no contexto escolar, a gestão escolar e o conceito de autonomia para a educação. O terceiro capítulo, denominado delineamento metodológico, apresenta o problema da pesquisa, o campo empírico e os procedimentos utilizados.

Os capítulos quatro e cinco contam a história da Escola K começando pela iniciativa voluntária em auxílio às comunidades carentes, seguida da proposta de uma ação articulada que apresenta os aspectos que envolveram o estabelecimento da parceria da Fundação com a SMEC e termina com “A consolidação de uma ação”, que inicia com a descrição do funcionamento da escola que segue mais detalhada no capítulo cinco, quando aborda os aspectos da gestão e autonomia na prática pedagógica. Nesse mesmo capítulo, aprofundamos a análise dos aspectos

⁴ A tradução literal da expressão *ex-post facto* é “a partir de um fato passado” (GIL, 2002, p.49).

da gestão democrática e participativa, a autonomia construída e a relação de pertencimento do educador.

No sexto capítulo, apresentamos as considerações finais sobre a autonomia e gestão da escola – objeto de estudo de nossa pesquisa, trazemos algumas inquietações provocadas pelo próprio tema pesquisado, as limitações dos sujeitos sociais envolvidos com a pesquisa, uma breve reflexão comparando aspectos da experiência investigada com intervenções socioeducacionais concluindo com a plena certeza de que novos estudos devem ser empreendidos e outras reflexões precisam ser feitas sobre parcerias entre o público e o privado, no campo da gestão educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As relações de mando e de obediência podem variar fortemente, desde formas mais e menos rígidas, desde ditaduras maquiavélicas até democracias muito participativas, mas, são todas formas de poder e desigualdade.

Pedro Demo

A compreensão clara dos limites e possibilidades da gestão educacional, independentemente do contexto onde ela se apresenta, não virá sem um pensamento crítico sobre o atual momento histórico e social pelo qual passa a educação escolarizada no Brasil. Porque, como declara Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A sociedade informacional, ou sociedade em rede, ou ainda a era da informação são termos usados para designar o atual momento histórico mundial que estamos vivendo. A aprendizagem adquirida dentro do contexto social tem provocado, ao longo dos anos, o surgimento de novas sociedades. Isto pode ser verificado quando se observa uma transformação estrutural nas relações de produção, de poder e de experiência (CASTELLS, 2002, p. 416). Essas transformações, segundo este autor, “conduzem a uma modificação também substancial das formas sociais de espaço e tempo e ao aparecimento de uma nova cultura”.

Esse contexto evidencia que o tesouro do momento está no conhecimento. “Se, na era pré-industrial, o verbo predominante era extrair e, na era industrial, produzir, na era do conhecimento, para ter sucesso e riqueza, o homem precisa ser

um criador. Os verbos, agora, são criar, gerar, conceber” (COSTA, 2001, p. 96). Sendo assim, a educação desempenha um papel fundamental nessas ações.

As transformações na sociedade continuam se processando. As mudanças afetam os modelos de gestão observados, e trazem consigo o conhecimento como seu novo diferencial. A sociedade informacional não tem fronteiras. As dinâmicas da vida social que fazem com que as pessoas mudem, mudam a própria sociedade e exigem uma capacidade mutante de suas organizações, quer sejam elas públicas ou privadas.

É certo que essas características não são vistas de forma evidente em todos os lugares, porém é a tendência que se observa no caminho do desenvolvimento da humanidade. O próprio Castells lembra que o poder dominante – o capitalismo, mesmo passando por profunda reestruturação, ainda continua sendo a forma econômica predominante. Essas mudanças vêm se caracterizando por “maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas [...]” (CASTELLS, 2005, p. 39).

Assim como as empresas privadas são forçadas a uma adaptação para elaborarem novas propostas e estratégias de gestão para sobreviverem, as empresas e instituições públicas que quiserem sobreviver, também vão ter que estabelecer novas estratégias gerenciais. Isto implica no processo de redemocratização provocando mudanças nos sistemas de governo, fazendo com que as políticas públicas também mudem e os serviços públicos oferecidos sejam diretamente afetados. Nesse contexto, o conhecimento será a nova moeda econômica para os tempos que estão se apresentando, ele eleva todas as ações educativas desenvolvidas nos países, para o mesmo patamar das ações que promovem o desenvolvimento econômico.

Se esta é a nova situação para o desenvolvimento mundial, podemos observar que, no Brasil, a transmissão do conhecimento oferecida por meio de suas instituições têm avançado lentamente, em relação à velocidade que ele é construído e disseminado dentro da própria sociedade brasileira. Nesse caso, o processo

educacional institucionalizado ainda é limitado e condicionado por diversos fatores e só teve maior expressão nas últimas décadas.

Evidentemente que houve transformações em termos de políticas públicas, mas, como elas ainda não se concretizaram de forma satisfatória, as demandas sociais pela educação permanecem e ampliam-se buscando oportunidades mais democráticas, com equidade e qualidade da educação.

A década de 1980 viveu um momento histórico de redemocratização, que priorizou as questões educacionais com as políticas de universalização do ensino. Assim, os excluídos obtiveram maior oportunidade de acesso ao conhecimento e de adquirir condições de participação política (BORDIGNON, 1996).

Diante desse contexto, a sociedade espera mais da escola, do que alcançar o objetivo de desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A sociedade exige da escola o conhecimento, a formação que torne o indivíduo apto para o exercício da cidadania. Segundo Pinsky (2003, p. 9), cidadania é um conceito histórico, não pode ser considerado estanque “o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço”.

Daí a necessidade de formar um cidadão capaz de atuar num mundo em transformação, ter seus direitos civis e participar no destino da sociedade. Para Bordignon (1996, p.14), equivale à “busca da emancipação de relações que se dão no sentido da “verticalidade”, ou seja, no eixo autoridade-obediência, que implicam em seguir uma ordem social e “verdades” estabelecidas”. Questionando as razões pelas quais a cidadania passa a ocupar a centralidade das discussões educacionais com a redemocratização, esse autor ainda afirma que:

[...] antes da universalização da educação, a escola pública não necessitava enfatizar a questão da cidadania, uma vez que era freqüentada pelas elites, já possuidoras de cidadania e seu objetivo central era formar líderes, governantes. Com a universalização, essa clientela e essa função foram assumidas pela escola particular, enquanto a escola pública, tutelada por regime político centralista e fechado, foi despojada desse objetivo e teve, para isso, negada sua autonomia. [...], sem autonomia, a escola pública perdeu a dimensão da qualidade, que lhe era conferida pela cidadania (BORDIGNON, 1996, p. 15).

Assim, por força das demandas da sociedade organizada, as políticas públicas desenvolvidas no Brasil, voltadas para educação, passaram por algumas transformações a partir da *Constituição Federal* de 1988, devendo-se destacar a dinamização do processo de descentralização dos sistemas de ensino. Na retomada do processo democrático vivido a partir dos anos 80, a sociedade brasileira apresenta suas demandas educacionais. São necessidades que requerem processos de aprendizagem.

Cabe, neste ponto, uma breve análise do conceito de “necessidade”, em contraste com o conceito de “direito”. Uma necessidade é algo particular ou específico, em oposição ao direito, que é geral e universal, válido, portanto, para todos os indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem existir tantas necessidades ou carências quantos forem os indivíduos ou grupos sociais envolvidos. Cumpre formalizar a diferença também entre necessidade e interesse. Segundo Chauí (2000, p. 431),

Um interesse também é algo particular e específico. Os interesses dos estudantes brasileiros podem ser diferentes dos interesses dos estudantes argentinos. Os interesses dos agricultores podem ser diferentes dos interesses dos comerciantes. Os interesses dos bancários, diferentes dos interesses dos banqueiros. Os interesses dos índios, diferentes dos interesses dos garimpeiros.

Prosseguindo em suas ponderações acerca do autoritarismo social e das desigualdades econômicas existentes no país, Chauí (2000, p. 435) ainda afirma que as necessidades “[...] fazem com que a sociedade brasileira esteja polarizada entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos”. Desta forma, os interesses que não são propriamente direitos universais vêm a se tornar privilégios de poucos, possuidores de conhecimentos técnicos e científicos, cabendo-lhes, desta sorte, a direção da sociedade, em detrimento das camadas mais populares não-privilegiadas.

Daí a importância da organização da sociedade civil na busca do atendimento das suas necessidades, direitos e demandas que, segundo Gohn (2001, p. 57) “[...] podem se expressar diretamente, através de movimentos e organizações, ou

indiretamente, através de necessidades que se impõe como forma de solução para os problemas que afligem a sociedade [...]”.

Gohn (2001, p. 58 -76) apresenta dois grupos de demandas educacionais: uma na sociedade e a outra por educação escolarizada. Destacamos, no primeiro grupo, a educação para a cidadania e, no segundo, as demandas por novas leis educacionais do ensino. Na sociedade, porque “os direitos modernos de cidadania não foram suficientemente demandados e, quando o foram, partiram das minorias politicamente bem organizadas [...]” e na educação, por que havia a necessidade de novas leis de ensino, que surgiram a partir da *Constituição* de 1988.

Nesse momento histórico, uma vez apoiado pelas Organizações Não – Governamentais (ONG), os Movimentos Sociais ganham força para participar da instituição das leis de ensino e desenvolverem ações frente à impossibilidade do Estado em atender a todas as demandas sociais por educação

Ocorre, então, o reconhecimento por parte do estado sobre o acúmulo que as ONG alcançaram em recursos, experiências e conhecimentos sobre formas inovadoras de enfrentamento das questões sociais qualificando-as como interlocutoras e parceiras das políticas governamentais (IDAC, 2005, p. 2). Além de serem canalizadoras de interesses comuns em campos tradicionais como o educacional, as ONG, segundo Balbin, (2005, p. 37)

[...] cumprem importante papel no fortalecimento do tecido social, no apoio e construção de organizações de base, na construção de redes de intercâmbio e ação social, no desenvolvimento de metodologias de trabalho, na melhoria das atividades das organizações sociais, no desenvolvimento de movimentos sociais, na expressão autônoma e no protagonismo político de organizações de base.

Nesse ponto houve a valorização da descentralização como meio de implementação de políticas públicas, quando o cidadão não será mais visto como um consumidor de serviços públicos, mas passa a ser incluído no seu processo de garantias de seus direitos e deveres, conforme foi considerado por Marini (2003), ocorre então uma nova tentativa para inovação da gestão pública.

Para chegar a essa consideração sobre inovação, Marini (2003) se reporta a três visões apresentadas por Abrucio, (1996) geradas a partir da análise de uma experiência anglo-americana, na qual, verifica-se: o modelo do *gerencialismo* puro (centrado nos contribuintes), onde o foco está na economia, “fazer mais com menos”; o *consumerismo* (centrado no cliente), no qual o foco está na flexibilidade dos serviços e na prioridade às demandas do consumidor, “fazer melhor” e; o *Public Service Oriented* (PSO) (centrado no cidadão), este resgata o conceito de esfera pública e de ampliação do dever social de prestação de contas, “fazer o que deve ser feito” (MARINI, 2003, p. 53-54). Este último modelo é o que mais se aproxima das transformações socioeconômicas e políticas das últimas décadas, no Brasil, em função da redemocratização do país e das reformas educacionais que a ele se seguiram.

Consideramos que a discussão proposta sobre as relações de parceria dentro do contexto escolar implica na compreensão dos conceitos de autonomia e gestão da escola, decorrentes dessa conjuntura, que abrange não apenas a própria escola, mas as políticas públicas para a educação, bem como a participação direta de entidades e organismos da sociedade civil interessados na melhoria da qualidade do ensino.

A palavra parceria expressa um novo padrão de relacionamento, que pode ser visto também entre os três setores da sociedade. O Estado é o Primeiro Setor (o público), o Mercado (o privado) o Segundo, e o Terceiro Setor é aquele que apresenta características de ambos: “composto por organizações que visam a benefícios coletivos (embora não sejam integrantes do governo) e de natureza privada (embora não objetivem auferir lucros)”. Também é visto como “[...] derivado de uma conjugação entre as finalidades do Primeiro Setor e a metodologia do Segundo” (SILVA; AGUIAR, 2005, p.2).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera que a organização espontânea e independente da sociedade civil em grupos, movimentos e organizações sem fins lucrativos, desempenha um papel importante para consolidação da democracia e desenvolvimento da cidadania. “Essas organizações

têm como principal característica o fato de serem voluntárias, autônomas e privadas, sendo constituídas por cidadãs e cidadãos que se reúnem livremente em torno de objetivos coletivos comuns” (IBGE, 2004, p.49). Dada sua importância, o IBGE realizou uma pesquisa que constatou o crescimento das Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL) entre 1996 e 2002 de 105 mil para 276 mil entidades (IBGE, 2004).

Na pesquisa feita em 2004, o IBGE declara que a participação da sociedade civil organizada ganhou maior evidência a partir de meados da década de 1980, quando se iniciou o processo de redemocratização do País, depois de mais de 20 anos de ditadura militar e considerando como marco dessa transição, a *Constituição Federal* promulgada em 1988. Acrescentando ainda que, em 1990 cresceram no País diversos tipos de arranjos entre Estado e organizações da sociedade na implementação e na co-gestão de políticas públicas, particularmente, as de caráter social.

Para atingir o ideal da qualidade social na educação, muitas dessas iniciativas acontecem nas escolas, viabilizadas por meio de parcerias entre a escola e outras instituições sociais. Segundo Libâneo (2005, p. 315), estas instituições sociais existem para realizar objetivos, sendo que os da Instituição Escolar contemplam: “a aprendizagem escolar, a formação da cidadania, e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos”.

Desde quando haja um conjunto de interesses e objetivos em comum, sem prejuízo da finalidade da ação pedagógica, as relações de parceria de diversas instituições sociais – o próprio setor privado, com as escolas públicas podem se tornar viáveis para atendimento das demandas sociais por mais educação, por uma educação de qualidade, democrática e equitativa. Tratamos, assim, de refletir sobre os caminhos e possibilidades das escolas públicas dentro dessas relações de parceria, sendo, mais que uma necessidade, um direito da própria sociedade brasileira.

A celebração de parcerias⁵ com o setor privado da economia pode apresentar-se também, como uma alternativa para Estados e Municípios na busca para melhoria dos serviços educacionais oferecidos sem ferir os princípios da gestão autônoma das escolas, e atendendo os interesses e expectativas dos organismos e entidades envolvidos com a educação.

No campo educacional, as relações de parceria podem ser celebradas entre entidades privadas e a secretaria estadual ou municipal de educação. Em alguns casos, elas representam um recurso por meio do qual os sistemas de ensino e a própria unidade escolar podem se valer para dar conta da demanda de ações que têm por executar. Além disso, pode se estabelecer como uma estratégia para alcançar a educação de qualidade.

Rivas (2001, p. 123), em suas considerações feitas sobre a investigação que empreendeu sobre limites e possibilidades de uma parceria entre o público e o privado no campo educacional, trouxe o entendimento de que, no município por ela investigado, “a parceria provocou mudanças no perfil do município, visto que oportunizou o acesso e implementação de instrumentos em prol da qualidade educacional”.

Todas essas considerações servem para uma reflexão sobre como as mudanças num âmbito mundial afetam a ordem e o andamento das políticas e dos acontecimentos que regem uma determinada sociedade. Em se tratando de educação pública, “isso implica um novo modelo de gestão que tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos” (OLIVEIRA, 2004, p.7). As mudanças propostas e definidas legalmente acompanham a tendência mundial, nelas se destacam os aspectos ligados à descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

⁵ É pertinente ressaltar que os contratos ou situações de parcerias, aqui mencionadas, nem sempre se situam no contexto da Lei Federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública. Tais parcerias devem estar enquadradas no artigo 2º da referida Lei que afirma ser “vedada a celebração de contrato de parceria público-privada: I – cujo valor do contrato seja inferior a R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais); II – cujo período de prestação do serviço seja inferior a 5 (cinco) anos; ou III – que tenha como objeto único o fornecimento de mão-de-obra, o fornecimento e instalação de equipamentos ou a execução de obra pública”.

Oliveira (2004, p.4) ainda considera possível identificar nas reformas brasileiras uma nova regulação das políticas educacionais. Ela destaca como fatores que indicam isso a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão, o que provoca em transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública.

A análise da gestão da educação pública na contemporaneidade aponta para preocupações que indicam, entre outras coisas, a descentralização da administração escolar. Tais mudanças refletem-se no modelo de escola voltada para a gestão participativa com o intuito de formar o sujeito social para a vida. Neste sentido, torna-se necessária uma rearticulação do sistema político com as emergências educacionais. Conforme Krawczyk (1999, p. 3), isto implica em “rearticular o sistema educativo com os sistemas político e produtivo” de forma a atender a necessidade gerada pelo desenvolvimento de novas tecnologias e dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão.

Assim é que esta autora sinaliza a volta da gestão escolar ao cenário do debate político a partir da década de 1980, no contexto de reforma do Estado, tendo como um dos pontos principais a descentralização. Em sua análise, esta autora também afirma que a década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, em consonância com o contexto mundial das reformas educacionais. Nesse período, o principal eixo da educação é a equidade social. Para esta autora,

Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. As reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de idéias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado (KRAWCZYK, 1999, p. 9).

Descentralizar, então, estava de acordo com os anseios da sociedade, isto fortaleceria a gestão democrática, permitindo uma maior participação da população na prestação de serviços públicos que são oferecidos.

No campo educacional, exige-se da escola uma mudança segundo a lógica sociopolítica e econômica atual que dê conta das demandas que emergem da sociedade e do mundo sem fronteiras que ora se apresenta. Isto significa buscar uma educação que considere o tempo e espaço dos educandos como um momento singular para sua formação, tornando-os cidadãos do mundo.

Têm-se, então, duas ordens de transformações: das sociedade e suas instituições, a mundial e a nacional. Ambas se realizam na perspectiva de avanço no quadro de produção, mas em contextos sociais divergentes. O Brasil sai a reboque das transformações mundiais, por força, inclusive, do atraso no restabelecimento de sua democracia e conquista da cidadania.

As premissas dominantes no discurso, visto entre os diversos grupos políticos que compõem o cenário brasileiro, apontam para as discrepâncias na educação formal da sociedade, como sendo a principal causa das injustiças sociais presentes no país. O desafio maior diz respeito, então, na possibilidade de acesso de todos os indivíduos à educação de qualidade que resultaria, em princípio, numa integração social mais justa, com distribuição de maior renda entre os trabalhadores e maior estabilidade no cenário político.

Nesse momento, as orientações das políticas públicas para a educação sofreram profundas transformações a partir da elaboração e promulgação da *Constituição Federal* de 1988. A Carta Magna estabelece, no tocante à educação, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I, no Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Fruto das exigências da nova realidade democrática, o Artigo 206, inciso VI determina que, entre outros, o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da Lei”.

Essa gestão democrática, que também é autônoma, tem seus princípios definidos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB), em seus artigos 14 e 15:

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

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

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

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

Por meio desses artigos, a legislação educacional traz para dentro do contexto da escola e da sala de aula, nos diversos níveis das camadas da sociedade, palavras que têm um significado que aos poucos passam a fazer parte do seu aprendizado: gestão, democracia, participação... Estas leis desencadearam um processo de descentralização, que pode ser considerado um avanço na proposta de gestão democrática dos sistemas de ensino.

O que se pode ainda avaliar, a respeito das políticas de descentralização do ensino brasileiro, é que elas significam o aumento das responsabilidades dos Estados e dos Municípios na condução das políticas para a educação. Contudo, entende-se que, caso estes não consigam assumir plenamente suas atribuições para com o ensino, o resultado pode vir a ser o desencadeamento ou aceleração da privatização deste, prevalecendo na educação as regras de mercado.

A experiência de trabalho em parceria pode aproximar outros setores da sociedade ao poder público, abrindo espaço para que a sociedade civil organizada penetre na escola. Valorizar essas iniciativas de co-responsabilidade dos cidadãos não significa eximir o governo de suas responsabilidades. Significa, isto sim, reconhecer que a parceria com a sociedade é que permite ampliar a mobilização de recursos para iniciativas de interesse público (IDAC, 2005), que pode tornar a prática pedagógica mais coerente com os anseios e a realidade vivida pelas comunidades assistidas.

Vale ressaltar que, no universo das parcerias, várias organizações e instituições interessadas na problemática educacional não são de natureza escolar, sendo empresas e associações de diversos setores da economia, sindicatos e Organizações Não-Governamentais (ONG). Entendemos, a partir desta constatação, que pode ser complexa a forma como tais organismos – com objetivos, interesses e função social diferenciados – estabelecem relações de cooperação com a escola. No entanto, é correto afirmar, o diálogo necessário entre diferentes setores da sociedade deve sempre estar balizado em um conjunto de premissas devidamente esclarecidas e reconhecidas pelas partes dialogantes, para que se possam superar obstáculos e ser criados espaços permanentes de interação e cooperação.

As parcerias celebradas pela gestão ou em função da escola devem seguir a mesma linha de atuação contida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), de forma que todas as ações desenvolvidas estejam orquestradas. Elas podem revelar diferentes níveis de participação, porém será preciso estabelecer um ponto de vista crítico em relação às políticas educativas sugeridas por organismos desvinculados da educação, principalmente, em seus objetivos menos visíveis.

Por certo, ainda que não se possam desconsiderar os aspectos socioeconômicos no estabelecimento dos objetivos de formação do alunado, é preciso estar atento à real extensão dos interesses do setor privado em contraposição aos da educação como um todo, esta última implicada nas políticas públicas praticadas pelo Estado. Essas relações de interesse demandam um caráter desafiador para a gestão escolar, imprimindo-lhe um modelo gestor que lide com uma realidade diferenciada, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos, permitindo uma maior identificação do contexto escolar com a sua comunidade, sem perda contudo, de sua autonomia e de seu papel social.

No caso investigado, observamos uma relação de parceria legalizada por meio de um convênio respaldado na fundamentação legal oferecida pela Resolução

01/97⁶ (SALVADOR, SMEC, 1997). Entre a Fundação e a SMEC para o atendimento educacional oferecido na Escola K. Essa resolução estabelece três tipos de convênios para o requerente: Convênio de cessão de sala, Professor aluno, Para Educação Especial.

Com a Escola K foi firmado o convênio tipo Cessão de Sala. Conforme o disposto no Art. 7 da Resolução citada são obrigações da SMEC:

Designar o corpo docente, técnico administrativo e pessoal de apoio;
Designar a direção administrativa do estabelecimento de ensino;
Promover orientação técnico-pedagógica com exclusividade;
Fornecer equipamentos, material didático e de consumo, na forma como é distribuída nas escolas da rede municipal;
Efetivar pagamento do consumo de água, energia elétrica da Unidade Escolar;
Promover manutenção e conservação de prédio, restritos à sala de aula e demais instalações onde funciona a escola.

E da entidade conveniente ou parceira:

Ceder gratuitamente salas e demais instalações para implantação de uma escola municipal;
Não realizar cobrança, de quaisquer taxas ou contribuição seja a que título for, devendo o ensino ser oferecido gratuitamente.

Consideramos então, como parcerias entre entidades privadas e públicas, para efeito deste estudo, a relação de cooperação, aquelas celebradas com base em algum tipo de acordo, firmado por meio de um convênio ou outro tipo de documentação legal que prescreva competências e responsabilidades para cada parceiro envolvido. Esses convênios podem ser de cooperação técnica, administrativa e ou financeira dependendo dos interesses e necessidades das partes. Podem envolver uma co-gestão ou ainda estabelecer mecanismos através dos quais os parceiros possam avaliar o andamento das ações propostas e a participação de cada parte diante do que foi acordado.

⁶ Essa Resolução foi publicada no Diário Oficial do Município e fixa diretrizes para celebração de convênios de serviços educacionais que podem ser firmados com estabelecimentos particulares de ensino, órgãos de administração pública e entidades consideradas de utilidade pública.

2.1 A GESTÃO ESCOLAR

A evolução da gestão educacional trazida por Lück (2006, p. 33-56), enfoca uma mudança paradigmática. Esta autora defende que a concepção de gestão supera a de administração sem, no entanto, substituí-la. Isto porque, a idéia de gestão educacional está relacionada a uma mudança de paradigmas e desenvolve-se “associada a outras idéias globalizantes e dinâmicas na educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia [...]”. Luck define paradigma como modo de existência constituído de princípios, uma totalidade de pensamentos e valores que baseiam a organização de uma sociedade.

Vieira (2004) considera que a mudança de diretor e/ou a unidade administrativa dirigente, para “gestor”, “núcleo gestor” e expressões congêneres decorre do reconhecimento da “escola enquanto instituição caracterizada por uma cultura própria atravessada por relações de consenso e conflito, marcadas por resistências e contradições”, neste sentido, afirma que

A retomada da constatação óbvia de que a escola tem papel fundamental na formação da cidadania, revela o caráter estratégico de uma gestão para o exercício desta função política e social. No âmbito da escola propriamente dita, passa-se de uma concepção de administração do cotidiano das relações de ensino-aprendizagem para a noção de um todo mais amplo, multifacetado, relacionado não apenas a uma comunidade interna, construída por professores, alunos, funcionários, mas que se articula com famílias e a comunidade externa (VIEIRA, 2004, p. 141).

Observamos essa descentralização na escola por meio da participação, um mecanismo que pode trazer cada vez mais coerência entre os instrumentos de gestão da escola. A elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola revelarão o tipo de gestão praticada, ações desenvolvidas, exercício efetivo da autonomia.

O Projeto Político-Pedagógico pode ser definido como uma ação intencional, com um sentido explícito e compromissos definidos coletivamente. Isto justifica considerá-lo também um projeto político por estar intimamente articulado ao

compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da comunidade (VEIGA, 1995, p. 13).

De acordo com essa definição, o PPP é muito mais do que um instrumento de gestão escolar, ele passa a retratar a própria identidade da escola, das comunidades escolar e local, das intenções dos atores sociais de seu contexto. O Projeto Político-Pedagógico dá o norte, o rumo, a direção. Construído coletivamente, com a participação dos atores envolvidos na comunidade escolar, sua execução, acompanhamento e avaliação estarão diretamente ligadas aos interesses da sociedade do entorno da escola.

Veiga (2003, p. 4) traz uma reflexão na qual aponta o PPP como uma inovação, considerando inovar como “introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada”. Considerando, então, que inovação e Projeto Político-Pedagógico caminham na mesma direção com a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos e todas aprendam mais e melhor.

Nesse sentido, Veiga (2003, pp 3-4) propôs a apresentação de dois tipos de inovação diretamente relacionadas com o PPP: “a inovação emancipatória ou edificante” e a “regulatória”. A inovação emancipatória tem uma natureza ético-social e conteúdo cognitivo-instrumental, para atingir a eficácia dos processos formativos. Dessa maneira, a inovação é decorrente da reflexão da realidade interna da instituição em relação a um contexto social mais amplo. “Na perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto”.

Ainda na perspectiva “regulatória”, a inovação é institucionalizada como estímulo à mudança, seja de caráter temporário, seja de tipo parcial ou abrangente. Nessa mudança não há a introdução de um novo projeto pedagógico, mas de um “sistema modificado” significando “assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um documento pronto e acabado”. Nesse último caso, deixa-se de lado o processo coletivo de produção. Veiga esclarece que

a inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes.

O desafio, portanto, que se apresenta para a gestão na contemporaneidade é o de compreender a educação básica nas políticas governamentais voltadas para a inovação regulatória e técnica para buscar novas trilhas. Para esta autora, “Não há separação entre fins e meios, uma vez que a ação incide sobre ambos”.

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003, p.6).

De acordo com a inovação regulatória, o projeto político-pedagógico desempenha o papel de perpetuar o instituído, mais preocupado com a dimensão técnica em detrimento das dimensões política e sociocultural. Segundo Veiga, “na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 4).

Seguindo esta ótica de pensamento, Veiga apresenta algumas características fundamentais para PPP como um movimento de luta em prol da democratização da escola, que está voltado para a inclusão e requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo. Sendo assim, podemos considerar, segundo esta autora, o Projeto Político-Pedagógico como

[...] um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.7).

Enquanto o PPP se caracteriza por ação consciente e organizada, “o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) concretiza-se por meio de uma crescente

racionalização do processo de trabalho pedagógico, com ênfase em aspectos como produtividade, competência e controle burocrático” (VEIGA, 2003, p. 5).

Xavier e Amaral Sobrinho (1998) definem PDE como documento de construção participativa, seu eixo está na visão estratégica que identifica a visão, a missão, os valores e os objetivos da escola, que estão contidos no PPP, retratado no plano de ações que será desenvolvido conforme acordado em seu processo de construção coletiva, salvaguardando a flexibilidade, inerente a todo planejamento. Dessa forma, o PDE é norteado pelo PPP, ambos caminham na mesma direção proposta pelas comunidades escolar e local buscando um equilíbrio, ou zona de conforto entre as políticas públicas vigentes e os anseios da sociedade. De fato, nos resultados apresentados por sua pesquisa realizada sobre o PDE, no que se refere à gestão da escola, Fonseca (2003, p. 7) registra

[...] que tanto a equipe de sistematização quanto os professores acham que o PDE tornou o planejamento das atividades escolares mais organizado e participativo. Mesmo em escolas em que o PDE não tenha introduzido projetos novos (na maioria dos casos são reordenamentos de ações preexistentes), o Plano traz instrumentos, como modelos de diagnóstico e de acompanhamento, capazes de orientar os relatórios e de imprimir uma sistemática para as reuniões rotineiras da escola. Enfim, o PDE ensina técnicas de planejamento importantes para a escola.

Para esta autora, isso explica a forma diferenciada como dirigentes e docentes concebem o PDE. “Os primeiros o consideram um instrumento primordial para facilitar a administração física da escola [...]. Já os professores [...], não consideram o Plano um incentivador de mudanças mais qualitativas no trabalho pedagógico”. Ainda como resultado de sua investigação, Fonseca registra que a proposta de gestão disseminada por este veio não é condizente com a proposta de PPP. Uma vez que a proposta burocrática se fortalece nas escolas, porque o PDE se sobrepõe ao PPP, apoiando uma gestão que anula a base política, o PPP, e, fortalece o viés tecnicista do PDE (FONSECA, 2003, p 10).

Entretanto, ainda que a participação nesses instrumentos de gestão possa não corresponder plenamente aos anseios da coletividade, esta se torna um exercício democrático, devendo, em todo caso, ocorrer, conforme nos alerta Libâneo (2004, p. 102): “para assegurar a gestão democrática, com o envolvimento coletivo

da escola no processo de tomada de decisões e na própria dinâmica da organização escolar”.

Assim, com tantos avanços da gestão no campo educacional, rejeita-se uma noção subjacente de “administração” – que, do ponto de vista de Motta, é entendido como “planejar, organizar, comandar e controlar” (MOTTA, 2003, p.370), isto é, ou seja, de exercer um poder delegado que permitiria direcionar o comportamento do outro – o conceito de gestão foi instituído, tendo atualmente um entendimento mais amplo, ou seja, o de gestão democrática da educação, que seria conforme aponta Cury (2002, p.168):

[...] ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

Numa linha de pensamento muito próxima, Morastoni (2004, p. 36) traduz a gestão democrática como “uma forma de gestão que possibilita aos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, seja ela interna ou externa, a possibilidade de participar e estar exercendo, com maior ênfase, sua cidadania [...]”. Por meio da gestão democrática, “há possibilidade de desmontar as relações de mando e submissão existentes na escola, fazendo surgir o sujeito coletivo que decide, age e pode atuar, pela transformação social” (CABRAL, 2002, p. 231).

Reforçando esta concepção, teríamos ainda em Bordignon (1996, p. 06) que a gestão democratizada da escola autônoma consistiria na mediação das relações subjetivas. Isto significa compreender que além das ações, que as rotinas administrativas impõem, estão as demandas do Projeto Político-Pedagógico

Nesta perspectiva, é evidente a evolução do conceito de gestão educacional, que agrega implicitamente uma idéia de participação. Para Morastoni (2004, p. 38), essa participação deve ser vista como uma dinâmica processual constante, que visa estabelecer “um equilíbrio dinâmico entre a autoridade delegada do poder central ou local na Escola, as competências profissionais dos professores (enquanto

especialistas do ensino) e de outros trabalhadores não docentes”, sem deixar de lado os direitos dos alunos “enquanto autores do seu próprio crescimento e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos”.

Mota (2003, p.371) declara que “uma educação participativa favorece a aquisição de habilidades de valor da participação na administração na idade adulta” Este autor ainda apresenta três formatos participativos: o *confitual* – baseado no processo de negociação coletiva; o *funcional* – que se resume na prática de reuniões periódicas entre vários níveis hierárquicos para consulta e informação; e, o *administrativo* – esse é considerado especial porque se faz por meio da representação. No plano administrativo educacional do ensino fundamental, o tipo de participação mais notada é a participação administrativa, feita pela representação das comunidades escolar e local, por meio de Conselho/Colegiado escolar.

Nesse sentido a administração escolar evolui para um processo de gestão educacional, isto porque está implícito na gestão a participação. Numa análise acerca da participação popular no exercício das ações públicas, onde a educação está localizada, Peruzzo (1998, p.73) ⁷ declara que, na realidade brasileira em que não existe tradição de processo participativo, ainda prevalecem os valores autoritários e a alienação política que aliados a outros fatores entravam e mesmo inviabilizavam graus mais significativos de participação.

Para esta autora participação diz respeito à democracia e se relaciona com o exercício do poder, implicando na sua concentração ou partilha. Peruzzo (1998, p. 76-81) engloba em três as diferentes modalidades de participação popular: a “forma passiva”, “participação controlada” e a “participação-poder”.

Na forma *passiva*, a participação se dá quando o indivíduo assume uma postura de espectador. Na forma *controlada*, que por sua vez, pode ser uma conquista ou uma concessão, a participação pode assumir de duas características: a limitação – a participação só vai até onde as instâncias detentoras do poder

⁷ Embora Peruzzo tenha seus escritos diretamente ligados aos movimentos sociais, consideramos sua discussão sobre participação pertinente ao contexto da gestão educacional, que na contemporaneidade, busca ser cada vez mais democrática e participativa. Para tanto, está cada vez mais perto dos anseios das classes populares, principais beneficiárias da educação pública no Brasil

permitem – e a manipulação, na qual a participação se condiciona a demanda e aos interesses de quem detém o poder. Na participação controlada, principalmente a manipulável, o exercício do poder não deixa de ser autoritário, apesar de apresentar-se como democrático. Delegam-se parcelas do poder, descentraliza-o até certo ponto, mas mantêm-se intactas suas principais estruturas.

Considerando-se poder como a relação entre os sujeitos humanos que, com base na produção e na experiência, impõe a vontade de alguns sobre os outros pelo emprego potencial ou real de violência física ou simbólica, pode-se afirmar que as instituições sociais, inclusive as educacionais são constituídas para impor o cumprimento das relações de poder existentes em cada período histórico, inclusive os controles limites e contratos sociais conseguidos nas lutas pelo poder. (CASTELLS, 2005, p. 51-52).

Desse modo, podemos entender a *participação-poder*, terceira modalidade apresentada por Peruzzo, como aquela que não é passiva, nem manipulada, mas se constitui tendo como base processos que favorecem a participação democrática, ativa e autônoma. São exemplos da participação-poder a *auto-gestão* – onde a coletividade toma suas próprias decisões, e se auto-administra, detém o poder e a *co-gestão*.

Peruzzo (1998, p. 82-83) esclarece e amplia o conceito de co-gestão quando a considera como “participação ativa no gerenciamento de uma instituição, uma associação sem fins lucrativos, uma empresa ou um órgão público. Ela implica o acesso ao poder e à sua partilha, mas com limitações. A mesma autora considera que “a co-gestão tem um campo imenso para concretizar-se no nível das organizações populares ou comunitárias, em relação ao poder público, principalmente o municipal, ou a instituições prestadoras de serviço, como a escola [...]”.

Motta (2003, p. 372) define co-gestão como “uma forma avançada de participação administrativa que implica co-decisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras”. É um tipo de participação que acontece em um nível mais elevado, pois pode implicar o envolvimento em processos decisórios e não

apenas consultivos entre duas instituições gestoras. Consideramos então que, administrar do ponto de vista político é exercer um poder delegado, e co-gestão implica na participação administrativa do poder.

A co-gestão no trabalho pedagógico pode se dar quando duas ou mais instituições envolvidas comprometidas com algum tipo de regime de colaboração se propõem a desenvolver um trabalho pedagógico dentro de uma instituição de ensino. A co-gestão no campo educacional encontra nas parcerias entre as instituições públicas e privadas um campo fértil para seu desenvolvimento.

Diante do exposto, consideramos a gestão como uma ação que corresponde a “[...] processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar [...]” Libâneo (2004, p. 101). Para este autor, gestão é também a “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos”. Sendo que, na gestão participativa, a escola conquista o patamar de comunidade educativa, vivendo a participação e a democracia por meio de seus órgãos deliberativos, onde pais alunos e professores vão aprendendo o senso de responsabilidade pelas decisões tomadas.

A gestão democrática e participativa implica também na conquista da autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola. A autonomia deve, certamente, se tornar o pressuposto básico pelo qual o processo de ensino-aprendizagem se torna consistente. De acordo com Libâneo (2005, p.323), “A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e política da educação em relação à educação e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”.

A gestão escolar autônoma pressupõe uma prática gestora que reflita esse entendimento. Uma gestão educacional baseada no conhecimento, na criticidade, nos princípios de democracia, participação e autonomia, que aproveita as relações de parceria para o desenvolvimento da qualidade social da educação; por certo estará colaborando para a formação de cidadãos críticos e criativos, contribuindo

para a construção do conhecimento do sujeito nos aspectos instrucionais, sociais e políticos, subsidiando a escola para dar conta de seus objetivos.

2.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA PARA A EDUCAÇÃO

Desde o início da década de 1980, o tema da gestão da escola e sua autonomia vêm ganhando destaque merecido nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública. Por isso, na discussão acerca da gestão democrática da escola, torna-se necessário também abordar o conceito de autonomia.

A autonomia é um espaço que a escola dispõe para construção de sua identidade, e o limite de sua atuação está restringido, apenas, pelo uso de sua capacidade de fazer escolhas (LEMOS, 1999). Sem o exercício dessa autonomia, a gestão democrática pode não traduzir a prática vivenciada na escola, seja política, administrativa ou financeira. A autonomia consiste na efetivação da democratização dentro do espaço público onde todos os atores são responsáveis pelas decisões tomadas e executadas (NEVES, 1995).

No quadro da luta pela construção de uma sociedade democrática, segundo Krawczyk (1999, p. 7),

[...] uma das grandes vitórias das escolas no campo político-educativo foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os conselhos de escola.

Por outro lado, Libâneo (2004, p. 102) considera que participação é ao mesmo tempo autonomia, ou seja, auto determinação individual sem o coletivo exercício da liberdade para condução da própria vida, sendo que nas instituições isso se manifesta de forma mais expressiva.

Para compreendermos melhor o conceito de autonomia na educação, temos que, num sentido mais amplo, ir para o cenário social e econômico criado pelo

neoliberalismo. Nele, o conceito de autonomia é diferenciado e sugere, conforme Padilha (2003, p. 65), “a idéia de democracia, [...] a existência da liberdade de indivíduos ou de instituições em suas ações na sociedade, sobretudo em suas iniciativas econômicas, devendo o estado intervir o mínimo na economia do país, no mecanismo do mercado, na vida das pessoas”. E ainda ressalta que a autonomia, não significa liberdade sem limites, porque está inserida numa sociedade que a beneficia.

Podemos perceber o contraste e a especificidade dos sentidos do conceito de autonomia quando, no campo educacional, em Veiga (1995, p. 24), por exemplo, encontramos a idéia de que a autonomia está ligada a uma concepção educacional emancipatória. Em suas ponderações esta autora assinala que “Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora”.

Dentro do contexto educacional, Paro (1988) afirma que a grande questão da gestão está na sua possibilidade de produzir autonomia tanto política quanto administrativa e financeira da escola, para atingir objetivos comprometidos com os interesses sociais dos trabalhadores. Contraditoriamente, esta autonomia nem sempre é conquistada pelos gestores, pois,

Ao diretor escolar, responsável último pelo “cumprimento da Lei e da Ordem” no interior da unidade escolar é dada toda a autoridade, mas nenhum poder, quer em termos de autonomia política, quer em termos de condições materiais, para que a escola desempenhe suas funções de forma efetiva (PARO, 1988, p. 227).

Ainda que relativa, a autonomia da escola segundo Cerqueira (2000, p. 42), deve ser cultivada. Para esta autora,

A autonomia da escola pública requer a atuação do Estado como primeiro mantenedor e parceiro, que tem o dever primordial de assegurar a educação pública, gratuita e garantir o acesso à permanência e à aprendizagem de qualidade para todos os brasileiros. Isso requer a parceria da administração central e de tantos parceiros quanto forem necessários para que a escola possa atender bem à toda população.

O respeito à autonomia da escola, no ouvir e atender às necessidades reais e emergentes dessa instituição, utilizando mecanismos que permitam um tratamento

diferenciado aos problemas e às necessidades de cada contexto escolar, reflete o resultado da gestão de um sistema educacional seguindo os princípios de democratização.

A autonomia da gestão escolar não implica, por sua vez, no retraimento da escola daquelas instâncias que balizam as diretrizes gerais para a educação, e sim pressuposto básico pelo qual o processo de ensino-aprendizagem se torna consistente. Sem autonomia, o princípio constitucional de democratização da gestão escolar não encontra campo de atuação, e para que haja, de fato, autonomia nas escolas públicas, são necessárias políticas que caminhem nesta direção.

Para Libâneo (2005, p. 333) a autonomia é a base da gestão democrático-participativa da escola e de seu Projeto Político-Pedagógico. Define-se, nesse caso, pelo poder de escolha dos objetivos da organização escolar e da administração financeira com relativa independência do poder central.

Galera (2003, p. 62) também concorda com Libâneo, quando afirma que “autonomia, ela só existirá na medida em que existir a participação de vários segmentos, numa estrutura planejada com vistas à emancipação”. Podemos observar alguns aspectos dessa participação de forma descentralizada nas dimensões: pedagógica, através da Proposta Pedagógica ou Projeto Político-Pedagógico; na administrativa, via Plano de Desenvolvimento da Escola, Conselhos/Colegiados escolares; e na financeira através dos Caixas/Conselhos Escolares.

A autonomia, no contexto da educação, consistiria, segundo Lück (2000, p. 21), na ampliação do espaço decisório, visando o fortalecimento e alcance dos objetivos estabelecidos pela escola. É um processo de mão dupla e de interdependência entre dirigentes do sistema, dirigentes escolares e comunidade escolar assistida.

A gestão de um sistema educacional, seguindo os princípios de democratização, resulta no respeito à autonomia da escola, no ouvir e atender às necessidades reais e emergentes daquela instituição, utilizando mecanismos que

permitam um tratamento diferenciado aos problemas e necessidades de cada contexto escolar.

Do ponto de vista legal, verificamos uma autonomia instituída pela *Carta Constitucional* de 1988, que trouxe, também, uma certa abertura para a gestão dos sistemas de ensino municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, Artigos 13, 14 e 15, estabelece as bases legais para a sua efetivação. A tríplice modalidade dos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) passou a se organizar sob um regime de colaboração⁸. Sem autonomia, o princípio constitucional de democratização da gestão educacional não encontra campo de atuação, e para que haja, de fato, autonomia nas escolas públicas, são necessárias muito mais do que políticas que caminhem nesta direção. A autonomia deve ser, conseqüentemente, uma construção, tanto de ordem social quanto política, em que diferentes grupos interagem de forma significativa visando a qualidade da educação.

A escola desse cenário é uma escola potencialmente diferente, com uma nova proposta de formação para a cidadania, com certa liberdade de ação—autonomia, com a possibilidade da experimentação na busca da qualidade da educação. Nesse contexto, consideramos como exercício dessa autonomia, além da celebração de parcerias, a experimentação da modalidade da educação integral, que visa a formação humana do sujeito, nesse processo,

[...] passa a ser vista como uma demanda de nossos dias que coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo “total” ou “inteiro”, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia. Nesse caso, a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade da escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar (CHAVES, 2002, p. 43).

Os princípios que fundamentaram a formação humana, por meio da educação integral, persistem até hoje e podem contribuir para superação da alienação. Desde a década de 1930, um de nossos maiores educadores, Anísio Teixeira, já ressaltava a necessidade de a escola preparar o cidadão para atuar

⁸ A União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 206, inciso VI.

em uma comunidade e conviver em sociedade. Esse pressuposto inspirou a criação da Escola Parque, em 1950 (CABRAL, 2002, p. 228).

Coelho e Cavaliere (2002, p.8) ainda registram outras experiências de escolas em regime de tempo integral⁹, vividas no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990: a criação de 500 escolas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP); os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC), implantados em várias regiões do país; os Centros de Educação Integral (CEI) em Curitiba e diversas outras experiências pontuais, “[...] cujo ponto comum é a ampliação de tarefas e responsabilidade das escolas públicas, bem como a maior integração com as famílias e comunidades”

Pelo fato das escolas, assim como as pessoas, existirem num tempo e num espaço determinados, a escola de tempo integral no Brasil deve corresponder aos anseios da sociedade brasileira. (CHAVES; 2002). Um ensino que atenda a necessidade que urge de imprimir novos comportamentos faz com que a nova concepção de escola imbrique o seu aspecto pedagógico às questões tanto culturais quanto sociais e políticas, tornando essa visão global uma das características da própria educação integral. Segundo Coelho e Cavaliere (2002, p. 7) nas escolas da elite,

[...] o horário integral já é uma opção corriqueira. No caso da educação pública, entretanto, ele reveste-se de elementos próprios tendo se apresentado, inclusive, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora. Persiste o ideal de que a educação integral prepare as crianças para a vida.

Essas autoras ainda chamam a atenção para fato de que o aumento da permanência da criança na escola pode ser visto como “condição imprescindível para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite a realização de um projeto educacional efetivamente democrático”. Ao refletir-se sobre a escola de tempo integral no Brasil, há de se discutir, também, sobre questões de cunho filosófico, sociológico, político, pedagógico e administrativo, e levar em consideração as demandas da sociedade, como por exemplo, a presença marcante

⁹ A apresentação sobre a modalidade de educação integral e bem como o atendimento das crianças em escolas de tempo integral foi feita sem uma discussão aprofundada porque essas situações não foram o foco dessa pesquisa.

do elemento feminino no mercado de trabalho e as mudanças na instituição familiar (COELHO, CAVALIERE, 2002, p.7).

Nesse cenário, onde a sociedade do conhecimento provoca transformações de cunho social político e econômico que afetam as políticas públicas e a gestão no campo educacional, as possibilidades que as parcerias podem oferecer para a gestão democrática, participativa e autônoma da escola pode trazer um novo fôlego para a educação pública. Isto traz à tona a exigência de um novo estilo gestor (descentralizado, democrático, participativo e autônomo), que vem se institucionalizando, fruto das mudanças que estão ocorrendo na sociedade, requerendo uma postura diferente dos gestores educacionais frente às iniciativas tidas como positivas, pensadas em outras instâncias e desenvolvidas na escola.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas, um ser consciente de sua finitude.

Paulo Freire.

A proposta investigativa que realizamos valeu-se de um estudo descritivo que utilizou a abordagem qualitativa no tratamento dos dados, porque nos preocupamos com o processo do fenômeno estudado e com a análise dos dados coletados (BOGDAN apud TRIVIÑOS; 1987). Macedo (2004, p. 149) considera os aspectos qualitativos dessa opção metodológica e acrescenta que uma de suas características é que “se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói, e se faz constante”.

A metodologia empregada neste trabalho tomou como base as orientações de Yin, (2005), Gil, (2002); Triviños, 1987, e Rudio, (1986). Foi adotado o estudo de caso para a investigação da autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parceria. Este é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (grifo do autor) (TRIVIÑOS, 1987, p. 133) ou de um ou poucos objetos, de forma que se possa alcançar um cuidadoso, amplo e detalhado conhecimento. Consideramos sua importância, porque “em face da inerente flexibilidade dos estudos pontuais, da abertura que cultiva face ao inusitado, os casos estudados vão constituir teorias em ato, impregnadas dos aspectos inerentes a temporalidade da emergência complexa das “realidades vivas” (MACEDO, 2004, p. 150).

Segundo Gil (2002, p. 137), não há um consenso por parte dos pesquisadores quanto às etapas a serem seguidas num estudo de caso. Mas, baseado em alguns estudiosos do tema, este autor apresenta as seguintes etapas, que foram seguidas durante o empreendimento desta pesquisa: a formulação do problema; definição da unidade-caso e da determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e preparação do relatório (GIL, 2002, p. 135).

Optamos pela escolha de um caso único, o da Escola K, partindo do princípio de que as informações que podemos obter a partir desse caso ampliam as possibilidades de aprendizagem sobre a experiência da instituição (YIN, 2005, p. 63). Consideramos as informações estatísticas, porém, elas não ocuparam lugar de primazia entre os dados coletados. O fato da pesquisa não ter se apoiado na informação estatística não significa, no entanto, que ela seja especulativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 118).

3.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

As políticas públicas para a educação têm proporcionado abertura para um maior envolvimento da escola com a sociedade. A interação da comunidade escolar com a gestão tem permitido a experimentação de ações que podem representar alternativas para melhoria da qualidade da educação pública; entre elas, as relações de parceria.

Nosso primeiro contato direto com a Escola K ocorreu em 2004, quando começamos a atuar nesta escola de ensino fundamental, como professora do sistema municipal de ensino, na rede pública de Salvador. Essa atuação serviu para uma aproximação inicial do problema e seu contexto.

A educação integral é um tipo de atendimento socioeducacional diferenciado que passou a ser oferecido pela Fundação. O aumento da demanda por essa ação de caráter assistencialista realizada por alguns profissionais liberais, levou seus

mentores a fundarem uma escola de ensino fundamental – a Escola K e a buscarem recursos para sua continuidade. Esses recursos vieram com o convênio, que estabeleceu a parceria entre a Fundação e a Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC). O atendimento diferenciado dado pela Fundação, na Escola K, ganhou a forma do *Projeto família escola: co-gestão para cidadania*, documento que, junto com o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, instrumentalizavam a gestão da escola e regiam suas ações socioeducativas.

Esse cenário demonstra uma relação mais direta entre a sociedade e a escola, que podem ser vistas de várias formas, inclusive como um avanço no exercício da gestão escolar autônoma. Esse contexto despertou o interesse investigativo para saber, de fato, o que era co-gestão, regime de gestão citado no resumo assinado, e que tipo de co-gestão era essa que constava nos documentos da escola, qual o real envolvimento dos parceiros na ação educativa, como se desenvolvia a gestão nesse contexto e como os docentes se percebiam dentro desse quadro. Porém, o cuidado com o estudo que seria empreendido nos levou a fazer opções e recortes dentro desse leque de possibilidades investigativas.

Diante do exposto, tomamos o seguinte questionamento como pergunta de partida da nossa investigação: Como se configurou a autonomia da gestão escolar da Escola K dentro do contexto da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal da Educação e Cultura e a Fundação à qual ela estava ligada? Consideramos os limites e possibilidades da autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parceria como variáveis da pesquisa. “O conceito de variável refere-se a tudo aquilo que pode assumir diferentes valores ou diferentes aspectos, segundo os casos particulares ou as circunstâncias” (GIL, 2002, p. 32).

Sendo assim, analisamos os aspectos legais de cada entidade envolvida na parceria a partir da definição das responsabilidades previstas no convênio; a atuação dos atores envolvidos na gestão e na dinâmica do processo pedagógico da própria escola (formação, experiência e atuação); as ações dependentes, independentes e interdependentes desenvolvidas para a consolidação da autonomia. Neste sentido, buscamos compreender como a autonomia da gestão escolar se configurou no interior da Escola K.

Desse modo, buscamos compreender também, a percepção dos atores sobre autonomia; as formas de participação no processo de gestão democrática; as funções e ações desenvolvidas pelos parceiros; definições das ações e dos componentes administrativos, pedagógicos e financeiros; a identificação das condições para o estabelecimento da parceria e; detalhamento nas percepções dos atores das dificuldades para a sua continuidade. Consideramos ainda aspectos peculiares da autonomia da gestão escolar, quais sejam, legalidade, legitimidade, dimensões administrativa, pedagógica e financeira e os avanços e possibilidades que ela pode alcançar dentro do contexto de parcerias para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais da escola pública.

Assim, realizamos esta pesquisa com o objetivo de analisar a experiência da autonomia da gestão escolar no quadro da Escola K. Especificamente, nossos objetivos foram: 1) Levantar aspectos da autonomia da gestão escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira; e 2) Destacar os aspectos da autonomia da gestão escolar da Escola K, diretamente, relacionados à condição partícipe da parceria entre a Fundação e SMEC. A partir do estabelecimento desses objetivos, elegemos como nosso objeto de estudo a autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parceria, no recorte temporal que correspondeu aos anos de 2004 a 2006.

3.2 O CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico desta pesquisa encontrou-se centrado na Escola K, que teve inicialmente como entidade mantenedora, a Fundação que, posteriormente, tornou-se também entidade conveniente junto à Secretaria Municipal da Educação e Cultura para a efetivação da parceria que deu suporte à sustentação da escola.

O trabalho de campo foi iniciado em abril de 2004, com observação assistemática, e teve como ponto de partida uma primeira aproximação no período em que estivemos atuando como professora da rede municipal na Escola K, quando executamos, vivenciamos e acompanhamos o trabalho pedagógico ali desenvolvido.

Este envolvimento direto possibilitou uma relação de confiança com a equipe que atuava na escola, e permitiu uma aproximação da realidade gestora do campo empírico. Esse tipo de aproximação foi indispensável para realização da pesquisa, conforme adverte Macedo (2004, p. 148):

Há que se construir uma confiança recíproca, pouco importando o pesquisador seja familiar ou não em relação aos sujeitos do estudo. É necessário estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações exceto se houver uma demanda vinda dos membros do grupo envolvido na pesquisa.

Da observação assistemática, passamos à sistemática com a realização de pesquisa documental e observação direta da escola. Foi, assim, possível registrar que, durante sete anos, a escola funcionou vinculada à parceria Fundação/SMEC, que garantiu o desenvolvimento das seguintes atividades: aulas regulares no turno matutino, aulas de reforço individual e coletivo no turno vespertino, bem como a realização de projetos disciplinares diversos, atendimento social, médico, odontológico, e psicológico para alunos e seus familiares no turno oposto.

Todos os alunos faziam quatro refeições na escola: café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde, próximo ao horário de saída. Ainda no turno vespertino, com os professores, eram realizadas reuniões de planejamento, oficinas de estudo coletivo e encontros semanais, em grupo, com uma psicóloga, para compreensão das relações interpessoais entre professor/aluno e aluno/aluno.

Durante o período compreendido entre abril de 2004 e junho de 2005, participamos intensamente do cotidiano da escola e dos acontecimentos que, muitas vezes, referenciam as falas dos entrevistados, que descrevemos e analisamos no decorrer deste documento. A partir de julho de 2005, por questões administrativas da SMEC¹⁰, tivemos que sair da Escola K para outra escola da rede. Contudo, não mudamos de campo empírico, continuamos o processo investigativo com a Escola K: o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental... Durante esse período, essa escola, que funcionava regularmente em 2004 e 2005, foi extinta no início de

¹⁰ Relocação de professores antigos que saíram da Unidade Escolar para fazer Curso Superior e estavam retornando nesse período para reassumir suas vagas, na Unidade Escolar de origem.

2006, antes da conclusão da segunda etapa do trabalho de campo. Permanecemos com a escola K como nosso campo empírico, porém esse acontecimento provocou algumas alterações nos procedimentos finais da pesquisa.

De fato, apesar da desativação da Escola K, a conclusão do estudo sobre a autonomia e gestão escolar ali praticadas, prosseguiu assumindo alguns aspectos relacionados a uma pesquisa *ex-post facto*. Segundo Gil (2002, p.49): “A tradução literal da expressão *ex-post facto* é “a partir de um fato passado”. Isso significa que neste tipo de pesquisa o estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos”.

Sendo assim, as entrevistas semi-estruturadas, ação prevista para o final da etapa da coleta de dados, contou com a compreensão dos colaboradores da pesquisa que nos atenderam em locais diferenciados, conforme a disponibilidade dos mesmos.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos realizados no estudo de caso buscaram manter uma coerência com a linha teórica adotada. Durante a coleta de dados realizada nesta pesquisa, utilizamos a técnica de triangulação, que segundo Triviños (1987, p. 138), “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

Seguindo a idéia deste autor, reunimos os dados coletados a partir de instrumento que nós elaboramos – Roteiro de entrevistas, (APENDICE A), dos resultados das entrevistas e anotações no caderno de campo; elementos produzidos pelo contexto e resgatados na pesquisa documental – a proposta pedagógica da escola, o próprio *Projeto família escola: co-gestão para cidadania*¹¹, notas do *Diário Oficial do Município* e demais dados que serviram para explicitar o contexto

¹¹ Faremos referência a esse projeto no decorrer do texto, também como o *Projeto família escola*.

socioeconômico no qual esteve inserida a autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parcerias.

A análise documental, juntamente com os resultados obtidos nas entrevistas e as anotações do caderno de campo forneceram as informações necessárias para o resgate histórico da experiência da parceria, caracterização da gestão e dos parceiros envolvidos.

A análise dos dados coletados foi feita por meio da construção da explanação. Esse procedimento faz parte de uma das estratégias de análise geral, na qual “o objetivo é analisar os dados do estudo de caso construindo uma explanação sobre o caso” (YIN, 2005, p. 149).

A análise de conteúdo seguiu as orientações de Triviños (1987, p.138), partindo da organização do material coletado seguida da sua descrição analítica – estudo aprofundado do *corpus* dos documentos e sua interpretação referencial, uma análise de conteúdos manifestos e conteúdos latentes.

O estudo de caso proposto foi desenvolvido em três etapas: pesquisa exploratória, levantamento bibliográfico e estudos teóricos, realização de entrevistas e elaboração do documento final.

I – Pesquisa exploratória foi realizada a partir da aproximação com o campo empírico – a Escola K. Durante essa aproximação, em 2004, foi feita uma pesquisa documental no Regimento Escolar da Escola, Proposta Pedagógica e no Projeto família-escola. Segundo Macedo (2004, p. 171), “os documentos têm a vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas”.

Fizemos uma revisão da literatura. Essa revisão, conforme Boaventura (2004, p. 46), “Não é um amontoado do que se leu, e tampouco uma coleção de resumos. Revisão da literatura é discussão do que foi encontrado e relacionado com o problema”. Nela, procuramos situar o contexto social, político e educacional da

pesquisa. Nesse período, estabelecemos uma relação de vínculos com a equipe técnico-pedagógica da Escola K, por meio da atuação docente desenvolvida junto com os demais professores, fato que permitiu a observação sistemática e com outros colaboradores da pesquisa e obtenção de informações relevantes para configuração e suporte da investigação.

O Levantamento bibliográfico foi feito a partir de estudos teóricos, que tomou por base a literatura especializada e de aspectos legais sobre a escola pública e gestão educacional que envolve a gestão democrática e autonomia da escola; as relações de parceria nesse contexto e ainda alguns aspectos que envolvem a educação integral, já que essa era a modalidade de educação oferecida pela Escola K. Esses estudos possibilitaram a configuração da fundamentação teórica da investigação.

Realizamos, também, algumas entrevistas com a diretora da escola e representante da direção da Fundação com o objetivo de ampliar a compreensão do problema e seu contexto, apresentar o trabalho que ora começava a se desenvolver, buscando assim, estabelecer uma relação de confiança com os colaboradores da pesquisa.

II – Realização de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos colaboradores da pesquisa¹² e que estiveram diretamente envolvidos com o funcionamento da Escola K. Em algumas entrevistas, utilizamos o recurso da gravação, em outras fizemos anotações de punho próprio. Buscamos valorizar a linguagem dos sujeitos, que, conforme Macedo (2004, p. 164),

“[...] é um forte fator da mediação para apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdo indexais importantes para compreensão das práticas cotidianas”.

Esta foi a etapa final de coleta de dados para a conclusão desta investigação, feita por meio de entrevistas semi-estruturadas com informantes selecionados

¹² Os sujeitos entrevistados autorizaram a utilização dos depoimentos coletados por meio das entrevistas.

intencionalmente, eles são profissionais que atuaram na equipe técnico-pedagógica da Escola K.

Nos primeiros contatos realizados, no início desta investigação, foi estabelecido e acordado esse tipo de colaboração. Foram selecionadas 12 pessoas que estiveram envolvidas com a Escola K para serem entrevistadas e terem seus depoimentos registrados: quatro pessoas da Direção (Diretora da Escola K na ocasião; pessoa responsável pelo Setor de contratos e convênios da SMEC, representantes da Fundação, sete pessoas do corpo docente (quatro professoras da SMEC e três da Fundação) e uma pessoa da equipe de apoio.

Conforme Triviños (1987, p. 132), esse tipo de seleção dos entrevistados é uma das características da pesquisa qualitativa, porque

[...] procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas etc.).

Essas entrevistas serviram para aprofundar a compreensão dos aspectos que envolveram a autonomia da gestão escolar dentro do contexto da parceria estabelecida, que garantia o funcionamento da Escola K. E para validar com as falas dos sujeitos, o resgate feito na pesquisa documental da história da Escola e da parceria com a SMEC, bem como as razões para o seu rompimento.

III – Finalizamos a pesquisa com a elaboração do texto dissertativo, expondo de forma sistematizada todo o processo investigativo realizado, bem como os resultados, análise, conclusões e considerações sobre o estudo de caso empreendido.

Dessa forma, apresentamos, nesta dissertação, o resultado da pesquisa realizada utilizando os dados coletados, dentro e fora do campo empírico, e o resgate das leituras feitas, buscando assim, a apresentação de um trabalho consistente que possa contribuir com o estudo de outros pesquisadores desta

temática e servir de subsídio para o fortalecimento das relações de parceria no campo educacional que visem promover a melhoria da qualidade social do trabalho educativo das escolas públicas.

4 A HISTÓRIA DA ESCOLA K

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, ser, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Paulo Freire

O presente capítulo apresenta um resgate histórico da Escola K, desde sua fase inicial. O texto foi construído mediante documentação legal pesquisada, e a partir dos depoimentos dos entrevistados sobre o surgimento da Escola K.

4.1 A INICIATIVA VOLUNTÁRIA EM AUXÍLIO A COMUNIDADES CARENTES

A história da Escola k começou com a Fundação, que “nasceu da consciência de responsabilidade social do desejo de servir ao outro de dois grupos formados por profissionais de diversas áreas, jovens, adultos, donas de casa” (Representante da Direção Fundação – E12)¹³. Segundo E12, eram grupos que atuavam na área social e prestavam serviços voluntários à comunidade, que se reuniam para fazer estudos sobre a doutrina espírita.

A demanda das comunidades para uma assistência social e educativa provocava uma inquietação nessas pessoas, que acreditavam que se tivessem uma

¹³ Com o objetivo de resguardar a identidade dos entrevistados, todos serão identificados pela letra E, seguida de um número de 1 a 12. Essa numeração serviu apenas para controle e identificação: E1- Funcionária de apoio, E2 a E5 - Professoras - SMEC, E6 a E8 - Professoras monitoras - Fundação, E9 e E10 Representantes da Direção da Escola SMEC, Representante da Direção Fundação, E 11 e E12.

melhor organização, dentro de uma estrutura física, por meio da qual se pudesse centralizar toda a assistência a ser oferecida, os trabalhos realizados poderia produzir um efeito mais duradouro. Além disso, poderiam proporcionar a essa clientela outro nível de convivência em grupo, já que elas estariam diante de situações de aprendizagem e convivência com pessoas de nível instrucional mais elevado e diversificado que o delas, favorecendo dessa maneira as trocas tão necessárias e importantes no processo de construção de identidades e de humanização.

Logo após um Curso de Espiritismo Básico, essas pessoas foram mobilizadas e convidadas pelos ministrantes do Curso, para se unirem e assim poderem realizar o trabalho que almejavam. Eles propuseram a concretização de um Projeto espiritual, que já se encontrava em fase de elaboração, há algum tempo. Era o projeto de uma Fundação. Entendemos as fundações como ser entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que podem ser mantidas por doações de pessoas físicas, jurídicas, como também por convênios com entidades públicas.

Por intermédio da Fundação seriam atendidas as inquietações espirituais daqueles grupos, vontade e mesmo necessidade das pessoas de se unirem em benefício do outro. Havia o desejo de contribuir para o desenvolvimento espiritual e psicológico de famílias carentes, de preencher de alguma forma o vácuo da indiferença, ausência de solidariedade e de compromisso social. Eles acreditavam que a mobilização de todos poderia reverter o processo de exclusão social e o quadro de violência presentes na sociedade.

Essas famílias pertenciam às camadas populares da sociedade, em sua maioria, podem ser caracterizados em sua composição por moradores de rua, trabalhadores de baixa renda, muitos dos quais semidesempregados ou subempregados. São catadores de lixo, diaristas, vendedores ambulantes das praias... residentes no Bairro da Paz, Alto do Coqueirinho, Golfo Pérsico, Nova Brasília de Itapuã e São Marcos. Estes são bairros que se caracterizam de uma forma geral, como densos demograficamente, com uma população de escolaridade restrita e carente de serviços de saúde, educação, e que vivem em condições

precárias de habitação e saneamento. Eles surgiram das ocupações de terras próximas às áreas nobres de bairros de classe média tipo Patamares, Piatã ...

Verificamos na situação dessas comunidades evidências de exclusão social, que pode apresentar-se de diversas formas. Castells (2002, p. 98) considera esse tipo de exclusão um processo e não uma condição. Isto porque mantém sempre móveis seus limites, “os excluídos e incluídos podem se revezar no processo ao longo do tempo, dependendo do seu grau de escolaridade, características demográficas, preconceitos sociais, práticas empresariais e políticas governamentais”.

Mobilizados para uma intervenção nesse quadro social, os futuros mentores da Escola K se reuniram, estruturaram o trabalho, definiram objetivos e metas. Adquiriram um terreno em Patamares onde foi instituída a Fundação em 1992 e construído o Centro Espírita com uma estrutura que pudesse abrigar posteriormente a Escola K nas suas dependências. Inicialmente, não passava de um barracão de madeirite, onde eram realizados os trabalhos específicos do Centro e também, a Promoção Social com famílias carentes, inclusive moradores de rua, com atendimento de enfermagem, cabeleireiros, higienização, distribuição de cestas básicas, realização de confraternização com almoços e distribuição de almoços e presentes.

Os profissionais que atuavam junto a essas comunidades eram bem aceitos, tinham livre acesso e recebiam o respeito de seus moradores, apesar da situação de risco e da alta periculosidade que os bairros ofereciam. Os voluntários se organizavam em pequenos grupos, que assistiam às pessoas nas comunidades: um grupo cuidava da alimentação (mingau, cesta básica, sopa...) que era distribuída; outro dos atendimentos médicos, odontológicos; outros da evangelização... e assim por diante.

A Fundação foi instituída como uma ONG, regida por estatuto próprio, criada em 23 de janeiro de 1995, considerada de utilidade pública municipal e estadual desde 1996, e federal desde 2000, possuindo desde 2001, o registro no Conselho

Nacional de Assistência Social¹⁴. Em seu estatuto, a Fundação declara-se entidade de utilidade pública, sem fins lucrativos, com sede e foro na Cidade de Salvador, Estado da Bahia, com patrimônio personificado de duração indeterminado. Conceitua-se uma entidade de Direito Privado, inscrita no CNPJ, que objetiva praticar o amor ao próximo.

Depois de constituída a Fundação, os profissionais que ali prestavam serviços voluntários puderam viabilizar o desejo de atendimento educacional para as crianças daquelas comunidades carentes, de forma mais organizada e sistemática. Sendo assim, foi idealizado um projeto de educação, priorizando o atendimento a essas crianças. Segundo a entrevistada, Representante da Direção Fundação-E11, “Essas crianças viviam em situação de risco social. Em um turno, estavam na escola e no outro ficavam soltas pela comunidade. Nosso objetivo era tê-las em tempo integral para complementar a educação que recebiam e para protegê-las”.

De acordo com este projeto¹⁵, as crianças assistidas permaneceriam em ambiente escolar em turno integral e receberiam, além de educação formal, aulas de arte, música, educação física, acompanhamento psicopedagógico, atendimento médico, odontológico, nutricional e cursos profissionalizantes. Assim, as famílias seriam beneficiadas com um projeto amplo de promoção social, norteadas por uma ação educativa.

Em 1996, a Fundação consolidou efetivamente essa proposta ao criar a Escola K, nas dependências do Centro Espírita, possibilitando o almejado atendimento integral às crianças assistidas. Para a população atendida pela escola, o horário integral implicava do ponto de vista das famílias assistidas, uma alternativa segura de amparo para suas crianças, enquanto seus responsáveis estavam trabalhando.

Embora seja um fato novo na realidade brasileira, o horário escolar integral não é uma novidade na maioria dos países desenvolvidos, onde as crianças permanecem na escola por no mínimo, seis horas diárias. Também no setor privado da educação brasileira, especialmente nas

¹⁴ Obtivemos acesso a essas informações e a documentos cedidos temporariamente para o registro de algumas anotações, enquanto estivemos em visita à Fundação, fazendo pesquisa documental. Porém não obtivemos autorização para reprodução dos mesmos.

¹⁵ A mesma observação da nota 18 se aplica a esse documento.

escolas que atendem às elites econômicas, o horário integral já é uma opção corriqueira. No caso da educação pública, entretanto, ele reveste-se de elementos próprios tendo se apresentado, inclusive, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 7).

Foram então contratados professores que desenvolviam com os alunos atividades diversas em sala de aula, embora esses não tivessem, na época, a formação mais adequada exigida pela LDB 9394/96, Art. 62, que estabelece a formação docente em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, para atuar no ensino fundamental. Porém admite como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Dessa forma, a assistência social e educativa era prestada nas dependências do Centro Espírita. Todavia, o crescimento da demanda sinalizava uma breve ampliação do atendimento para a garantia de um nível de excelência em termos de qualidade do ensino oferecido.

4.2 A PROPOSTA DE UMA AÇÃO ARTICULADA

A Escola K processava sua matrícula após uma seleção da Fundação, na qual se priorizava atender àquelas crianças cujas famílias estivessem entre as mais carentes e desestruturadas na comunidade onde moravam. A preocupação inicial dos mentores da escola era que essas crianças estivessem num local seguro, e bem amparadas, enquanto seus pais estivessem trabalhando. Nesses casos, “[...] os projetos de escola pública de tempo integral, parecem, no momento presente, constituir tentativas de sanar deficiências profundas em duas áreas de políticas sociais – a da educação e da promoção social” (PARO, 1988, p. 205).

Além de um atendimento pedagógico, eram-lhes garantido cinco refeições ao dia, atendimento médico-odontológico, psicológico, acompanhamento psicopedagógico, momentos de lazer por meio de passeios, exibição de filmes e

promoção de festas. Os pais dos alunos matriculados recebiam ajuda para transporte das crianças até a escola, participavam de palestras sobre variados temas de interesse deles mesmos, tinham direito à mesma assistência médica que seus filhos recebiam e participavam de oficinas profissionalizantes. Uma vez por mês, eles eram convocados para uma reunião com a assistente social que fazia o recrutamento e seleção das crianças e suas famílias nas comunidades, na qual se fazia uma pequena confraternização com distribuição de cestas básicas, eram passados os informes necessários e os dados estatísticos dos serviços prestados naquele período.

Porém, o atendimento pedagógico da Escola K necessitava de ampliação. Ele era norteado pela filosofia da Fundação, de atender o sujeito como integrante de uma rede de relações sociais que envolvia a família e a comunidade nos aspectos educacionais e sociais. Partindo do pressuposto que seria inviável desenvolver um trabalho pedagógico consistente e eficaz nessa linha, apenas com o aluno, desde quando ele pertencia a uma instituição nuclear – a família – a que também, exigia cuidados básicos para sua sobrevivência e desenvolvimento social.

A experiência gerada pela convivência com as crianças e situações pedagógicas específicas de uma escola exigiram que seus mentores buscassem outros mecanismos para estar resolvendo essa problemática sem prejuízos para a consistência do trabalho pedagógico. Estudando alternativas, a mais viável foi o estabelecimento de uma parceria por meio de convênio com a Secretaria Municipal da Educação e Cultura – SMEC, órgão público competente, que poderia dar todo o suporte legal, técnico-pedagógico e de manutenção do estabelecimento de ensino.

A Fundação, entidade mantenedora da Escola K, tomou uma iniciativa e entrou em contato com o setor responsável pela celebração de convênios na SMEC e apresentou o trabalho que estava sendo realizado por meio da Escola K. A parceria com a SMEC traria maior validação para o trabalho executado. Essa ação consistia, conforme caracteriza Libâneo (2005, p.331),

[...] na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e a organização dos conteúdos e métodos, a organização do

ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional.

Essa parceria veio a se consolidar em 1998 a partir da fundamentação legal oferecida pela Resolução 01/97 (Salvador, SMEC,1997), que fixa diretrizes para celebração de convênios de serviços educacionais que podem ser firmados com estabelecimentos particulares de ensino, órgãos de administração pública e entidades consideradas de utilidade pública, como a Fundação K. Essa resolução estabelece três tipos de convênio para o requerente: Convênio de cessão de sala, Professor aluno, Para Educação Especial. Com a Fundação o convênio firmado para a Escola K, foi do tipo Cessão de Sala.

Após algumas visitas de técnicos da SMEC com as quais se verificou a regularidade do trabalho pedagógico oferecido, A Escola K foi incorporada à rede municipal de ensino como escola de referência¹⁶, em virtude de suas características diferenciadas, após assinatura de um convênio renovável a cada dois anos, com a Fundação no dia 2 de abril de 1998 e publicado no Diário Oficial do Município. Um resumo do tipo de convênio estabelecido é apresentado no Anexo A.

Depois da parceria firmada por meio do convênio assinado, a equipe de profissionais da SMEC chegou à Escola K para assumir não somente a dimensão pedagógica, mas, também, a gestão da escola como um todo. Identificar o tipo de gestão ali praticada e redimensioná-la para que pudesse atender aos objetivos propostos para a escola, segundo a SMEC, tendo o cuidado com o tipo de gestão que seria instituído, que não poderia seguir os moldes da gestão empresarial capitalista. Esta, como afirma Paro (2000a, p. 150), se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa capitalista e da escola revolucionária não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si". A gestão da escola deveria ser democrática e participativa, como já observamos anteriormente no segundo capítulo deste trabalho. Desde então, conforme consta em seu Regimento Escolar, (ANEXO

¹⁶ Em 2005, as escolas de referência passaram a se chamar escolas em situação diferenciada. São escolas conveniadas, que aplicam essa metodologia diferenciada das demais e/ou possuem características próprias... e, mesmo assim, fazem parte da rede de escolas públicas do município.

C), em seu Art. 2, e no Convênio assinado, a Fundação e SMEC se constituíram como entidades mantenedoras da Escola K.

Em 2005, a Escola K já havia alcançado o seu ponto máximo de expansão, construído sua identidade e desenvolvia seu trabalho pedagógico, explorando ao máximo as condições oferecidas pela parceria e os alunos apresentavam bom desempenho acadêmico, conforme foi registrado no Quadro 1. O movimento de alunos do período compreendido entre 2001 e 2005 apresenta uma média de 94 matriculados, 6 evadidos, 41 transferidos, 77 aprovados e 39 reprovados.

QUADRO 1 - Movimento de alunos e desempenho escolar 2001- 2005

Ano	Matriculados	Evadidos	Transferidos	Aprovados	Reprovados
2001	89	----	22	63	4
2002	91	1	2	84	4
2003	100	----	5	90	5
2004	104	2	1	87	14
2005	88	3	11	62	12
Média	94	6	41	77	39

Fonte: Pesquisa da autora

Nesse mesmo ano (2005), a Escola K esteve entre as escolas que apresentaram desempenho acadêmico satisfatório em nível nacional, que superavam o das demais escolas da rede, como pode ser verificado pela avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação (Saeb), o *Prova Brasil*¹⁷, (ANEXO M).

Para que a escola continuasse expandindo seu potencial, e demonstrasse seu diferencial proporcionado pelo oferecimento de educação em tempo integral e situação de parceria que viabilizava seu desempenho pedagógico, alguns pontos foram sinalizados pela equipe técnico-pedagógica que trabalhavam na escola. Entre eles destacava-se a melhoria na infra-estrutura do prédio para o atendimento às crianças.

¹⁷ O *Prova Brasil* teve sua primeira edição em 2005. É uma avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação (Saeb), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Necessitava-se de um refeitório para que as crianças pudessem se alimentar de forma correta – estas faziam suas refeições na sala de aula; conforme verifica-se na Figura 1.



Fonte: Arquivo da Escola K
Figura 1- Hora do café

Havia a necessidade de um espaço para que as crianças pudessem descansar após o almoço, pois o faziam sentadas na própria carteira que estudavam e, de biblioteca, brinquedoteca e sala de vídeo, para melhoria das ações pedagógicas. O convênio estabelecido com a prefeitura possuía limitações relacionadas à estrutura física para funcionamento da escola. Ele não contemplava reformas e construções e sim manutenção das instalações, como também não se responsabilizava pelo atendimento em tempo integral das crianças.

A SMEC oferecia para a Escola K, o mesmo suporte que dava para as outras escolas da rede, ficando por conta da instituição parceira, a Fundação, tomar as providências necessárias para manter a boa qualidade da educação oferecida. Paro (2000b, p. 307) lembra que a “a má qualidade do ensino público atual expressa, por um lado, falta de escolas de verdade, com condições adequadas de funcionamento”. Para que uma boa qualidade fosse alcançada e mantida, cabia à Fundação suprir o que fosse necessário para continuidade do trabalho educativo oferecido em tempo integral

No início do ano letivo de 2006, a Fundação transferiu os alunos da Escola K para outra escola que seguia o mesmo modelo de educação integral, da qual

também era mantenedora junto com a SMEC, porém era uma escola que apresentava melhor estrutura e oferecia melhores condições de atendimento.

Os professores da Escola K ofereceram resistência à idéia de serem absorvidos pela Unidade Escolar para a qual os alunos foram transferidos. Optando por continuar trabalhando na Escola K. Pois consideravam que muito embora as instalações existentes na escola não oferecessem condições ideais para a modalidade de educação integral, estavam adequadas para oferecer o ensino regular da rede. O prédio onde funcionava a Escola K foi deixado à disposição da prefeitura para que a parceria não se desfizesse e o atendimento educacional não parasse.

A SMEC por sua vez, não via dificuldade para manter o convênio com a Fundação, desde quando houvesse matrícula que justificasse a permanência da Escola K naquela localidade. Porém, até fevereiro de 2006, a procura por vagas, segundo Representante da Direção SMEC – E9, não chegou a dez alunos. Essa queda foi justificada, segundo o depoimento de uma das entrevistadas, pela retirada da ajuda de transporte que a Fundação oferecia para os alunos que moravam distante da escola e pela falta de demanda no bairro onde ela estava localizada. Visto que era um bairro de classe média.

Embora houvesse a equipe técnico-pedagógica, e instalações para o oferecimento de atendimento escolarizado comum da rede, a falta de matrículas justificou para a SMEC a não renovação do convênio. Isto provocou a finalização de todas as atividades educativas que ocorriam no espaço físico onde funcionava a Escola K. Sendo assim, em setembro de 2006, saiu a publicação no Diário Oficial do Município, (ANEXO N), a extinção da Escola K desde o ano letivo de 2005. Todos os documentos da escola foram arquivados e transferidos para a Escola V¹⁸, uma nova escola da rede, criada em 2006, em um bairro mais popular, localizada nas imediações mais próximas de comunidades carentes, conforme Portaria da SMEC que registra a criação dessa escola, que absorveu toda a equipe técnico-pedagógica da rede municipal que atuava na Escola K (ANEXO N).

¹⁸ Por questões éticas, omitimos o nome original dessa escola.

O desejo de a escola continuar existindo não foi atendido. Essa é a parte frágil, que nos toca e sensibiliza, que um administrador tem que passar por cima, por conta de outras prioridades. Embora tivéssemos ouvido as opiniões de todos os entrevistados para saber a razão do fechamento da escola, detivemo-nos em relatar o que poderia ser oficialmente comprovado, para não provocar situações constrangedoras, que não contribuiriam para esta pesquisa.

4.3 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA AÇÃO

O quadro docente da Escola K, conforme consta em seu Regimento Escolar, ANEXO C – que será descrito mais adiante, era constituído por “todos os professores que trabalhavam na escola” (Art, 39), sendo que o docente contratado pela SMEC era vinculado à escola mediante a intervenção da SMEC e só poderia atuar através de concurso público com formação mínima em nível médio, na modalidade normal e; professores contratados pela Fundação atenderiam as orientações da coordenação pedagógica e direção da escola (Art. 40 e 41). Conforme o Quadro 2 o número de monitores, professores contratados pela Fundação, manteve-se constante com quatro funcionários no período de 2000 a 2005 enquanto que os professores, quadro docente da SMEC, apresentou uma variação de cinco, entre 2000 e 2002 para seis entre 2003 e 2004.

Quadro 2 - Quadro de pessoal da comunidade escolar

Ano	Direção	Professores	Monitores	Alunos	Secretaria	Cantina	Limpeza	Segurança	Outros
2000	1	5	4	88	1	1	2	2	2
2001	1	5	4	89	1	1	2	2	2
2002	1	5	4	100	1	1	2	2	2
2003	1	6	4	102	1	1	2	2	2
2004	1	6	4	104	1	1	2	2	3
2005	1	6	4	88	1	2	4	4	5

Fonte: Pesquisa da autora

O ingresso dos alunos para a escola, conforme os Art. 49, 50 e 51 de seu Regimento Escolar, era feito a partir de uma ação interdisciplinar, realizada através de articulações entre o serviço social da escola e os psicólogos da Fundação. Nesse sentido, estabelecia as diretrizes para esse processo seletivo, que se repetia a cada

ano letivo. Assim, era considerado como critério de avaliação o pré-cadastramento das famílias interessadas. O processo de ingresso seguia os critérios de pré-seleção das famílias, de acordo com os requisitos estabelecidos pela Fundação – uma renda familiar mínima de até três salários mínimos e situação de extrema necessidade; configuravam ainda, os pré-requisitos de aceitação da visita do assistente social; entrevista com o psicólogo, entrevista com a direção da escola, formalização da matrícula na rede municipal de ensino no período previsto.

A gestão da escola seguia o disposto na Proposta Pedagógica, no Projeto família escola: co-gestão para cidadania e no seu Regimento Escolar. A Proposta Pedagógica da Escola K, (ANEXO B), foi construída com o objetivo de atender as necessidades de sua clientela, oferecendo uma educação em consonância com o Art. 34 da LDB 9394/96, o qual estabelece que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, e acrescenta em seu § 2º “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Em linhas gerais, a proposta pedagógica da Escola K inicia com a apresentação das intenções do documento de revelar a identidade da escola, seu objetivo em tornar suas ações mais coerentes com os anseios de sua comunidade. Sendo assim, essa proposta procura organizar o tempo pedagógico para que este favorecesse possibilidades diferenciadas e simultâneas de aprendizagem, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Na seqüência desse documento intitulada *Nossa Visão Estratégica*, são apresentados o eixo temático, a visão de futuro, a missão e os objetivos da escola. O eixo temático consiste na educação integral, com destaque para um currículo inovador. A visão de futuro busca a qualidade de ensino e do atendimento social aos alunos e suas respectivas famílias, bem como, respeito à equipe da escola e sua comunidade. A missão da escola registrada consistia em: “Promover o indivíduo através de um ensino de qualidade, viabilizando sua formação integral, tornando-o cidadão crítico, reflexivo e apto para o exercício pleno da cidadania”. Os objetivos declarados consistiam em: modernizar a gestão; promover estratégias de ensino diferenciadas, que garantissem o desejo e o prazer de aprender, e estabelecer um

processo de retroalimentação da aprendizagem através de uma proposta educativa de tempo integral.

O contexto da escola apresentado por essa proposta, refere-se à Escola K como o principal objetivo da Fundação e apresenta o quadro inicial de docentes, de quando a parceria começou, que constava de quatro professores, como insatisfatório para suprir a demanda e garantir a retroalimentação pedagógica dos alunos no turno oposto, mesmo com a manutenção por parte da Fundação, de quatro monitores para auxiliar o trabalho pedagógico e administrar o horário de almoço e descanso dos alunos enquanto os professores da SMEC encontravam-se em horário de descanso. Estabelecia ainda, a gestão democrática e participativa para a escola com o objetivo de conquistar gradativamente a comunidade escolar para que todos os envolvidos no processo educativo se sentissem co-responsáveis pela qualidade do ensino oferecido. Os princípios ideológicos, pedagógicos e psicopedagógicos estavam pautados numa linha teórica baseada no construtivismo piagetiano e nas idéias de Vygotsky e Wallon¹⁹. Esses princípios epistemológicos gerais norteavam a organização das situações de aprendizagem.

Seguindo esses mesmos princípios foram estabelecidos métodos e procedimentos onde o aluno seria o foco de todo o processo educativo e o professor um facilitador do processo pedagógico que seria realizado a partir de objetivos claros, atividades que permitissem a troca de saberes entre alunos e professor, permeados por uma avaliação contínua, cooperativa, diagnóstica e formativa.

Segundo a proposta pedagógica, a interdisciplinaridade deveria ser assegurada para cada área do conhecimento, e os conteúdos deveriam estabelecer relações *conceituais* – significa saber sobre e compreender cada conceito; *procedimentais* – significa saber fazer e aprender a fazer; e *atitudinais* – que significa saber ser e adquirir valores mais adequados para relacionar-se com os outros e com o próprio mundo como um todo.

Na seqüência desse documento observamos uma exposição por área de conhecimento especificando seus objetivos, conteúdos, princípios metodológicos e

¹⁹ Não trouxemos uma discussão sobre esses autores porque não constava do nosso objetivo aprofundar concepções, processos, princípios e métodos pedagógicos e sim fazer uma descrição e análise da Proposta Pedagógica, focando-a como instrumento de gestão.

avaliação. E, por fim, essa proposta declara-se aberta para modificações em qualquer ponto que se fizer necessária permitindo alterações mediante a participação do corpo docente, direção, coordenação e socialização com o conselho escolar.

O contexto socioeducativo da Escola K exigiu um tratamento diferenciado por meio da SMEC, fomentando a elaboração de outro documento que incorporasse todo o trabalho desenvolvido com e por meio da escola, que abrangia também outros integrantes da família.

Ao assumir a parte pedagógica da escola, como estava previsto no convênio, a equipe técnico-pedagógica da SMEC sentiu a necessidade de articular o trabalho pedagógico realizado no turno matutino com as atividades desenvolvidas no turno vespertino pelas professoras monitoras e voluntários da Fundação. A Figura 2 apresenta o registro do trabalho de uma equipe de voluntários que atuavam na recreação das crianças.



Fonte: Arquivo da Escola K
Figura 2 – Atividade de recreação

A articulação e integração das ações pedagógicas dos dois turnos implicavam em ampliação da carga horária dos professores da SMEC de 20 para 40h semanais, sendo que as 20 horas utilizadas no turno vespertino diferentemente das outras escolas, nas quais em cada turno o professor trabalha com uma turma, seriam destinadas para a adequação do trabalho realizado pelo professor ao oferecimento

da educação integral que a escola se propunha, com os mesmos alunos do primeiro turno.

Essa mudança na utilização da carga horária poderia ser feita, porém, deveria ser justificada por meio de um documento. As professoras da SMEC, já contratadas pela prefeitura, que começaram a atuar na escola, buscaram de forma coletiva, junto com as professoras monitoras da Fundação, sistematizar as ações realizadas em um plano de ação que contemplava e ampliava, progressivamente, os trabalhos desenvolvidos pela Escola K. O documento criado recebeu o nome de *Projeto família-escola: co-gestão para a cidadania*, (ANEXO D). Este projeto traz em sua justificativa alguns problemas detectados, e as medidas utilizadas para solucioná-los. Entre os problemas citados, estavam a localização da escola num bairro distante dos bairros onde as crianças moravam, fora do contexto socioeconômico das famílias dos alunos. Esse documento ressalta ainda que as famílias não valorizavam a escola e que essa postura da família era reproduzida pelos alunos na escola, mesmo obtendo benefícios através dela, tipo as cestas básicas e assistência médico-odontológica, entre outros.

Esses problemas foram resolvidos por intermédio da gestão. Segundo Lück (2002, p. 18), “Aos responsáveis pela gestão escolar compete a criação e sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais”. Assim, foram realizadas reuniões e atividades diversas que envolveram a equipe técnico pedagógica e administrativa da Escola K e Fundação com os pais e responsáveis dos alunos. A inter-relação criada a partir dessas ações e os resultados obtidos inspiraram a sua continuidade e sistematização por meio do Projeto família escola. Neste projeto os objetivos estabelecidos visam aproximar família e escola para a viabilização e junção de forças voltadas para melhoria da qualidade de ensino, como também o incentivo às famílias e às crianças para valorizarem o espaço escolar. Isto corrobora com a discussão trazida em sua fundamentação teórica, que destaca a importância do estabelecimento de um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras no processo educativo.

Para o atendimento desses objetivos foi estabelecido um plano de ação. Algumas das ações previstas já estavam sendo realizadas, como a participação dos

pais no cotidiano da escola uma vez por mês para auxiliar no trabalho de merenda, limpeza e atividades afins.

A proposta de trabalho apresentada pelo Projeto família escola ainda contemplava aulas de reforço individual e coletivo, que eram sistematicamente registradas; oficinas de estudos coletivos com os professores e monitores. Os Anexos G e J são modelos de fichas utilizadas para o registro dessas atividades. Essas oficinas eram planejadas registradas e avaliadas, de acordo com os Anexos E, F, H, I que também são modelos de fichas, nelas, se registravam as oficinas feitas com os professores. Ainda ocorriam as reuniões técnico pedagógicas, comumente chamadas de Atividade Complementar, encontros interativos realização de projetos interdisciplinares com alunos e pais de alunos, (ANEXOS L e K).

Complementando a exposição do conjunto de documentos que norteavam a gestão da Escola K, temos o Regimento Escolar, Anexo C. Este documento é composto por 58 Artigos, distribuídos por cinco Títulos que dão as disposições preliminares, tratam da gestão democrática, do processo de avaliação, da organização escolar, da organização administrativa e pedagógica, da organização da vida escolar e termina com as disposições gerais e transitórias.

No Título I, que trata das disposições preliminares, encontramos a caracterização da escola, o registro da Fundação como seu órgão mantenedor, em parceria com a SMEC, os princípios e objetivos do ensino e o estabelecimento do tempo pedagógico, conforme legislação vigente (Inciso I, Art. 24 da LDB 9.394/96).

O Título II estabelece a gestão democrática, seguindo o princípio da participação efetiva dos segmentos da comunidade e transparência dos procedimentos pedagógicos e dispõe sobre os Órgãos Colegiados: Conselhos Escolar e de Classe. Na seqüência, o Título III trata sobre o processo de avaliação, não somente institucional, como também, do processo ensino aprendizagem. O Título IV dispõe sobre a organização escolar. Apresenta também as normas da gestão e de convivência no ambiente escolar, que devem ser fruto de uma construção coletiva. Dispõe também sobre o curso, modalidade do ensino e currículo. Estes, em consonância com a Proposta Pedagógica.

No Título V, que trata da organização administrativa e pedagógica, no Art. 34 encontramos estabelecido que “A Escola K será dirigida por uma equipe constituída de Diretor, Vice-Diretor e Órgão Colegiado-Conselho Escolar”. Entre as incumbências dessa equipe estava a viabilização do fluxo de informações e solicitações aos órgãos mantenedores. Nesse Título ainda encontramos as incumbências da Coordenação Pedagógica, Corpo Docente, Secretaria e Serviços Auxiliares.

Finalizando a composição desse documento temos os Títulos VI e VII. O VI dispõe sobre a organização da vida escolar – caracteriza e descreve a forma de ingresso dos alunos, estabelece normas para acompanhamento de frequência, promoção e expedição de documentos. E o VII traz as disposições gerais e transitórias como de praxe nesse tipo de documento.

Juntos, Proposta Pedagógica, Projeto família escola: co-gestão para cidadania e o Regimento Escolar, formavam o bloco de documentos que não somente instrumentalizavam a gestão, mas retratavam e norteavam todo o trabalho pedagógico da Escola K. Isto validava a consolidação da ação educativa que a escola oferecia.

5 GESTÃO E AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O motivo pelo qual jamais podemos prever com segurança o resultado e o fim de qualquer ação é simplesmente que a ação não tem fim. O processo de um único ato pode prolongar-se, literalmente, até o fim dos tempos, até que a própria humanidade tenha chegado ao fim.

Hannah Arendt

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a gestão e a autonomia da Escola K. O texto foi construído de acordo com o referencial teórico utilizado, dados obtidos por meio da pesquisa documental e a partir das percepções obtidas por meio das falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa entrevistados sobre a gestão e a autonomia da escola.

5.1 ASPECTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Os aspectos da gestão escolar que iremos apresentar tem seu marco inicial a partir do momento em que a parceria entre a Fundação e a SMEC se estabeleceu. A gestão democrática e participativa observada na Escola K que inaugurou seu processo de construção depois da chegada da equipe da SMEC. Inicialmente, a escola passou a ter duas diretoras: uma da SMEC, no turno matutino e outra da Fundação no turno vespertino que atuaram dessa forma por um período aproximado de dois anos, compreendido entre 1998 e 1999. Foi um período de transição percebido de formas variadas pelos envolvidos no contexto da parceria.

A entrevistada Representante da Direção da Escola SMEC-E9, fez a observação que “No caso da Escola K, podemos considerar que a Fundação,

inicialmente, mostrou-se “dominadora””, que esse tipo de reação do parceiro já era conhecida. [...] em alguns casos, depois de estabelecida a parceria com a SMEC, os parceiros das organizações do setor privado se tornam omissos, ou se apresentam dominadores e depois se abrem, fato que amplia as possibilidades de fortalecimento da parceria”.

Em 2000, a gestão da escola estava inteiramente nas mãos da equipe da SMEC. Porém a duplicidade de entidades gestoras ainda era sentida mesmo depois da saída da diretora da Fundação da escola. Ao comentar sobre como se sentia trabalhando dentro desse contexto de duas entidades gestoras na escola, a Professora monitora – E7 respondeu: “No início era complicado, mas depois passou a dar certo. O que ajudou foi o entrosamento da direção da escola com a da Fundação. Teve mais a ver com a iniciativa da direção da escola” e complementa: “Os professores da prefeitura que foram trabalhar lá tinham uma visão muito aberta sobre educação, eram professoras que pesquisavam muito e isso ajudou em todo o processo vivido pela Escola K” (Professora monitora – E7).

Os profissionais da Fundação, que já trabalhavam na Escola K antes da parceria, também sentiram que havia sido feita uma mudança. De certa forma, a entrada de uma entidade parceira na dimensão gestora trouxe confusão, como relata a Professora monitora – E8 “Inicialmente, por estar na escola por conta da Fundação. [...], achava tranquilo, pois sabia o papel que me era designado. Conseqüentemente, após a parceria com a SMEC, sempre ficava na dúvida a quem deveria “obedecer”. Isso fez com que a equipe de funcionários da Fundação, que trabalhava na Escola K, também, passasse por um processo de adaptação. Essa situação, de acordo com a Representante da Direção da Escola – E9, fez com que “os profissionais da SMEC que passaram a atuar na escola assumissem uma postura de abrir caminhos para conquistar seu espaço e estabelecer a gestão democrática”, com vistas à transformação da duplicidade da gestão numa co-gestão, conforme constava no convênio assinado (ANEXO A).

Os funcionários percebiam duas gestões na escola. Isto era sentido na própria prática dos funcionários, no desempenho de suas funções quando relatam ter apoio para o seu trabalho vindo de duas instâncias:

Além da direção da escola que responde pela parte administrativa, contamos também com os professores e demais funcionários que se mobilizam no que for necessário. Em relação à Fundação existem dois representantes [...] e [...] e na SMEC ainda funciona um Setor que dá suporte a escolas que funcionam na base de convênios (Professora SMEC – E2).

Instituir uma gestão democrática, foi o primeiro desafio da gestão da Escola K. Segundo Cerqueira (2000, p.39), “A gestão democrática do ensino pressupõe a descentralização do poder para o âmbito da unidade escolar excluindo a interferência do poder intermediário, e a promoção da crescente conquista da autonomia administrativa pedagógica e financeira da escola”.

Ao fazer uma análise sobre o que poderia ser feito para melhorar esses aspectos, que envolvem o entrosamento no nível da gestão educacional, entre as entidades parceiras, a Representante da Direção da Escola SMEC – E10 declarou:

Para melhorar a gestão da escola seria necessário entender que apesar de ser pública, trata-se de uma escola que é um bem da sociedade em geral e por esse fim se deve levar em conta as necessidades da comunidade a que atende. Assim, uma boa postura seria saber ouvir a comunidade e se mostrar presente para iniciar esse diálogo.

De fato, nesse processo de ouvir e estabelecer o diálogo com a comunidade, pode-se ampliar a concepção de escola pública e a compreensão da gestão da escola. Assim como, perceber as demandas da comunidade como uma possibilidade para o início do que venha a ser uma gestão escolar democrática e autônoma dentro do contexto de parceria.

Neste sentido, atores envolvidos na gestão da escola participaram da construção coletiva dos documentos que norteavam as ações pedagógicas administrativas e financeiras da escola: a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Projeto família escola: co-gestão para cidadania que foram construídos com a participação do corpo docente, direção e coordenação escolar da época.

A Escola K não possuía um documento intitulado Projeto Político Pedagógico. E mesmo não sendo visto como tal pela equipe técnico-pedagógica da escola, o

Projeto família escola, de acordo com o que apresentamos em nosso referencial teórico, apresenta característica do PPP. Segundo a Representante da Direção da Escola SMEC – E10, este projeto “envolvia a comunidade como um todo além de ter seus eixos analisados, discutidos e trabalhados em sala de aula”. Por intermédio dele havia uma abertura para a família estar na escola, o que era considerado pelos membros da escola como se fosse uma co-gestão interna, por meio de uma participação ativa dos familiares dos alunos no ambiente escolar; os pais eram educados e educavam na escola.

As ações pedagógicas baseadas nesses documentos, segundo Professora SMEC – E2, “proporcionaram um equilíbrio entre as dimensões administrativa, pedagógica e financeira da gestão da escola com a parceria”. O projeto Família escola indicava o que se desejava fazer e dava orientações de como gerir melhor a escola. Segundo Demo (2004), essas são características do PPP. De acordo com a Professora monitora – E7, “O Projeto-família escola foi a alavanca para que o professor tivesse mais autonomia”. Dessa forma o Projeto família escola assumia uma característica de PPP da Escola K, contribuindo para a consolidação de sua autonomia.

A Professora monitora – E8 declarou que a maior dificuldade que a gestão da escola enfrentou foi a “falta de estrutura física da escola para oferecer uma educação em tempo integral”. Para Professora SMEC – E5, isso fez com que a escola ficasse “refém das condições que os parceiros ofereciam”. A condição da parceira requeria um esforço de integração, que envolvia a gestão do trabalho pedagógico. Seja na parte pedagógica, quando a SMEC disponibilizava os professores que planejavam as ações pedagógicas e a Fundação os materiais didáticos e meios necessários para sua execução ou na parte administrativa, quando da distribuição de funções e delegação de poderes e responsabilidades específicas para cada área de trabalho independentemente de para qual órgão trabalhe este ou aquele funcionário.

5.2 A AUTONOMIA CONSTRUÍDA

Os aspectos referentes à autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parceria, foram apresentados por meio da fala dos sujeitos envolvidos na prática educativa da Escola K.

A caracterização da gestão da escola como autônoma, na fala dos entrevistados se justifica na tomada de decisão coletiva feita entre direção escolar, professores e funcionários de apoio. Sendo “a falta de apoio do Órgão Central no que diz respeito à tomada de decisões importantes a maior dificuldade para a gestão da escola pública” (Representante da Direção da Escola SMEC – E10).

A administração do setor pedagógico era de total responsabilidade da SMEC. Porém, mesmo depois que a SMEC assumiu toda a parte pedagógica, segundo o depoimento que tivemos dessa entrevistada, Professora monitora – E8, que foi confirmado pelas outras professoras da escola, algumas ações tipo: atividades recreativas, festinhas mensais de aniversário realizadas por voluntários, produção de textos; visitas à escola de pessoas trazidas por representantes da Fundação, que vinham conhecer as atividades realizadas com as crianças – geralmente eram pessoas que faziam doações; eram realizadas sem uma devida articulação com o planejamento pedagógico em andamento.

Essas ações eram entendidas e até justificadas pela equipe docente, porém gerava insatisfação nos professores. Sobre esse aspecto, a Professora monitora – E8 chegou a declarar que com essas ações a Fundação interferia no pedagógico e ela sentia que eram imposições ao trabalho realizado: “A Fundação interferia na parte pedagógica mesmo sem “entender”. [...] Às vezes, com o intuito de honrar um trabalho com as famílias assistidas sentia que as propostas de trabalho vindas da Fundação para a escola eram impostas”.

Posteriormente, através da tomada de decisões coletivas dos grupos de estudos e de todas as ações que eram desenvolvidas, o trabalho realizado na escola foi reconhecido tanto pela Fundação quanto pela SMEC. “De fato, autonomia escolar

inclui não só condições mais flexíveis de administração, mas igualmente capacidade de gerenciamento de recursos financeiros de maneira colegiada” Demo (2004, p. 113).

O fortalecimento da gestão da escola seguiu em paralelo a construção de sua autonomia. “E veio a existir depois que a Fundação deixou de estar no prédio. A escola pode criar uma identidade” (Professora SMEC – E3). Seria natural para a SMEC que ao estabelecer a parceria, a equipe gestora tivesse a mesma autonomia das outras escolas da rede para desenvolver seu trabalho.

A introdução da autonomia escolar não vai de encontro com os propósitos da educação, “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1996, p.107). E, como afirma Demo (2004, p. 113), “Cada vez mais reconhece-se que a escola precisa de autonomia, sem com isso desfazer a noção de sistema.”

A autonomia pedagógica veio a se consolidar na Escola K, contando com o apoio financeiro que a Fundação dava. A idéia dessa autonomia da escola, conforme relata a Professora monitora – E7, está diretamente ligada à execução do que se planeja. O apoio da parceria serve para pôr a escola em funcionamento:

Pra mim a escola tem autonomia quando ela realiza seu projeto pedagógico, põe em prática. O corpo docente consegue realizar seus projetos, eu acho que isso é autonomia. A escola sozinha, não funciona tem que ter as parcerias que na minha opinião formam as bases do trabalho educativo.

A autonomia é a capacidade de pensar as ações e implementá-las. A escola autônoma tem que ter essa condição. A Escola K criava os projetos mas, para realiza-los de fato, contava da ajuda da Fundação ao mesmo tempo que tínhamos condição para pensar e realizar nossos projetos a gente ficava dependendo da contribuição do parceiro (Professora SMEC – E3).

Nas falas das entrevistadas, Professora monitora – E7 e Professora SMEC – E3 a autonomia pedagógica consiste em planejar e executar as ações planejadas. Para a realização dessas ações, contavam com a parceria. Para a Professora monitora – E7 essa parceria “forma base para o trabalho” ao passo que para

Professora SMEC – E3 cria dependência: "a gente fica dependendo da contribuição do parceiro". A autonomia se apresentava na dimensão pedagógica, porém a Professora SMEC – E4 sinaliza suas limitações: "No aspecto pedagógico, acho que a Escola K era autônoma - O que pensava realizava. No financeiro, como um todo, nem tanto. Você nunca vai ter autonomia". Essas falas são fundamentais para a reflexão de como a mesma atuação da parceria no campo educacional pode ser vista por ângulos diferentes.

Educar não é só papel da família e da escola é papel da sociedade também. Para isso é importante compreender que "a família e a escola ficaram sozinhas nessa tarefa, que nenhuma instituição virá nem poderá vir socorrê-las, a não ser em funções secundárias e que, portanto, cabe a elas buscar uma nova divisão de tarefas adequada, suficiente e eficaz" (ENGUITA, 2004, p. 69). E mesmo a ajuda que vem para a escola de outras entidades requer um trato cuidadoso se não, torna-se mais um problema para a escola administrar, que atrapalha o processo educativo, como lembra Professora SMEC-E4: "Uma dificuldade que quebrava o ritmo do trabalho pedagógico era a descontinuidade dos serviços voluntários oferecidos via Fundação. O voluntário ia começava um projeto e não dava continuidade por que conseguiu um emprego e deixava seu trabalho com as crianças inconcluso".

A gestão escolar é composta de questões que envolvem a autonomia pedagógica, essa é o ponto de partida para o desenvolvimento da escola. Segundo o depoimento da (Professora monitora – E8):

"apesar de responder a esferas maiores em nenhum momento foi retirado da escola o direito de decidir por melhores caminhos em busca da resolução de problemas e encaminhamentos pedagógicos. A autonomia é uma postura defendida pela comunidade escolar como um todo".

Fazendo uma avaliação sobre a autonomia da gestão escolar da Escola K, Professora SMEC – E2 comentou: "no caso da autonomia pedagógica dentro da escola, acreditamos que ela foi construída e aprendemos a trabalhar com a educação integral, que era a proposta inovadora trazida pela Fundação". Nessa fala a Professora SMEC – E2 faz uma declaração, que traduz um pensamento coletivo.

De fato, as professoras acreditavam que a Escola K construiu sua autonomia pedagógica e que todos aprenderam a lidar de forma concreta com a modalidade de educação integral, considerada como “inovadora”. Cabral Neto e Almeida (2000, p.114) lembram que “[...] qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo”. Os instrumentos de gestão construídos e utilizados, assim como as falas das entrevistadas demonstraram o envolvimento da comunidade escolar no trabalho realizado na Escola K, abrindo espaço para a análise que se segue.

5.3 O EDUCADOR E A RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO

O brilho visto nos olhos dos sujeitos entrevistados quando falavam do trabalho desenvolvido na Escola K revelaram a paixão com que desempenhavam suas funções e o sentimento de pesar pelo fechamento da escola, que desenvolvia um papel importante, e que contribuía para a boa qualidade do ensino público.

Quando a entrevistada, Professora SMEC – E3 revela em sua fala a preocupação com uma escola de qualidade, considerando o PPP como um elemento basilar para efetivação da proposta educativa da escola em tempo integral, a Escola K, que encontrou na parceria entre a Fundação e a SMEC, condições para a sua consolidação:

Na minha visão, escola integral não pode ser depósito de aluno, [...], tem que ter projeto pedagógico adequado, condições de trabalho para os professores. Eu via o parceiro da Escola K assim, aquele que permitia que eu fizesse o meu trabalho. Hoje eu trabalho em uma escola convencional e sinto falta disso.

Segundo as Representantes da Direção da Escola SMEC – E9 e E10, tanto a SMEC quanto a Fundação buscavam zelar pelo compromisso de oferecer um atendimento de qualidade para os alunos e famílias assistidas. De acordo com E10, isso foi possível na Escola K enquanto houve a relação de parceria, pois essas instituições aceitaram o desafio de caminhar juntas. Nessa mesma linha de

pensamento, a Representante da Direção da Escola SMEC-E10, diz que “é necessário limitar os papéis de cada uma e articulá-los de modo que uma acrescentasse no desenvolvimento do trabalho da outra. Acredito que o respeito ao espaço do outro seja primordial para o exercício do trabalho harmonioso”. A experiência vivida pelos sujeitos que atuaram na Escola K, segundo a Professora monitora-E5 trouxe vários benefícios às famílias assistidas pela Fundação, para as próprias professoras, que puderam inovar na sua atuação pedagógica. Entre eles estavam:

1- A proposta de trabalho que era idealizada e “exigida”, pautada em um estudo e educação continuada; 2- A possibilidade de adquirir com mais facilidade, os recursos didáticos necessários para desenvolver um trabalho de qualidade; a escola não fica com aquela aparência de escola pública, que nunca tem nada. 3- A possibilidade de conhecer e vivenciar o trabalho da SMEC e da parceria (Professora monitora – E5).

Para essa entrevistada, a parceria se configurou como um elemento muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, chamando a atenção de que a escola realizava um trabalho de qualidade considerando que a proposta de trabalho era desenvolvida com “grupo de estudos, educação continuada, recursos didáticos e disponibilidade de materiais didáticos” e que por sua vez, a escola não ficava com “aparência de escola pública, que nunca tem nada”. Esse é um estigma direcionado para a escola pública, que aparece nessa fala como uma crítica de descontentamento.

A experiência da Escola K e de outras parcerias têm proporcionado muitas aprendizagens para a SMEC também, e isso tem provocado mudanças, uma delas é o tipo de convênio que será celebrado para parcerias semelhantes a desenvolvida com a Escola K que, segundo os Representantes da Direção da Escola SMEC – E9, agora chama-se de “Cooperação técnica” e não mais de “Cessão de sala”. Ao final da experiência, quando perguntamos as professoras como se sentiam trabalhando dentro desse contexto da Escola K, elas responderam que mesmo com as dificuldades enfrentadas continuariam trabalhando neste espaço educativo por acreditarem na proposta da escola. Nesse sentido, as entrevistadas afirmaram que:

Eu me sentia muito bem na Escola K eu sempre quis ser professora e me sentia como professora. A diretora nunca permitiu que a gente se sentisse menos do que isso (Professora monitora – E7).

Eu me sentia bem, foi uma experiência nova. Já atuava na escola pública por nove anos e nunca tinha trabalhado numa escola assim. Eu tinha a oportunidade de dar mais atenção aos alunos que tinham maiores dificuldades de aprendizagem. Isso aí pra mim, já foi uma coisa muito boa (Professora SMEC. – E4).

Experiência positiva a nível pessoal e profissional. Depois que você vivencia o que é uma escola de verdade você quer sempre estar perto dela, fazer parte [...] (Professora SMEC – E3).

As entrevistadas falam sobre o prazer de terem sido professora da Escola K revelam a satisfação pessoal e profissional de terem trabalhado nesta escola, evidenciando a relação interpessoal e o respeito profissional dos seus pares. Enfatizam o papel da escola como “escola de verdade” da qual se deseja sempre estar perto. Tais falas nos remetem à uma reflexão sobre situação das escolas públicas, não somente na rede pública municipal de Salvador, mas, em todo país. O que nos leva a pensar sobre o que significa uma professora afirmar que esta é uma escola de verdade, sobre que representação de educação e de escola povoa o imaginário do professor da escola pública. Se por um lado compreendemos que a Escola K deu o salto qualitativo com as parcerias, por outro lado fica a inquietação em perceber o significado de “escola de verdade”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* (grifo do autor) educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas, em termos de vida inteira. O ser humano jamais pára de educar-se.

Paulo Freire

A gestão e autonomia da Escola K nasceram, se consolidaram e deixaram suas marcas registradas na história das pessoas que participaram da sua construção. Essa escola representou a concretização de um sonho que só foi possível por causa do trabalho coletivo realizado, inicialmente, por voluntários, depois por profissionais contratados pela Fundação e continuou através da relação de parceria, estabelecida por meio de um convênio com a SMEC. A Escola K foi concebida como possibilidade, alternativa, e transformou-se numa opção que passou a fazer parte da realidade de vida de seus mentores e, posteriormente, da vida de profissionais do corpo técnico-pedagógico da escola, dos voluntários que ali atuaram, e das pessoas que ajudaram de forma declarada e anônima, por meio das diversas doações que faziam para a escola e acreditamos, está na lembrança dos alunos que passaram por ali.

Percebemos que os interesses de todos foram alcançados: os mentores da escola podiam sentir seus corações aquecidos quando ouviam o barulho das crianças pelos corredores da escola; os doadores – podiam ver a felicidade nos olhos das crianças ao receberem um “caderno de matéria”; os voluntários, ainda que precisassem compreender o significado do voluntariado desenvolviam o trabalho que desejavam; a equipe técnico-pedagógica, os professores viam a cada dia, a

concretização de ações planejadas e o resultado de seu trabalho: o avanço no desempenho pedagógico.

Com o fim da experiência ficou o exemplo do trabalho pedagógico desenvolvido pautado por uma gestão democrática, participativa, que se consolidou por meio de instrumentos democraticamente constituídos: o *Regimento Escolar*, a *Proposta Pedagógica* e o *Projeto Família Escola: co-Gestão para Cidadania*, fato que fortaleceu a gestão, abrindo espaço para o exercício de sua autonomia. Consideramos que esses instrumentos foram a base de sustentação da gestão e da escola, porque deles emanava força para a equipe técnico pedagógica envolvida no cotidiano da escola.

A iniciativa para o estabelecimento da parceria partiu da Fundação que encontrou na SMEC um campo fértil para sua consolidação. Ela foi pautada em acordos que tiveram bases legais e consolidou-se por causa do compromisso dos profissionais que a efetivaram. O rompimento dessa parceria de fato aconteceu quando a prática dos parceiros não teve mais sustentação legal. Isto porque educação integral exigia muito mais do que eles ofereciam e estabeleceram legalmente. Fazia-se necessária a celebração de um novo convênio que contemplasse a realidade. E isto, a SMEC ainda não podia oferecer.

A autonomia pedagógica da Escola K se configurou a partir do compromisso e envolvimento progressivo da equipe técnico-pedagógica com a sua proposta pedagógica. Ela apresentou níveis crescentes de desenvolvimento, fruto do aprendizado da gestão democrática e participativa que se estabeleceu. Considerando aspectos da autonomia e gestão escolar vividos pelos sujeitos, que participaram da experiência da Escola K, pudemos comprovar a relativização da autonomia da escola, sentida na própria dinâmica do trabalho pedagógico em sua tradicional função de desenvolver e aprofundar o conhecimento. A própria condição de escola pública traz limites para a autonomia da gestão. Ela está sujeita a leis, diretrizes, acordos com os parceiros. O avanço que vimos dentro do contexto da parceria foi o poder de planejar e executar as ações pedagógicas planejadas.

A autonomia da escola obteve destaque na dimensão pedagógica, porque a parceria instituída lhe permitia planejar e executar o planejado. Financeiramente, nem tanto, embora pudesse gerir os recursos que lhe eram destinados, estes já vinham para a escola com uma finalidade. Não se podia inovar na dependência financeira dos parceiros, não se pôde resolver problemas como a falta de uma estrutura física adequada para o oferecimento da educação integral. Administrativamente, a autonomia se condicionou ao modelo de gestão democrática e participativa dentro das diretrizes legais previstas para a escola pública. A autonomia da gestão escolar não significou fazer o que queria, mas avançar e ocupar todos os espaços existentes, disponibilizados para o crescimento da escola dentro do contexto de parceria.

A co-gestão, instituída como regime de gestão no convênio celebrado, se restringia a diferentes formas de participação. Se houvesse a co-gestão, de fato, nem a Fundação, nem a SMEC deteriam o poder de mando na escola, não haveria uma percepção de duas gestões, as duas entidades teriam gerido a escola de acordo com planejamento, diretrizes e tomada de decisões em comum. Percebemos que houve a intenção da co-gestão entre as instituições, tanto que esse termo aparece no projeto que resume toda a filosofia da escola – *Projeto Família Escola: co-Gestão para a Cidadania*. Porém não encontramos evidências concretas de sua existência. Observamos que a SMEC assumiu a gestão da escola de forma total na dimensão pedagógica, fazendo concessões nessa área, até por conta da parceria e nos aspectos administrativos e financeiros contava com o apoio da Fundação e da própria SMEC.

Os custos das ações que asseguravam a integralidade da educação oferecida pela Escola K era de responsabilidade da Fundação, ainda que a SMEC mantivesse funcionários em regime de 40 horas para que o *Projeto família escola* pudesse ser executado. A atuação da Fundação no cotidiano da escola era percebida pedagógica e às vezes administrativamente, como algo que não comprometia os resultados, porém provocava o redirecionamento inesperado das atividades. Nesses momentos percebia-se uma sobre posição da gestão, onde quem tivesse mais poder de argumentação decidia sobre a questão.

A gestão da escola pode ser considerada como participativa, haja vista as construções e realizações feitas de forma coletiva. Havia um revezamento e concessões diante de ações que deveriam ser realizadas e decisões que deveriam ser tomadas, nas quais, a depender do caso em questão, a Fundação ou a SMEC, via seus representantes, dava a palavra final sobre o assunto, sabendo que as questões de cunho pedagógico eram de inteira responsabilidade da equipe técnico pedagógica designada pela SMEC.

Continuando nossas considerações finais, nos referimos às inquietações, que surgiram durante a trajetória feita para a realização deste trabalho, tais como: a compreensão do objeto de estudo, as limitações dos sujeitos sociais envolvidos com a pesquisa. Acreditamos que instituições sociais como a escola, está sujeita à sociedade às leis que ela cria, bem como ao jogo de interesses socioeconômicos e políticos realizados por seus representantes legais, legitimados ou não. Assim, concebemos que autonomia escolar é a ocupação de um espaço delimitado que a escola tem para se desenvolver. Esse espaço lhe é concedido pelo poder público, no caso da escola pública e, seu desenvolvimento está condicionado às condições administrativas e financeiras que ela possui ou pode adquirir como no caso que estudamos, com o estabelecimento de uma parceria.

Entendemos que uma escola pública autônoma é aquela que consegue desenvolver-se até o limite máximo do espaço que lhe foi concedido e que, quando a gestão é democrática e participativa e conta com apoio de parcerias ela desenvolve sua autonomia e a equipe docente apresenta um melhor desempenho profissional e, conseqüentemente, obtém desempenho acadêmico satisfatório.

Desse modo, consideramos que a Escola K teve autonomia. Porém uma autonomia relativa. A Escola K estava sujeita ao direcionamento da Fundação, depois ao da SMEC. O espaço que a escola teve para se desenvolver esteve limitado pelas entidades mantenedoras. Segundo o que pudemos observar dentro do aspecto estudado sobre o que entendemos por autonomia, enquanto escola pública dentro do contexto da parceria, um diferencial foi percebido na dimensão pedagógica da autonomia escolar. A parceria realmente contribuiu para o estímulo

do planejamento e da execução de ações diferenciadas, como as registradas no *Projeto família escola*.

Por outro lado, a gestão de uma escola pública, que conta com o apoio de entidades parceiras nos setores público e privado, terá dificuldades de evoluir para uma co-gestão. Há um jogo de interesses, ao qual não atribuímos nenhum juízo de valor, e a própria condição de escola pública, que deve estar sujeita a leis e diretrizes que impedem e ou limitam o planejamento e a execução de ações em conjunto, no nível da co-gestão, nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. O contexto de parceria presente no objeto de estudo serviu para o fortalecimento da autonomia e desempenho pedagógico da Escola K, e permitiu o atendimento diferenciado à comunidade alvo da educação pública.

Uma das limitações da pesquisa recaiu sobre o próprio funcionamento da escola que aponta para outra limitação das relações de parceria no campo educacional que é a sua descontinuidade. O objeto de pesquisa investigado estava abrigado em um campo empírico que existia dentro de um tempo e espaço por conta de uma parceria. Terminada a parceria, a pesquisa teve que se limitar e adaptar-se à nova realidade que se apresentou. Este é um aspecto relacionado à própria fragilidade das relações estabelecidas na sociedade. Consideramos a experiência da autonomia e gestão dentro do contexto de parcerias no caso estudado como uma experiência positiva tanto para autonomia quanto para a gestão da escola. A autonomia na dimensão pedagógica foi fundamental para o desenvolvimento da própria gestão escolar e, mesmo não tendo alcançado o patamar da co-gestão entre as entidades mantenedoras, acreditamos que os primeiros passos estão sendo dados nessa direção.

Na experiência da Escola K, podemos ver limites encontrados e possibilidades vislumbradas que a parceria entre o setor público e o setor privado nesse caso encontrou e pôde proporcionar. Percebemos uma identificação na experiência estudada com as ações caracterizadas por intervenções socioeducacionais. Nesse sentido, consideramos, então, a experiência educativa vivida pela Fundação, fazendo um destaque de quatro aspectos sugeridos por material didático utilizado nas aulas da disciplina Educação e Intervenção

socioeducacional para cidadania (ANEXO P)²⁰ : *importância, limites, princípios e condições para sua realização.*

Dentro da sua *importância*, destacamos os pontos referentes à contribuição, para o acesso aos direitos fundamentais da cidadania. No caso investigado, a educação, foi o direito fundamental oferecido. Com a experiência da Escola K a SMEC e a Fundação se permitiram novos aprendizados nas relações de parceria entre o público e o privado. Acrescente-se ainda que essa experiência apontou um caminho, por meio do qual a cidadania pode ser exercitada. Esta experiência também encontrou seus *limites*. Entre eles estavam as práticas educativas vigentes. A educação regular oferecida na rede era de meio turno e a Fundação se propôs a oferecer educação integral, mantendo os mesmos alunos na escola durante os dois turnos diurnos.

Outra limitação encontrada foi a descontinuidade da ação. Esta se apresentou dentro da experiência em curso no serviço dos voluntários que cessavam as atividades que estavam fazendo interrompendo a ação pedagógica em andamento; e no rompimento da parceria, a Fundação não via motivos para o fim da parceria, porém esta foi justificada pela SMEC, com a falta de demanda de alunos para sua continuidade.

A parceria feita com um órgão público está sujeita a interesses e vontade política dos governantes para dar continuidade às ações que desenvolve. Durante o período investigado (2004-2006), a SMEC esteve sujeita a três secretários de educação. Acreditamos que essa descontinuidade político-administrativa de secretários interferiu, parcialmente, nas negociações entre a Fundação e SMEC, fato que resultou na não renovação do convênio que sustentava a parceria e, conseqüentemente, no fechamento da Escola K no ano letivo de 2006.

Podemos observar que havia uma preocupação tanto da Fundação como da SMEC em seguir *princípios* baseados: no respeito - *a diversidade*, isso porque não fazia nenhum tipo de discriminação étnica, de gênero, religiosa; *na participação* –

²⁰ Esse material didático utilizado na disciplina Educação e Intervenção socioeducacional para a Cidadania oferecida no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia-Faculdade de Educação foi gentilmente cedido e teve sua utilização autorizada pela Prof^ª Dr^ª Celma Borges.

individual e coletiva, principalmente nos aspectos que envolveram a construção de documentos que norteavam as ações pedagógicas; *na consciência crítica* – a própria equipe técnico-pedagógica analisava o trabalho que realizavam e propunham modificações por meio de reuniões com os pais e estudos coletivos, reuniões pedagógicas e atividades diversas, visando melhorar o que não estava ocorrendo de forma satisfatória

Finalmente, a realização dessa experiência foi possível porque tanto a Fundação quanto a SMEC atenderam as *condições* necessárias para a sua realização: foram definidos objetivos – oferecimento da educação integral, foram executadas ações de organização – estabelecimento de metas, planejamento da ação, criação de documentos e uma prestação de serviço concreta.

Concluimos esta pesquisa com este relato, mas não concluimos o estudo da autonomia e da gestão escolar. Acreditamos ter dado a nossa contribuição não somente para essa temática, mas, sobretudo, para o surgimento de outras iniciativas da sociedade civil organizada, e fortalecimento de ações realizadas conjuntamente, entre os setores público e privado, que contribuam para a qualidade social da educação.

Os caminhos percorridos para execução deste trabalho permitem sugerir a continuação de estudos com casos semelhantes, ou até mesmo no caso estudado, haja vista que a Escola K foi reaberta neste ano, 2007, com o nome de Escola Y²¹, oferecendo educação formal de 5ª a 8ª série. Isso leva a diversas indagações sobre critérios utilizados para continuação e rompimento de parcerias entre o público e o privado no campo educacional, que caminhos podem ser seguidos para que elas se renovem. Cabe sugerir uma revisão nos aspectos legais que norteiam as relações de parceria entre o público e o privado quando elas se realizam na perspectiva das contribuições da sociedade e do Estado, para que estas contemplem a realidade vivida no contexto onde a parceria se efetiva, a fim de transcender os pontos negativos que ainda hoje se verificam.

²¹ Por questões éticas, omitimos o nome da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília: ENAP, 1996. (texto para discussão 10).
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- BALBIN, Jesús. ONGs, desafios e perspectivas: uma reflexão inconclusa. **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. p. 33 - 39
- BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Bahia/Secretaria da Educação **Leis Básicas da Educação**. Salvador, [1996], v. 1.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Fim de milênio**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CABRAL NETO, Antonio; ALMEIDA, Maria Doninha. Educação e gestão descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**,. BRASÍLIA: INEP, v. 17, n. 72, p. 35-140, fev/jun 2000.
- CABRAL, Magda E. S. C. Construindo a escola de tempo integral: um cotidiano e seus desafios. In. COELHO, L.M.C da C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 13, pp. 228-236.
- CERQUEIRA, Doralice Marques de Araújo. Democratização da gestão escolar: política, lei e ação. **Gestão em Ação**. Salvador: NPGE/PPGE/FACED e ISP/UFBA, – v.3, n.2, p. 29-45, jul./dez. 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHAVES, Mirian W. educação em tempo integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro nos anos 30. In. COELHO, L.M.C da C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 2, p.43-59.

COELHO, Lúgia M. C. da C.; CAVALIERE, A.M.V. (Org). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O professor como educador**: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.163-174, jul/dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13 ed. Petrópolis, Vozes: 2004.

ENQUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001^a.

_____. **Educação e Mudança**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALERA, Joscely M. B. **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação**: a experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil. 2003. 169f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da G. M. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil** : 2002. Rio de Janeiro, 2004. 148p. (Estudos e pesquisas. Informação econômica).

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Sírnia Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1988

LIBÂNEO. José Carlos. **Educação escolar**; políticas, estrutura e organizações. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

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

MACEDO, Roberto S. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA., 2004.

MARINI, Caio. Gestão pública: o debate contemporâneo. **Cadernos FLEM**, Salvador. n. 7. 2003.

MORASTONI, Josemary. **Gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico**. 2004. 131f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

MOTTA, Fernando C. P. Administração e participação: reflexos para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

NEVES, Carmem M. de C. In. VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 4 ed. São Paulo:Cortez, 2003

PARO, Vitor H. et al **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

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

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública In: SILVA, Luiz Heron (Org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 300-307

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB **RBPAE**, Porto Alegre – ANPAE v. 14, n. 2, p. 240-251. jul./dez. 1998.

PERUZZO, Cicília Krohling. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B.(Org). **História da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

RIVAS, Celena C. **Limites e possibilidades de uma parceria entre o público e o privado para a educação municipal**. 2002. 193f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

RUDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de. Resolução 01/97. Fixa diretrizes para celebração de Convênios de Serviços Educacionais e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Salvador, BA. 01 out. 1997.

SALVADOR. SMEC. Resolução n. 01/97. Fixa diretrizes para celebração de convênios educacionais que podem ser firmados com estabelecimentos particulares de ensino, órgãos de administração pública e entidades consideradas de utilidade pública. **Diário Oficial do Município**, Salvador, 01 de outubro de 1997. p.5.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Pedagógico da escola: uma construção possível. In: Veiga, I. P. A. (Org).**Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Sofia L. Escola: função social, gestão e política educacional. In. FERREIRA, Naura. S. Aguiar, Marcia A. da S. (Org). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.130-145.

XAVIER, Antonio C. da R.; AMARAL SOBRINHO, José. **Manual de implantação do PDE**. Brasília: Banco Mundial, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Brookman, 2005.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BORDIGNON, Genuíno. Paradigmas na gestão da educação: algumas reflexões. **Linhas Críticas**. 1996, v. 2, n. 2, p. 14-19. Disponível em: www.feunb.br/linhascriticas. Acesso em 26 mar 2006.

IDAC – **Estado, Mercado e 3º setor**. Disponível em: <http://www.idac.rits.org.br> Acesso em 26/01/2005.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, . Disponível em: <http://test.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 nov. 2006.

KRAWCZYK Nora. **A gestão escolar**: Um campo minado:. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**.Campinas, v.20, n. 67 ago.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 25 de out. de 2006.

LEMOS, José. Eduardo. **A autonomia das escolas**. 1999. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=685>, Acesso em 25 de out de 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 12 nov 2006.

SILVA, Eduardo Marcondes Filinto da, AGUIAR Marianne Thamm de. **Terceiro Setor** – Buscando uma Conceituação. Acesso em 03 de março de 2007. Disponível em www.fundata.org.br

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa – introdução. **Caderno CRH**. Salvador/Ba., n. 39, jul/dez., 2003. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br> Acesso em 23 de jan de 2007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**., Campinas, v. 23, n. 61,2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo. Acesso em: 12 nov 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semi-estruturada

Entrevistados e sua “qualificação” (em torno de 12 pessoas)

- 4 pessoas da Direção:
 - Diretora da Escola K na ocasião; e,
 - Responsável pelo Setor de contratos e convênios da SMEC
 - Representantes da Fundação
- 7 pessoas do corpo docente:
 - 4 professoras da SMEC
 - 3 professoras da Fundação
- 1 pessoa do corpo de apoio

OBJETIVOS

- Compreender a visão do entrevistado sobre a autonomia da gestão escolar dentro do contexto de parcerias. Os níveis de autonomia, modelo de gestão observado na escola, a situação das entidades parceiras.
 - Identificar na percepção dos entrevistados, o modelo de gestão implementada na escola.
- Resgatar o processo de construção da gestão e autonomia da escola a partir das informações fornecidas.

PROCEDIMENTO

Introdução - Esclarecer os objetivos da pesquisa para o entrevistado

Questões geradoras

1- O que você entende por autonomia? Fale sobre a autonomia da Escola K nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro.

2- O que você entende sobre gestão democrática e participativa na escola? Explique como funcionava a gestão da Escola K.

3- Em que medida o contexto de parceria vivido pela Escola K influenciava na gestão e autonomia da escola?

Questões secundárias

- 1- Quais eram as expectativas da Fundação quanto aos resultados que poderiam ser obtidos com a parceria da SMEC?
- 2- Quais eram as expectativas da SMEC quanto aos resultados que poderiam ser obtidos com a parceria da Fundação?
- 3- Quais eram as expectativas da Escola K quanto aos resultados que poderiam ser obtidos com parceria estabelecida?
- 4- Na sua opinião, qual a maior dificuldade para a gestão da escola que funciona em regime de parceria com os setores público e privado?
- 5- Quais eram os instrumentos de gestão da escola?
- 6- Qual a maior dificuldade que você encontrou ao trabalhar nessa escola?.
- 7- A quem você presta contas de suas responsabilidades?
- 8- Quando você tem problemas que comprometem o exercício de suas atividades a quem você recorre?
- 9- Cite algumas razões pelas quais você trabalharia novamente em uma escola pública em regime de parceria com os setores público e privado.
- 10- Cite algumas razões pelas quais você não trabalharia novamente em uma escola em regime de parceria com os setores público e privado.