

1 INTRODUÇÃO

O quadro que hoje se delinea nas instituições educacionais brasileiras, no tocante à administração, tem dado excessiva ênfase à busca da eficiência e da eficácia organizacional, ambos os termos utilizados como sinônimo de qualidade. A qualidade, sob o ponto de vista da administração para o desenvolvimento econômico-social, baseia-se, fundamentalmente, na efetividade entendida como alcance de objetivos amplos de equidade e valorização humana.

Este estudo busca analisar em que medida a prática desenvolvida no espaço escolar se identifica com os princípios da gestão escolar participativa, buscando-se investigar o modelo de gestão escolar vigente em um determinado espaço educativo e que elementos se tornam evidentes como aproximação ou distanciamento em relação à gestão escolar democrática.

Apesar de a gestão escolar democrática se constituir um desejo, não apenas nas orientações normativas, é possível superar os desafios que se apresentam, aproveitando os espaços favoráveis da legislação e envolvendo a comunidade como parceira na construção de uma escola de qualidade, autônoma, democrática e referenciada socialmente. Nessa construção, faz-se necessária a conquista da autonomia escolar como uma forma de garantir espaços de construção do saber, a partir das reais necessidades locais na busca de uma identidade singular. Esse processo será possível, à medida que haja envolvimento de todos os sujeitos comprometidos com o movimento de transformação do espaço educativo.

Assim, na gestão escolar democrática, todos, independentemente de sua condição ou função na estrutura acadêmica, são chamados a participar, a envidar esforços para que os princípios sejam respeitados e caminhem na direção dos objetivos consensualmente estabelecidos, a fim de que os projetos firmados coletivamente sejam assegurados.

Num processo de gestão democrática, a responsabilidade individual e coletiva deve ser estabelecida a partir de uma relação franca e prazerosa entre os sujeitos do processo. Trata-se da criação de “um clima” de trabalho bastante diferenciado daquele estabelecido numa gestão escolar vertical e autoritária.

Do exposto poder-se-á afirmar que os efeitos do clima escolar são múltiplos e importantes, o que se irá refletir e condicionar o êxito das políticas e das estratégias de desenvolvimento quando se planificam projetos de intervenção e inovação nas escolas. E, como a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima organizacional da escola, torna cada uma destas organizações uma entidade com personalidade própria.

Nessa perspectiva, entende-se por participação escolar democrática o envolvimento total das pessoas em situação de grupo, o que as faz assumir uma postura de solidariedade e responsabilidade quanto aos objetivos delineados pela escola. A gestão escolar democrática, na educação, acontece quando os dirigentes desenvolvem práticas, nas quais todos participam e a decisão é fruto de um consenso coletivo.

Assim, então, democracia e educação são dois âmbitos de criação entrelaçados para as ações individuais e sociais que trazem consigo e estimulam a liberdade, porque partem de realidades indeterminadas, não-fechadas, nas quais é lícito e possível pensar no que gostaríamos de ser. São modelos para decidirmos aquilo que queremos ser, como afirmam Carr e Hartnett (1996, p.187).

O paradigma democrático de uma sociedade baseia-se, pois, em um otimismo "pedagógico" que acredita na melhoria das possibilidades do homem e da sociedade e não se conforma com o que nos é dado. Os modelos de boa sociedade são aqueles que estimulam esse desenvolvimento em todos os indivíduos, seja qual for sua condição. São noções básicas que dão uma idéia de sua importância e do caminho a percorrer.

A concomitância de democracia e educação é óbvia. Com a educação, aspirou-se, também, elevar as possibilidades dos seres humanos, porque se acredita no seu progresso através da cultura e do desenvolvimento da personalidade, atentando-se para o teor das relações humanas no espaço educativo.

Nesse sentido, concebe-se o processo democrático no contexto da administração educacional como imprescindível para a melhoria da qualidade do trabalho escolar institucional. Vale ressaltar que a gestão escolar democrática transcende os limites da prática educativa e avança em direção à resolução de conflitos decorrentes de luta política.

Partindo dessas reflexões, desenvolve-se, neste estudo, Gestão Escolar Participativa: desafios relacional e organizacional, a análise da relação entre o processo gestor e a cultura escolar organizacional que constitui o cotidiano escolar, procurando-se identificar os fatores que interferem na gestão democrática, considerando-se a visão dos membros da comunidade escolar que buscam caracterizar o modelo gestor de uma escola pública, atentando para a dinâmica escolar relacional entre os seus membros.

Nesta perspectiva, este estudo objetiva verificar como se processa a prática institucional, a partir do envolvimento dos atores fundamentais do espaço educativo, para conhecer sua percepção sobre a prática escolar e analisar os princípios da gestão escolar participativa daquela escola, buscando dar uma efetiva solidez ao processo que é desencadeado no âmbito educativo, bem como tornar possível a mudança de paradigma, “a partir do trinômio ação-reflexão-ação (FREIRE, 1979).

Levando-se em consideração a natureza qualitativa do trabalho e a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, esta pesquisa foi conduzida com aplicação de um questionário por possibilitar conhecer, de forma mais sistematizada, a percepção dos sujeitos envolvidos no processo. A análise centralizou-se nos aspectos das categorias: dinâmica escolar relacional, cultura escolar organizacional e gestão escolar participativa, compreendendo que esses poderiam, através de diferentes indicadores, revelar a identidade da instituição.

Entendeu-se, neste estudo de caso, a gestão da educação como prática social, daí partir-se de uma abordagem metodológica interacionista e sistêmica com um olhar questionador do mundo do conhecimento e a forma de perceber dos sujeitos envolvidos neste estudo. A história e a temporalidade, portanto, integram o caminho deste estudo produzindo rupturas, identificando contradições e conflitualidades. Foi com este entendimento que se procurou analisar como se estabelecem as relações em uma escola do sistema público de ensino de uma

região da Bahia, a partir da percepção e vivência dos agentes educativos que integram a prática cotidiana veiculada no espaço educacional.

Em suma, este trabalho visou analisar o processo da gestão educacional de uma escola pública do interior da Bahia, procurando focar a natureza da dinâmica escolar relacional, a cultura escolar organizacional e a gestão escolar participativa. As seções desse trabalho encontram-se assim intituladas:

Gestão educacional: um desafio histórico - Apresenta uma compreensão dos processos que fundamentam a *educação, democracia, gestão escolar*, a partir da revisão de literatura, das contribuições de Weber, LDB 9394/96, Paulo Freire, Mello entre outros. Explicita-se, também, o papel da *gestão escolar participativa*, a partir das abordagens de Alonso, Freitas, Lück, Werle e outros, relacionando-os ao cotidiano de diferentes espaços educativos.

Caminho metodológico - Visualiza-se a opção por um método, neste estudo de caso, os desafios de uma prática e a contextualização escolar, além de abordar o percurso da investigação como um todo.

Percepção dos sujeitos educativos e a gestão escolar – Revela-se o cotidiano da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, a partir da análise dos dados sob a óptica da abordagem sistêmica e interacionista. Pode-se conhecer o desenvolvimento das suas relações e práticas pedagógicas, sob o olhar dos agentes educativos: professores, alunos, pais de alunos, coordenadores e gestores, funcionários em sua vivência no processo ensino e aprendizagem, incluindo o olhar do pesquisador. Essa análise se deu através de três categorias diferentes: cultura escolar organizacional, dinâmica escolar relacional, gestão escolar participativa e indicadores que pudessem revelar a identidade da instituição, bem como da possibilidade de compreendê-la numa dimensão teórico/prática.

Para integrar o presente trabalho em sua totalidade, traz-se, como contribuição das sessões anteriormente explicitadas, as **Considerações Finais e Recomendações**, representando um referencial importante a partir de uma compreensão fundamentada sob a análise e ótica dos diferentes segmentos escolares quanto ao processo gestor da escola pública M.A.M. – Ibirataia/Bahia.

Portanto, as reflexões, aqui levantadas, fazem parte de um envolvimento e compromisso com a educação, mais especificamente, com a possibilidade de

estabelecer o desenvolvimento de uma escola mais flexível no processo de decisão e a introdução de mudanças nos sistemas de controle, além de vislumbrar a renovação nos sistemas administrativos, de modo a torná-los mais adequados à natureza da escola e do trabalho pedagógico, capaz de dotar os cidadãos de amanhã com saberes e competências que farão deles co-responsáveis na construção de uma sociedade mais justa.

Pode-se dizer, a partir deste contexto, que qualquer mudança na escola exige tempo e esforço, principalmente, porque requererá a construção compartilhada de uma nova ordem que seja mais adequada e mais eficaz e que respalde o diálogo, a satisfação e a segurança dos envolvidos. Trata-se de formular uma nova cultura da/na escola, o que supõe a substituição de mitos, crenças e valores que ainda permeiam a ação pedagógica.

2 GESTÃO EDUCACIONAL: UM DESAFIO HISTÓRICO

Visando historiar o processo da educação, mister se faz refletir teoricamente sobre a educação no Brasil a partir do que é preconizado na Constituição Brasileira.

A criação do sistema de ensino, no Brasil, ocorreu em época relativamente tardia. Na constituição de 1824, constavam apenas os princípios gerais sobre a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e uma referência genérica aos colégios e universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras. Com a reação descentralizadora do ato adicional de 1834, fortaleceu-se o poder das assembleias provinciais para legislar sobre instrução pública (Art. 10, inciso II), criando-se uma bipartição de atribuições num sistema inorgânico e acabado.

A Constituição Republicana de 1891, no seu Art. 65, “[...] faculta aos Estados, em geral, todo poder ou qualquer direito que lhes fossem negados por cláusula expressa ou implicitamente contida na Constituição”. Em virtude desse artigo, coube aos Estados organizar seus sistemas educacionais. Para isso, as reformas do ensino basearam-se nas atribuições concedidas aos Estados Brasileiros. Assim, a partir de 1920, iniciam-se, em várias unidades da Federação, movimentos de renovação educacional, inspirados no movimento da Escola Nova européia, de que são exemplos marcantes a reforma de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, e a reforma de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925.

Assim, o anseio de renovação no âmbito social, provocado pela revolução de 1930, refletiu-se no campo educacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, juntamente com as reformas do ensino secundário e a do ensino superior estabelecidas pelo ministro Francisco Campos em 1931.

Com a Constituição de 1934, agitaram-se os meios educacionais pelo estabelecimento de um capítulo, na Carta Magna, destinado a regulamentar, especificamente, a educação e a cultura.

Já a Constituição de 1937, inspirada em princípios centralizadores, restringiu a autonomia dos estados e deu ênfase ao ensino pré-vocacional e profissional, considerados, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, por serem destinados às classes menos favorecidas.

Por volta de 1946, a Constituição promulgada deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e manteve o capítulo da educação e cultura, estabelecendo a educação como direito de todos, e definindo que o ensino, nos diferentes ramos, seria ministrado pelos poderes públicos, sendo livre a iniciativa de ensino privado, respeitadas as leis que o regulam.

Nessa época, era exigido aos diretores de escolas elementares a formação específica, ou seja, eles deveriam realizar cursos próprios, de nível superior pós-normal, oferecidos nos Institutos de Educação. Já para os diretores do nível médio, não havia exigência de formação específica, pois se acreditava que o diretor da escola média já seria um *educador qualificado*, sem a exigência do preparo regular de nível superior.

A formação do Administrador da Educação no Brasil iniciou-se de forma bastante incipiente, nos anos 50, e, para esse profissional, era defendida a função do *diretor das escolas de primeiras letras*. Já nos últimos anos, na década de 60, vislumbrou-se a condição de *Administrador Escolar*. Segundo Werle (1992), tal ocorrência deveu-se ao entendimento de que esses profissionais, ao longo do tempo, podem vivenciar diferentes etapas hierárquicas no sistema educacional assim evidenciados:

- A primeira etapa vincula-se à realização da Licenciatura de Curta Duração (especialista da escola de 1.º grau) quando há um intencional direcionamento para os aspectos pedagógicos primários, e a função de gestão era visualizada apenas em tarefas administrativo-burocráticas. Entretanto, o diretor deveria atuar como um líder da escola, preocupando-se, principalmente, com as questões da “direção da aprendizagem”, ou seja, o enfoque da formação do diretor era baseado nos estudos dos problemas e fins da educação e do desenvolvimento da criança, tal como era vislumbrado no panorama da literatura e na visão religiosa da educação.

- Na segunda etapa, referente à Licenciatura Plena (especialista da Escola de 1.º e 2.º graus), a formação direcionava-se para as questões do ambiente, num enfoque microescolar, além de poder estender-se a questões sociológicas e educacionais, desde a influência do meio até as interferências do comportamento docente/discente na práxis educacional.
- A terceira etapa decorre da formação do “Administrador Inexperiente”, concorrendo para a indefinição do papel do administrador do sistema educacional e caracterizando-se pela decisão de formá-lo administrador, sem que esse tivesse o respaldo da experiência docente e da vivência escolar. Nesse contexto, vem à tona a questão do “Professor Administrador”, com sua formação em curso de graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar (ainda presente no sistema de ensino brasileiro), a qual gerou críticas intensas e inúmeras discussões acadêmicas. Em suma, definiu-se, claramente, privilegiar o processo de formação de administradores educacionais sem a essencial vivência do contexto educacional.

Com a Constituição de 1967 e as alterações da Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de outubro de 1969, o Estado manteve a atribuição de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Esse documento legal indicava os objetivos básicos da educação, fundamentados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que asseguravam o direito à educação e conferiam ao Ministério da Educação e Cultura o exercício das atribuições do poder público no âmbito federal, sendo criado um órgão específico, o Conselho Federal de Educação, com funções amplas de decidir sobre o funcionamento de estabelecimentos isolados de ensino superior federal e particular.

Pode-se, ainda, acrescentar, no âmbito da gestão educacional, o surgimento do curso de *Pós-Graduação em Administração Escolar*, cujo objeto era formar um profissional preparado para atuar ao nível de macrossistema educacional, ou seja, em planejamento educacional, mormente nos órgãos dirigentes do sistema em níveis municipal e estadual. Para esse especialista, exige-se a formação do pós-graduado *stricto sensu*, em nível de mestrado (Resolução CEF 2/69, Art. 8.º b).

Especialistas da administração educacional da atualidade acreditam que essa decisão merece ser revitalizada e até mesmo implementada num âmbito mais globalizante, na redefinição do próprio currículo das Instituições de Ensino Superior, no que tange à implementação da pesquisa e da extensão e ainda considerando o retorno que esse investimento pode propiciar à comunidade local e acadêmica, além da eficácia na formação dos administradores/gestores educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 reformula, sobremaneira, o ensino de 1.º e 2.º graus, através dos princípios de integração, continuidade, terminalidade; racionalização, concentração e flexibilidade. É, portanto, oportuno salientar que, nessa época, havia inúmeras discussões que giravam em torno da questão da qualidade da formação do profissional em educação no Brasil. Discutia-se que a educação devia ser repensada e reformulada do ponto de vista qualitativo, equalizador e integrador, ganhando realce a problemática da qualidade e do direcionamento da formação profissional, isso porque havia carência de recursos humanos preparados para assumir diferentes espaços da gestão escolar, vez que os cargos foram preenchidos por indicações de natureza política, independentemente da formação e da seleção por concurso, o que desqualifica o regime interno dos estabelecimentos de ensino e o exercício do profissional da educação. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 já sinalizava para o exercício de funções através do sistema de seleção pública, bem como a Lei 5.692/71 e a atual 9.394/96.

Vale ressaltar que o país vive um momento de intensa atividade político-educacional, voltado a um clima de discussões no âmbito da comunidade da área educativa e de muitas outras em prol de decisões legais e administrativas através de seus órgãos competentes. A exemplo das Leis de Diretrizes e Bases – 9.394/96, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, os quais vêm implementando uma série de medidas com o objetivo de regulamentar as determinações legais junto ao sistema de ensino brasileiro. Sem dúvida, já na Constituição de 1988, a educação nacional mereceu maior destaque, pois foi-lhe reservada uma seção inteira no Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), totalizando nove artigos, além de mais três no texto das Disposições Transitórias, assim como, também incluiu dispositivos relacionados à alocação de recursos, definindo sua origem e aplicação.

A indicação dos gestores sem a devida formação e seleção afeta o funcionamento de uma escola que supõe um conjunto integrado de papéis sociais. Esse conjunto integrado deve ser preservado para garantir a adequação e o cumprimento dos objetivos estabelecidos socialmente para a instituição escolar. Estes objetivos são produto de uma época e de uma sociedade e, como tal, devem ser encarados e propostos o que, para Alonso (1988, p.10) “[...] é a compreensão correta dos objetivos que definem na validade de uma estrutura existente e, portanto, legitima os papéis e as funções subjacentes a cada um deles, bem como sua interdependência.”

De modo geral, as organizações escolares não se caracterizam pela mudança, ao contrário, pautam-se pela estabilidade. Isso é explicado pelo fato de as organizações sociais se definirem pela existência de uma estrutura proposta com o fim de alcançar objetivos predeterminados, da forma mais econômica possível. Se tais objetivos são vistos como permanentes ou fixos, o processo desenvolvido para sua realização também se apresenta estável e, portanto, há uma economia de esforços. Mas, quando a estabilidade é muito grande, a organização resiste, na maioria das vezes, a qualquer mudança. Por isso mesmo pode-se conceber, como primeira forma eficiente de mudança, a comunicação livre entre os membros da organização escolar, que apresenta, ainda hoje, enorme resistência, pelo temor da perda da autoridade. Em conseqüência, a ênfase na burocratização da escola, na cristalização hierárquica de papéis e na especialização excessiva sem uma visão global que exige revisões urgentes para que a instituição escolar ganhe um outro movimento na dinâmica social.

Daí, a atual Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 – traz, no seu bojo, como um dos princípios educacionais, "a gestão democrática do ensino público" e "o pluralismo de idéias educacionais e concepções pedagógicas" (Art. 3.º - III/VIII). Estes princípios, indubitavelmente, podem ser considerados como vitais na autonomia da escola e como um dos caminhos para construção da cidadania.

Pelo traçado histórico evolutivo da legislação brasileira, verifica-se que, em cada momento da realidade educativa, foi estabelecida uma legislação que, por sua vez, não dá conta das necessidades sociais. Este argumento é um indicativo de que a educação não pode e nem deve possuir um conceito unívoco, a visão de

educação é de natureza plural, resultante de modelos sociopolíticos, antropológicos e econômico-educacional.

O quadro desenhado em relação à formação do dirigente escolar, contemporaneamente engloba uma situação de relativos avanços, que estão sendo impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico, econômico e político através do processo de globalização. Diante dessas exigências, a educação brasileira ainda não conseguiu dar conta, atender às novas demandas do mercado. Por isso, também cabe ao dirigente escolar o repensar a sua prática, além de investir, envidar, operacionalizar pesquisas, experiências, projetos e empreendimentos. Devido à situação constatada em relação às dificuldades de organizar mecanismos de atuação tanto administrativa quanto pedagógica e a atualização destes, a ação do dirigente requer investimento teórico/prático por ainda se observar lacunas entre o que versa o discurso oficial e as considerações estabelecidas nas escolas.

Atualmente, para situações cotidianas da gestão escolar, para superar essas discrepâncias, entre as principais mudanças apontadas pelas políticas educativas, pode-se destacar o Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais em Educação, através da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) que conduz um projeto de qualificação profissional, pelo sistema de Certificação para Dirigentes de escolas públicas baianas, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC, iniciado na gestão do Secretário da Educação, Eraldo Tinoco, podendo qualificar, gradativamente, os gestores educacionais de todo o estado da Bahia.

O novo paradigma de Certificação Ocupacional é um mecanismo que atesta o potencial, as competências que o profissional possui através dos conhecimentos e habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento das atividades relacionadas à sua ocupação, e que está apto a exercer o referido cargo. Além de focar o dirigente escolar em uma rede de estudos e ações de aperfeiçoamento e modernização da área em prol da melhoria do desempenho das atividades pessoais e profissionais.

Certamente, profissionalizar a gestão educacional de escolas públicas é valorizar os quadros técnicos da área, principalmente diretores e vice-diretores, destacando que somente a partir da qualificação destes será possível melhorar o nível da educação pública e dos profissionais para o exercício da função, o

aperfeiçoamento contínuo, dando a prioridade para nomeação e maior competitividade no mercado de trabalho. Logo, um perfil de trabalhador de educação, que deve ser competente tanto na dimensão do “como fazer” quanto do “por quê fazer”.

Pelo visto, esse projeto parece lançar um olhar necessário à autonomia para as escolas, que passam a ampliar o conceito, metodologias, teorias e práticas, além de facilitar a interação destes e, com mais eficiência, também com a comunidade, junto à proposta de modernização educacional encampada pela participação e autonomia na busca de soluções eficientes para as dificuldades da gestão escolar e conseqüentemente da gestão da aprendizagem.

Para coleta de informações, no prognóstico do sistema de Certificação para Dirigentes de escolas públicas, é aplicado exame seletivo, oportunidade de estimular a atualização deste profissional, antes das provas, quando os dirigentes participaram de um processo de treinamento em diversas áreas, como os setores de pessoal, financeiro, recursos humanos e de gestão escolar, aspectos imprescindíveis à formação de um gestor de escola pública.

Em seguida, participaram de um exame com três etapas eliminatórias. Primeiro, fazem um teste de conhecimentos específicos, com questões de múltipla escolha, e em seguida um teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Na última etapa, participam de um teste com questões práticas em que serão avaliados os conhecimentos e habilidades necessários à atividade do cargo de gestor escolar. Nesta perspectiva, as várias concepções atribuídas à educação e à gestão escolar, em princípio, são definidas por um conjunto de atributos dinâmicos, cujos elementos ideativos se completam, incorporando contradições e contestações através do envolvimento de todos.

Pode-se constatar, nessa visão contemporânea, o perfil de liderança educacional dinâmico e pluridiverso – dimensão da ação humana. Mudança de consciências da ação gestora, que requer múltiplas habilidades e competências desde o saber ser (aspectos das realizações, das ações – atitudinais), saber agir (aspectos das atividades práticas sociais e relacionais), saber fazer (sensibilidade e habilidades laborais) – aspectos provenientes do aprender a ser, a conviver e a fazer ratificam o conhecimento e as competências do exercício do gestor escolar.

De fato, a educação é mediação da articulação intencional entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis, cujo sentido é um propósito das práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência. A educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência, marcada pelas mesmas características gerais das práticas desenvolvidas pela espécie, em sociedades históricas.

A educação não atua como a grande alavanca da transformação social, pois sua ação é mediada pelas referências simbólicas, mas a transformação da sociedade também não se dará sem mudanças na esfera simbólica, daí a educação ocupar um lugar importante no conjunto desse processo. As mudanças econômicas e políticas pressupõem mudanças profundas e simultâneas na esfera ideológica, cujas práticas reais produtivas, políticas e/ou simbolizadoras também são mediadoras da existência histórica dos homens e interfaces de um único processo geral conforme Severino (2001).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia; de outro, pode assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes, e gerar uma nova consciência entre os cidadãos. Evidentemente, isso depende do esclarecimento crítico dos agentes educativos e de seu compromisso político-social.

Deduz-se, assim, que o processo educativo tanto é determinante da vida humana quanto resultante desta. Dada a abrangência do conceito de educação, seja em qual dimensão se apresente, é de vital importância para o estudo da gestão escolar participativa como espaço de construção de cidadania, vez que, de acordo com o momento histórico e com os paradigmas referentes à concepção de homem e de sociedade, os conceitos de saber e cultura serão diferentes na formação do sujeito como cidadão. A exemplo, a sociedade globalizada no contexto neoliberal requisitará do espaço social, cultural e educacional mudanças de valores, as quais terão interferências sobre o homem.

A perspectiva ideológica neoliberal tem, como premissa básica, a defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, estabilidade monetária, redução dos benefícios sociais, estabelecimento de uma política de privatizações, enxugamento de máquina administrativa, celebração do privado em detrimento do público e valorização da produtividade.

Dessa forma, o projeto neoliberal esforça-se por criar um espaço em que se torne impossível pensar outras visões alternativas de sociedade, pretendendo não apenas uma reestruturação das esferas econômicas, sociais e políticas, mas as próprias formas de conhecer a representação e significação social.

No que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se pauta pela qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecido por meio de padrões e indicadores. Daí a preocupação com um currículo nacional – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996) –, correlacionado a um sistema de avaliação do desempenho das escolas, sendo visto como essencial para a melhoria da qualidade educacional.

Nessa perspectiva, a educação não converge na sua totalidade para a natureza qualitativa. O grande interesse verificado hoje nesta área é estabelecer *ranks*, a exemplo do provão, entre outros. A preocupação com a natureza subjetiva do homem é meramente um discurso que acaba em um vazio sem maiores significações .

Modernamente, o desenvolvimento científico e tecnológico vem aproximando o que antes se distanciava – nações, povos, culturas, economias – num processo que envolve tempo e espaço. Esse fenômeno, embora suas raízes possam ser encontradas em séculos anteriores, evidencia-se de forma contundente no nosso tempo, através de suas implicações positivas e negativas nas esferas econômicas e políticas. Entretanto, no âmbito da educação, esse fenômeno tem contribuído para avanços significativos no espaço de vivências de educação e cultura a que chamamos de escola, entre os quais a rede de comunicação mundial, a Internet.

A cultura escolar não pode manter-se alheia a esses processos, até porque eles atingem o homem e sua inserção no mundo moderno, transformando rapidamente perspectivas, valores, conceitos e práticas. Este mundo, em processo acelerado de mutação, não pode ficar ausente da escola, o que aponta para um

novo modelo de cultura escolar, no qual a formação cotidiana geral do aluno, a prática relacional dos diferentes sujeitos integrantes da gestão escolar (educadores, educandos, pais de alunos, coordenadores, dirigentes e funcionários) é tão importante quanto o conhecimento formal transmitido pela escola, respeitadas as características epistemológicas de cada tipo de saber. Trata-se, agora, de contribuir para a formação de um sujeito empenhado na compreensão e na transformação do mundo em que vive, sintonizado com as múltiplas referências que se constroem e, rapidamente, se transformam.

Com o fenômeno da globalização, a necessidade de uma educação multicultural vem sendo enfatizada por autores como Forquin (1993), Moreira (1995), Giroux (1995, 1997, 1999), Silva (1999), Sacristan (1995), McLaren (1997), Canner (1998), Candau (1999), entre outros. Educadores e pesquisadores analisam a necessidade de uma pedagogia multicultural para a construção de uma sociedade com equidade social e para o desenvolvimento de uma cidadania crítica.

A abordagem multiculturalista assegura que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de compromisso com a justiça social, evidenciando a diferença como produto da história. Segundo McLaren (1995, p.123), “O multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, enfatizando a tarefa cultural de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os signos e significados são gerados”.

Assim é que, segundo Canner (1998), há necessidade de uma educação para a diversidade cultural, nesse contexto de crescente globalização, o que tem sido preconizado em literatura nacional e internacional, através de três argumentos: a diluição de fronteiras geográficas pelos avanços da tecnologia estariam propiciando um intercâmbio entre as culturas, fato este que exigiria uma sensibilização para a pluralidade de valores e universos culturais, presentes no cotidiano de professores e alunos. O segundo argumento levantado refere-se à constatação de uma filtragem de valores dominantes e de uma cultura imbuída de valores consumistas que estaria ameaçando as culturas locais, estabelecendo um processo de homogeneização cultural; a educação multicultural seria uma via para o resgate das culturas ameaçadas. O último argumento afirma que a exclusão social, reforçada pela globalização, não atinge os diversos grupos socioculturais. O

processo da globalização estaria consubstanciando processos discriminatórios de racismo e xenofobia que atingem grupos socioculturais fragilizados economicamente. Nesse sentido, a educação é concebida como via pela qual não se admite a tolerância e a apreciação à diversidade cultural, mas o repensar contínuo da diferença e da alteridade, tendo em vista uma conscientização acerca do binômio pluralidade cultural e poder, possibilitando a construção de uma cidadania multicultural.

Nesse caso, no âmbito educacional, o termo gestão, conceito já clássico, define a administração escolar como um conjunto de operações, desde o ato de planificar, organizar, gerir, dirigir, gerenciar, coordenar, supervisionar, avaliar e administrar. Por vezes, o conceito de gestão é confundido com o de administração, o qual deve ser entendido como mais geral, amplo, pois administração refere-se a sistemas mais vastos – reflexos dessa situação estão presentes nos debates e, também, aparecem nos documentos oficiais.

De tal sorte, que não existem dúvidas de que há uma crise na gestão educativa, referente a uma impossibilidade real de o sistema educacional cumprir os objetivos e metas estabelecidos para o seu desempenho. A intenção e a ação não se contemplam na prática concreta, causando, via de regra, a sensação de tarefa não-cumprida, ações não terminadas e uma sucessão infinita de tentativas de buscar causas mais profundas para esse descompasso entre o pensado e o realizado, se é que existe, de fato, uma previsibilidade das ações que se quer empreender.

Embora o foco deste trabalho seja a gestão escolar, com ênfase na gestão escolar participativa, é importante o conceito de administração, mesmo correndo o risco da resistência de alguns teóricos da educação em aproximar a gestão escolar daquela desenvolvida pelas empresas convencionais. Isso é um grande anacronismo, num momento em que a globalização é uma realidade, a interdisciplinaridade é tema corrente e as ciências humanas não têm uma fundamentação laboratorial. Logo, tanto a gestão da escola, como da empresa encontram-se no amplo campo da administração, e é fato concreto que a formação de administradores e planejadores, no Brasil, vem se aprimorando, dia-a-dia como consequência do sistema de relações, principalmente no campo da educação.

Outra questão é o fato evidente de que, no processo de tomada de decisão para situações de crise ou em situações cotidianas da gestão educativa, ocorre a desarticulação de métodos, filosofia e procedimentos entre profissionais das áreas educativa, política e econômica. Essa fragilidade é consequência da pouca experiência, dado o longo período de ditadura, em manejar aspectos políticos e econômicos relacionados com a educação.

Logo, ao se falar em gestão, fala-se da própria administração, isto é, da forma de se conceber e gerir todos os recursos envolvidos na produção de um bem ou serviço. Conforme entendido pelos administradores, de forma geral, e deveria ser incorporado por todos aqueles ligados à área educacional, a gestão refere-se ao processo ativo de determinação e orientação do caminho a ser construído por uma instituição, na busca da consecução dos seus princípios e objetivos, compreendendo um conjunto de análises, decisões, comunicação, liderança, motivação, avaliação, entre outras atividades próprias da administração (ANSOFF, 1977).

Assim, ela envolve todo o chamado processo administrativo, através do qual se busca planejar, organizar, orientar e coordenar os recursos da organização, visando atingir os objetivos desejados. Sendo assim, a escola é uma organização, uma vez que a mesma segue estes princípios, tentando satisfazer as necessidades e anseios dos alunos, dos seus pais, dos professores, dos funcionários e da comunidade local.

Historicamente, o enfoque dado à gestão das empresas permite visualizar as bases do pensamento administrativo, assim como os valores subjacentes às ações e decisões tomadas na esfera da organização do trabalho. Não se verifica, portanto, neste estudo, uma abordagem mais extensa de tais teorias, que se utilizaram desde métodos e técnicas da Engenharia Industrial até os da Escola das Relações Humanas, surgidas, principalmente, a partir dos estudos e experiências realizadas em Hawthorne. A partir do momento em que o homem passou a ser visto como um ser social que reage como membro de um grupo social, foram introduzidas novas formas de administrar, minimizando-se as coerções com base no entendimento das “motivações humanas”.

2.1 EDUCAÇÃO: IMPASSES E PERSPECTIVAS

No contexto educacional, a visão de mundo mecanicista e reducionista teve influência marcante e ainda permeia as práticas educacionais e os suportes sobre os quais elas se assentam, gerando práticas que, segundo Oliveira (1987), podem ser assim enumeradas:

- implantação das disciplinas escolares e contratação de professores especialistas em matérias ou seções de matérias, fragmentando-se o saber dos alunos, que passam a ter contato com temas desarticulados, desconectados de sua própria realidade;
- valorização da pesquisa educacional quantitativa, moldada nas idéias positivistas, abraçada por especialistas que tendem a isolar o professor do processo de que ele faz parte;
- promoção de uma cultura escolar rígida, estanque, artificial, esnobe, desconscientizada, “desculturada”, distante dos reais propósitos e saberes vivos do mundo da natureza e das pessoas.

Novos paradigmas surgem para a compreensão do mundo do homem e da natureza. Há indícios de um outro enfoque, de um outro pensamento, o qual ainda não pode ser considerado paradigma definitivo, pois a sociedade ocidental ainda está em processo de reabsorção das novas idéias – um modelo diferente de tudo o que conhecemos – baseadas no modo de gerir a ação humana em prol da eficácia escolar.

Essa crise de paradigmas, pela sua extensão, forma uma série de pequenas crises que se interligam e se alimentam mutuamente, atingindo todos os setores da vida pública e, por conseqüência, a educação, intervindo na formação do Homem, sujeito das inter-relações para as quais este estudo se dirige. Muitas das propostas de enfrentamento dessa crise já revelam a percepção de que não basta massificar o ensino público, ou condenar a utilização inadequada dos recursos destinados à educação. É necessário, também, o aperfeiçoamento da educação e dos variados processos que se dão no seu bojo, entre os quais a gestão educativa está inserida.

A forma como o processo educacional se realiza tem variado ao longo da história da humanidade. Antes da Revolução Industrial, os conhecimentos eram lentamente acumulados e transmitidos de geração a geração por meio da tradição oral. Essa forma tradicional de transmissão do conhecimento, porém, há muito já não satisfaz às necessidades de reprodução cultural das sociedades. Isso porque a evolução da técnica faz-se acompanhar da divisão do trabalho, da diferenciação das profissões. Conseqüentemente, o conhecimento torna-se mais sistemático e mais especializado. A tradição oral, como forma de transmissão da técnica, perde sua importância, sendo quase completamente suprimida a partir da Revolução Industrial. Hoje, a educação tem efeito importante na geração de tecnologia, pois é no próprio seio do processo educativo que, através do desenvolvimento científico, se criam as condições necessárias ao aperfeiçoamento das técnicas, processos e instrumentos de produção (ROSSI, 1980, p.51).

A sociedade capitalista, com o crescimento da divisão social do trabalho, a burocratização do Estado e o desenvolvimento tecnológico, necessitou que um maior contingente da população recebesse educação formal. É um dos papéis da escola “prover, sempre que possível, o sistema com um número excedente de trabalhadores habilitados para cada setor ou atividade” (ROSSI, 1980, p.48).

Portanto, as várias concepções atribuídas à educação, em princípio, são definidas por um conjunto de atributos dinâmicos, cujos elementos ideativos se completam, incorporando contradições e contestações. Uma vez que a educação que se planeja hoje está respaldada nas experiências e referências de pesquisadores que viveram exatamente a passagem de uma a outra época, de uma sociedade “fechada” a uma sociedade “aberta”, do desenvolvimento da cidadania e da consciência coletivamente voltada para o bem do ser humano e de sua convivência pacífica e amorosa com a natureza e com o outro.

Nesse sentido, Paulo Freire (1978, 1996) assinala, em seus trabalhos, que a educação é tida como elemento fundamental, tendo, como seu sujeito, o homem que busca, por meio dela, a superação de suas imperfeições, de seu saber relativo. Aqueles que ensinam não estão se comunicando com um grupo de ignorantes, mas com homens que possuem um saber tão relativo quanto o deles.

Para ele a educação é concebida como um processo permanente, no qual estamos nos educando continuamente, tendo como base fundamental o trabalho educativo e de conscientização de um estabelecimento de uma realidade íntima, dialética, com o contexto da sociedade onde se desenvolve este processo, além de constatar, em suas obras, a importância do papel do trabalhador social em um processo de mudança, o qual poderá ser conseguido por meio da percepção crítica da realidade – papel da educação como de agente de mudança.

Foi na sua obra-prima *Pedagogia do Oprimido* (1978) que Paulo Freire trouxe a principal referência para muitos educadores, como uma verdadeira revolução em matéria educativa – o educando pode não saber exatamente o que sabe o educador que, geralmente, transmite valores que uma educação burguesa, bancária deforma – propondo uma mudança de consciência da realidade e da relação entre as pessoas.

Partindo dessa reflexão, Paulo Freire considera a educação como um espaço vital, como uma alternativa de atividade político-social em que a educação é desvelada em sua totalidade de modo que o homem, tomando consciência da situação da exploração em que vive, luta por sua transformação. Enquanto esta é uma ação educativa problematizadora e, por isso, flexível, participativa e dialógica em que o conhecimento é igualmente buscado tanto pelos educandos quanto pelo educador, o conceito "bancário" de educação é entendido como processo educativo rígido, autoritário e antidialógico em que o papel do professor é transferir o seu saber a alunos dóceis e passivos.

Assim sendo, a contribuição deste grande pensador para a educação não expressa apenas o seu estilo pedagógico de educação popular, mas revela, sobretudo, o fundamento de toda a sua práxis *ação-reflexão-ação*, a partir da sua convicção de que o homem foi criado para comunicar-se, educar-se ao dialogar com os outros. Para esse autor, a comunicação se faz necessária no estabelecimento de um diálogo mediado em que o educador facilite essa busca, esse processo, pois:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1997, p.27-8).

Nessas circunstâncias, a característica desta relação é a de refletir sobre o ato de educar. Existe, também, aí uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns, por isso mesmo a consciência reflexiva deve ser estimulada para conseguir atingir o objetivo principal – o educando aprender a refletir sobre sua própria realidade. Como já dizia Paulo Freire (1997, p.17):

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ´distanciar-se` dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-se, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformando pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Esta afirmativa hoje, como ontem, ganha força, principalmente, quando o homem compreende sua realidade e pode suscitar hipóteses sobre os desafios dessa realidade, bem como procurar soluções. Certamente, pode transformá-la e com seu trabalho poder criar um mundo próprio, de seu eu e de suas circunstâncias.

Assim sendo, as afirmações do autor, muitas delas geradas pelo caráter antropológico, tentam explicar o lugar do ser humano em seu universo natural e social, onde o sujeito torna-se estruturante do seu próprio conhecimento, a partir de uma horizontalidade de caráter vivencial do processo educativo e da participação democrática tanto de educandos quanto de educadores nesse processo, ou seja, a educação não é apenas um processo descontextualizado do ensino e aprendizagem, mas uma ação contínua, simétrica de conhecimento onde todos ensinam e todos aprendem – processo criador e recriador, modo pelo qual o cotidiano se transforma em ciência.

Por intermédio da educação autêntica que se estabelece através do diálogo é que o indivíduo transforma-se criador e sujeito de sua própria história. Uma vez que o processo educativo não é um empreendimento neutro, ele se constitui numa ação cultural para a libertação ou para a dominação. Daí a importância de o educador deixar-se também educar pelos educandos. Deve haver uma interação permanente entre educadores e educandos, de tal modo que a própria função possa se inverter

em constante alternância, mas com sensibilidade, firmeza e coerência, de acordo com os propósitos pedagógicos.

Freire manteve sempre viva a idéia, valor da autonomia, como elemento essencial à condição humana, que por sua vez, aposta na transformação, na reinvenção do mundo e no papel intelectual de organismos vivos (individual ou coletivo). No tocante ao aspecto da necessidade de mudar o *mundo*, o *homem*, a *sociedade*, encontra-se facilmente em seus textos o valor obstinado, procurando sempre estabelecer relações amorosas com as experiências da aprendizagem, a qual resulta num profundo aprendizado, sobretudo no caso deste extraordinário aprendiz – deste educador-educando.

Para a sua concepção de *mundo*, de *homem* e de *sociedade*, parte de uma inquietação situacional, ou seja, do pólo *mundo* – dentro de uma pluralidade semântica –, trata de associá-lo e estendê-lo aos demais pólos da relação (*homem* e *sociedade*). Na verdade, ao construí-lo, ocupa-se bem mais aprofundadamente do pólo *homem* do que do pólo *sociedade*, sendo que o elemento *sociedade* desponta em vários como um espaço fortemente condicionante da ação humana, mas nunca determinante, por si só, do destino humano, principalmente nos momentos mais desafiadores da trajetória humana, procurando irromper o *inédito viável* como uma luz no fim do túnel, provocando, convocando a essência humana, com os ventos da *liberdade* e a não meros determinismos sociais.

De qualquer sorte, esses três pólos se manifestam como uma *unidade dialética*, em que um se encontra necessariamente remetido aos demais aspectos, simultaneamente, como uma teia relacional, em virtude do qual nenhum fio se basta, visto que:

Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros.” [...] “o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação” [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1997, p.28).

Partindo de sua experiência pessoal o autor apresentou em *Educação como Prática da Liberdade* (1989), por exemplo, a realidade objetiva, a implicar “relações pessoais e impessoais, corpóreas e incorpóreas”, enfim, realidade na qual o homem não apenas vive e está, mas com a qual vive e está, em virtude de sua inserção na

malha das “relações que o homem trava no mundo com o mundo”. Reconhecido e apreciado tal vínculo, convém ressaltar o caráter dessa relação, que é, antes de tudo, de complementaridade, de simetria, de interdependência, afirmando do seu valor recíproco.

Por vezes, Paulo Freire exalta a condição humana, a qual o empolga e o faz transcender dos meros contatos à natureza relacional do ser humano, com similaridades do caráter plural de tais relações. Afinal, há uma pluralidade de relações do homem com o mundo, à medida que responde à ampla variedade dos seus desafios, provocando reflexões sobre o homem e as determinações dos condicionantes políticos, econômicos no modo da organização do sistema escolar nacional.

Essa temática que aproxima o *fazer* e o *ser* humano é, também, entendida como um ser que se faz, em suas relações *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros, pelo trabalho livre, que o alicerça em causas estruturais mais profundas, graças ao exercício de sua condição de ser agente, autor, crítico e criativo. Ser de relação no e com o mundo e com os outros, o ser humano abre-se ao desconhecido, a aventuras, a correr mundo, para transformá-lo e transformando-se, e, ao fazê-lo, assume sua condição de ser político, de militante, de protagonista, pois “já não se satisfaz em assistir. Quer participar (FREIRE, 1989, p.55).

De tal modo, essa dinâmica envolve e constrói uma certa referência de produção intelectual, que já não há como se isolar das práticas participativas e transformadoras; uma vez conscientizado do seu papel, traz consigo idéias e sugestões para a compreensão e a busca de soluções inovadoras e criativas, que o ajudem a superar as concepções individualistas, como também porque “o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a se conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com as massas”, até porque “a organização da sociedade é também tarefa do educador. [...] E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo. [...] O papel do educador de um novo tempo [...] é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica” (FREIRE, 1979, p.12-13; 1978, p.165).

Assim sendo, a condição que o remete a tornar-se ser da práxis, em sua determinação de buscas, reinventa o mundo, uma vez que é um ser do trabalho e da transformação do mundo, por sua ação e por sua reflexão devidamente articuladas na e pela práxis, práxis esta que o leva a tornar-se mais preparado para o exercício da autonomia nos desafios do dia-a-dia.

Portanto, a questão da autonomia para Paulo Freire é mais ampla do que apenas uma questão vocabular. Trata-se, antes de tudo, da experiência, da essência, da busca de liberdade, do trilhar por caminhos intermitentes e recheados de desafios, de riscos, de transgressões, até mesmo de rebeldia. De um modo geral, a construção do conhecimento diz respeito à construção da liberdade, busca incessante do ser humano, traduz uma nítida reflexão sobre a dimensão em alicerçar espaços de autonomia, em prol de uma possibilidade, de um compromisso com a causa emancipatória, seja no âmbito pessoal ou coletivo – autonomia da escola e gestão escolar participativa – entraves que ainda se tenta superar na atualidade.

Trata-se, com efeito, de um processo no qual a educação cumpre um papel indispensável para que ocorra uma sensível visão do educador democrático, dialógico, em busca de sua atividade-fim, a formação de valores humanos e de cidadãos livres para melhor oferecer suas qualidades. Não pelo fato de a educação em si bastar como alavanca do desenvolvimento social, mas porque, sem ela, este não se alcança. Daí “a concepção dialética, ao colocar a produção no homem e, principalmente, ao dizer que o homem produz a si mesmo na ação que exerce sobre a realidade, eleva a educação, bem como todas as práticas sociais a uma estrutura de prioridade no pensamento filosófico” (WACHOWICZ, 1989, p.26).

Antes de qualquer coisa, a escola como organização social, localizada no tempo e espaço, deve desempenhar junto à comunidade a função social de transformação e auto-superação, o compromisso da escola é com a democratização do saber na sua totalidade – eis o papel do gestor-educador da atualidade. Tanto assim, que o papel gestor abarca os princípios interacionistas – a cultura e a sociedade oferecem não simplesmente interações sociais, mas uma teia de relações muito ricas com objetos de aprendizagem. Essa teia de relações pela qual as

pessoas têm interesse é o próprio mundo ou a realidade física e social – local de “interesse” que interliga os indivíduos, servindo de autêntica mediação.

Na definição de Matui (1995, p.79), não é por leviandade que se descreve o Construtivismo/Interacionismo como tendo uma natureza democrática. É porque, realmente, a situação de dialogicidade somente acontece no ambiente de liberdade, tolerância, cooperação e reciprocidade.

Dáí ressaltar a importância do clima democrático na prática gestora, na situação de clima de liberdade e cooperação, pois o diálogo consiste em manter um terreno fértil de construção de conhecimento, para pensar as hipóteses e nexos lógicos, realiza em identificar o seu pensamento e acompanhá-lo, mediatizando as relações políticas Construtivista/Interacionista – o objeto do conhecimento desvela-se na teia de relações sociais.

2. 2 DINÂMICA DAS RELACÕES E O PODER NA PRÁTICA ESCOLAR

Pode-se considerar uma sociedade formalmente democrática quando, em todas as instâncias da vida social, vive-se um sistema de regras e de procedimentos que consagra o poder da maioria, embora “a regra da maioria seja a principal, mas não a única” (BOBBIO, 1986, p.65). Entretanto, independentemente de se tratar de uma sociedade democrática ou não, a classe dominante buscará sempre manter o poder hegemônico a partir da aceitação de consenso e obediência entre as classes. Isso pode ser inferido a partir da própria definição Weberiana de dominação, em que esta é vista como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo entre pessoas indicáveis” (WEBER, 1994, p.33).

Por outro lado, um indivíduo perfeitamente disciplinado, no sentido Weberiano, encontra-se despojado de sua criatividade, de sua autonomia e de seu poder de exercício da cidadania. E são justamente os atributos de criatividade, iniciativa pessoal e espírito de concorrência que, segundo Sérgio Buarque de Holanda (1993, p.104) triunfam em nosso tempo. Vê-se, portanto, a possibilidade de existirem, para a classe dominante, interesses e objetivos contraditórios em relação à escola: de um lado, pretenderia que ela formasse profissionais criativos; por outro, procuraria evitar a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar a

dominação. O poder tem, por conseguinte, sua face ambígua, podendo ser exercido, numa mesma escola, com formas e com fins diferenciados. Assim, subjacente a cada uma das práticas que se desenvolvem nos espaços educativos, existe um caminho para a manutenção de uma prática de domesticação e uma outra forma de se fazer educação, que é através da prática de libertação.

Na Sociologia weberiana, a dominação ocorre empiricamente, em todo tipo de organização social na qual se detecta a presença de um chefe ou de um soberano. Para o autor, as relações sociais de dominação encontram-se: na família, na escola, no exército, nos partidos políticos, no governo e na moderna empresa capitalista. Eis os tipos de dominação tradicional, afirmando-se em dois modelos básicos: o *patrimonialismo* e o *feudalismo*.

Qualquer um dos tipos de dominação tradicional propostos por Weber tende fomentar sua legitimidade, não foge à regra, uma vez que os dominados assumem para si a ordem dos dominantes. Assim, toda dominação tradicional tende ao patrimonialismo, legitimando-se em função do poder de um senhor sobre seus súditos, da mesma forma que qualquer outro objeto de posse. Portanto, as características deste tipo de dominação expressam:

pela força da tradição que assinala inequivocamente o conteúdo das ordenações, assim como sua amplitude e sentido tal como são acreditados [...] pelo livre arbítrio do senhor, [...] (WEBER, *apud* CASTRO, 1978, p.143).

Cabe ainda salientar que o tipo de dominação tradicional na sociedade feudal constituiu-se numa etapa essencial na história da Humanidade, pois o senhorio exerceu uma unidade básica da sociedade, e sua influência se fez sentir no modo de organização política e no desenvolvimento da cultura em geral. As relações estabelecidas nesse período – a sociedade feudal – não foram somente relações de produção, induziam-se, também, os sentimentos de dependência e de dominação.

Provavelmente, essas características, entre outras, contribuíram para os resquícios tradicionalíssimos do ensino brasileiro – mais autoritário do que democrático – e muito se tem adotado, ainda, de tais relações de poder, promovendo resultados desastrosos que estremecem e dificultam a apropriação do conhecimento, principalmente pelos menos favorecidos quando sofrem as intervenções de controle sem o menor pudor, tudo em prol do *status quo*.

O professor, elemento fundamental do processo ensino/aprendizagem, termina, assim, por exercer uma autoridade que lhe é conferida pela escola, a depender da prática que subliminarmente vigora neste espaço. Neste sentido, a gestão participativa, como uma das formas de gestão democrática, favorecerá a tomada de consciência do profissional de educação para que este assuma, com compromisso, os princípios político-pedagógicos que devem nortear o seu exercício profissional, visando sempre ao sujeito aprendente como aquele dotado de uma capacidade crítica, criativa e emancipatória, logo, um sujeito que irá construir o seu conhecimento, a sua moralidade e, sobretudo, a sua autonomia. Assim é que, contrariamente a essa afirmativa, segundo Guareschi (1995, p.115), os alunos acabam acreditando que, para adquirir o saber que a escola transmite, têm de se comportar conforme determinado pelo professor: “Portanto, as preocupações com comportamento e com disciplina tomam o lugar da livre expressão e da criatividade, e obediência e autoridade tornam-se sinônimos de apreensão do saber”.

É importante ressaltar os efeitos que a utilização dessas práticas de submissão exercem no imaginário dos alunos, pois estas acabam sendo concebidas como legítimas por estes, que as aceitam como necessárias, uma vez que são emanadas pelo professor que, na concepção do corpo de alunos, exerce um poder "maior", fazendo-os sentir-se como incompetentes. Tal posicionamento ainda se verifica com muita frequência nos espaços educativos .

A autoridade do professor e da escola como um todo é, dessa forma, legitimada pelos alunos participantes e pela comunidade que a utiliza. “Mas a autoridade do professor já começa a ser contestada pelos integrantes do processo, impedindo que se instale em alguns espaços acadêmicos” (OLIVEIRA, 1984).

Assim como o trabalhador possui uma autonomia restrita no processo de trabalho, o aluno, também, possui no processo de ensino e aprendizagem. Não é o trabalhador, na maioria das vezes, quem fixa os objetivos do seu trabalho, assim como o aluno não participa de uma reflexão crítica sobre os conteúdos que lhe são ensinados nem participa da seleção das práticas pedagógicas a que estão submetidos.

Dessa forma, tanto o trabalhador como o aluno são, por suposto, considerados incapazes de compreenderem os processos a que estão submetidos, logo não podem ser vistos como co-partícipes.

Essa similitude de processos a que trabalhadores e alunos são submetidos não é fortuita. O ritual cotidiano de controle dos comportamentos, da expressão verbal, dos movimentos do corpo, do cumprimento das tarefas que se realizam na escola têm como finalidade principal a formação dos futuros trabalhadores, dóceis, acostumados a obedecer sem questionar.

Nesse sentido, evidenciam-se algumas diferenciações entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas particulares e nas escolas públicas.

A escola particular brasileira, devido à condição social das crianças que nela estudam, quase sempre pertencentes às camadas médias e à burguesia, têm a função, numa sociedade de classes, de formar os “quadros” de futuros dirigentes, de funcionários do escalão médio e superior; a escola pública, que teve os seus princípios abortados na estrutura social vigente, acaba por formar os “quadros” de trabalhadores e funcionários para o trabalho mecânico, para o qual não há necessidade de “saber”, mas, sim, do domínio de habilidades primárias e, sobretudo, de disciplina, para que se ajustem e se conformem ao espaço limitado da fábrica ou da empresa, ao tempo cronometrado e controlado dos movimentos mecânicos do trabalho alienado e às determinações emanadas de seus superiores (GUARESCHI, 1995, p.120).

O exercício do poder disciplinar na escola se estende a todos os segmentos da comunidade escolar, consagrado pela burocracia instituída como necessária ao bom funcionamento da escola. Ela se materializa a partir de princípios próprios, tais como: distribuição fixa de atribuições, através de disposições regulamentares; ordenamento hierárquico, mediante um sistema organizado de mando; criação de escalões intermediários de poder, com a inspeção dos inferiores pelos superiores; criação de registros documentais e de sistema de punições a ser acionado em casos de transgressão. As normas escolares, nesse sentido, representam uma transposição das regras do mundo do trabalho, o que transforma o cotidiano escolar num conjunto de ações formalmente prescritivas, cujo produto deve ser registrado e hierarquicamente controlado (TIRAMONTI, *apud* FILMUS, 1988, p.70). Desse modo,

pode-se depreender que “[...] o controle e o ordenamento estritamente hierárquico [...] foram complementados com uma centralização administrativa cujo objetivo foi impedir a emergência de práticas não previstas” (CUNHA, 1986).

O poder disciplinar, no entanto, não atinge plenamente os seus objetivos. O sujeito, sob sua ação, é coagido a ser disciplinado mas, ao mesmo tempo, é incitado a ser indisciplinado, pois o poder disciplinar cria focos de resistência à disciplina. A indisciplinada faz parte, pois, da própria estratégia de poder, uma vez que é gerada pelos mesmos mecanismos que visam ao seu controle. A “cola” é um exemplo disso, pois ela só adquire sentido num determinado cenário de avaliação, em que a concepção de aprendizagem se pauta no meramente quantitativo e o aluno acaba apresentando, no final do curso, um resultado que não corresponde à realidade esperada que é a aprendizagem crítico-reflexiva, capaz de possibilitar futuras generalizações.

A escola tem sido vista unicamente como uma agência preocupada com a educação formal do indivíduo, contudo não é apenas esse espaço institucional que se ocupa da formação deste. O sujeito é educado em todas as relações que estabelece, ou seja, com a família, amigos, pessoas conhecidas, etc., o indivíduo vive em contínuo processo de socialização e interiorização, ao seu modo (ou seja, conforme as suas características idiossincráticas), da realidade objetiva.

Educar é possibilitar ao homem a construção do seu conhecimento, habilidades e valores. Embora os conhecimentos e habilidades sejam definidos pelo currículo, os valores emergem das práticas exercidas no âmbito da escola, pela sua organização, e pela trama das relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar.

A partir dessa concepção, é função da educação orientar os rumos do desenvolvimento do indivíduo, possibilitando-lhe tornar-se um ser socialmente produtivo.

A educação, contemporaneamente, revela-se como um processo de des(construção) e de re(construção) do saber. Nesta perspectiva, cabe à escola o desafio de estimular os sujeitos da aprendizagem a questionarem o seu próprio saber, como uma forma de elaboração de novos saberes, desenvolvendo a capacidade para a tomada de decisão, oferecendo, desta forma, aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade.

Essa forma de concepção vislumbra-se no seio de uma sociedade democrática em que os cidadãos possam ser livres, usufruindo de uma liberdade política. Mas, a liberdade do indivíduo não pode e não deve chegar ao extremo do individualismo, portanto, numa democracia, é necessário haver limites nas ações dos seus membros, é preciso haver crenças, valores, hábitos e costumes comuns. É papel da educação, numa sociedade democrática, tanto viabilizar a assimilação dos valores e normas comuns quanto ensinar a seus membros a pensar livremente, ou seja, a estar aberto à possibilidade de ser diferente. Para conciliar essas necessidades contrárias, a alternativa é preparar o indivíduo para que ele possa tomar decisões exercendo a sua liberdade com responsabilidade, com compromisso, com autonomia. Assim, embora haja uma multiplicidade de conceitos, considera-se, neste estudo, que a liberdade possível numa democracia é a liberdade política.

Liberdade [...] é a condição humana na qual a coerção que exercem uns homens sobre os outros se reduz tanto quanto seja possível dentro da sociedade; ou, mais especificamente, é a condição 'na qual um homem não está sujeito à coerção pela vontade arbitrária de outro ou outros'. [...] Sem dúvida, há outros dois significados mais freqüentes: liberdade como 'o poder para satisfazer nossos desejos, ou a disponibilidade de eleger alternativas (liberdade como poder), 'definição segundo a qual a pobreza, a falta de educação e o desemprego constituem privações da liberdade, pois restringem as alternativas que se oferecem a um indivíduo'; outro significado importante do tema liberdade é 'a participação dos homens na eleição do seu governo no processo de legislação e no controle da administração (liberdade política)' (MOUFFE, 1981).

É possível estabelecer uma analogia entre as relações de poder no interior da escola e as existentes entre governantes e governados no âmbito nacional. Segundo Weber, toda dominação procura "despertar e cultivar a crença em sua 'legitimidade' (WEBER, 1994, p.139). Um dos locais privilegiados para se fazer isso é a escola. Esta afirmação está fundamentada na teoria das atitudes, segundo a qual é na infância que estas se formam, sendo importantes para o comportamento do futuro indivíduo adulto (RODRIGUES, 1981). Nela, os jovens são preparados para, quando maduros, aceitarem a dominação vigente como legítima. Assim, é mais provável encontrar uma maior proporção de escolas com um ambiente

formalmente democrático em um país que vive sob regime democrático, do que em outro onde se encontra instalada uma ditadura.

Nas escolas em que o poder é exercido de forma menos autoritária é maior a liberdade dos professores em relação à direção da escola e dos alunos em relação aos professores e à direção. Uma forma de exercício da liberdade é a autonomia; outra, mais radical, é a desobediência. Segundo Gadotti (1991), a desobediência “é um ato de lucidez e de criticidade para o educando, que o faz assumir uma postura, tornar-se alguém, libertar-se e dizer eu”. É claro que essas considerações são válidas também para os professores em relação à direção da escola. Pode-se, portanto, considerar como um critério para determinar o grau de democratização formal de uma escola, o grau em que a desobediência é tolerada. Outro critério seria a distribuição do poder. O que podem fazer os alunos e seus pais? O que podem os professores? O que pode a direção? Trata-se, portanto, de uma análise dos direitos e deveres de cada uma das partes que compõem a comunidade escolar e de como elas se relacionam.

Até aqui, ao falar-se em sociedade democrática ou em escola com ambiente interno democrático, refere-se à democracia formal. Há, porém, um outro significado possível para a democracia: é a democracia substancial, ou seja, a democracia caracterizada “pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera. O princípio destes fins ou valores [...] é a igualdade, não a igualdade jurídica [...], mas a igualdade econômica (ao menos em parte)” (BOBBIO, 1987, p.157). É um critério econômico – a distribuição de riqueza – que determina o grau de democratização substancial de uma sociedade? Esse significado de democracia não teria maiores conseqüências para a essa pesquisa, se a democracia formal e a substancial ocorressem sempre juntas. Pelo contrário,

[...] pode ocorrer historicamente uma democracia formal que não consiga manter as principais promessas contidas num programa de democracia substancial e, vice-versa, uma democracia substancial que se sustente e se desenvolva através do exercício não democrático do poder (BOBBIO, 1987, p.157-8).

Ora, se a democracia formal e a substancial não ocorrem necessariamente juntas, é problemático tentar estabelecer critérios para avaliar o grau de democratização de uma sociedade.

No caso da escola, a dificuldade é semelhante. Os critérios que são estabelecidos para determinar o grau de democratização de uma escola são válidos do ponto de vista da democracia formal. Quanto à aplicação do conceito de democracia substancial à escola, com o intuito de estabelecer critérios para determinar o seu grau de democratização, pode-se fazer o seguinte raciocínio: não é papel da escola favorecer, diretamente, a igualdade na distribuição da riqueza; portanto, não é na economia que se devem buscar os critérios que se procura. É possível para a escola, no entanto, favorecer a igual distribuição do saber; logo, é no campo do conhecimento que se podem formular os critérios. Conclui-se, pois, que uma escola será substancialmente democrática se possuir, para todos os seus alunos, um ensino de qualidade, caracterizado pela capacitação dos jovens para exercerem, com competência, suas futuras profissões e para torná-los cidadãos críticos.

Assim, há a necessidade de que um país como o Brasil tenha, objetivamente, como princípio, atender a todos igualmente, o que, certamente, pela sua natureza histórica e pela sua dinâmica social, não ocorrerá de um momento para outro. Essa desejabilidade da democracia também não depende somente de condições econômicas favoráveis, capazes de deixar os cidadãos satisfeitos com o regime político em que vivem, mas que oportunize a todos usufruir dos bens de qualidade de vida, e isto, basicamente, passa por um traçado de políticas públicas que envolve economia, educação, habitação, saúde etc.

O estudo dos processos clássicos de consolidação democrática mostra que, além de certa autonomia, os valores e procedimentos próprios da cultura democrática se reforçam a partir de uma interação complexa entre o comportamento e o funcionamento das instituições democráticas, o que implica nos processos de socialização e ressocialização política e exige tempo para consolidar-se e sedimentar-se. Simultaneamente, seria difícil sustentar que a construção de instituições democráticas, em países como a Inglaterra ou os Estados Unidos, não tem sido acompanhada e não tem seu resultado beneficiado durante o processo de intensa generalização dos valores democráticos básicos que, em diferentes graus, foram adotados pelos cidadãos (MOISÉS, 1992, p.167).

Uma escola formalmente democrática pode contribuir para a difusão de uma cultura democrática e consolidação da democracia. Sendo assim, a gestão

democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da sociedade, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

A escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, à medida que se pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essenciais para a construção de sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania.

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo e pedagógico.

Segundo Guiomar de Mello (1993), a educação deve ter por objetivos:

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

Para que a escola contribua no cumprimento da tarefa de confirmar democraticamente o comportamento da população, precisa ter um ambiente propício ao aprendizado de uma ética que se coadune com a democracia.

Uma vez que a ética não é espontânea, cabe à escola educar para o “mundo da vida”, educar para a “ação comunicativa”, enfim, educar para aquilo que S. Aronowitz chamou de “democracia radical” (SILVA, 1992, p.71).

Hoje, os parâmetros que podem fundamentar uma pedagogia adequada ao momento atual devendo considerar a subjetividade dos sujeitos que integram ou dominam o processo, a argumentação e a comunicação interativa. Esses parâmetros são compatíveis com a polifonia dos interesses particulares e o relativismo que fazem a cena pós-moderna (SILVA, 1992, p.72).

2.3 PROCESSO EM CONSTRUÇÃO: CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

É difícil estabelecer uma única definição de cultura, termo extraordinariamente importante para a Antropologia e outras ciências sociais. As conceituações que proliferam com o correr do tempo apresentam variações de acordo com a finalidade ou natureza da pesquisa, isto é, os autores enfatizam e explicitam aspectos da definição de cultura, conforme a sua disciplina acadêmica ou o seu interesse específico de estudo. A maioria deles, entretanto, entende cultura como um complexo de padrões de comportamentos, hábitos sociais, significados, crenças, normas e valores selecionados historicamente, transmitidos coletivamente, e que constituem o modo de vida e as realizações características de um grupo humano.

A cultura também pode ser entendida, metaforicamente, como uma espécie de lente através da qual as pessoas vêem o mundo e que as levam a considerar o seu modo de vida como o mais natural. A cultura atua como um fator de diferenciação social. Ela traz, dentro de si, informações sobre o que o grupo é, pensa e faz, para que ele possa melhor lidar com o ambiente em que vive. A cultura, enfim, orienta e constrói as alternativas humanas de ser e de estar, proporcionando as categorias pelas quais se vê o mundo, se explicam as condições percebidas e identificadas.

Embora cada cultura seja o resultado de uma história particular, ela também inclui as suas relações com outras culturas. A análise da cultura alheia, contudo, quase sempre se faz segundo perspectivas e critérios de classificação centrados na cultura do observador. Quando o significado de um ato cultural é visto no contexto em que ele acontece e não na sua dimensão absoluta, está se relativizando. Dito de outra forma, relativizar é compreender o outro no contexto dos seus próprios valores e não a partir dos nossos, é enxergar a nossa humanidade no “outro” e o “outro” dentro de nós mesmos. O etnocentrismo, em contraste, refere-se a um julgamento do valor da cultura do outro nos termos da “nossa” cultura.

Cada realidade cultural tem a sua própria lógica interna, a qual deve-se procurar conhecer para que façam sentido as práticas, concepções e transformações pelas quais passam aqueles que vivenciam outras culturas. O estudo dessa lógica focaliza as maneiras pelas quais aquela realidade cultural é codificada ou manifestada, seja através da linguagem, costumes, idéias e doutrinas, seja por meio de crenças, valores, rituais, lendas e tradições. Esses fenômenos, no entanto, pouco dizem, por si mesmos, fora do universo cultural do qual são integrantes.

Os conceitos de cultura podem ser acomodados em, pelo menos, dois grandes grupos. O primeiro deles define o social e o cultural como campos distintos, apesar de inter-relacionados: “pode haver cultura sem sociedade, embora não possa existir uma sociedade sem cultura”. Dentro dessa ótica, a organização institucional pode ser enfocada como um código de significados, vivenciado por seus participantes em sua experiência organizacional comum. Essas concepções implicam a pesquisa da cultura escolar organizacional como uma variável interna à organização, algo que ela possui. Nessas circunstâncias, considera-se que a cultura institucional pode ser deliberadamente revigorada.

O social e o cultural podem ser considerados como elementos constitutivos de um sistema sociocultural único. Nesse contexto, a organização pode ser vista como um mecanismo social adaptado ao ambiente, produzindo bens e serviços e tendo, como subprodutos, artefatos culturais (rituais, lendas, cerimônias, etc.). Nessas condições, a cultura institucional é vista como uma variável superestrutural, sendo o seu gerenciamento extremamente complexo e imprevisível (FREITAS, 1998) ou ainda a organização pode ser abordada como uma estrutura de

responsabilidades e deveres, em que as tarefas são distribuídas entre os seus participantes. Nela ocorrem relações de papéis e de poder que regulam os seus diversos subsistemas constitutivos, articulados entre si, tendo em vista os seus objetivos.

Dessa maneira, as instituições são também reprodutoras de artefatos culturais que amparam e dão significado à ação coletiva. O sistema dinâmico de símbolos, rituais, crenças e valores compartilhados na empresa e na escola fundamenta um conjunto de conhecimentos e práticas organizacionais. Esse quadro de referências integra os seus membros, orienta o seu comportamento e ajuda a instituição a agir mais harmonicamente para a realização dos seus fins. Exatamente por isso, a cultura escolar organizacional precisa ser considerada e trabalhada em processos que envolvam a transformação de concepções e práticas correntes não apenas em empresas, mas também em instituições educacionais, particularmente a escola.

Uma escola não é o somatório de salas de aula, onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida; não obstante sua heterorganização, constitui um organismo social vivo e dinâmico. Sua constituição é tecida pela rede de significados, que se encarrega de criar os elos entre passado e presente, instituído e instituinte, em que se estabelecem as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes.

Segundo Sarmiento (1994), a organização escolar toma a cultura não como variável independente que se impõe de fora a partir do contexto mais amplo, mas como algo que se constrói no interior da unidade escolar. Nessa perspectiva, a cultura se constitui uma variável dependente das condições físicas, sociais, políticas, econômicas que entram em jogo na organização e no funcionamento interno da escola. Não é supérfluo insistir que, tratando a cultura da escola como construção da unidade escolar, busca-se situar o estabelecimento de ensino nos contextos social, econômico, político e cultural que influenciam na construção permanente dessa organização.

A partir de tal concepção, chama-se a atenção para o processo de construção da cultura no interior da escola sob as influências do contexto, ou seja, os fatores endógenos e exógenos à organização escolar (TORRES, 1997). Nela,

consideram-se no âmbito interno da unidade escolar, os elementos impostos pelo sistema, as bases históricas e materiais que foram se consolidando ao longo do tempo. São as bases constituídas. Sobre elas assenta-se a dinâmica na reconstrução permanente exercida pelos processos administrativos e pedagógicos da instituição.

Nessa perspectiva, a escola se constitui um ambiente onde passam diferentes culturas e, por isso mesmo, as contradições se instalam, levando os pesquisadores a estarem sempre repensando nessa ou naquela temática de cunho cultural, pela sua importância estrutural, dinâmica e pelas consequências sociais, políticas e educacionais.

Assim, por ser um lugar institucional, a escola oferece uma cultura, uma estrutura de valores e normas, uma maneira de pensar e ver o mundo e orientar o comportamento de seus atores. A sua organização, segundo Enriquez (1997), aperfeiçoa uma armadura estrutural que se cristaliza numa determinada cultura que se tem em mira [...] em atribuições de postos, em expectativas de papéis a cumprir, em conduta mais ou menos estabilizadas, em hábitos de pensamento e de ação, que devem facilitar a edificação de uma obra coletiva.

Nessa perspectiva deve-se considerar todo um aspecto de condutas cotidianas, presentes nas atividades desenvolvidas na escola, de natureza diversificada: cumprimentos matinais, despedidas, clima relacional (agitado, calmo, confuso), atividades sociais costumeiras (festas, reuniões, eventos), práticas desportivas e outras, extensivas aos profissionais, pais e discentes, além dos propósitos implícitos ou explícitos nas decisões pedagógicas e nas posturas administrativas.

No entanto, esta investigação volta-se não para a análise da presença de atividades propiciadoras de participação na gestão escolar em si, mas para a forma como elas ocorrem e envolvem os diferentes segmentos que contemplam a estrutura organizacional das instituições. Nesse sentido, as reflexões não se centram na atividade em si, mas no estilo de relações predominantes no espaço escolar, em especial aquelas vinculadas ao processo gestor.

A complexidade da cultura escolar organizacional numa instituição educativa revela-se através das diversas formas de conduta características da vida cotidiana

escolar. A prática em instituições escolares permite depreender a existência de um estilo corrente de comunicação relacional fragmentada, caracterizada por diferentes aspectos, tais como:

- distância entre o ato do fazer educação (criação) e o ato de receber (transmitir) educação. Os indivíduos apenas recebem determinações prontas, já estabelecidas, às vezes irreversíveis, sem participar de sua produção ou sem ter acesso às razões que as motivaram. Unilateralidade do processo comunicacional, que parte de um emissor (autoridade) para um receptor (passivo), sem reciprocidade. Abre-se, com freqüência, um hiato espaço-temporal entre ambos. Isso quer dizer que os líderes “pensam”, determinam, e os demais segmentos obedecem.
- ausência de estímulos para o pensamento reflexivo, pois é o emissor (autoridade) o responsável pelas formulações e pela condução das alternativas. Cabe apenas ao receptor (passivo) ouvir e seguir as normas, indicações previamente estabelecidas. Em consequência disso, não há oportunidade de participação na identificação de causas e consequências, nem no encaminhamento de soluções para os problemas como um todo.
- freqüentes dificuldades com relação a problemas burocráticos e relacionais, em consequência das características anteriores, o que dificulta ou mesmo impede transformações efetivas, tanto no nível individual como no coletivo.

A essa prática pode-se acrescentar outras características importantes, geralmente presentes na cultura do ambiente interno escolar, principalmente nas escolas públicas:

- ausência de participação efetiva da comunidade – pais de alunos, alunos, funcionários menos qualificados – no processo de transformação escolar. A escola funciona segundo um modelo elitista e autoritário de tomada de decisões.
- deturpação histórica do papel dos protagonistas da comunidade externa, consideradas, implicitamente, como impactos e marcada pela

consideração do real significado de sua participação nos espaços da comunidade escolar.

- visão de participação no espaço escolar como algo inútil, devido à aceitação internalizada de modelos autoritários ou paternalistas como única forma possível para as relações sociais de ensino e aprendizagem.
- ausência de um mínimo de reconhecimento da importância da participação, da autovalorização humana individual, grupal e do processo de elevação da qualidade relacional do processo de ensino e aprendizagem e do processo de gestão escolar. Entretanto, parte-se da suposição de que, ao lado dos processos inibidores das transformações sociais, os segmentos educacionais convivem, também, com os fatores e mecanismos capazes de facilitar mudanças de aprendizagem.

Logo, cabe às instituições educacionais voltarem-se para uma visão cultural-educativa mais ampla, percebendo com maior clareza o real papel da educação, tentando implementar ações referentes à construção de aprendizagens, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente, desenvolvimento da consciência da cidadania, da autonomia e auto-estima, tão necessárias ao processo de emancipação do homem. E, ao lado dessa cultura, é necessário considerar a existência de uma outra cultura institucional subjacente, ou seja, uma área de maior factibilidade social e política para uma ação cultural-educativa mais efetiva.

Assim sendo, apesar da natureza produtiva e criativa da prática coletiva educacional, a partir da reunião de segmentos, reflexão e discussão coletiva de problemas, tomada de decisões e de ações importantes, o estudo de suas características mostra existir, no interior da escola, traços contraditórios capazes de conduzir a facilitação ou inibição de uma gestão escolar participativa.

Considera-se que membros de uma instituição escolar exercem uma forma de participação quando, através de suas ações, influenciam todos os processos da vida cultural, desde a tomada de decisões dos diferentes setores educativos, tanto na política educativa exercida pelo gestor e demais segmentos, como na determinação de estratégias e alternativas específicas de ações, bem como quando

participam da implementação de ações e da avaliação permanente do funcionamento institucional.

Pode-se considerar essa participação como simbólica quando a comunidade escolar, através de suas ações, exerce uma influência mínima no âmbito da política e do funcionamento institucional. Trata-se de um processo “gerador de ilusões” a respeito de um exercício de poder inexistente. É o que acontece de uma forma mais geral, com os diversos segmentos da comunidade escolar, que têm apenas a chance de uma participação simbólica no funcionamento da escola. Quantitativamente falando, somente uma parcela dos segmentos escolares tem participação efetiva nas decisões de gestão, ou seja, somente um pequeno grupo dos atores estão comprometidos com a gestão. Essa realidade constitui uma situação presente nas diversas comunidades escolares brasileiras.

Geralmente, a participação esporádica nas decisões gestoras é restrita e, quando existe, limita-se a manifestações em reuniões de pais e mestres, ou à colaboração esporádica a partir de decisões de um pequeno grupo – execução de tarefas pontuais, de reparos físicos da escola, palestras, colaboração para a preparação de uma festa, contribuição monetária, etc.

A participação simbólica também se manifesta nas estruturas democráticas quando a direção escolar convoca os pais de alunos e apresenta idéias, colocando-as em votação, sem que eles tenham sequer o direito de discutir e, eventualmente, discordar do que lhes foi apresentado, ou apresentar outras alternativas. Esse tipo de participação opera como fator inibidor de uma maior participação real da comunidade na escola. Esses fatores culturais reproduzem, no interior da escola, as formas e mecanismos da não participação estabelecida no sistema educativo atual brasileiro e na sociedade como um todo.

A participação simbólica na gestão da escola é, geralmente, permeada por um discurso aparentemente indicador de parâmetros democráticos de valorização das contribuições da comunidade, mas que, na realidade, direciona-se mais para a aceitação das disposições dos dirigentes. Observa-se uma carência de gestores competentes devido à existência de dirigentes que ocupam o cargo sem competência e habilidade para o exercício, daqueles que neles permanecem por influência política, por muitos anos, e de outros com alto grau de autoritarismo e

burocratização das ações pedagógicas e relacionais, apesar da exibição de um discurso democrático.

Infelizmente, a estrutura verticalista e hierárquica educacional brasileira cria uma cultura de dependência institucional do poder público, com cidadãos sempre à espera de decisões e benesses provenientes das autoridades. Tais traços geram sérios obstáculos à participação real da comunidade escolar.

As idéias em defesa da democratização e da descentralização da gestão escolar surgem como uma proposta alternativa aos modelos de gerenciamento concebidos pelas correntes cujos fundamentos são os princípios do taylorismo e fordismo. Assim, a cientificidade e a neutralidade das técnicas administrativas, antes vistas como questões centrais, cedem lugar à dimensão política da gestão escolar, incluindo-se um realce especial para a participação dos indivíduos nas discussões sobre como encontrar soluções para os problemas administrativos das instituições.

Assim é que, Gutierrez e Catani (1998) afirmam que:

A questão da participação na discussão sobre as formas de administrar significou nada menos que uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que muito lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania.

Com base nesse ponto de vista, o papel do gestor escolar não pode se resumir a funções essencialmente burocráticas e à execução de tarefas administrativas. Suas ações devem estar associadas a um processo de comunicação interpessoal vendo a totalidade do ato educativo na escola. Isso significa dizer que ao diretor não basta apenas competência técnica para administrar recursos, pois é preciso que ele compreenda a dinâmica interna e externa que envolve as diversas situações que se apresentam como desafio no dia-a-dia de uma escola.

Diante dos inúmeros desafios com que se defronta uma escola, é necessário que gestor, educador, coordenador, funcionários, pais de alunos, alunos assumam a co-responsabilidade de administrar, desenvolvendo a capacidade de negociar com os demais membros da comunidade escolar, no sentido de identificar e implementar

as soluções para as situações problemáticas do cotidiano. Sabe-se, porém, que muitos dos problemas que se apresentam não dizem respeito apenas a ambiente interno da escola, pois estão vinculados a fatores de ordem externa, e aparecem tanto na relação dinâmica com os profissionais, pais de alunos e demais órgãos do sistema de ensino ao qual pertence a unidade escolar como na relação com os outros setores da sociedade, particularmente da comunidade em torno da escola.

Num estudo em que se procura mapear as modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar no Brasil, Dourado (1990, p.91) defende que:

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política, que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Decorre daí a necessidade de se estar atento não apenas para o que ocorre de maneira formal nas instituições escolares, mas o que informalmente também ocorre no âmbito dessas instituições com uma representação significativa para a construção da gestão escolar democrática.

A visão participativa traz, para a cultura escolar organizacional e escolar, uma mudança na forma de gerenciamento que implica no sentido do "prazer" que deve se constituir na mola mestra do processo educativo.

Assim, no que concerne à natureza do ser humano, as pessoas não necessariamente sentem desprazer em trabalhar, o trabalho pode ser fonte de grande satisfação, as pessoas contam com motivação individual e ambições, e ainda são capazes de assumir novas responsabilidades e desafios. Sendo assim, o estudo desta cultura administrativa traz como prioridade a tomada de decisões por consenso entre os grupos participantes, conduzindo à valorização e mobilização da sinergia de equipe, bem como possibilita o compartilhamento constante e aberto de informações, abrindo espaço para que as responsabilidades sejam assumidas em conjunto.

Em síntese, o gestor, quando assume, atenta-se para as sugestões da cultura escolar, sob a óptica de uma gestão escolar participativa, torna as tarefas do

grupo compatíveis com as habilidades de cada um, estimula processos empáticos, gerenciando, de forma amigável, a participação dos funcionários nas decisões, fomentando a sua auto-estima, atende às necessidades e desejos da comunidade, fazendo aflorar os processos de construção de cidadania.

2.4 A DINÂMICA SOCIAL DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: ALGUNS PRINCÍPIOS DE AÇÃO

A gestão da escola, hoje, não pode ser mais entendida com a verticalidade que sempre predominou nas diferentes formas de gerir. Ela, de certa forma, exige uma maneira mais dinâmica e democrática de atuação dos sujeitos envolvidos neste processo. Desta forma, necessita-se de um gerenciamento que implique um trabalho como fonte de satisfação. A gestão escolar participativa é concebida como um modelo de organização que funcione como um sistema social intencionalmente construído e reconstruído, em que o homem é considerado como um ser que age, reage e interage, voltado para o alcance dos objetivos individuais, organizacionais e da comunidade.

Embora muito se tenha falado sobre a gestão escolar participativa, pouco se tem feito em relação a ela. Durante os últimos cinquenta anos, a literatura sobre a participação humana na ação empresarial tem sido fértil e extremamente volumosa, embora as experiências não se tenham desenvolvido como deveriam, pois os discursos nem sempre correspondem à prática, particularmente no campo da educação. Mesmo nos países mais desenvolvidos, industrializados e de tradição democrática – como os Estados Unidos, por exemplo – a administração participativa ainda não corresponde às grandes expectativas que nela foram postas.

A participação em processos de gestão comporta três aspectos fundamentais: o envolvimento mental e emocional, a motivação para contribuir e a aceitação de responsabilidades. Segundo Chiavenato (1992):

Entendemos por participação o envolvimento mental e emocional das pessoas em situações de grupo que as encorajam a contribuir para os objetivos do grupo e a assumir a responsabilidade de alcançá-los.

A gestão escolar participativa, portanto, é um processo compartilhado entre gestores e colaboradores. Aos primeiros cabe incentivar, continuamente, a participação dos seus colaboradores. No fundo, a gestão escolar participativa é uma evolução do processo democrático da sociedade como um todo. Vale salientar, no entanto, que ela não se baseia simplesmente na democracia da maioria – comuns à vida política e à atividade sindical -, mas, sobretudo, na democracia do consenso, na qual prevalece o resultado das negociações entre todas as partes, incluindo, também, a vontade das minorias e de todas as partes envolvidas. As vontades de todas as partes são submetidas a um intenso trabalho de discussão e de negociação, cujo resultado representa o esforço coletivo e não somente a vontade de um grupo majoritário sobre os demais.

Na forma de administração através da gestão escolar participativa, as pessoas têm reais possibilidades de participar, com liberdade de questionar, discutir, sugerir, modificar, alterar, questionar uma decisão, um projeto ou uma simples proposta. Isso não significa destruir ou anular os centros de poder, pois essa prática é perfeitamente compatível com a hierarquia. Não significa uma proposta anárquica de autogestão para subverter a autoridade, desautorizar, bagunçar. As pessoas são envolvidas, estimuladas e tornam-se desejosas de contribuir, existindo a confiança mútua entre as partes, especialmente entre gerentes e subordinados. Isso é completamente diferente do sistema que o dirigente manda, impõe, coage e fiscaliza e que não ouve, não discute nem considera o ponto de vista das pessoas envolvidas.

Nessa perspectiva, a estrutura educacional é determinante do clima e da cultura organizacional, diferentemente da visão participativa em que a estrutura organizacional ou escolar resulta de um processo interativo dos membros da comunidade institucional.

A administração participativa supõe um processo de mudança cultural. A organização deverá trabalhar na direção da formação de grupos naturais de trabalho atuando em uma estrutura organizacional basicamente horizontal e com um mínimo de níveis hierárquicos. Esses grupos naturais de trabalho são constituídos de pessoas com ideologias afins (divisão ou departamento) ou de áreas afins, atuando como equipes ou times e com o mínimo de supervisão direta.

As principais bases da gestão escolar participativa são:

- a) *visão dos objetivos*: é o requisito que proporciona a direção para frente. Trata-se de uma clara definição dos objetivos e metas a serem alcançados;
- b) *trabalho em equipe*: é o requisito que proporciona a participação grupal e, portanto, o núcleo da administração participativa. Os objetivos individuais devem estar alinhados com os objetivos e resultados do grupo, e os objetivos deste, alinhados com os objetivos organizacionais;
- c) *desenho dos cargos*: os cargos devem ser desenhados de forma ampla, para permitir a contribuição pessoal e grupal mais abrangente possível. A responsabilidade é pessoal e de toda a equipe, para que as pessoas atuem de forma ampla;
- d) *informação operacional*: o grupo deve ter acesso a toda a informação operacional de cada atividade proposta, para saber, claramente, como as coisas estão indo e qual o grau de contribuição para a melhoria da organização. Toda informação operacional deve ser compartilhada pela equipe, para proporcionar sentimento de propriedade e de integral responsabilidade pelas tarefas.

Para Bastos (1999), alguns pré-requisitos são básicos para o sucesso da gestão escolar participativa:

- a) uma equipe adequada para haver participação eficaz;
- b) os benefícios potenciais de participar devem ser maiores do que os custos de participar;
- c) a participação deve relevar os objetivos e interesses individuais;
- d) a participação deve utilizar as habilidades adequadas de cada pessoa para lidar com a tarefa;
- e) a participação deve se basear em uma capacidade mútua de comunicação;
- f) não deve haver nenhum sentimento de medo de nenhuma parte;

g) ampla liberdade de trabalho.

Muitas vezes, a gestão escolar participativa deixa de funcionar devido a algumas confusões ou distorções na sua implantação que funcionam como verdadeiras armadilhas. As principais causas do insucesso da implantação da gestão escolar participativa são as seguintes:

- a) *a cultura da organização*: cada instituição tem a sua própria cultura organizacional, que precisa ser considerada;
- b) *a implantação é feita apressadamente*: o processo de implantação da gestão escolar participativa pressupõe um determinado ritmo e velocidade para educar todos os envolvidos, sejam diretores, coordenadores ou demais pessoas da organização.

Os aspectos acima citados, demonstram, objetivamente, que a gestão escolar participativa envolve um fazer e não apenas um pensar e um dizer. A gestão escolar participativa requer que os indivíduos se doem, entreguem-se a um processo de construção coletiva. Logo, é algo a ser trabalhado na perspectiva da complexidade que envolve o coletivo institucional.

A gestão escolar participativa deve ser entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento de todos os sujeitos que integram uma organização no seu processo decisório.

“Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas -, os integrantes são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões e na manutenção de padrões de desempenho tentando garantir que sua organização atenda, adequadamente, às necessidades do cliente. Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve professores, funcionários, pais, alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico” (LÜCK, 1998).

Funcionários, neste trabalho, é o termo utilizado para representar o conjunto dos profissionais que atuam numa organização, em seus vários níveis. Na escola, o

termo envolve os especialistas (o coordenador e supervisor educacional), professores, funcionários administrativos ou quaisquer outros que atuem na escola.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e atuando sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade, o que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996).

Sob a designação de participação, experiências são promovidas, muitas das quais com resultados mais negativos do que positivos, do ponto de vista de considerar a legitimidade do envolvimento das pessoas na determinação de ações e sua efetivação. Em nome da construção de uma sociedade democrática ou da promoção de maior envolvimento, alguns equívocos podem ocorrer, sobretudo quando a prática não está alicerçada em sólida fundamentação.

A participação, em seu sentido mais amplo, pode caracterizar-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afeitas (LÜCK, 1996).

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta numa inconsciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar, familiar ou educacional.

Em síntese, Miermont (1994, p.435) considera como emergência do poder, a existência não apenas da comunicação, mas também da interação. Nesse caso, a relação de poder caracteriza-se:

- uma relação de pertencimento a um sistema, e os níveis hierarquizados de regulação, de controle e de sujeição que tal relação supõe: estar em uma relação de poder significa inscrever-se em uma hierarquização social na qual

alguém faz fazer algo a alguém, ou o faz ser o que ele é: neste sentido, o poder funciona tanto da posição baixa para a posição alta quanto no sentido inverso;

- uma correlação de forças que, se a configuração das forças vivas e das hierarquias em presença não for estudada e respeitada, torna ilusória qualquer mudança do sistema;
- uma aptidão para o investimento dos territórios pessoais e sociais, materiais e psíquicos, que correspondem à atribuição dos recursos materiais ou simbólicos.

Dada à tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura escolar organizacional e no sistema de ensino brasileiro, a noção de poder, a participação, em seu sentido efetivo não vem se constituindo uma prática comum nas escolas. O que ocorre com maior frequência é a queixa de diretores das escolas de que têm que fazer tudo sozinhos, que não encontram apoio nem eco para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores as suas responsabilidades educativas e, muitas vezes, nem mesmo assumem responsabilidade em fazer bem seu trabalho de sala de aula. Quanto aos pais de alunos, a sua participação é, na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola.

Os diretores que assim atuam devem sentir-se, por certo, sozinhos em seu trabalho e é possível supor que os professores, por sua vez, sentindo-se “parte de um outro grupo”, percebam a situação da mesma forma, isto é, como isolados.

A literatura atual sobre a gestão escolar participativa reconhece que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa, assim como seus problemas. No final da década de 1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo centram a atenção no impacto da gestão participativa sobre a eficácia das escolas como organizações. Ao observar que não é possível para o diretor, sozinho, fazer o estabelecimento funcionar, resolver todos os problemas e questões relativos a sua escola, adotaram a abordagem participativa fundada no princípio de que, para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem o conhecimento

específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho. Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto (LÜCK, 1998).

É neste contexto que a descentralização tem sido um tema recorrente na área da gestão escolar pública. Já existiram várias propostas de programas e projetos de descentralização que varreram o globo. Gestão escolar, autonomia escolar, processo decisório escolar, são todos termos utilizados para descrever a abordagem escolar participativa, para a gestão descentralizada do sistema de ensino. A gestão escolar tem várias facetas interligadas: realocação do planejamento, solução de problemas e processo decisório; alocação de recursos e elementos de estrutura organizacional/ educacional dentro da escola. A ênfase na gestão escolar democrática, visando a construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros, é coerente com a atual tendência mundial das políticas educacionais.

Com relação à realocação das atividades de planejamento, acredita-se que tenha havido, nos últimos anos, no país, uma ênfase crescente na comunidade escolar (diretores, pais, professores e demais funcionários) para desenvolver um plano para a escola, voltado para a identificação da sua missão central, dos objetivos educacionais específicos, das atividades prioritárias relacionadas com o seu plano de desenvolvimento educacional de longo prazo (normalmente três anos ou mais). Semelhante à solução de problemas locais, com relação a uma variedade de questões assumidas por, ou delegadas às escolas, existem programas para estudantes com baixo desempenho, assim como programas para alunos de risco dentro da população escolar e esforços no sentido de desenvolver estratégias para resolver a escassez de recursos e gerar a melhoria dos objetivos educacionais e sociais da escola.

A delegação da alocação de recursos tem também funcionado em ritmo e escopo variados. As escolas inglesas tiveram a oportunidade de realocar os recursos relativos a todos os itens do seu orçamento, incluindo pessoal (professores, funcionários e especialistas); nos Estados Unidos (variando significativamente de Estado para Estado), as escolas têm vivenciado um controle crescente sobre os fundos especiais, programas de categorias e fundos discricionários levantados pela

própria comunidade. Há uma tendência para aumentar a autonomia da escola, com relação à seleção e à promoção de professores e diretores escolares. As escolas públicas não conseguiram, por outro lado, obter grande controle sobre os salários e os benefícios dos seus funcionários, que permaneceram centralizados ou são resultado de negociações entre sindicatos e administração central (LÜCK, 1996).

Com relação ao desenho organizacional, tem existido pouca flexibilidade para que a escola se reestruture internamente, observando-se as seguintes questões que, segundo Freitas (1999), podem ser assim especificadas:

- compartilhamento de autoridade;
- delegação de poder;
- responsabilidades assumidas em conjunto;
- valorização e mobilização de esforços de equipe;
- canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização;
- compartilhamento constante e aberto de informações.

Uma das formas de iniciar uma gestão escolar participativa é criar condições para a existência da troca de informações entre profissionais da educação, o que deveria ser uma característica permanente das escolas, aumentando a integração destes com os demais segmentos, como parte dos esforços realizados para mudar o clima e as relações organizacionais. Assim sendo, o grande desafio do papel gestor é, portanto, lidar com toda a complexidade e envolvimento que a ação gestora exige. O gestor que se envolve, que se responsabiliza, é aquele que pode fazer uma diferença, mas esta é uma ação constante do educador-gestor, e o grande desafio destes é como envolver os profissionais de educação, como trabalhar com esperança, como acreditar nas pequenas mudanças e nos efeitos às vezes individuais e não perceptíveis como resultado de trabalho coletivo ou da ação educativa.

Com a chegada do terceiro milênio, a expectativa é a de que a escola venha, gradativamente, constituir-se um espaço democrático, criativo, inovador, plural,

enfim, um espaço de buscas constantes para o alcance da excelência do trabalho pedagógico. Essas são as proposições que marcam um movimento “novo”, vinculado à melhoria da qualidade das escolas públicas no Brasil – a gestão democrática. A LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo mantendo alguns resquícios das concepções anteriores, trazem, no seu bojo, alguns avanços, no sentido de possibilitar a formação de um cidadão pleno, construtor de seu conhecimento, capaz de gerenciar os encaminhamentos das oportunidades como ser humano e como profissional e portador de valores postos a serviço do bem-estar coletivo. Esses avanços não se consolidarão se permanecerem apenas no discurso dos educadores. Os esforços devem se encaminhar para as transformações concretas que esses princípios sugerem e devem embasar as práticas escolares.

Apesar de a gestão escolar democrática constituir um sonho, é possível superar os desafios que se apresentam, aproveitando os espaços favoráveis da legislação e envolvendo a comunidade como parceira na construção de uma escola pública de qualidade, autônoma e democrática.

Nessa construção, um dos passos mais importantes é a busca da conquista da autonomia escolar. Esta deve ser considerada como a capacidade de as escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da sua realidade, sistematizadas no projeto político pedagógico coletivo. Isto não significa desvincular-se do sistema e muito menos aceitar a desresponsabilização do Estado na manutenção da educação. A partir dela, a comunidade escolar poderá voltar-se para o contexto em que a escola se insere, identificar problemas, discutir e encaminhar alternativas de solução que atendam não apenas às necessidades locais e imediatas, mas que possam inserir os alunos numa sociedade globalizada, transformando os indivíduos passivos em cidadãos ativos, com plenas condições de exercício da cidadania. Esse processo deve envolver educadores qualificados, conscientes e comprometidos com uma educação transformadora e que não abram mão da formação continuada em serviço, por entenderem que esse processo promove o crescimento de todos os que nele estão envolvidos.

A consciência e o compromisso com a participação escolar democrática supõe três condições fundamentais: o envolvimento cognitivo e emocional (relacional), a motivação para contribuir e a aceitação da responsabilidade.

Portanto, a gestão escolar participativa é um processo compartilhado entre a totalidade dos indivíduos envolvidos, principalmente, os que ocupam posições superiores na hierarquia administrativa da escola. A esses últimos cabe incentivar continuamente a participação de todos os membros da comunidade escolar, levando sempre em conta os pré-requisitos fundamentais já citados.

A gestão escolar participativa, nas instituições de ensino, é uma evolução do processo democrático da sociedade como um todo e a ele está bastante vinculado. Vale salientar, no entanto, que ela não se limita, simplesmente, à aplicação mecânica do processo decisório definido pela maioria, comum à vida política e à atividade sindical. Sua base deve ser assentada na democracia do consenso, em que as decisões deverão ser construídas, a partir das negociações entre todas as partes, incluindo-se, aí, também, a vontade das minorias e de todos os sujeitos envolvidos, o que garantiria a concretude de uma gestão escolar participativa. As vontades de todas as partes são submetidas a um intenso trabalho de discussão e de negociação, cujo resultado representa o esforço coletivo e não somente a vontade de um grupo majoritário sobre os demais.

Na gestão escolar participativa, todos, independentemente de sua condição ou função na estrutura escolar, são chamados e estimulados a participar, especialmente a envidar esforços para que consensos sejam construídos com liberdade, de forma a que os princípios sejam respeitados e todos caminhem na direção dos objetivos, consensualmente estabelecidos, dos projetos que foram firmados coletivamente. Não se trata, entretanto, como já foi mencionado, de uma proposta anárquica de autogestão, em que se suprime a figura dos dirigentes, participando-se de um *laissez faire* irresponsável, destituído de princípios norteadores. Num processo de gestão escolar democrática, a responsabilidade individual e coletiva deve ser estimulada, a confiança estabelecida e uma relação franca e prazerosa entre os líderes e os liderados enfatizada em todos os momentos. Trata-se da criação de “um clima” de trabalho bastante diferenciado daquele estabelecido numa gestão vertical e autoritária.

Na década de 80 e 90, observa-se uma elevada utilização de práticas neotayloristas na administração pública do Estado e na gestão das instituições sociais em geral, com ênfase nas mesmas concepções práticas utilizadas no modelo de gestão de qualidade total. Embora o enfoque neotaylorista do modelo de gestão

da qualidade total tenha um rosto humano, sua aplicação prática, para alguns teóricos, pouca importância dá à participação cidadã. Na realidade, esse enfoque destaca o poder central do dirigente para inspecionar e controlar autoritariamente o desempenho dos serviços sociais, inclusive a educação.

Daí a necessidade de se conhecer os aspectos históricos que compõem as especificidades da formação, especialização e pós-graduação do administrador escolar, para vislumbrar novas respostas e adequá-las ao contexto educacional brasileiro. Vale ainda ressaltar algo que vem transtornando, até mesmo nos dias atuais, o profissional da gestão educacional: a questão de o provimento do cargo de gestor de estabelecimentos escolares, departamentos e outras unidades administrativas do ensino público, constituir um processo de “cabide político” ou “cargo de confiança”, sendo exercido por pessoas indicadas por políticos, independentemente da formação e da seleção por concurso, o que desqualifica o regimento interno dos estabelecimentos de ensino e o exercício do profissional da gestão.

Essa desqualificação afeta o funcionamento de uma escola que supõe um conjunto integrado de papéis sociais. Esse conjunto integrado deve ser preservado para garantir a adequação e o cumprimento dos objetivos estabelecidos socialmente para a instituição escolar. Tais objetivos são produto de uma época e de uma sociedade e, como tal, devem ser encarados e propostos.

[...] É a compreensão correta dos objetivos que define a validade de uma estrutura existente e, portanto, legitima os papéis e as funções subjacentes a cada um deles, bem como sua interdependência” (ALONSO, 1988, p.101).

De um modo geral, as organizações escolares não se caracterizam pela mudança; ao contrário, pautam-se pela estabilidade. Segundo afirma Alonso, isso é explicado pelo fato de as organizações sociais se definirem pela existência de uma estrutura proposta com a finalidade de alcançar objetivos predeterminados, da forma mais econômica possível. Se tais objetivos são vistos como permanentes ou fixos, o processo desenvolvido para sua realização também se apresenta estável e, portanto, há uma economia de esforços. Mas quando a estabilidade é muito grande, a organização resiste, na maioria das vezes, a qualquer mudança. Por isso mesmo, pode-se conceber, como primeira forma eficiente de mudança, a comunicação livre,

clara, de cima para baixo e entre os membros da organização. Na organização escolar, há enorme resistência à inovação hierárquica, pelo temor de uma ruptura da autoridade, o aparecimento de novos papéis, o que pode criar conflitos. Em consequência, a ênfase na burocratização da escola, na definição hierárquica de papéis e na profissionalização excessiva constituem fatores negativos que exigem revisões urgentes para que a instituição escolar não desvirtue seu propósito.

Para que haja mudança, é necessário lançar o desafio da tomada de consciência. Assim, os “modismos” deveriam ser vistos como recursos instrumentais que a organização utiliza para a formulação de novos programas. Devem-se adequar os objetivos de manutenção e estabilidade da organização escolar e ajustar as condições sociais e históricas que estão sendo propostas no mundo atual, na era da informação.

Dessa forma, não se pode deixar de tomar conhecimento e de aplicar conceitos e instrumentos de gestão escolar e avaliação uniformes, que possam motivar, coordenar instituições do ponto de vista ideológico e organizacional. Assim sendo, parece cabível, e até mesmo possível, investir no processo de reavaliação da qualidade do profissional da educação brasileira, desenvolver uma autoconsciência humana, antropológica, sociológica, política e ética em prol da responsabilidade cidadã, tanto na produção de significados e na prestação de serviços públicos à população quanto na auto-avaliação e adequação da capacidade de competir e concorrer no mercado em termos qualitativos e quantitativos.

No contexto complexo do mundo atual, o que se pode inferir é que aos gestores educacionais está posto um grande desafio: participar efetivamente do processo de transformação da escola e da sociedade sem perder de vista que a educação se opera na sua unidade dialética com a totalidade, na abrangência de seu contexto histórico-social. Só nesse sentido é possível ter autoridade, não retê-la, servir conjuntamente ao poder em sua fonte e aos grupos sociais que trabalham, fonte (des)conhecida do poder. E esse é o sentido de servir: devolver aos que trabalham, lutando, em termos de participação, aquilo que lhes foi impedido e responder concretamente àquilo que nesta participação cabe à escola.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 OPÇÃO POR UM MÉTODO

Tendo como objeto de estudo a *Gestão Escolar Participativa: um desafio relacional e organizacional*, a opção metodológica adotada foi o estudo de caso por ajudar a melhor compreender uma situação ou fenômeno de natureza complexa. No estudo de caso, o que vale é a profundidade e o peso da análise qualitativa, em virtude de ser uma alternativa metodológica indicada quando se está interessado em descobrir algo novo nas ciências sociais e enfatizar o contexto específico no qual a pesquisa se desenvolve (LÚDKE; ANDRÉ, 1986).

Em decorrência disso, para melhor investigar e analisar as respostas dos sujeitos e permitir uma visão da percepção dos diferentes sujeitos educados e da comunidade escolar e local sobre o estilo de liderança, conforme enfatiza Gamboa

(1997), “os sujeitos constituem-se os verdadeiros informantes, na pesquisa de um mesmo problema, o resultado é um *insight*, uma compreensão de poder preditivo mais considerável [...] igualmente ao método científico quantitativo, pela grande eficácia que já tivera nas ciências naturais, não podendo ser esquecido na pesquisa dos problemas humanos”.

Dessa forma, considerar o contexto pesquisado é procurar desvendar como se apresenta a prática da gestão escolar e em que medida esta se identifica com os princípios da gestão escolar participativa, a partir dos aspectos culturais, relacionais e organizacionais da instituição educativa pesquisada. Nessa perspectiva, vislumbraram-se os aspectos de similitude ou não, existentes no interior da organização, com relação à gestão escolar participativa.

Escolheu-se, como espaço a ser investigado, uma escola pública do interior da Bahia, por ser contexto do qual a pesquisadora integrou a equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura dessa Cidade, por um período de quase três anos, tendo conhecimento da realidade sociopolítica e educacional, tendo ciência, também, da importância e da necessidade de realizar este estudo.

A organização da pesquisa estruturou-se de forma a contemplar a opinião dos diversos sujeitos integrantes do processo educativo desde professores, alunos, pais de alunos, diretor, coordenador e funcionários – universo deste estudo.

Para atender ao objeto de estudo e objetivos definidos foram especificados indicadores agrupados nas categorias: **cultura escolar organizacional, dinâmica escolar relacional e a gestão escolar participativa**. Foi selecionado e elaborado, como instrumento de investigação, questionário (ANEXO A) contendo questões objetivas, tendo apenas uma única questão de múltipla escolha, com justificativa de sua resposta, buscando obter a opinião quanto ao estilo de liderança do diretor.

Para análise das questões avaliou-se a frequência das respostas que caracterizam as análises das respectivas categorias pesquisadas; a elas atribuiu-se um valor de frequência: 0 a 4 – 0 corresponde a “não sei”, 1 representa “nunca”, 2, “poucas vezes”, 3, “algumas vezes” e 4, “sempre”. Essas frequências se transformam em escalas numéricas contínuas, onde os valores não irão indicar diretamente o que as pessoas assinalaram nos indicadores.

E, para melhor perceber o universo escolar, lançou-se mão de uma questão aberta que pudesse trazer à tona o estilo de liderança da Escola M.A.M – Ibirataia/Bahia. Na primeira parte dessa questão de múltipla escolha, existem três alternativas que dão as opções de escolha. A segunda parte da questão, que se trata de uma justificativa, traz subsídios de análise, a partir do olhar desses sujeitos educativos, sendo recolhidos alguns trechos de discursos bastante expressivos dessa convivência e de suas concepções sobre o estilo da gestão escolar.

Com relação ao segundo ponto dessa questão, também, utilizou-se um tratamento quantitativo e qualitativo, conforme algumas dicas de Huff (1990, p.7), para se proceder à análise baseada em palavras: freqüência do uso da palavra é um reflexo de sua centralidade cognitiva; palavras relacionadas podem ser agrupadas para indicar temas de importância; justaposição de palavras pode ser tomada como um indicador de conexão mental entre conceitos.

Uma vantagem desse tipo de abordagem é que os dados são as próprias palavras da população estudada. Isto permite uma maior interação do que os instrumentos que usam indicadores fechados, apesar de perder em confiabilidade e objetividade, mas avança no sentido de compreender uma lógica lingüística diferente da do pesquisador.

No entanto, sabe-se a importância do tratamento qualitativo dos dados de uma pesquisa e tem-se, aqui, levado a um amplo esforço no sentido de explorá-los com a devida atenção e seriedade. Os dados quantitativos não foram por isso eliminados, mas considerados para respaldar o estudo da subjetividade, dos fenômenos da cognição e da linguagem, levando a resultados intrigantes. A partir dessa análise conceitual, pode-se constituir o mapa cognitivo/conceitual utilizado no presente estudo, para melhor representar o estilo de liderança; a construção desse mapa é uma mescla de análise quantitativa e qualitativa, conforme Huff (1990). O primeiro passo foi listar todas as respostas. Depois disso, as palavras e frases relacionadas foram agrupadas em categorias. Por fim, contou-se a freqüência das categorias na amostra.

A freqüência foi um dado significativo para analisar a centralidade da categoria como definidora do sentido do enunciado para o qual as pessoas deram a resposta. Essa centralidade expressa a idéia chave do significado das frases

utilizadas como perguntas para a amostra estudada. Isto permitiu encontrar resultados incoerentes quanto àquilo que era esperado como definição dos enunciados apresentados. Essa é a grande questão da metodologia da centralidade cognitiva: a linguagem que o pesquisador usa tem significações diferentes para a comunidade estudada segundo Huff (1990). Apesar de ser a mesma língua, a estrutura cognitiva é formada ao longo de experiências muito distintas. Esse tipo de questão, por exigir a justificativa da resposta dos sujeitos da pesquisa, favoreceu o conhecimento da subjetividade que permeia o ideário dos sujeitos educativos.

Nesse caso, os sujeitos da pesquisa constituem-se os verdadeiros informantes envolvidos nessa investigação, pois, a partir deles, os problemas de natureza relacional, material, política e social se tornam evidentes. Nesse sentido, os resultados obtidos trouxeram, com mais clareza, o grau de integração existente no espaço educativo, principalmente no que tange aos aspectos pedagógicos e a relação com a comunidade escolar e local, considerando o contexto em que estão inseridos, na compreensão de que esses poderão, através de diferentes indicadores, revelar a identidade da instituição.

Por outro lado, a análise das categorias fez com que os sujeitos revelassem suas marcas e peculiaridades, evidenciando os pontos comuns e divergentes existentes no espaço educativo, pois as respostas emitidas pelos sujeitos deixaram transparecer o seu pensar sobre o gerenciamento da instituição escolar pesquisada.

Vale ressaltar, a partir dos resultados desse estudo, que o perfil construído corresponde à caracterização do espaço educativo sob a óptica dos sujeitos, a apresentação e discussão dos dados obtidos a partir do questionário. E, para permitir que se pudesse estabelecer relações e comparações, em todas as categorias analisadas, foi mantida a mesma quantidade de indicadores – 3 (três) –, com exceção da categoria **gestão escolar participativa**, para qual se incluiu uma questão de múltipla escolha que, a partir das respostas agrupadas, pôde-se constituir indicadores que dessem respaldo e clareza ao estilo de gestão escolar percebido pelos sujeitos.

Portanto, a análise dos dados foi feita seguindo-se o modelo teórico adotado e com apoio nas informações obtidas pela percepção dos sujeitos educativos, além disso, procurou-se identificar os fatores intervenientes exógenos, de natureza

estrutural e os que pudessem ser considerados endógenos, ou seja, que tem sua origem em disfunções da própria organização.

Como se viu anteriormente, as categorias foram constituídas, a partir de indicadores, os quais sustentaram e forneceram subsídios para análise dos dados. Assim destacam-se para cada categoria, os seguintes indicadores:

- **Cultura Escolar Organizacional** – *o clima da instituição é otimista e saudável, o ambiente de trabalho é solidário e a integração aluno/escola é favorável.*
- **Dinâmica Escolar Relacional** – *há facilidade na resolução de conflitos, as relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem e a comunicação facilita a prática pedagógica.*
- **Gestão Escolar Participativa** – *os professores planejam juntos atividades pedagógicas, a direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local e há troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.*

Portanto, para análise dessas categorias e indicadores, um dos elementos de interesse foi poder traçar o perfil, ou seja, a percepção desses sujeitos educativos quanto ao estilo de liderança; usou-se como instrumental o projeto SSPS para averiguação dessas características. Foram utilizadas as análises de frequências das respostas e analisadas de acordo com cada indicador correspondente de cada categoria apresentada, sendo que a questão de múltipla escolha, com justificativa, da categoria gestão escolar participativa, requereu uma maior atenção e teve um tratamento baseado na metodologia dos mapas cognitivos.

3.2 DESAFIOS DE UMA PRÁTICA

Segundo informações da Secretária de Educação de Ibirataia/Bahia: “a rede pública municipal de educação de Ibirataia possui profissionais do ensino fundamental necessitando repensar sua prática pedagógica seletiva e seriativa cujas metodologias ainda estão ligadas ao tecnicismo”. Esses profissionais viam-se

incentivados e, ao mesmo tempo, “obrigados” pelas próprias políticas educativas, mercado de trabalho e globalização a repensarem suas posturas e práticas e, conseqüentemente, a mudarem sua forma de atuação.

Junto a essas “imposições”, a Secretaria de Educação desse município iniciou um processo de gestão municipal preocupado com as questões educacionais oferecendo aperfeiçoamento profissional. Propôs-se realizar eventos voltados às concepções práticas das leis educacionais, tão amplamente exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, às quais muitas escolas mostravam ambigüidades, algumas dispostas às inovações e outras muito resistentes as novas concepções de ensino e aprendizagem.

Assim, surgiu a proposta de intervenção na comunidade educacional, a nível macro, na rede municipal de ensino, na Cidade de Ibirataia/Bahia. Após dois anos de licenciatura em Pedagogia, com Supervisão Escolar e Pós-Graduação em Psicopedagogia, pela experiência profissional em ministrar cursos de atualização profissional de educadores do ensino fundamental e médio, tal convite inicialmente atraía e ao tempo em que trouxe receios, vislumbrava, nesta oportunidade, grandes perspectivas de atuação ímpar. Principalmente pela amplitude de um trabalho coletivo, que suscita flexibilidade e crença de possibilitar transformações na prática de algumas pessoas dessa comunidade educativa – intervenção pedagógica, através de ministração de cursos, atualização profissional continuada, atendendo professores, diretores, coordenadores, secretários e funcionários de apoio.

O trabalho transcorreu por quase três anos, de 1997 a 1999, tendo encontros trimestrais. Realizaram-se jornadas pedagógicas, seminários, palestras, painéis, dramatizações, vivências e avaliações, tendo como clientela cerca de 186 profissionais. distribuídos em três turmas – uma turma no matutino e outra no vespertino na da Zona Urbana e na Zona Rural apenas uma turma (formada por profissionais dos dois turnos), totalizando cerca de 360 horas aulas (ANEXO B e C).

Tal ação grupal suscitou mais atenção e dedicação, principalmente em conhecer, planejar e orientar o processo pedagógico. Exigiu uma observação mais atenta quanto ao processo de atuação gestora dos respectivos atores. A partir daí, percebeu-se a dificuldade destes atores em integrar-se com os demais segmentos.

Realizou-se, então, um trabalho específico para atender tal demanda, assim como sensibilizá-los.

Em seguida, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) sentiu-se motivada em continuar o processo de atualização destes profissionais, buscou, de forma inovadora e responsável, construir novas práticas com o Programa de Gestão Participativa (PGP), movimento de renovação pedagógica, fruto de debates intensos em várias instâncias, quanto à humanização da educação, da construção de um projeto social e melhoria de condições de vida no espaço escolar. Assim, estabeleceu-se um contato entre a SMEC e o PGP, coordenado pela Ph. D. Kátia Siqueira de Freitas, junto à Universidade Federal da Bahia (UFBA), fins de 1998.

Finalmente, esse desafio profissional adquirido nesta comunidade muito motivou o lado pesquisador e necessitava, ainda, atingir mais um degrau – “o fazer acadêmico” – que impulsionou a investigação do processo gestor em uma das escolas desse município, origem da vinculação no Programa de Pós-graduação, Mestrado na Faculdade de Educação da Bahia, pela Universidade Federal da Bahia, em 1999, momento em que deixou de atuar junto à formação destes profissionais, pois a Prefeitura e SMEC acharam por bem finalizar essa etapa de atualização e acompanhamento profissional, uma pena, pois se pode dizer que tais profissionais estavam em processo inicial de mudança, de (re)construção de suas práticas, motivando-se, comprometendo com o conhecimento teórico/prático, com o processo de desenvolvimento educacional, ocupando-se em se tornar educadores mais humanos, sensíveis e autoconscientes de seu papel de educar, ele que, primeiramente, precisa educar-se para, então, a outros ser capaz de educar.

Um aspecto que chamou mais a atenção, durante esse processo de intervenção educacional dos profissionais dessa Cidade, foi a relação assimétrica estabelecida entre diretores e demais profissionais. Frente à dimensão que a gestão escolar ganhou e suas implicações para a educação de milhares de pessoas, a iniciativa de verificar o processo gestor escolar de uma das instituições do município de Ibirataia/Bahia – principalmente pela demanda de se fazer uma avaliação sob a óptica especialista –, a avaliação que se segue é uma iniciativa da maior relevância para a condução de projetos no futuro e cumpre um papel público importante, garantindo a transparência e o compromisso social das ações educativas.

3.3 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A fase inicial de investigação foi caracterizada como de aproximação com a realidade educacional a ser estudada, tendo início com um levantamento das escolas do município, como forma de objetivar contatos, criando condições para que fosse dado início à pesquisa.

Em seguida, solicitou-se ao Programa de Mestrado em Educação da UFBA uma carta de apresentação em que o objetivo do estudo estivesse salientado. De posse desse documento, entrou-se em contato com a escola e, gradativamente, foi sendo estabelecido um processo de interação institucional.

A fase de coleta de dados propriamente dita aconteceu no período de março a julho de 2000. A receptividade apresentada por parte dos integrantes da escola deu condições para que, de forma muito tranqüila, fosse desenvolvida essa atividade. Nesse momento, alguns esclarecimentos foram feitos quanto aos objetivos do estudo e a importância sociopolítica e educacional da sua realização.

Para alcançar os objetivos da pesquisa foram aplicados a professores, alunos, pais de alunos, coordenadores, diretores e funcionários, a partir do instrumento de avaliação, questionário, que pudesse fornecer dados quantitativos e qualitativos para analisar em que medida a prática desenvolvida no espaço escolar se identifica com os princípios da gestão escolar participativa, buscando-se investigar o modelo de gestão escolar vigente neste espaço educativo e que elementos se tornam evidentes como aproximação ou distanciamento em relação à gestão escolar democrática.

De um modo geral, no processo de desenvolvimento da aplicação do questionário, no primeiro momento, a etapa de diagnose, coletam-se opiniões sobre o processo gestor, tanto fatores impulsionadores quanto restritivos na prática gestora escolar participativa. No segundo momento, procedeu-se à análise dos dados; dada a sua multiplicidade de formas e sentidos, justifica-se constituir uma análise mais aprofundada de suas características, contribuições e resultados, a despeito de eventuais aspectos que careçam de maior atenção ou aperfeiçoamento.

3.4 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino do município de Ibirataia – Bahia, a qual encontra-se em proximidade aos municípios de Ipiaú (Oeste), distando 17 km, e de Gandu (Norte), 48km, com estradas totalmente asfaltadas, mas afastada da capital do Estado 365 km. Possui um distrito chamado Algodão e um povoado chamado Tesourinhas e tem uma população de 22.694 habitantes, sendo que, segundo dados de 1991 do IBGE, 15.369 concentram-se na Zona Urbana e 7.325 na Área Rural.

Quanto à estrutura educacional, o município de Ibirataia dispõe de 51 estabelecimentos da rede pública, sendo 41 municipais e 10 estaduais. A maior parte desses estabelecimentos oferece o ensino fundamental. Apenas 01 escola da rede estadual oferece o ensino médio profissionalizante: curso de magistério e curso de contabilidade. O município apresenta um total de 8.313 alunos matriculados em toda a rede pública, da educação infantil ao ensino médio.

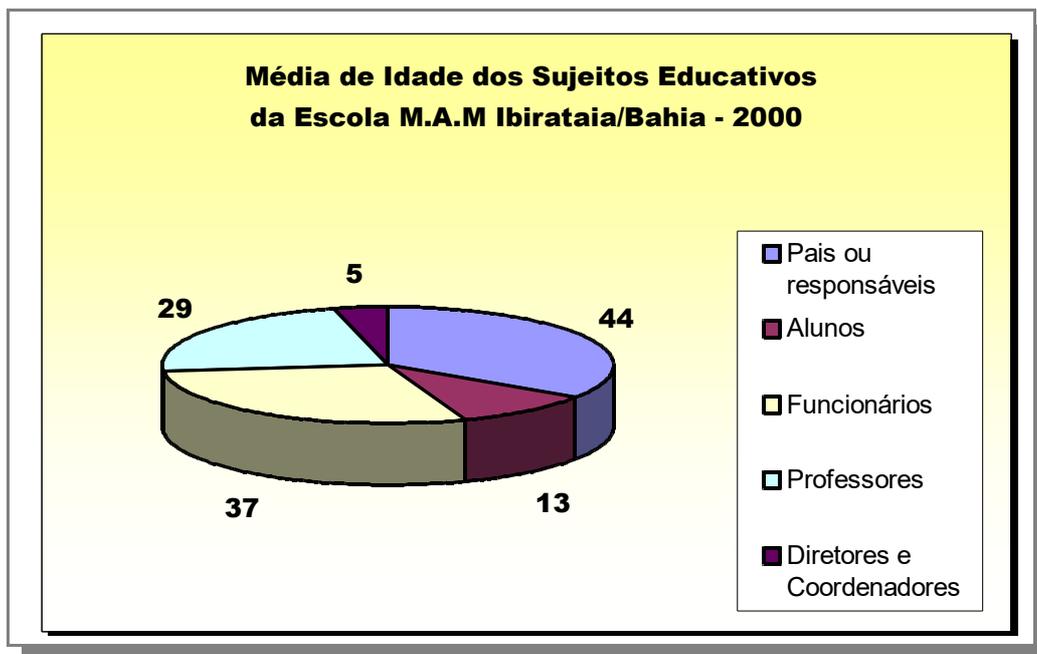
No que diz respeito à qualificação dos professores desse município, o panorama se apresenta assim estruturado: curso de magistério, em nível de ensino médio – 36%; em nível superior, cerca de 4%, com habilitações em Letras, Pedagogia e Educação Física e mais de 60% dos professores são leigos, apesar de já existir um esforço da área governamental em oferecer capacitação para estes, melhorando o seu desempenho profissional.

Fundada em 10 de novembro de 1987, o nome da Escola foi dado pelo prefeito Agenor Gonçalves Meira, em homenagem a sua mãe. Essa escola pertence à rede municipal da Cidade de Ibirataia – Bahia, considerada de grande porte, comportando mais ou menos 1.155 alunos, funcionando nos 03 turnos, de 1.^a à 4.^a séries do ensino fundamental, tendo uma clientela bastante heterogênea, na sua maioria de baixa renda.

Essa instituição é bastante ampla, possuindo uma área construída de 728 m², distribuídos entre 11 salas de aula, secretaria, diretoria, sala de coordenação, almoxarifado, área verde e área coberta. Quanto a recursos humanos, conta-se com 46 funcionários, 21 professores e 5 coordenadores que atendem a todo o município.

No ano de 1999, essa escola atendeu 847 alunos, 232 evasões, 87 repetências e 512 aprovações; em 2000 atendeu 750 alunos, 202 evasões, 111 repetências e 406 aprovações.

A média de idade dos funcionários é de 44 anos. Os professores, com idade média de 28 anos, distribuem-se nos 3 turnos: 6 são do turno matutino, 7 do vespertino, 7 do noturno e 1 não respondeu. O tempo de serviço médio é de 7 anos. Dos alunos, 21 são do turno matutino, 17 do vespertino e 11 do noturno. Vinte e um deles estão na 3.^a série do ensino fundamental. A idade média é de 15 anos, sendo que, no noturno, a idade média é de 23 anos, no vespertino, 11 anos e no matutino, 12 anos. Vejam, a seguir, a Figura 1 que apresenta a média de idade e tempo de serviço dos sujeitos educativos:



Fonte: Pesquisa de Campo, 2000.

Figura 1

A amostra é composta por 09 funcionários, 21 docentes, 49 alunos de 3.^a e 4.^a séries do ensino fundamental, 21 pais de alunos, 5 coordenadores, 2 vice-diretores e 1 diretor. A escolaridade dos pais é baixa, muitos são analfabetos e foram os que tiveram mais dificuldade em responder ao questionário, juntamente com boa parte dos funcionários. A aplicação consistiu na apresentação do

questionário. Os pais, ou responsáveis, possuem, em média 2 filhos, sendo que a variação é de 1 a 6 filhos. A idade média é de 37 anos.

A proposta pedagógica dessa Escola é desenvolver a formação de cidadãos conscientes do papel social, com visão política, histórica, crítica e democrática, preparando-os para desafios atuais.

Nos aspectos pedagógicos e administrativos a Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, em 1999, objetivava minimizar o índice de evasão e de repetência, estimular o interesse e a participação dos alunos nas atividades escolares, além de promover palestras aos pais e alunos, professores, funcionários e comunidade, assim como eventos que pudessem aproximar a comunidade no espaço educativo.

4 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS EDUCACIONAIS E O ESTILO DA GESTÃO ESCOLAR

A aceitação de uma organização escolar como um sistema complexo, dentro do quadro atual do conhecimento, e a compreensão sobre o significado da gestão institucional requerem, necessariamente, do pesquisador a escolha de um modelo conceitual que mais atenda à realidade da análise dos dados institucionais e englobe o maior número de aspectos relevantes possível. Vários autores e/ou escolas têm aprofundado e desenvolvido esquemas teóricos que procuram explicar a complexidade das organizações modernas, em especial a organização escolar.

Assim, a partir de estudo crítico de alguns referenciais teóricos e tendo em vista a natureza desta pesquisa, optou-se pela teoria sistêmica de cunho interacionista, fundamentando-se em vários autores que se aproximam desse

referencial, na tentativa de respaldar os *saberes* e *fazer*es necessários à prática gestora de uma escola pública do interior da Bahia, assim como na revelação estabelecida nas relações que permeiam o veio escolar entre gestor, professor, aluno e demais pessoas envolvidas no espaço educativo.

Nesse contexto interacional, o sujeito educativo é reconhecido como um construtor de conhecimento e de significados que elabora no decorrer das atividades, das relações interpessoais e dos conteúdos escolares que são de natureza cultural, presentes no mundo que o cerca e se apresentam como resultado de uma série de interações e aprendizagens.

Desse modo, a construção de mundo e do conhecimento se processa num ambiente de múltiplas relações de cultura, de comunicação interpessoal, orientada e compartilhada de significados e sentidos, através de um conjunto de atividades sistemáticas de cunho globalizante mediante as quais a interação sistêmica perpassa todo o processo, compartilham progressivamente os mais amplos significados em relação às práticas cotidianas escolares.

Assim, tendo em vista a dinâmica contextual, lançou-se mão dos conhecimentos interacionistas de Piaget (1974), Vygotsky (1991) e Wallon (1989) como pano de fundo, além de considerar contribuições de autores que se aproximam deste viés e passaram, aos poucos, a dar fundamento às análises dos dados, a partir da concepção dos sistemas educativos que giram em torno da prática pedagógica escolar e gestora da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia.

A fim de compreender as contribuições da teoria interacionista para esse trabalho, vale ressaltar que a preocupação maior desses pesquisadores é a dimensão sócio-histórica de seus trabalhos revelando importante diferencial na tentativa em compreender o Ser Humano como ativo e construtivo de si (dinâmica das relações) mesmo na sua interação com o meio ambiente (cultura), como também parecem articular seus conceitos com a visão sistêmica, de forma intencional e consciente, a partir dos princípios relacionados à integração social dos sujeitos que sempre estiveram presentes nas experiências pedagógicas, de natureza pessoal, social, e/ou política.

Antes de tudo, o compromisso político do interacionismo é com a formação do cidadão. E, qualquer escola, pública ou particular, é uma instituição social para

prestação de ensino à população, a qualidade desse ensino se mede pela qualidade do cidadão que cada escola forma. Portanto, conhecer os princípios do interacionismo, sob a óptica da organização escolar, suscita um olhar mais renovador pelo que se fez opção. Assim, o ensino, a gestão escolar não considera apenas a dimensão do discurso teórico, mas também a humana (ou social), principalmente, a política. Não há prática pedagógica que não tenha compromisso político. Dessa forma, a democracia na versão sócio-histórica que se defende aqui, assume cada vez mais uma postura em favor das práticas participativas nas escolas públicas, que no momento luta pela conquista da cidadania.

A contribuição de Vygotsky (1991) e Wallon (1989) vem imprimir dimensão cultural ao objeto e histórica ao sujeito. O objeto de conhecimento, na realidade, faz o seu desvelamento na teia de relações sociais, através de símbolos e signos, sendo a palavra o seu signo principal. Todo objeto é cultural e se apresenta na sociedade. E a maneira de captá-lo ou assimilá-lo é pelo diálogo. Conforme afirma Paulo Freire (1978, p.93), o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Além disso, um dos aspectos que mais chama a atenção na perspectiva interacional sobre a dimensão cultural na formação do clima institucional é resultado das interações dos indivíduos que formam a partir do nada uma estrutura de referência comum, sendo "condicionados nas interações pelos profundos e anteriores significados veiculados pela cultura organizacional, a qual se expressa sob a forma de valores, normas e mitos", conforme (FERREIRA; ABREU; CAETANO, 1996, p.313). Desse resulta o clima desenvolvido pela interação do grupo de indivíduos, que partilham uma cultura escolar organizacional, a qual influencia a percepção das características organizacionais.

Em outras palavras, o conceito de clima, segundo Bertrand e Guillemet (1988), engloba todas as características psicossociais da organização que são apreendidas pelos seus membros e a quem influenciam o comportamento. Nesse caso, o clima é resultante de todas as forças que interagem no sistema psicossocial, os comportamentos e motivações dos indivíduos, os seus papéis, a dinâmica dos grupos, os sistemas de influência e a forma de exercício e de autoridade – poder.

Isto indica que há vários conceitos para estes autores, o clima organizacional evoca toda a complexidade da organização e apresenta muitas analogias com o conceito de personalidade dos indivíduos exprimindo toda a riqueza humana do sistema psicossocial.

Portanto, o interacionismo muito se aproxima da visão da Abordagem Sistêmica das organizações, como, também, talvez seja a maior contribuição das pesquisas em gestão escolar organizacional, nas últimas décadas, o ter-se percebido que as organizações, como parte e elemento constituinte da sociedade contemporânea, são uma entidade de subsistemas, de multireferencialidades e de complexidades cada vez mais crescentes, a ponto de que qualquer opção teórica existente pode relegar alguns dos seus aspectos fundamentais. Isto porque a cultura, o ambiente e as relações estabelecidas nas instituições caracterizam-se por uma instabilidade progressiva e um acelerado processo de mudanças, muitas vezes imprevisíveis.

A visão mecanicista surgiu no século XVI e afirmou-se nos séculos XVII e XVIII. Grandes pensadores como René Descartes, Francis Bacon e Isaac Newton deram-lhe o suporte teórico. Descartes via a mente separada do corpo; considerava que a primeira é espiritual, enquanto a segunda é material. Notabilizou-se pela ênfase dada à análise, ou seja, à dissecação, à fragmentação, à separação como método de se fazer ciência para desvendar os segredos da vida. Bacon ficou bastante conhecido pela instigação que fazia ao domínio da natureza pelo homem. Como se pode perceber, Bacon separava o homem do seu ambiente natural. Newton, por sua vez, via um universo determinístico, sujeito a leis, no qual não havia espaço para o livre arbítrio, para a criatividade.

Assim sendo, as teorias estão presentes nas ações cotidianas mesmo que delas, às vezes, não se tenha conhecimento. Desta feita, as teorias de Descartes, Bacon e Newton, entre outras, estão reveladas no ambiente organizacional, na fragmentação das tarefas, na especialização compartimentalizada, na verticalização pronunciada, na rigidez de comando e de controle. Dito de outra maneira, estão reveladas nas formas tayloristas, fordistas e burocráticas de organização do trabalho e sua gestão. Há, portanto, diferença substancial entre a visão mecanicista e a sistêmica.

Assim, segundo a visão sistêmica, as propriedades de uma organização surgem das interações entre as partes. Quando o sistema é dissecado pela análise, como é próprio da visão mecanicista, essas propriedades são destruídas. São as relações entre suas partes que fazem dele um todo, um conjunto. É sobre a questão das relações que se debruçaram diferentes áreas do saber, a partir da teoria dos sistemas.

Naturalmente, a Abordagem Sistêmica teve origem no início do Século XX, mais precisamente nos anos 30, com conjunto de cientistas a que se designou Cibernéticos. Estes desenvolveram a chamada Teoria Geral dos Sistemas e a Cibernética. Aparecem em oposição à tendência positivista da época em "cortar" em pequenos pedaços o conhecimento e a ciência. Nota-se que estes investigadores fizeram um esforço no sentido de lembrar que é necessário ter uma visão global de um fenômeno (BERTRAND, 1994, p.26).

Os fenômenos resultam, assim, da interação entre as partes que compõem o todo porque a característica fundamental de uma forma viva é a sua organização, a análise das partes e dos processos isolados uns dos outros não nos pode dar uma explicação completa do fenômeno da vida (BERTALANFFY, *apud* BERTRAND, 1994, p.29).

Além disso, Castro (1996, p.33) reforça que a Abordagem Sistêmica é como:

a capacidade de perceber as coisas em movimento, na sua dinâmica própria e na sua interdependência; [...] a contemporaneidade, a horizontalidade do conhecimento, enquanto referência à transdisciplinaridade e portanto ao domínio da complexidade e da complementariedade do conhecimento.

Esse reforço considera a Abordagem Sistêmica como um processo que sinaliza aspectos relevantes para a missão pedagógica, ampla recepção para a comunicação e "põe em diálogo os nossos saberes parciais, sem que estes tomem conta da nossa ignorância" (CASTRO, 1996).

É interessante notar que a visão sistêmica é uma maneira de ver o mundo, um país, uma cidade, uma instituição, uma organização, um processo, como um todo cujas partes estão correlacionadas. A palavra-chave aí é organização. Foi a visão que predominou na Grécia antiga e na Idade Medieval. Capturada pela visão

mecanicista, perdeu seu lugar e, nos dias correntes, é esta última visão que prevalece.

Ciente de que só a partir da primeira metade do século XX é que surgiram muitas idéias básicas como a de Kant – criou o interacionismo, para o qual o conhecimento não vem só do objeto nem só da razão, mas da interação do sujeito e objeto –, em oposição ao mecanicismo e ao vitalismo, implantando as primeiras características do que se denomina *pensamento sistêmico*. Daí várias contribuições se destacaram, o entendimento de que as propriedades das partes não podem ser entendidas sem levar em consideração a organização do todo ou do contexto maior – *visão sistêmica*.

De acordo com Bertrand (1994, p.44), a Teoria Geral dos Sistemas seria um conjunto organizado de leis que se podem aplicar a todos os sistemas, enquanto que a Abordagem Sistêmica seria por um lado, uma arte de modelização à medida que propõe modelos e, por outro, uma metodologia porque se preocupa em encontrar soluções para problemas específicos. Neste sentido utiliza determinados instrumentos, os sistemas que serão o retrato resultante das operações elaboradas.

A partir de Lawrence Henderson que instituiu de forma pioneira o termo “sistema” para significar um todo integrado cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes, constitui o marco do nascimento e compreensão de que um fenômeno está dentro do contexto de um todo maior. No entanto, o movimento sistêmico como movimento científico de primeira grandeza só ocorreu mais tarde com a *Teoria Geral dos Sistemas* - ciência geral da “totalidade” – concebida por Ludwig Von Bertalanffy (1974, p.39) com sua visão holística, ao reconhecer que os organismos vivos são *sistemas abertos* que precisam se alimentar de um contínuo fluxo de matéria e de energia extraídas do seu meio ambiente para permanecer vivos.

Entretanto, essa concepção do universo organizacional não significa que as teorias anteriores estejam erradas. A ciência moderna tomou consciência de que todas as teorias científicas são tentativas de aproximação da verdadeira natureza da realidade; e de que cada uma dessas teorias é válida em relação a um tempo, um espaço e a uma gama de determinados fenômenos. Para a outra gama restante, ela deixa de responder satisfatoriamente e daí novas teorias precisam ser buscadas

para substituir a antiga, e/ou ampliá-la, e/ou aperfeiçoando-a. Nenhuma é representativa final e completa dos fenômenos naturais.

À medida que se buscou fundamento teórico no pensamento sistêmico para análise e configuração das relações e atividades pedagógicas da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, espaço educativo pesquisado, procurou-se ter cuidado ao se fazer uma “leitura teórica” dos resultados coletados, sob a ótica das respostas dos sujeitos. No que diz respeito a uma análise institucional, mais especificamente, do espaço educativo, este posicionamento teórico de análise dos sistemas tenta desvendar a ação recíproca entre a instituição, as pessoas que nela atuam e a sociedade global, na qual tanto a instituição como as pessoas estão inseridas, não como meras peças, mas como sujeitos co-partícipes do processo. Desta forma, pode-se ver, o círculo institucional nunca se fecha, a leitura do sistema organizacional escolar fica aberto.

Dáí, podem-se tecer reflexões, identificar tendências e auscultar necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse início de século. No quadro dessa diversidade contemporânea, complexa e desafiadora, a análise dos dados destaca o pensamento sistêmico e interacionista como pilares básicos essenciais a um novo conceito de gestão escolar. Sem essa base epistemológica, seria difícil responder à multiplicidade de questões e desafios que se colocam em um trabalho de pesquisa como esse.

Metodologicamente, a teoria sistêmica da organização, mais especificamente dos sistemas abertos abandona a concepção tradicional e mecanicista das relações lineares de causação, seja em termos de passado (causa e efeito) ou de futuro (conseqüências). A idéia básica é a totalidade, isto é, de que os elementos de um sistema aberto compõem um todo e que são mutuamente inter-relacionados e que existem circuitos e níveis de realimentação. É que nesta concepção existe uma organização móvel e processual, mesmo que estruturada. Cabe salientar, harmonia e conflito, estabilidade e movimento são componentes inerentes a uma organização de sistemas abertos.

Assim sendo, no campo da concepção sistêmica, a análise contextual fundamenta-se na concepção dialética das relações, introduz-se a noção de ética relacional e distingue-se das demais modalidades de análise do ambiente

institucional por uma série de premissas que passam a indicar toda relação; é o respeito de um princípio de equidade e de reciprocidade, base da dimensão ética das relações interpessoais e essa realidade relacional sofre a influência de quatro grupos determinantes: a dimensão dos fatos, a dimensão da psicologia individual, a dimensão sistêmica e a dimensão ética, sendo que a dimensão ética permite a integração dos demais campos e abre para novas possibilidades de intervenção organizacional de sistemas abertos.

No momento atual, tentando dar conta da dinâmica escolar, sugere-se ao gestor educacional que se possam experimentar conceitos e técnicas de diferentes orientações, desde que se harmonizem com a forma de pensar e trabalhar, levando-se a ficar com os mais úteis e produtivos e descartar os demais. Todo conceito é uma construção, portanto uma versão de uma determinada realidade. Quando algum outro conceito responde melhor a esta realidade, pode-se adotá-lo no lugar do que se vinha utilizando.

Na verdade, mais difícil do que integrar conceitos ou técnicas é a integração de visões de mundo ou de perspectivas filosóficas, geralmente excludentes, por natureza. Mesmo assim, pode-se superar esta exclusividade mútua “com uma visão de mundo superior, que considere todas as visões de mundo como sendo parceiras”, reconhecendo a importância de observar-se a realidade com “lentes múltiplas”. O pensamento sistemático refere-se às distintas orientações gestoras considerando diferentes culturas” e sugere que a abertura e a perplexidade sejam as características mais importantes neste momento do conhecimento.

Neste estudo, as bases metodológicas (estudo de caso) e ou teóricas (Abordagem Sistêmica) são fundamentais para a construção de um novo paradigma que valoriza o espaço escolar, a ação gestora, a vida, as relações e as pessoas, torna-se uma imersão explícita a análise interpretativa das respostas dos sujeitos, a partir dos resultados obtidos quando da aplicação do instrumento para a coleta dos dados, no que tange às percepções dos sujeitos que constituem os diferentes segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, pais de alunos, diretores, coordenadores e funcionários. E vale ressaltar, sobre estes aportes, que se podem descrever os aspectos mais visíveis da organização, mas não se pode dar conta das forças geradas pela sua dinâmica interna.

Como já foi visto antes, a forma como foram organizadas as análises dos dados permitiu verificar diferenças e semelhanças existentes na percepção dos sujeitos educativos, sobre a influência de variáveis e indicadores que deram subsídios para se fazer inferências e considerações. No caso dessa pesquisa, interessava descobrir, principalmente, a presença de aspectos relativos à *cultura escolar organizacional*, *dinâmica escolar relacional* e *gestão escolar participativa*. Assim, levou-se em conta, para essa análise, o número total de sujeitos e de respostas, conforme pode ser verificado nos percentuais das tabelas (ANEXOS D, E e F).

Duas observações devem ser feitas preliminarmente. A primeira diz respeito à forma como os dados que serão analisados e discutidos devem ser vistos e interpretados pelos componentes da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, a quem esta reflexão deve interessar primeiramente. A segunda, há que atentar, refere-se ao fato de que a organização escolar é dinâmica, o que significa dizer que muitas coisas das que foram identificadas ou detectadas nesta pesquisa podem já não existir, bem como outras situações novas podem ter surgido. Daí, sugere-se uma leitura crítica no sentido de identificar o que ainda procede, o que já mudou e o que poderá ser encontrado, descoberto ou mesmo aproveitado.

4.1 QUANTO À CULTURA ESCOLAR ORGANIZACIONAL

Os processos simbólicos ligados à prática institucional numa organização, ou seja, a cultura organizacional, podem exercer um papel importante, principalmente em processos de unificação e relocação de poder no âmbito escolar. No setor público de educação, os intervenientes, a estrutura, as relações de poder político e tecnológico deveriam ser os que mais ocupem os gestores, pois são os componentes mais relevantes para a performance organizacional.

Daí, o interior da escola – o ambiente organizacional – vir sendo objeto de estudos e pesquisas principalmente por dois fatores: primeiro pelo significado e importância na vida dos indivíduos (vive-se inserido em organizações sociais familiar, educacional, participa-se de clubes, associações, igreja, partidos políticos, trabalha-se em empresa etc.); segundo pela velocidade e capacidade de transformação das organizações e repercussão na vida cotidiana dos seres

humanos (vive-se na era da sociedade de organizações em processos de transformações).

No entanto, as escolas não têm acompanhado a gestão dessas mudanças nem as têm assimilado bem. E o seu sucesso depende de inúmeros fatores que dizem respeito aos processos cotidianos das instituições educativas em reavaliarem o desempenho e o significado na vida dos indivíduos, antes de tudo, pelos fatores ambientais que estimulam, impulsionam as organizações a se adaptarem e inovarem, na busca da formação de sua identidade e daquilo que vem a ser o objetivo final de toda ação humana, como também, aprender a viver em grupo, em sociedade e a obter uma educação de qualidade.

Dessa maneira, discutir e estudar a questão da cultura escolar organizacional da escola pública pode ser um elemento a mais para a análise da implantação da reforma educativa no Brasil, seja em termos de contribuição positiva ou negativa, a depender do referencial adotado pelo gestor e comunidade educativa. Ao analisar-se as concepções de cultura existentes no interior da organização, através das ações educativas e de suas especificidades nas dinâmicas relacionais, a importância da cultura escolar organizacional pode favorecer reflexões quanto aos processos de relocação de poder.

Como já se viu anteriormente, a palavra "cultura" apresenta várias conotações e significados. A noção de cultura, para os antropólogos e sociólogos, advém da tomada de consciência de que as sociedades humanas são entidades dotadas de existência e de significados. Assim, os antropólogos e sociólogos buscam desvendar os significados dos costumes de uma sociedade como um todo, procuram compreender a elaboração dos símbolos.

Portanto, pesquisar a cultura é dar a significação social de como se processam as "coisas", os acontecimentos, ou seja, as interações ganham significados, através do aprofundamento, análise da construção do mundo social e institucional, tendo como resultados as experiências grupais. Na verdade, a cultura é uma realidade social, produto e processo simultâneos. É o reflexo do modelo de interações humanas, ou mesmo resultado da criação e recriação ininterrupta das inter-relações, quando se refere à cultura, refere-se ao modelo de desenvolvimento humano, a partir da interação escolar.

Falar de cultura escolar organizacional é referir-se a um dos termos mais complexos da linguagem de organização da gestão escolar. Daí, ao se falar do manto invisível da cultura escolar, é apresentar como se dá o eixo de influência natural e automática da cultura. Na realidade, é dar ênfase ao comportamento dos sujeitos e, desse contato, das diferentes pessoas com valores ou costumes culturais é um momento único de lucidez em relação ao modo como a cultura modela o “comportamento esperado” nos entornos da organização escolar; os processos culturais podem ser ainda mais complexos em virtude da cultura escolar operar como construto compartilhado, permitindo aos indivíduos o convívio social e em grupo.

Cabe uma reflexão no que se refere aos aspectos determinantes da convivência social não serem tão somente como a cultura escolar institucional afeta os indivíduos e sua construção da realidade, mas por fazer uma análise mais cuidadosa em relação ao poder exercido nas unidades escolares ao administrar a construção de significados. Essa idéia traz a compreensão da cultura escolar organizacional como deveria ser e faz-se entender a dinâmica que gera indivíduos e grupos de modo que a organização seja facilitadora do desenvolvimento de relações internas e externas para que os mesmos possam encontrar formas adequadas e efetivas de resolução dos problemas de integração interna e adaptação externa.

A isto pode-se chamar uma exploração do significado da cultura escolar, a partir da compreensão dos processos metodológicos mediante os quais se atinge a cultura escolar como conceito analítico e, posteriormente, a uma reflexão crítica sobre as dinâmicas operantes em construção de crenças, valores e processos sociais compartilhados – o clima escolar organizacional.

Entre várias recomendações, Bertrand e Guillemet (1988, p.184) apresentam a noção do clima organizacional e da cultura organizacional, conceitos bastante próximos, pois, do mesmo modo que a cultura, o clima organizacional inclui comportamentos repetidos, normas, valores dominantes, regras do jogo. Mas a cultura organizacional insiste no que é comum na organização, o clima descreve igualmente o que é diferente ou contraditório, reveste-se de maior complexidade porque os longos processos de enculturação e socialização padronizam os comportamentos e as estruturas organizacionais, encontrando o líder níveis de resistência consideráveis.

Sob essa óptica, esses autores apresentam uma grande distinção entre clima e cultura se baseiam no fato de o clima apresentar uma visão da organização menos harmoniosa, mais conflituosa; já para Bilhim (1996), a cultura organizacional apresenta-se como um "fenômeno mais profundo", estando o clima organizacional a um "nível mais superficial".

Nesse sentido, pode-se destacar o grande aporte que reveste o reconhecimento das características da cultura ou do clima de uma instituição escolar como agentes, a partir dos quais, as organizações dão sentido a presença de seus membros, procurando reduzir as divergências nas diferentes estruturas dos segmentos educativos.

Assim, ao se rastrear o problema de origem da cultura ou do clima escolar e se explicar o eixo de que, ainda que se atenha ao consenso, limite-se em admitir sua existência como característica distintiva de cada instituição e se permita generalizar mecanismos para enfrentar suas dificuldades; eis o fundamento de desvendar a cultura escolar, conhecê-la. Embora alguns teóricos sustentem, a cultura escolar nada mais é do que uma manifestação do estilo de liderança do gestor escolar. Assim, nesta pesquisa, para tentar dar conta do tipo de **cultura escolar organizacional** da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, fez-se necessário analisar os resultados dos dados coletados a partir do questionário aplicado.

Analisando-se os dados referentes à percepção dos professores, alunos, pais de alunos, diretores, coordenadores e funcionários quanto à **cultura escolar organizacional** (ANEXO D), expressos nos resultados da tabela a seguir, embora se saiba que as escolas constituem um ambiente por onde passam diferentes culturas e se instalam aí inúmeras contradições, é nesse espaço que se constroem os valores e as normas, possibilitando aos sujeitos constituírem uma lógica de ser e de conceber o universo que os circunda.

Tabela 1 – Percepção dos sujeitos quanto à cultura escolar organizacional

INDICADORES	SUJEITOS / FREQUÊNCIA									
	PROFESSORES		ALUNOS		PAIS DE ALUNOS		COORD. DIRIGENTES		FUNCIONÁRIOS	
	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV
<i>Clima da instituição escolar é otimista e</i>	19,0	47,6	57,1	18,4	59,1	75,0	25,0	33,3	55,6	33,3

<i>saudável.</i>											
<i>Ambiente de trabalho escolar é solidário.</i>	81,0	14,3	49,0	22,4	40,9	25,0	62,5	11,1	66,7	11,1	
<i>Integração aluno/escola é favorável.</i>	100	0	71,4	8,2	63,6	12,5	75,0	22,2	66,7	22,2	

Fonte: Pesquisa de campo, 2000.

Legenda:

S = Sempre	AV = Algumas Vezes
------------	--------------------

Os dados obtidos nessa categoria confirmam que a **cultura escolar organizacional** não funciona como um processo independente, a partir do contexto, mas como algo que vai se reestruturando no interior da instituição. A construção da cultura ou do clima escolar organizacional se dá a partir de um conjunto de valores e pressupostos que definem o modo pelo qual a organização conduz seus interesses de educação.

Dessa dimensão conceitual, filosófica ou política de educação decorrem enfoques da cidadania que, de acordo com a situação da escola, conferem especificidade à sua finalidade que, como já foi pontuado, é muito mais que meramente preparar pessoas para o “exercício da cidadania” – é *construir cidadania*. Sem dúvida este é o caminho para se chegar a uma cultura ou a um clima escolar favorável dentro das escolas.

Por certo, o observador atento à problemática escolar se apercebe que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em comum, espírito de equipe, existe, também, maior motivação dos diversos atores do processo educativo e maior satisfação no trabalho. Para Brunet (*apud* NÓVOA, 1992, p.133), o ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem, desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações ambientais, o que desde logo leva a crer que o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição de estímulos e das coações à atividade dos professores.

Neste trabalho procurou-se traçar a percepção vigente dos sujeitos, a partir da configuração apresentada através dos dados e respostas dos segmentos envolvidos na pesquisa, Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia (Anexo D).

Sob essa ótica, a partir dos dados na Tabela 1, pode-se ver que para os docentes pesquisados, para o indicador: **clima da organização escolar** da categoria **cultura escolar organizacional** é, “algumas vezes” *otimista e saudável*, para 47,6% dos professores e “sempre” para 19,0%, sendo que “poucas vezes” para 33,3% (ANEXO C). Portanto, pode-se inferir, que o clima organizacional escolar dessa instituição nem sempre é *otimista e saudável* na percepção de boa parte dos professores, que é o segmento da escola que percebe mais negativamente o **clima escolar organizacional**.

Cientes de que **a cultura escolar organizacional** ou o *clima escolar* exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho é que na realidade:

A melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles têm efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efetivas (SERGIOVANNI; CAVER, 1973, p.108).

Assim sendo, a **cultura escolar organizacional** ou o clima escolar torna-se um elo estruturante da organização educativa e do comportamento dos professores e demais segmentos da unidade escolar. Naturalmente, perceber as nuances do clima escolar não é uma tarefa simples, mas necessário se faz identificar de fato, pois exerce influência no desempenho do processo ensino e aprendizagem, na gestão dos sistemas como um todo da organização, da instituição escolar.

No entanto, não cabe aqui enfatizar o papel individual do professor como docente isolado, mas o corpo docente como co-gestor do ensino em colaboração com outros grupos participantes. O professor / gestor organiza as atividades escolares de tal forma que compartilha das responsabilidades. Estes possuem direitos e deveres semelhantes aos dos alunos. As regras estão estabelecidas e aceitas por todos dentro de um paradigma cooperativo, e como os alunos, o professor / gestor está comprometido a respeitá-las. Na sala de aula, o professor / gestor pode tornar os alunos co-gestores de sua própria educação. Mas o

professorado da escola atua também como um corpo social, como um componente específico da comunidade escolar, tanto nas relações com a direção da escola, como com os demais segmentos. E, por ser esse fio condutor dessa relação, possui termômetro suficiente para perceber, diagnosticar e sentir o clima estabelecido pela dinâmica das relações na escola.

Nessa mesma linha de percepção segue quase a maioria dos alunos da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia: 57,1% “sempre” e 18,4% “algumas vezes” consideram a cultura escolar ou o clima escolar organizacional desta instituição como otimista e saudável. Este resultado, de maneira geral, segue a tendência de uma percepção positiva dos alunos em relação aos demais indicadores da categoria cultura escolar organizacional.

Assim, a atuação dos sujeitos, através da socialização, da troca de informações e experiências, evidencia situação de participação e de identificação do clima escolar organizacional; a partir da educação dos alunos, poderá favorecer uma transformação mais acurada quanto à participação e, conseqüentemente, da **cultura escolar organizacional** implementada. Ainda, neste contexto pesquisado, a concepção em relação à cultura escolar organizacional dos pais de alunos se aproxima bastante da dos alunos: 59,1%, destes consideram “sempre” e 18,2% “às vezes” o *clima escolar organizacional da instituição otimista e saudável*.

Daí, identificar as relações que se estabelecem na prática, a partir da cultura escolar ou do **clima escolar organizacional** identificado na Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia e pode ser considerada “sempre” por 25% dos diretores e coordenadores, sendo que os outros, 75%, acham que “algumas vezes” é *otimista e saudável*. Eles também atribuem alta freqüência aos outros indicadores desta categoria, apesar de haver percepções não tão positivas.

O *clima escolar organizacional da M.A.M. – Ibirataia/Bahia é otimista e saudável* na percepção da maioria e isto é o fator mais relevante e que mais se destaca, assim como o *estilo de liderança* que corresponde à expectativa de quase todos. Isto também indica uma maior aproximação e respeito da direção em relação aos outros segmentos, contribuindo para uma atmosfera favorável à confiança e aprovação. Isto pode decorrer não somente de uma ausência de conflitos, mas da

redução dos mesmos pela pouca *participação* de outros segmentos nas tomadas de decisão.

A longo prazo, porém, essa estratégia parece problemática, pois reduz a amplitude de problemas hoje, mas amplia para o amanhã. Por exemplo, levar um orçamento mais participativo para que a comunidade possa decidir em que o dinheiro vai ser gasto, como devem ser feitas certas coisas etc., conduzindo para uma maior identificação com a escola que ajudou a construir, não só nos aspectos físicos, mas também pedagógicos. Se ligar essa percepção das coisas ao fato de que ainda exista uma política educacional centralizadora, dificulta a mudança de modelos e padrões para o nível local, dificultando, mesmo, a participação e ficando bastante crítica a situação.

As maiores empreitadas a serem empreendidas pelos gestores educacionais dizem respeito à gestão dos processos, a depender da cultura implementada. Em contrapartida, a cultura escolar ou o **clima escolar organizacional**, pode-se dizer que é uma forma constante pela qual as pessoas detectam suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais. Esse processo de constituição da cultura ou do clima escolar organizacional torna-se uma variável dependente, mas à medida que o clima se caracteriza e passa a influenciar as pessoas, transforma-se numa variável independente, constituindo-se um fator propulsor de novos comportamentos.

Eis o principal desafio que se impõe hoje à gestão da escola em redefinir a cultura escolar organizacional instaurada. Sabe-se que a cultura escolar ou o clima escolar organizacional é dependente, à medida que se constitui em função de outras variáveis, tais como os processos de tomada de decisão, de comunicação ou de controle, e é independente, à medida que pode influenciar outras variáveis. Dessa forma, a cultura escolar ou clima escolar não é somente algo que se diagnostica ou descreve o interior das organizações escolares, não é somente defini-la ou saber identificá-la, mas ter ciência da função institucional que se cria em que se pode intervir. Sem essa consciência, a mudança, outras inovações correm o risco de se tornarem ineficazes.

Sabe-se que a organização escolar, como qualquer outra organização, não permite uma transformação abrupta na sua concepção pedagógica, administrativa

relacional financeira. Nenhuma mudança escolar organizacional introduz-se de uma hora para outra, mas precisa-se estar consciente de que ela deve partir das condições concretas de seus colaboradores, de ações básicas de seus funcionários e demais segmentos da gestão escolar de hoje, principalmente dos funcionários que fazem criar condições concretas de processo. Assim, a efetiva percepção dos funcionários desta escola pesquisada apresenta, também, uma percepção positiva do clima escolar organizacional: 55,6% acham que “sempre” e 33,3% “algumas vezes” é otimista e saudável.

Para tanto, ao considerar a participação dos funcionários como estratégia para melhorar as relações dos segmentos da unidade escolar com objetivos comuns, pode-se afirmar que a participação destes é um processo de grande valor e, conseqüentemente, para a eficiência de uma equipe escolar, a sua contribuição na solução de problemas está na base das relações interpessoais, constitui um excelente meio para melhorar o funcionamento das instituições educativas.

De acordo com Ferreira (1999, p.67), a cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das atuações de que se mostra capaz no trato com a natureza material e da luta a que se vê obrigado para manter sua subsistência. É o processo pelo qual o homem transforma a natureza e, através dessa transformação, constrói-se como homem. Nesse processo, atuando coletivamente, vai humanizando a natureza e humanizando-se como ser humano.

Um outro indicador da categoria **cultura escolar organizacional** que teve uma freqüência bastante elevada: 81,0% dos professores assinalaram que “sempre” o *ambiente de trabalho solidário* é a variável que mais colabora na mudança de desenvolvimento profissional, pessoal e emocional dos indivíduos, e 14,3% consideram “algumas vezes” esse *ambiente de trabalho é saudável*, ou seja, na avaliação dos professores, o ambiente de trabalho é importante, há uma coerência entre as informações, visto que se observou quase uma totalidade desse segmento.

A opinião desta categoria sobre o envolvimento e o ambiente de trabalho talvez revele um certo profissionalismo do professorado e requer maior autonomia da escola e, conseqüentemente, menor interferência externa. Isto terá como efeito uma redução dos controles burocráticos, um clima positivo nas relações, uma

elevada auto-estima de todos os componentes da escola, além de uma crescente autonomia para os professores e alunos.

Se a cultura escolar e o *ambiente de trabalho é solidário*, sua construção e reconstrução constituem um processo contínuo na relação entre todos os profissionais da escola, os professores possuem recursos práticos e discursivos utilizados na realização de sua tarefa docente que entram na constituição dessa cultura escolar com um peso significativo.

Daí, um dado que deve ser realçado são os 49,0% “sempre” na opinião dos alunos e 22,4% “algumas vezes” o *ambiente de trabalho é solidário*, enquanto 18,4% destes não sabem responder a este último dado numérico (ANEXO B). Assim, os dados indicam informações sobre a situação, a implicação do *ambiente/clima escolar organizacional solidário*, o qual repercute tanto para os professores como para os alunos. Neste aspecto, devem estar sempre atentos não só ao processo de constituição deste ambiente/clima mas também ao que já existe.

No que concerne à opinião dos pais de alunos, eles apresentam uma percepção aproximada, através do percentual 40,9% “sempre” e faz cair para 9,1% “algumas vezes” o *ambiente de trabalho é considerado solidário*, enquanto 27,3%, elevado percentual, evidenciam não saber responder. Em relação ao envolvimento dos pais de alunos na execução do trabalho educativo escolar, Weffort (1995, p.108) comenta que os pais, por terem sido afastados da escola e do direito de participação social mais ampla, intimidam-se frente ao conhecimento técnico, administrativo e profissional de professores e especialistas e isto não é normal. É necessário que se tenha uma visão de processo para que essa realidade se transforme em investimento.

As informações sistematizadas constataam uma parcela considerável dos diretores e coordenadores: 62,5% “sempre” e 25,0% “algumas vezes” afirmam existir um *ambiente de trabalho solidário em sua escola*. Em relação aos resultados do segmento diretores e coordenadores, existe uma coerência de percepção entre as informações apresentadas pelos funcionários quanto ao *ambiente de trabalho é solidário*, visto que se observa uma participação mais positiva desse segmento expresso, através da elevação percentual: 66,7% “sempre” e 11,1% “algumas vezes”, enquanto 22,2% omitiram informações, deixaram as questões sem respostas

Certamente, essa percepção decorrente do fato de uma avaliação mais positiva do *ambiente escolar é solidário*, sem dúvida inaltera a percepção do ambiente ou clima da organização escolar, podendo, ainda, mascarar as relações conflituosas que, por ventura, possam existir entre professores, alunos, pais dos alunos, funcionários, coordenação e direção.

Culminando essa categoria, **cultura escolar organizacional**, quanto ao indicador integração escolar, o resultado apresentado pelos professores foi: 100% afirmou “sempre” haver *integração favorável entre aluno/escola* contribuindo para uma educação mais eficiente e de qualidade. Assim, a constituição da **cultura escolar organizacional** e *da integração aluno/escola é favorável*, resulta da contribuição de cada um dos membros do grupo.

No entanto, a cultura escolar organizacional não se confunde com a cultura ocupacional das diferentes categorias de profissionais que ali atuam. No caso específico da escola, embora os professores constituam a categoria mais numerosa entre seus profissionais, não se pode confundir cultura escolar com cultura docente. Apesar disso, não se pode ignorar a influência do pensamento docente na constituição da cultura da escola, conquanto também não se possa falar em identidade profissional dos professores.

Ainda nesse mesmo aspecto, a grande maioria dos alunos, 71,4% “sempre” e 8,2% “algumas vezes”, consideram existir *integração aluno/escola é favorável*, embora se faça necessário reconhecer e ressaltar que todos os indivíduos nascem com uma tendência natural para aprender, um ser gregário que se integra, serem inovadores e criativos; os professores bem sabem que os alunos, em sua vida cotidiana, em suas relações e integrações jamais utilizarão a maioria das informações recebidas na sala de aula. Considera-se, contudo, que é por meio dessas competências escolares que se constroem competências mais gerais que lhes serão úteis posteriormente. Esse pressuposto evoluiu para o conceito tão difundido, hoje em dia, de competências transversais e que podem ser consideradas como fator de suma importância para as relações interpessoais.

Na prática, considerar a *integração aluno/escola é favorável* é saber enfrentar os problemas de interação interna e externa dos membros de uma organização escolar. Ela é produto da aprendizagem grupal, constitui-se propriedade

de uma unidade social definida, ou seja, um grupo de pessoas que compartilharam importantes experiências que, ao longo do tempo, vão deixando nelas uma visão de "compartilhamento" das experiências, o contexto, o mundo em que vivem.

Como pode ser verificado, dos pais de alunos, 63,6% assinalaram "sempre" e 13,6% "algumas vezes", atribuindo, assim, a existência de uma *integração aluno/escola é favorável*. Em suma 13,6% dos pais de alunos também não souberam responder, este percentual é significativo, esse dado da **categoria escolar cultura organizacional**, indica que talvez não se sentissem em condições de fornecer informações sobre este aspecto por desconhecimento ou falta de interesse das formas de acompanhar a *integração aluno/escola*.

Deste ponto de vista, questiona-se a noção de cidadania que está sendo desenvolvida por esses pais de alunos, se é enfatizado o caráter de participação dos indivíduos como membro de uma comunidade política escolar em relação a alguns princípios: o senso de pertencimento em uma sociedade política, relações saudáveis através da preservação de valores éticos, se primam pela verdade, pelo cumprimento dos direitos e deveres, estes considerados como valor universal, um bem indivisível de se aprender a ser e a conviver de forma saudável em grupo.

Conclui-se, portanto, que pais de alunos e segmentos escolares têm responsabilidades legais em relação à educação das crianças e jovens, porém esta pode ocorrer tanto dentro quanto fora da escola. Certamente, será no encontro entre profissionais da educação e pais de alunos que se definirá os rumos do processo educacional. E, para facilitar a participação desse segmento escolar ao sistema educativo dos filhos, é preciso conscientizá-los de seus direitos e deveres não apenas de participação, mas, sobretudo, de *integração junto a alunos/escola*, programar as reuniões para horários adequados e realizá-las em locais confortáveis para envolver todos os membros da organização escolar no processo de autonomia e integração.

Para os diretores e coordenadores, identificou-se que 75,0% "sempre" e 12,5% "algumas vezes" consideram que há uma *integração aluno/escola é favorável*. Deste ponto de vista, se a escola passa a acolher a presença e a ação de todos os componentes da comunidade local como afirma essa categoria, para se transformar numa autêntica comunidade educativa, precisa instaurar numerosas atividades

sociais, culturais e lúdicas que possam facilitar realmente o desenvolvimento coletivo no espaço educativo.

Em relação à percepção dos funcionários: 66,7% “sempre” e 22,2% “algumas vezes” evidenciaram uma *integração aluno/escola é favorável*. Conforme o princípio da cidadania, da cultura institucional escolar, tendo o aluno como centro e elemento principal deste espaço, a escola deve iniciá-lo na compreensão dos acontecimentos, formá-lo para o reconhecimento de problemas e para a participação, além de desenvolver uma *integração aluno/escola é favorável*, talvez essa integração ainda precise ser mais intensificada, na Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, pelos funcionários.

Mesmo reconhecendo dificuldades na percepção destes sujeitos quanto à cultura escolar, pode-se identificar vantagens nesse tipo de diagnóstico. E, condizente com a visão de Schein (1991, p.5-7), a construção da cultura escolar é um processo dinâmico que pode ser comparado ao de formação do grupo. Nele, o essencial está no compartilhamento e na aprendizagem de um modelo de pensamentos, crenças, sentimentos e valores adquiridos e preservados como forma de garantir a sobrevivência do grupo. Embora envolva todos os membros do grupo, a formação e a preservação da cultura escolar organizacional supõe papel relevante do líder ou de quem nela detenha poder.

Assim é que a **cultura escolar organizacional** é conceituada como:

[...] um modelo de concepções básicas – inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna – que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e por isso ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas (SCHEIN, 1999, p.9).

Portanto, não é somente um conceito ou um fenômeno cujo conhecimento ajudará a entender melhor o funcionamento dos eixos da organização escolares, mas, sobretudo, ter claro o campo de intervenção para quem se dedica ao processo educacional, da intervenção da ação social e dos fatores das relações escolar. Por isso, para se obter um resultado efetivo, é mais significativo exercer uma (re)visão conceitual da cultura, da ação, ou seja, ir além da prática docente/dirigente e da

(re)orientação ativa sobre a cultura escolar e perceber as entrelinhas das relações em prol de um clima escolar favorável.

Por certo, qualquer observador atento ao clima organizacional de uma escola, segundo Brunet (*apud* NÓVOA, 1992), identifica dois estilos de clima de escola – *clima aberto e clima fechado* -, em que o primeiro se caracteriza por apresentar um ambiente participativo, onde os diferentes elementos são considerados e consultados possibilitando a cada um desenvolver ativamente o seu potencial; o segundo (sistema autoritário) corresponde a um ambiente de trabalho em que os seus atores não são considerados e, conseqüentemente, as suas opiniões não são aceites. Para tanto esse

pressuposto exige uma relação direta entre ambiente de trabalho e motivação, logo se compreende que os efeitos nos professores, gestores e demais segmentos não serão muito diferentes. Assim, o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de *motivação* e de *repulsa*".

Essa realidade decorrente da interação de experiências de participação, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada, dando aos membros do grupo segurança para agir. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas por eles aprendidas diante dos desafios de sua sobrevivência no meio externo e dos problemas de sua integração interna. São respostas aceites como corretas e adotadas pelo grupo, tendo impacto sobre o desempenho da organização e a satisfação dos seus membros, tornando-se algo visível e sensível.

A "[...] forma de lidar com as coisas se torna uma forma, isto, é um molde [...]" (FLEURY; FLEURY, 1995, p.27) que vai concorrendo para a constituição da cultura da organização. Ainda que sob a influência de fatores econômicos, sociais e culturais do meio exterior, a cultura escolar organizacional deve ser vista como uma construção interna, o resultado do jogo de relações que nela se processam.

No que diz respeito à organização escolar, Sarmiento (1994, p.95) considera a fragilidade de suas diversas articulações ao ressaltar a importância do conceito de cultura escolar organizacional, vista por ele como a única variável capaz de permitir a compreensão de como se realiza a sua unidade organizacional. Para ele "[...] são símbolos e mitos, de uma maneira geral processos partilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade de legitimação [...], mas a idéia de

unidade que lhes permite diferenciar de outras organizações sociais e, no âmbito de cada estabelecimentos de ensino, de outras escolas".

Naturalmente, em cada decisão tomada ou *comunicação* estabelecida, em cada norma traçada em reuniões realizadas entre dirigentes e comunidade escolar, a **cultura escolar organizacional** ou o clima se evidencia num processo de permanente (re)constituição. Mas, em cada uma dessas situações, já existe um clima presente nas atividades realizadas e as influências exercidas por tais atividades podem ser positiva ou negativamente de ações tanto de dirigentes quanto da comunidade. Neste sentido, ter consciência dessa implicação é de fundamental importância para os gestores, é que eles devem estar atentos não só ao processo de constituição/formação da cultura escolar, mas também do clima escolar já existente e procurar intervir no que for necessário.

Enfim, para criar um *clima escolar organizacional* que estimule as pessoas a trabalhar juntas, cabe aos pais de alunos, professores, funcionários, dirigentes e coordenadores das escolas enfatizar o valor do trabalho em equipe. Devem também incentivar a cooperação, troca de idéias, partilha e companheirismo, eis uma cultura escolar necessária ao crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional dos atores em processo de mudança.

As novas bases para provocar mudanças na cultura escolar ou *no ambiente/clima escolar organizacional* vigente, na gestão dos sistemas e das instituições escolares, fundam-se nos princípios do alinhamento e do desdobramento das ações em conjunto. É pressuposto básico para se identificar e gerir uma instituição educacional a partir do seu projeto. Assim, o projeto institucional compreende, de forma indissociada, a visão e a missão por ela geradas, associadas aos projetos, ações e condições estabelecidas em função de uma nova realidade que a comunidade deseja criar. A idéia de projeto tem caráter de empreendimento e traz consigo os vetores de futuro, de direção e de sentido definidos, de configuração desejável e de construção dos novos paradigmas.

Os novos cenários e demandas que vêm sendo esboçados pela sociedade exigem profunda revisão dos processos da *cultura escolar organizacional*, fundada em valores e propósitos convergentes, condição primordial para a construção do projeto institucional da ação educativa. Essa nova cultura escolar, deve ser definida

a partir do estabelecimento da missão, implementada através do (re)alinhamento dos propósitos, políticas e prioridade que integram o planejamento estratégico. Assim, os desdobramentos das ações consideradas a partir da participação dos atores nas diversas instâncias da instituição, de forma indissociada ao alinhamento, abrangem as esferas de decisão e de execução que são implementados de forma conectada e progressiva. Sendo assim, a qualidade da participação de sujeitos dos diferentes segmentos institucionais decorre da nova cultura escolar e gestão escolar que se instauram na organização e do grau de comprometimento com a missão e metas do projeto institucional, assim como a integração saudável entre aluno/escola pode favorecer uma educação mais eficiente.

4.2 QUANTO À DINÂMICA ESCOLAR RELACIONAL

No contexto atual da educação brasileira, em especial a pública, pouco se tem evidenciado a questão da dinâmica escolar relacional, como um conceito novo, superador do enfoque limitado de relações conflituosas entre os pares.

A dinâmica relacional na escola está afeita a uma dimensão ampla, a um enfoque, uma articulação de uma tomada de consciência crítica, humana que objetive promover um repensar na atuação de seus diferentes segmentos da unidade escolar, os papéis que assumem na organização, na mobilização e na articulação de todas as condições humanas e materiais necessárias por priorizar neste novo século a consciência e flexibilidade para “saber ser”, “saber conhecer”, “saber fazer” e “saber viver junto”, conforme os princípios do novo século.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p.29-30) trazem algumas diretrizes que deveriam ser incorporadas na nova proposta de ensino. Elas estão relacionadas às quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos de sustentação da educação da sociedade contemporânea, que ressalta a necessidade de se estar preocupado com a formação integral dos cidadãos. Essas premissas sustentam quatro idéias que se consideram importantes para o processo de formação do ser humano:

- visão ampla para possibilitar o aprofundamento nas determinadas áreas do conhecimento, a fim de propiciar a compreensão da complexidade do mundo,

pois quanto mais conhecimento, maior senso crítico e autonomia na busca de soluções;

- promoção do desenvolvimento das habilidades e estímulo ao surgimento de novas aptidões, com o objetivo de preparar os indivíduos para enfrentar situações diversificadas;
- desenvolvimento do aprendizado a conviver com o outro de maneira harmônica, possibilitando maneiras inteligentes de administrar conflitos inevitáveis;
- comprometimento em propiciar o desenvolvimento total da pessoa, isto é, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

Neste novo contexto social, em virtude da busca de meios de sustentação do avanço das novas tecnologias, os processos relacionais, socioculturais e educacionais saudáveis precisam ser resgatados, assim como possibilitar aos estabelecimentos escolares desenvolver uma cultura escolar orientada para a promoção efetiva do processo ensino e aprendizagem sensível de seus alunos, tornando-os cada vez mais capazes de lidar adequadamente com os desafios exigidos pela sociedade atual.

Todo esse movimento altera o sentido e concepção de atuação educacional, exigindo do gestor favorecer espaços de mobilização efetiva e capazes de sustentar a dinamização de uma nova cultura escolar e de ações conjuntas, associadas e globais. Afinal, faz-se necessário agir conjuntamente com todos os segmentos da unidade de ensino, unir todas as frentes, podendo assim contribuir para um maior sucesso escolar.

Com essa demanda de trabalhar o coletivo, o significado de educação, de escola e a atenção na dinâmica das relações no espaço educativo tornam-se mais complexos e requerem cuidado especial, principalmente porque não é valorizado o espaço da diversidade, uma vez que o aluno não só aprende em sala de aula, mas na família, na rua, no espaço escolar como um todo – forma como funciona e se organiza – e até mesmo pelas ações globais promovidas nos diferentes espaços e em seu cotidiano, pelas atitudes em relação aos desafios e problemas, ou pelo

modo como os profissionais da educação e as demais pessoas se relacionam interna e externamente junto à comunidade local.

Essa visão relacional da escola, tida como processo de interpenetração aspiral, dinâmica e fluida de vários graus, é uma tentativa de dar conta da complexidade do espaço e do trabalho educativo, especialmente por concorrerem características atuais e pessoais da organização escolar, do gestor, do contexto da escola como instituição promotora de tal concepção, de suas relações com outras instituições e com o próprio contexto político, social mais amplo, desde a dinamicidade, multicausalidade até da interatividade favorecidas pelos vários fatores e dimensões que descrevem o espaço escolar.

Assim, a análise da categoria **dinâmica escolar relacional** revela um exemplo da complexidade, riqueza e interface dos diferentes segmentos, afetando e dando forma às práticas administrativas de uma escola pública baiana. Além de apresentar o retrato que os diferentes segmentos da unidade de ensino, a Escola M.A.M – Ibirataia/Bahia, desenhou de si mesmo (ANEXO E). A revelação deste retrato permite analisar o desempenho desses sujeitos no processo da gestão escolar e dos diversos fatores que interferem na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nessa escola pública baiana.

Ora, o que os dados, de uma forma geral, revelam é que os alunos consideram existir uma boa dinâmica escolar relacional no espaço institucional, o que se vê expresso nos indicadores que compuseram a categoria. Contudo, ao analisar-se o indicador referente à *resolução de conflitos*, observa-se que os alunos diferentemente dos professores, expressam não saber se os conflitos existentes no espaço institucional escolar são facilmente resolvidos. Vale conferir com mais detalhes os resultados a seguir, observando-se que serão consideradas as frequências relativas aos elementos da escala “algumas vezes” e “sempre”:

Tabela 2 – Percepção dos sujeitos quanto à dinâmica escolar relacional

INDICADORES	SUJEITOS / FREQUÊNCIA									
	PROFESSORES		ALUNOS		PAIS DE ALUNOS		COORD. DIRIGENTES		FUNCIONÁRIOS	
	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV
<i>Facilidade na resolução de conflitos.</i>	71,4	28,6	22,2	30,6	27,3	27,3	25,0	75,0	44,4	44,4

Relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem.	42,9	57,1	71,4	10,2	27,3	18,2	25,0	75,0	55,6	44,4
Comunicação facilita a prática pedagógica.	76,2	19,0	71,4	14,3	36,4	9,1	75,0	12,5	55,6	22,2

Fonte: Pesquisa de campo, 2000.

Legenda:

AV = Algumas Vezes	S = Sempre
--------------------	------------

A partir dos dados da Tabela 2, pode-se afirmar que os professores, em sua maioria, percebem uma boa dinâmica escolar relacional na Escola M.A.M. – Ibirataia/Ba e isto contribui para a prática pedagógica. Conforme evidenciam os 71,4% que responderam “sempre” e 28,6% “algumas vezes”, os *conflitos* entre funcionários e demais segmentos escolares são facilmente resolvidos. Ainda assim, esse percentual na casa dos 70%, relativamente alto, precisa ser repensado, dada a sua importância na construção de interseções que possam levar à comunidade escolar a se unir para discutir questões fundamentais referentes à dinâmica escolar das relações dos seus membros, ou mesmo propiciar espaços em que uns e outros sejam agentes mediadores para o crescimento grupal e para a práxis favorável e benéfica a todos.

Por outro lado, contrariando a percepção dos professores, poucos alunos, 22,2% concordam que “sempre”, na instituição de ensino, os *conflitos* são facilmente resolvidos, sendo que 30,6% “algumas vezes” e outros 30,6% “não souberam responder” a esse último dado numérico (ANEXO E). O resultado apresentado pelo segmento aluno pode constituir momento forte de reflexão e fortalecimento na revisão de compromissos para com os valores que estão sendo estabelecidos na escola. Tal postura reflexiva pode ser entendida como uma atividade política.

No entanto, escassas reflexões dos trabalhos de avaliação dos *conflitos*, do processo das relações e da aprendizagem dos próprios sujeitos são oportunizadas, e se articulam nos diversos segmentos da escola, quer negligenciando os processos de ensino e avaliação, quer refletindo sobre a dinâmica escolar das relações sociais e pedagógicas desenvolvidas em seu interior, como também sobre a reapropriação do espaço escolar pelos diferentes segmentos, na direção de uma gestão

democrática das relações da aprendizagem, e na construção de um projeto político-pedagógico de feição transformadora.

A frequência dos pais de alunos à escola nem sempre significa uma participação efetiva na gestão da escola. Assim, procurou-se investigar a correspondência entre o discurso dos pais de alunos com a prática da escola. A análise dos dados relativos a esse segmento indica que os pais de alunos não percebem uma dinâmica escolar relacional tão boa quanto os professores. Apenas 27,3% acham que “sempre” na instituição de ensino os *conflitos* escolares são facilmente resolvidos e, com esse mesmo dado numérico, afirmam em “algumas vezes” e outros 18,0% “não sabem” informar se os *conflitos* são facilmente resolvidos (ANEXO E).

Essa ambigüidade percentual apresentada pelos pais de alunos talvez legitime não terem eles conhecimento ou experiência suficiente para desempenhar seu papel na escola ou de, até mesmo, perceberem as nuances das relações que independem da sua própria vontade, mas se limitam em apenas atender as solicitações dos diretores e professores, participando de reuniões em que raramente discordam de ou questionam determinações superiores. Muitos receiam desagradar diretores e professores para que seus filhos não sejam alvo de represálias.

Em síntese, as respostas dos diretores e coordenadores no que se refere à categoria dinâmica escolar relacional, encontra-se um dado numérico: 25,0% “sempre” e 75% evidenciaram que os *conflitos* “algumas vezes” são resolvidos. Porém, 44,4% dos funcionários na instituição de ensino pesquisada indicam que os *conflitos* entre funcionários e demais segmentos da unidade escolar são “sempre” e “algumas vezes” facilmente resolvidos. Talvez a relação que este último segmento escolar quis estabelecer quanto à resolução de *conflitos* no espaço escolar vai mais além da mera questão da competência técnica passível de ser resolvida pela competência dos gestores, professores, pais de alunos, alunos e funcionários. Ela envolve questões políticas internas e externas à escola e que vislumbram a redução dos desgastes nas relações e no desenvolvimento do processo educacional.

Por um lado, a formação de sentidos nas dinâmicas escolares das relações, presente nas escolas está intimamente associada à formação do sentido de pertinência nos diferentes âmbitos. E, quando estes princípios não são bem

trabalhados ou elaborados por seus atores, surgem os constantes conflitos. Respectivamente, o desafio educativo implica em desenvolver a capacidade de construir uma identidade complexa, que contenha a pertinência a múltiplos âmbitos: local, nacional, internacional, filosófico, político, religioso, econômico, cultural, artístico, social, familiar etc. Assim sendo, a essência da cidadania moderna é, precisamente, a pluralidade de âmbitos de desempenho e a construção da identidade coletiva – que combine a adesão e a solidariedade local com a abertura às diferenças, implica introduzir nas instituições escolares as possibilidades de realizar experiências que fortaleçam este tipo de formação – a partir desta pluralidade e não de apenas um eixo dominante e excludente.

Esses resultados contraditórios entre os diferentes segmentos indicam que a apreensão da realidade da escola vai além de entendê-la como estabelecimento de ensino que se enquadra nas normas racionais, mas implica um esforço de compreendê-la como algo vivo, autônomo, algo único que pode ser captado a partir da análise cuidadosa em que se tenha acesso à dinâmica escolar das relações, nem sempre reconhecíveis pela observação apressada ou aligeirada.

Considerando-se, então, as tensões e contradições existentes nas relações entre os sujeitos da unidade Escolar M.A.M. – Ibirataia/Bahia, pode-se perceber, segundo Apple (1989), entre outras coisas, que durante o tempo de permanência nas escolas é que vai sendo gestada uma cultura escolar do trabalho, ou seja, uma esfera relativamente autônoma de trabalho, um domínio de valores e regras informais e costumeiras que medeiam a estrutura da autoridade formal no local de trabalho e protegem os professores contra seus efeitos.

Para o indicador *relações interpessoais* da categoria dinâmica escolar relacional: 42,9% “sempre” e 57,1% “algumas vezes” dos professores consideram existir no cotidiano escolar o processo ensino e aprendizagem de qualidade, embora esse percentual não aponte as razões explícitas, práticas ou teóricas, que expliquem esse médio percentual em relação a esse indicador. Relativamente a isso, esse diagnóstico indica a existência de um significativo *déficit de experiências* democráticas e pluralistas na óptica deste segmento. Uma vez que a escola é um âmbito privilegiado para o desenvolvimento de experiências deste tipo, que possam ser organizadas educativamente, investindo-se nas *relações interpessoais*.

Postular a necessidade de desenvolver este conjunto de competências e capacidades de lidar com as diferentes situações é necessário, mas não suficiente. O desafio para os educadores consiste, ademais, em definir os desenhos institucionais mais apropriados e elaborar as ferramentas técnicas e metodológicas mais eficazes para que estes objetivos superem a fase puramente retórica e se transformem em metas concretas de aprendizagem humana. Do ponto de vista institucional, é necessário discutir que tipo de escola e que articulações entre elas e a sociedade são mais apropriadas para estes desafios nas relações interpessoais.

Esse tipo de consideração poderá contribuir para fundamentar opções, para conscientizar até que ponto decisões que se tomam, no que se refere às *relações interpessoais*, e se organizam na escola poderão ter efeitos muito importantes no significado e nos resultados de todo o processo, mas se reveste de especial atenção pelo fato de, nas decisões tomadas, com a melhor das intenções, poderem contribuir para o afastamento, no sistema educativo, de alunos com que os professores não sabem lidar, considerando determinados comportamentos, como fatores que impeçam o progresso desses alunos nas séries sucessivas, até mesmo, reprovando-os, entre muitos outros casos, conforme se organizam as *relações interpessoais* nos espaços educativos.

Ademais, a tendência dos alunos quanto à dinâmica escolar relacional foi atribuir: 71,4% “sempre” e 10,2% “algumas vezes” considerando que as *relações interpessoais* no cotidiano escolar favorecem o processo ensino e aprendizagem de qualidade. Neste sentido, parece que uma das pistas mais prometedoras de trabalho para os alunos desta escola é a que tem a ver justamente com sua relação com o convívio, das relações cara a cara, com a possibilidade de oferecer um diálogo direto, um intercâmbio com pessoas reais em que os instrumentos técnicos sejam o que são, instrumentos e não fins em si mesmos. Ademais, a dinâmica escolar das relações nas instituições escolares, diferenciadas segundo projetos pedagógicos e dotadas de significativos graus de autonomia para poder concertar-se com o meio, constitui uma variável central para o desenvolvimento de um processo de socialização eficaz.

Conclui-se que a dinâmica educacional relacional apresenta controvérsia pela própria cultura estabelecida no espaço educativo. Primeiro, pelas razões já explicitadas quando da análise dos dados relativos à percepção dos professores;

quando foi colocada a questão do mascaramento dos conflitos; em segundo lugar, a prática educativa não deixa que se tenha visibilidade dos conflitos. Logo, não existe transparência no sistema de relações existentes no interior da instituição que, para se constituir como gestão participativa, deveria ser evidenciada através do sistema de relações.

O sistema relacional faz aflorar a subjetividade das práticas que perpassam o interior das instituições organizacionais. Assim é que, por mais que os sujeitos educativos queiram demonstrar a existência de uma visão relacional no espaço educativo, ou seja, que esta se dá de forma compartilhada, em alguns momentos, indicadores da categoria dinâmica relacional detectaram, conforme já foi apresentado acima, contradições.

Os pais de alunos acham 27,3% que “sempre” e outros 18,2% “algumas vezes” as *relações interpessoais* no cotidiano escolar favorecem o processo ensino e aprendizagem de qualidade. No entanto, 22,7% dos pais de alunos não souberam responder. Essa situação, talvez esteja associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, visto este como uma entidade superior e externa à sociedade, uma macro-entidade, assumindo posturas ao mesmo tempo autoritária e paternalista, a determinação das políticas educativas de que educação é *dever* do Estado, tal retrato revelado é comumente associado a esse entendimento, sendo a educação apenas um *direito* da sociedade. Essa desvinculação entre direitos de uns e deveres de outros, ao se repassar à sociedade – o produto na educação, poderá incorrer em diretores e coordenadores que não sabem liderar, professores que não sabem ensinar, alunos que não sabem aprender e, muito menos, pensar – todos esperando que o outro faça alguma coisa, para resolver os problemas ou dificuldades, incluindo os alunos, principais ocupantes dos sistemas de ensino e cidadãos de amanhã.

Do ponto de vista filosófico e político, a questão da dinâmica escolar relacional está em saber até que ponto as escolas são capazes de levar o seu processo de aprendizagem histórica e de recriação das formas de relação escolar organizacional e/ou social; ou se a força conservadora da educação doméstica, familiar misturada com as teias autoritárias do poder escolar, podem manipular a criatividade do sujeito, através da insatisfação humana, que percorre o processo das ações educativas e dos princípios familiares, imprescindíveis para a superação do

estado de formas autoritárias e coercitivas impostas no espaço escolar organizacional.

Entre os sujeitos analisados, os diretores e coordenadores apresentam: 25,5% “sempre” e 75,0% afirmam “algumas vezes” considerarem o clima das *relações interpessoais* estabelecidas de forma que favoreçam um ensino e aprendizagem de qualidade na Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia. Certamente, as relações interpessoais exercem uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos sujeitos. Dessa forma, segundo Lück (2000, p.14), tendo em vista o momento de transição entre esses dois enfoques, a escola se defronta, muitas vezes, com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem de modelos e, sim, de concepções.

Os funcionários, por sua vez, percebem: 55,6% “sempre” e consideram 44,4% “algumas vezes”, o clima das *relações interpessoais* estabelecidas no âmbito escolar, provavelmente, contribui para o processo de uma cultura de desenvolvimento da prática pedagógica, assim como do processo ensino e aprendizagem de qualidade.

Naturalmente, as *relações interpessoais* no cotidiano escolar podem favorecer um processo ensino e aprendizagem de qualidade. E, dessa forma, os sistemas educacionais, como um todo, são organismos dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico, político e cultural marcado não só pela pluralidade, como pela controvérsia que vêm, também, a se manifestar na escola. Daí, com tais características devem ser também as escolas entendidas. Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização escolar e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica escolar das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão escolar realizada na organização de ensino.

Por último, a *comunicação* entre os sujeitos da escola, indicador da categoria *dinâmica relacional*, para 76,2% dos professores “sempre” e 19,0% “algumas vezes” existe um processo de *comunicação* entre as pessoas que facilita o desenvolvimento da prática pedagógica estabelecida na Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia. Em síntese, é preciso romper o isolamento institucional da escola, abrindo-a aos requerimentos da sociedade e redefinindo seus pactos com os outros agentes socializadores, particularmente a família e os meios de comunicação. Nesse contexto de análise, parece necessário enfatizar a idéia de que a escola deve assumir uma parte significativa da formação nos aspectos “duros” da socialização e de uma *comunicação* mais efetiva nos diversos âmbitos de desenvolvimento da personalidade humana. Isto não significa reivindicar a rigidez, a memória, a autoridade etc., mas aceitar que sua tarefa é levar a cabo, de forma consciente e sistemática, a construção das bases da personalidade das novas gerações.

Conforme é visto na Tabela 2, cerca de 71,4% dos alunos consideram “sempre” e 14,3% “algumas vezes” e acreditam que exista uma *comunicação* que facilita o desenvolvimento da prática pedagógica. Portanto, a chave, tanto para a organização da dinâmica escolar das *relações interpessoais*, da comunicação facilitada entre os membros da comunidade escolar partem da concepção de currículo instaurado no espaço educativo, quanto para o próprio desenvolvimento deste na formação dos sujeitos.

No geral há uma percepção de uma boa dinâmica escolar relacional para alunos e professores. Vale salientar que a escola deve estar preparada para ocupar o espaço educativo assumindo compromissos, em prol do desenvolvimento da competência humana, teoria/prática e política, conforme afirma Freitas (*apud* NUNES 1999, p.6) “em se tratando de uma instituição como a escola, *locus* privilegiado de formação humana, a busca da democracia pressupõe duas grandes tarefas: desenvolver nos educandos uma cultura escolar participativa, valores éticos de solidariedade e atitudes coletivas na resolução de problemas...”

Dos pais dos alunos, 36,4% assinalaram “sempre”, 9,1% “algumas vezes” e 27,3% “não sabem”, para este último dado numérico (ANEXO E), se o processo de *comunicação* entre as pessoas facilita o desenvolvimento da prática pedagógica. Afinal, sabe-se que a interseção da teoria e prática de participação dos pais de alunos no espaço escolar não é espontânea, mas poderá ocorrer no âmbito em que

esses grupos se unem e levantam a questão fundamental de como eles podem esclarecer uns aos outros e como, mediante tal troca, uma outra prática poderia emergir, beneficiando a todos, principalmente os alunos. Esta comunicação favorável à dinâmica escolar relacional entre pais de alunos e escola, se por um lado se aproxima do que se pode considerar boa, por outro, entretanto, carrega em si determinadas contradições que precisam ser desveladas para que as resistências sejam clarificadas.

Todavia, a crença dos pais de alunos na capacidade de a escola pública qualificar educacionalmente seus filhos e ampliar-lhes os conhecimentos sobre o mundo, numa perspectiva não pragmática, é tida como uma avaliação positiva da atuação dos professores de seus filhos. Essa percepção vem ratificar, principalmente, o que Perrenoud (1993) afirma com relação à crença dos pais de alunos no aprendizado dos filhos, pois acreditam que seus filhos ainda saibam fazer bom uso das informações dadas pelos professores, sobretudo quando é necessário interferir na vida de seus filhos, exercendo pressões sobre o trabalho escolar e as atividades extra-escolares deles.

Esse enfoque do processo de *comunicação* entre as pessoas facilita o desenvolvimento da prática pedagógica. Os diretores e coordenadores consideraram, respectivamente, 75,0% “sempre” e 12,5% “algumas vezes”. Pelo visto, esse percentual se aproxima ao que diz Freitas (2000, p.51), mudanças organizacionais envolvem pessoas com elevada auto-estima, respeito ao próximo, assim como competência científica e técnica. Sem esses elementos, as mudanças dificilmente ocorrerão. O exercício da autonomia e do planejamento participativo na escola exige mudança de comportamento e *comunicação* clara e aberta entre todos os componentes da comunidade escolar e local”.

Na avaliação dos funcionários, 55,6% “sempre” e 22,2% “algumas vezes”, sendo que outros 22,2% “poucas vezes” confirmam perceber uma *comunicação* entre as pessoas e, parece, facilitar o desenvolvimento da prática pedagógica, além de favorecer uma integração saudável entre os diferentes segmentos escolares. Esse percentual dá margem para se inferir que esse segmento reflita mais sobre sua percepção quanto ao processo relacional escolar, explore mais o seu significado e suas repercussões, uma vez que concepções conflitantes estão sendo expressas,

podendo ser geradoras de desentendimento e confusão sobre as suas respostas que, na prática, promovem desarticulação de ações de propósitos.

Dessa forma, comunicar significa pôr em comum o que se pressupõe numa relação, significa que se reconhece o outro. À luz da Abordagem Sistêmica apareceram diversas Teorias da Comunicação que incidem, sobretudo, na comunicação interpessoal, intergrupar e intragrupal. A Escola de Palo Alto e o seu trabalho fundamentado no estudo da Pragmática da Comunicação Humana desenvolveu um conjunto de Axiomas que têm implicações que interferem no interpessoal e que são utilizados pela Abordagem Sistêmica à medida que é uma abordagem relacional e não individual, o que, em termos educativos, terapêuticos, significa que será sempre uma abordagem alargada ao sistema em que o indivíduo está inserido e não uma terapêutica educacional individual.

Segundo os Axiomas da Comunicação apresentados pela Escola de Palo Alto são cinco e pretendem explicar aquilo que é visível na comunicação, não havendo preocupação com aquilo que não se pode ou não se consegue ver (WAATZLAWICK, 1993):

- a) Axioma diz que "todo o comportamento é *comunicação* e toda a comunicação é comportamento", o que significa que, de acordo com este quadro conceptual não se pode não comunicar, ou seja, é impossível não comunicar. Existem quatro comportamentos possíveis de resposta à *comunicação*: a rejeição significa que de uma forma mais ou menos indelicada informa o outro da intenção de não conversar (através do silêncio); a aceitação significa que aceita conversar; a desqualificação significa que se comunica de modo a invalidar a comunicação do outro (mudança brusca de assunto, frases incompletas) e o sintoma em que a pessoa finge que tem um defeito ou uma incapacidade que justifica a impossibilidade da *comunicação* (finge que é surda ou que tem sono, ou até que desconhece o idioma).
- b) Axioma considera que toda a relação implica um conteúdo e uma relação, ou seja, o conteúdo será a informação, enquanto que a relação será o modo como a informação deve ser entendida, uma *metacomunicação*.

Esta é uma capacidade fundamental para uma *comunicação* bem-sucedida.

- c) Axioma reside na natureza da relação entre, pelo menos, dois indivíduos, está ligada à pontuação das seqüências *comunicacionais*. Existem três formas de "olhar" o outro: a) uma é a confirmação do conceito de "Eu", que provoca desenvolvimento e estabilidade mental; b) reside na rejeição, não há negação do conceito de "Eu" por muito penoso que possa ser o sentimento de ser rejeitado, pode até ser construtivo em alguns casos em que o conceito do "Eu" é desadequado; c) é a desconfirmação, que provoca a perda do "Eu" e leva à alienação; enquanto que na rejeição a mensagem é "Você está errado", na desqualificação a mensagem é "Você não existe".

Em conseqüência disso, para o autor, a patologia da desqualificação leva àquilo que denominou de comportamento de *Shut-Of*, que é um comportamento de resposta ou sintoma e que pretende cortar a desqualificação. Este comportamento pode assumir diversas formas, como o abandono, o desmaio, o homicídio, a loucura e o suicídio. Como patologia da desqualificação pode também acontecer a *comunicação* paradoxal ou *Double-bind*, que significa que o emissor envia duas mensagens em simultâneo, em que uma é afirmativa ou positiva e outra é negativa. O contato freqüente com este tipo de *comunicação* tenderá a levar o indivíduo a perturbações pois não consegue distinguir qual das mensagens é a verdadeira ou a correta.

- d) Axioma considera que o homem comunica digitalmente e analogicamente, o que significa que a digital terá uma lógica informacional e a analógica terá uma lógica afetiva.
- e) Axioma afirma que todas as trocas *comunicacionais* ou são simétricas ou são complementares conforme se baseiem na igualdade ou na diferença.

Cabe refletir que o aspecto determinante não está somente na cultura escolar organizacional, está também afeita à comunicação, nas relações dos indivíduos e sua construção da realidade, senão numa análise mais cuidadosa nas dinâmicas escolares das relações e nas relações de poder exercidas no ato de administrar a construção de significados. Essa idéia traz a compreensão de uma cultura escolar organizacional que deve entender as dinâmicas escolares relacionais que são originadas no interior da escola, geram indivíduos e grupos de modo que a organização escolar seja facilitadora do desenvolvimento de relações internas e externas para que os indivíduos possam lidar de forma adequada e efetiva, os problemas de integração interna e adaptação externa. A isto se pode chamar uma exploração do significado da dinâmica das relações escolares, a partir da compreensão dos processos comunicacionais e metodológicos mediante os quais se chega à cultura escolar organizacional como conceito analítico e, posteriormente, a uma reflexão crítica sobre as dinâmicas escolares operantes na construção de crenças, valores e processos sociais.

Desta forma, professores, alunos e demais segmentos estarão reunidos para explorar a riqueza da dinâmica escolar das relações que podem ser estabelecidas no cotidiano escolar. As disciplinas, os conteúdos deixarão de refletir um mundo de conhecimentos distantes para transformarem-se em conhecimentos com real significados para os alunos. A *comunicação* a ser estabelecida deve ser multidirecional, ou seja, os alunos podem e devem ter voz ativa, expondo suas opiniões, compartilhando suas dúvidas e descobertas através da compreensão do significado das relações humanas. Os professores seriam, nesse contexto, os facilitadores desse aprendizado na dinâmica das relações. Acompanhar a dinâmica das relações no espaço educativo é um processo do qual todos irão aprender, não só alunos como professores e todos os demais sujeitos envolvidos em sua prática. Somente assim as escolas poderão encontrar, cada uma, a sua forma de trabalhar as relações escolares interpessoais. E seu aprimoramento também só poderá ocorrer através da prática.

Todavia, não basta melhorar a *comunicação* entre os indivíduos. Na realidade, o aprendizado se faz no cotidiano, quando cada um, em sua atividade, percebe o todo de sua atividade realizada. Ao se ter essa percepção, cada um consegue “ver” como influencia e como é influenciado pelo(s) outro(s), percebendo

essa rede de influências: cada pessoa pode contribuir para melhorar sua própria atuação em benefício da atuação do outro – *visão sistêmica* – compartilhando experiências, discutindo, de forma hábil, as várias nuances da atividade gestora.

Assim sendo, quando se *troca experiência, aprende-se com a experiência do outro*; quando se *escuta realmente* o que o outro diz, naturalmente se fala sempre abertamente e com honestidade sobre suas experiências; quando se pede opinião, dá-se opinião. Enfim, integrar-se à rede, dela participando ativamente, talvez seja a solução mais sensata para as organizações educacionais da atualidade.

Nessa perspectiva, toda e qualquer organização escolar que tente desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária, ou seja, a pressão no espaço educativo é tão agressivo e violento que termina dando outra condição ao processo burocrático e isto ocorre sempre de forma autoritária que é uma forma de violência. As razões para isto são diversas: história de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas de difícil conciliação etc.

Um ponto, contudo, deve ser destacado, é que a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa *comunicação* ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. As práticas da gestão escolar, esta diferença do fazer gestão interativa, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão escolar anteriores, o viés da gestão escolar participativa e autogestão que pode ser observada.

Essa reflexão, a partir da percepção dos sujeitos educativos da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, é uma forma de mostrar que se lida com uma realidade bastante complexa e dinâmica de formas políticas de participação escolar, que precisa de uma maior consciência sobre o verdadeiro processo democrático-participativo e de clareza quanto ao conteúdo do termo participação-democracia, o qual envolve uma construção, *comunicação* e *consenso* quanto ao plano coletivo.

É preciso, no entanto, considerar ainda alguns aspectos essenciais para essa nova perspectiva, atentar à dinâmica escolar das relações nas escolas. A

autocapacitação do corpo docente e da instituição deve ser continuamente perseguida, ou seja, é preciso desfrutar dos materiais disponíveis como conteúdos referenciais e orientadores, que ajudarão os professores, por exemplo, neste novo caminho a ser trilhado. Mas, é preciso ir além: incentivar e promover as redes de apoio – que são uma forma de trocar experiências, idéias e conhecimentos entre as próprias instituições que compõem a rede de ensino. Esta prática só tem a acrescentar ao processo individual de cada instituição no desenvolvimento de seu projeto pedagógico e também ao conhecimento da instituição de ensino como um todo.

Estudos sobre a emergência de uma nova dinâmica escolar das relações, entendida como produto e processo, e sua difusão através da visão dos sistemas abertos organizacionais, sua institucionalização, deve chamar a atenção dos dirigentes como sendo um mecanismo a ser utilizado para reforçar novos valores, novas estratégias, novas crenças fundamentais baseados nas necessidades e respeito aos indivíduos, levando em conta que a organização escolar é um produto coletivo e se muda a organização, a dinâmica escolar das relações igualmente mudará e, também, procurar compreender que a organização escolar vivencia inúmeros conflitos e diversidades que precisam de constantes mediações.

Nesta perspectiva os gestores devem lançar mão de estratégias e mecanismos que permitam a identificação de subculturas existentes no sistema e, através da *participação e integração* dos sujeitos, busquem a criação de uma nova dinâmica escolar, baseada nos princípios da *reforma dos valores das relações humanas*. A nova organização do espaço escolar deve criar uma identidade e um reconhecimento social sob pena de perder todo o dinamismo e toda a chance de sair da crise, na qual se encontra o sistema educativo brasileiro, em especial, o baiano.

4.3 QUANTO À GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

A necessidade de conhecer e refletir sobre a organização e a gestão escolar é cada vez mais instigada como uma condição fundamental ao processo de desenvolvimento, qualidade e desempenho das escolas. Este processo exige investimentos na qualificação profissional em geral, além de suscitar responsabilidades dos demais órgãos mantenedores das escolas públicas. Com

essa demanda, a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão escolar é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano, possam desenvolver o acesso às novas experiências educacional, profissional e organizacional, assim como investir na obtenção de resultados das constantes investigações sobre a dinâmica escolar que vêm chegando, devem corresponder a uma busca de possibilidades, recursos para a atuação das escolas, principalmente quando se pretende promover a substituição de práticas, de organização e de culturas baseadas na reprodução de hábitos adquiridos, por uma prática mais reflexiva, geradora de novas soluções e ações cotidianas.

Sabe-se que a participação na gestão escolar constitui, hoje, um dos principais temas das agendas de políticas educativas, reformas da administração escolar, nos mais diversos países. Porém, a aparente convergência sobre a necessidade de inserção da participação da comunidade escolar nas ações gestoras, ainda esconde divergências profundas quanto às razões filosóficas, políticas e administrativas, bem como à descentralização de poderes entre os diferentes segmentos da unidade escolar: diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais de alunos, comunidade local etc.

Nesse sentido, o conceito amplo de participação nas decisões escolares requer medidas de natureza e alcances diferentes, cujos efeitos sobre as bases e estruturas da gestão escolar, forma de organização e resultados atingidos podem muitas vezes apresentar contradições. Estes tipos de reflexão à ação escolar têm oportunizado várias pesquisas e processos que, nos últimos anos, têm sido um marco na evolução dos princípios rígidos e centralizadores da administração escolar da atualidade, que vem ganhando forças, a partir dos princípios da descentralização, da autonomia e da participação.

O tema descentralização dos processos administrativos educacionais apresenta-se de forma enfática nos planos governamentais da década de 90 no Brasil. No entanto, a lógica, hoje, prevalecida pela descentralização – redistribuição do poder que estava concentrado na direção escolar e tem centrado quase sempre ações em grupo: os que decidem, os que obedecem ou executam e os que pouco se beneficiam. Na realidade, o processo da participação de um dos segmentos da

unidade escolar tem ocorrido sob a marginalização ou influência de outros grupos, sem que se estabeleça um planejamento ou estratégias prévias que possam prover o equilíbrio entre os demais segmentos da unidade escolar.

Em relação à descentralização, a autonomia da escola é dos termos mais mencionados nos programas de gestão escolar promovidos pelas políticas públicas. Neles estão presentes os princípios constitucionais da democratização da gestão escolar. Justamente porque a autonomia de gestão da escola, controle local de recursos, junto a diretor e comunidade, são considerados as bases sobre as quais se fundamentam a eficácia escolar. A autonomia da escola está voltado para as tendências da globalização e da quebra de paradigmas que tanto traz significativas concepções para a gestão educacional da atualidade, uma vez que se entende, nesse conjunto de concepções e de mudanças, os termos descentralização do poder, democratização das ações e do ensino, autonomia na gestão pedagógica, sistemas de parcerias e mobilização social, inter e transdisciplinar na resolução de problemas.

Legalmente falando, sabe-se, muitas vezes, a solução para estes impasses da participação escolar pode ser identificada, de forma simples, no ordenamento jurídico, no quadro de descentralização das diferentes atribuições e competências necessárias ao funcionamento desta, assim como na realização de sua missão, forma de coordenar e equilibrar ações, pelos diferentes segmentos da unidade escolar. Apesar da diversidade política, cultural e ética entre os atores do sistema educativo, estes podem passar a assumir posturas convergentes, desde descentralizar atribuição de poderes, decisão e meios às autoridades, em colaboração com outros parceiros educativos locais, para definirem e executarem uma política local de educação, comum à escola e comunidade, até desenvolver, nas escolas, processos de gestão participativa, ações que permitam o envolvimento dos seus diferentes atores e que contribuam igualmente para a produção do trabalho pedagógico e gestão dos sistemas.

Em outras palavras, a descentralização conduz a escola à construção de sua identidade a partir da formação da capacidade organizacional para elaborar seu projeto educacional (descentralização pedagógica), mediante a gestão direta de recursos necessários à manutenção do ensino. Pode-se afirmar, portanto, a

descentralização é um processo que se delineia, à medida que vai sendo praticado, constituindo uma ação dinâmica de implantação de política social, visando estabelecer a reconstrução do contexto, mudanças nas relações entre o sistema central, pela redistribuição de poder, passando, em consequência, as ações centrais, de comando e controle, para coordenação e orientação (descentralização política); pela abertura à autodeterminação no estabelecimento de processos e mecanismos de gestão do cotidiano escolar, de seus recursos e de suas relações com a comunidade (gestão administrativa e financeira), de acordo com Malpica (1994).

Sustenta esse posicionamento a compreensão de que, como sistema, a escola é um sistema social constituído por um conjunto de elementos, segmentos, comportamentos e interações que não possuem fronteiras nítidas e rígidas, simultaneamente formam lógicas e atos singulares. Desta incessante interação, nasce uma interdependência que a modificação de uma das partes repercutirá nas demais. Todavia, tais posturas, que se aproximam da gestão escolar participativa, não podem ser tomadas unicamente como um conjunto de princípios, normas e técnicas de ações gestoras da escola, ou mesmo considerá-las que podem ser postas em prática ignorando os fundamentos teóricos daqueles que as concebem e as manipulam numa dimensão social e política da sua aplicação, ou seja, a abordagem sistêmica da escola permite uma visão global da organização. Entretanto, pode-se partir para uma análise das partes (subsistemas: professores, alunos, pais de alunos, coordenadores, diretores e funcionários) que compõem o sistema para se obter uma análise profunda da escola.

Como instituição, a escola é uma organização que possui discurso próprio e fechado, com normas, valores e produção de sentidos, ao mesmo tempo que, como instrumento do sistema educativo, é reprodutora do discurso desse sistema, sendo seu transmissor, reinterpretao, selecionador; rejeitando-o ou reafirmando-o nessa perspectiva institucional pode ser vista a análise transversal da escola como elementos exteriores à escola, ou seja, o que é fisicamente exterior à escola, é-lhe interior também. Para que a escola consiga observar a transversalidade, deve adaptar-se às constantes mudanças sociais e políticas, necessitando, portanto, repensar sua própria natureza.

Com tudo isso, inúmeras experiências têm demonstrado as tentativas de

reformas no campo da organização escolar, como em outros e só podem ter significado se encontrarem espaços propícios nas escolas para o seu desenvolvimento. E, neste sentido, o meio propício para a descentralização de poder e das ações passa pela existência de uma cultura gestada pela e para a participação de todos e que possa afetar o cotidiano escolar – desde as mais simples atividades em sala de aula, do funcionamento dos diferentes segmentos da unidade escolar, no atendimento e nas relações com os pais de alunos, até a vida em comum da comunidade local.

Para tanto, a criação de condições para o desenvolvimento de uma cultura de participação reveste-se em uma particular responsabilidade dos órgãos gestores da escola, principalmente de seus líderes, sejam diretor, membros dos conselhos, coordenador ou supervisor escolar, para falar e praticar os movimentos, modelos que estão sendo requisitados nas ações gestoras governamentais – políticas educativas.

Sob essa óptica, cabe-se repensar os papéis de cada sujeito nos diferentes segmentos educativos, uma vez que as escolas tornam-se organizações profissionais, à medida que saibam exercer o “controle”, as ações sobre a sua gestão, quer diretamente, quer através da escolha dos seus gestores, principalmente porque há um envolvimento dos professores na gestão das escolas. Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo – definir objetivos, selecionar conteúdos, estratégias, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos disponíveis em sala de aula, ou ao grau da escola no seu conjunto, são tarefas de cunho pedagógico e educativo. Daí, tais atividades não podem ser dissociadas do trabalho docente e subordinar-se apenas aos critérios extrínsecos ou administrativos.

Na verdade, a maior parte dos estudos, efetuados acerca do processo gestor escolar, demonstraram a importância dos fatores organizacionais no rendimento escolar dos alunos e dos fatores relacionados com a sua gestão. Entre estes pontos destacam a existência de um estilo de gestão que promova a participação dos professores na execução de suas atividades, o trabalho em equipe, formas de gestão dos colegiados escolares e, principalmente, da efetivação de uma cultura de

reforço mútuo da participação, busca da resolução de problemas e no desenvolvimento profissional.

Da mesma forma, na redefinição da profissão docente e nas próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino a que se tem assistido nos últimos anos, muito se tem procurado valorizar as abordagens do professor como um gestor de ações educativas. Organizador e mediador consciente de ações e recursos em todo o seu conjunto, quer envolva alunos individualmente, quer em grupos, em atividades curriculares ou extracurriculares, dentro ou fora da escola – eis o papel central em que a participação dos professores/mediadores desempenham para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objetivos educacionais.

No entanto, outro segmento da unidade escolar que não é suficientemente valorizado é o papel desempenhado pelos alunos, mais especificamente quanto ao papel da gestão participativa nas escolas. Estes, infelizmente, ainda são concebidos como “produto” do trabalho dos professores e das atividades exercidas pela escola. Assim não faz sentido falar em participação na gestão da escola, como também não faz sentido dizer que estes alunos vão fazer a diferença, uma vez que estes apenas reproduzem as ações que lhes foram ensinadas a desempenhar.

Os critérios para que se possa rever ou defender a participação dos alunos na gestão das escolas há que promover ações mais descentralizadas para encará-los como sujeitos de uma concepção pedagógica mais crítica, reflexiva, atualizada, e não os considerar como objetos de formação, mas, sim, como sujeitos de sua própria formação. Isto significa que os sujeitos que freqüentam as nossas escolas não devem ser vistos como seres passivos dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas, sim, como co-partícipe dos saberes, fazeres e seres, necessários ao seu crescimento e autodesenvolvimento.

Tendo em conta esse enfoque, **gestão escolar participativa**, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas é um exercício da aprendizagem cidadã, vai além disso, a participação dos alunos nas decisões da gestão das escolas é uma condição essencial para o autodesenvolvimento da própria aprendizagem. Ultrapassa as próprias razões educativas, é preciso instituir,

fazer reconhecer aos alunos o direito de interferir na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros segmentos da unidade escolar, no respeito das suas competências e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência como um todo.

De um modo geral, o estabelecimento das redes de relações que permeia por toda a escola parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das atuações entre a escola e a família para uma efetiva escolarização dos alunos. No entanto, por muito tempo as formas, normas, regras e a natureza destas relações eram exclusividade das autoridades escolares que concebiam os pais como meros ajudantes ou auxiliares das atividades educativas da escola (reparar muros, portas, carteiras, fazer e distribuir merendas, contar histórias etc.), e nunca como uns parceiros e co-partícipes das decisões gestoras.

Não há como existir uma comunidade escolar descentralizada sem a participação ativa dos pais de alunos, via conselho escolar ou não, mas a experiência em curso apresenta que os resultados estão muito aquém das expectativas que foram criadas. Esta situação está em consonância com as dificuldades vivenciadas na maior parte das experiências, que visam à ampliação da participação formal dos pais nos órgãos de gestão das escolas. Tais resultados evidenciam inúmeros fatores desde: zonas de conflitos entre competências e habilidades dos pais e professores; inexistência de condições oportunizadas para a participação efetiva dos pais; inibida representatividade, nos conselhos escolares, dos pais de alunos quando eleitos; ausência de interesses que a maioria dos pais apresentam em relação às formas de atuação que lhes são propostas pela escola, entre outras questões.

Nesse sentido, é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, em particular do pai e da mãe, como co-educadores, co-gestores do ensino de seus filhos. Essa abordagem sistêmica precisa envolver como objetivos:

- articular ações e práticas escolares com as ações e práticas educativas familiares;

- favorecer contribuições através de atividades de natureza socioeducativa;
- beneficiar e associar os pais de alunos à tomada de decisão sobre questões que afetam diretamente as modalidades de ensino;
- traçar os seus principais objetivos do espaço educativo.

Na verdade, à medida que os pais se integram à gestão da escola como co-educadores, participam das decisões quotidianas da escola. Certamente, poder-se-á desenvolver uma cultura de participação que abranja as ações dos pais, deve-se criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel relevante na intervenção, no regular funcionamento e vida da escola. Somente assim estes farão parte de uma mesma comunidade educativa, e será possível vislumbrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão.

Ainda nesse contexto, sabe-se que, em geral, o trabalho gestor de coordenadores e dirigentes escolares exige o exercício de múltiplas competências específicas e das mais variadas matrizes, desde resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, monitorar resultados, planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo abertos, estabelecer unidade na diversidade, planejar e coordenar reuniões eficazes, articular interesses diferentes etc.

Em acordo com esses pressupostos, um diretor escolar é um gestor da dinâmica das relações, um mobilizador social, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência à construção do ambiente educacional e uma promoção segura da formação de seus alunos, ciente de que nem todas as pessoas envolvidas têm o mesmo interesse, dilemas da autonomia, apesar de fazerem parte da mesma comunidade, já que existem diferentes funções objetivas da escola. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada atividade,

evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

A mudança de consciência implica o reconhecimento desse fator interativo pelos participantes do processo escolar, a partir de sua compreensão do seu papel em relação ao todo, uma vez que, conforme Senge (1993, p.29), “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados”. Sobre o processo de participação, existem hipóteses de que a autonomia surge associada à eficácia, eficiência, estabilidade e responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, emergem significados que a conotam como desresponsabilização, indefinição (contratual) e demissão, entre outros aspectos que podem ser levantados de como se pode usar a autonomia na prática.

Acreditando que a equipe escolar pode adaptar-se às novas possibilidades, na qualidade de organização da escola, os funcionários, apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma atividade desqualificada perante o seu papel no veio escolar, estes membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas, as redes de participação das decisões escolares e devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico das atividades de ensino. Essa percepção deve ir no sentido da sua especialização, e não na redução do seu número ou na diversificação das suas competências e qualificações. E é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente.

Pode-se perceber, sob essa perspectiva apresentada quanto ao conceito de gestão escolar participativa e do papel que os seus diferentes segmentos organizacionais educativos possam vir a ter nela, a modalidade de participação, a qual abrange elementos que compõe a organização, atividades da própria escola e, favorecem para que ela atinja a sua missão e finalidades que lhe são atribuídas socialmente. Além disso, os diferentes segmentos somam-se necessariamente pelas suas competências e pelo exercício profissional e todos possuem uma responsabilidade efetiva na realização das finalidades da escola, mas também, como se vê, funcionários, professores, alunos, pais e demais elementos da comunidade escolar, em função das atividades que realizam *na* e *com* a escola,

talvez, pode-se inferir ser indispensável a adoção, conforme afirmam Batista; Codo (1999):

A educação não é obra de solista: ou se orchestra, ou não ocorre. Entre os professores tem de haver coordenação, diga-se cooperação em torno de objetivos comuns, entre funcionários (todos) e diretores, tanto quanto entre alunos e corpo de professores e funcionários, é preciso construir, de alguma forma, uma “comunidade de destino”, por último, comunidade direta e indireta envolvida na escola precisa, de alguma forma participar do processo.

Daí, a idéia subjacente de promover uma escola participativa capaz de definir seus objetivos, identificar e resolver problemas da gestão da autonomia pedagógica da escola de acordo com a sua realidade; a semelhança entre as atividades da escola e a regência de uma orchestra exige, no processo de interação inúmeros significados: dedicação, empenho, vontade de dar certo, associado com a sintonia e sensibilidade de todos os integrantes.

Finalmente, a partir da percepção da **gestão escolar participativa**, deve-se promover uma transformação da organização e das práticas pedagógicas, para nelas inserir estudos multidisciplinares e interdisciplinares com o objetivo de atender às novas competências requeridas pela economia globalizada, reconhecimento de que esses atores devem interagir e atuam em uma estrutura social que passa por modificações sociais e políticas; daí a escola, para agregar e respeitar as diversidades que a compõem, dever ter uma natureza transversal (escola atenta ao que ocorre extra muros).

Portanto, neste trabalho, para conhecer e compreender o processo gestor da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, procurou-se desenhar, a partir do olhar dos sujeitos educativos (ANEXO F), o quadro que se configura, sob a percepção dos diferentes segmentos da unidade escolar os quais assim foram configurados:

Tabela 3 – Percepção dos sujeitos quanto à gestão escolar participativa.

INDICADORES	SUJEITOS / FREQUÊNCIA									
	PROFESSORES		ALUNOS		PAIS DE ALUNOS		COORD. DIRIGENTES		FUNCIONÁRIOS	
	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV	S	AV
<i>Professores planejam juntos atividades pedagógicas.</i>	95,2	0	38,8	12,2	59,1	4,5	100	0	88,9	0
<i>Direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local.</i>	57,1	9,5	38,8	22,4	27,3	27,3	12,5	75,0	44,4	33,3
<i>Troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.</i>	4,8	33,3	61,2	20,4	40,9	27,3	12,5	62,5	22,2	33,3

Fonte: Pesquisa de campo, 2000.

Legenda:

AV = Algumas Vezes	S = Sempre
--------------------	------------

Pode-se constatar que há uma avaliação altamente positiva da participação dos professores no que tange a *planejarem juntos as atividades pedagógicas*, indicador da categoria **gestão escolar participativa**. A participação dos próprios professores, ficou evidente que foi indicador avaliado como o mais freqüente de todos, 95,2% dos *professores* acham que eles mesmos “sempre” *planejam juntos as atividades pedagógicas*. Diante deste resultado, pode-se inferir que, neste espaço educativo, parece vislumbrar uma possibilidade de ações em conjunto, ou seja, há uma participação mais efetiva dos professores nas atividades pedagógicas.

Quanto aos indicadores que avaliam a participação dos professores, 42,9% dos alunos não souberam avaliar a freqüência com que *os professores planejam juntos as atividades pedagógicas* (ANEXO F), sendo que 38,8% afirmaram que eles “sempre” e outros 12,2% concordam que “algumas vezes” *os professores planejam juntos*. No geral ainda há uma percepção positiva da participação dos professores, apesar de boa parte dos alunos não saber responder. No entanto, a participação na gestão da escola pode dar-se numa gama variada de possibilidades, quer no grau de integração dos grupos envolvidos, quer no grau de participação de cada um destes grupos. Talvez, neste espaço educativo, ainda, os diretores e professores possuam o poder de gestão das ações, decisões, mas aos alunos pode ser

concedido, apenas, o poder de consulta, ou os mesmos ainda não possuem consciência do seu poder.

Quanto à participação dos professores, 59,1% “sempre” dos pais acham que *os professores planejam juntos as atividades pedagógicas*, sendo que, 4,5% acham que “algumas vezes” *planejam juntos*, outros 18,2% não responderam a este último dado numérico, (ANEXO F). Aqui também há, como nos dados anteriores dos professores e dos alunos, uma relativa percepção positiva da atuação e participação dos professores no que se refere a este indicador, analisado pelos pais.

No entanto, cem por cento dos coordenadores e diretores concordam que os professores “sempre” *planejam juntos as atividades pedagógicas*. Enfim, existe uma percepção altamente positiva deste segmento quanto à participação dos professores, no que diz respeito aos aspectos abordados no indicador da categoria **gestão escolar participativa**. Também para os funcionários, o tipo de participação dos professores descrita nesse indicador da gestão participativa é bastante freqüente, como a avaliação geral: 88,9% dos funcionários percebem que “sempre” *os professores planejam juntos as atividades pedagógicas*, sendo que 11,1% “não souberam responder”, (ANEXO F). Nessa óptica a **gestão escolar participativa** é considerada condição para o desenvolvimento da educação e sociedade democráticas. Sua consolidação na escola resulta de um processo intencional e árduo na busca de rompimento de relações de poder autoritárias, rígidas e burocratizantes. Esse processo tem como coordenadora a ação pedagógica e administrativa que possam corroborar o que se pensa e o que se faz no cotidiano.

Assim, ao se analisar o segundo indicador da categoria **gestão escolar participativa** referente à *promoção de eventos com a participação de pais de alunos*, como se pode observar, 57,1% dos professores acham que somente “algumas vezes” e 9,5% “sempre” *a direção escolar promove eventos com a participação de pais de alunos*, sendo que, 14,3% acham que “nunca” a direção promove e outros 14,3% “não sabem” responder a estes últimos dados numéricos (ANEXO F).

Na opinião dos alunos, 38,8%, *a direção* “sempre” e outros 22,4% acham que “algumas vezes” *a direção escolar promove eventos com a participação de pais de alunos* e 16,3% acham que “nunca”. Talvez estes considerem que o envolvimento

dos pais na escola, a participação dos pais de alunos, resume-se aos eventos realizados, como festas: dia das mães e pais, reuniões de pais e mestres, encerramento do ano letivo, confecção e distribuição de merenda.

Vale salientar, em se falando de participação dos pais de alunos e alunos no espaço escolar, de associativismo de grupos organizados ou mesmo das práticas escolares, não é tão simples estabelecer um norte teórico sem tangenciar ambigüidades e sentidos diversos além das inúmeras interpretações reinantes, sendo que, para os alunos, as escolas ocupam um lugar importante, porém, paradoxal, entre o que nela se aprende e as experiências diárias. Talvez seja mais fácil responsabilizar comodamente os agentes diretos pela aridez da teorização, a pretexto da autonomia, participação ou de certos graus de liberdade que dispõem pela imaginação criadora destes segmentos. Mas qual destes se arriscariam trilhar por conta e risco, buscar educação cujo *locus* de efetivação é extraclasse, extramuros? Cabe a reflexão de todos os segmentos.

Na verdade, os pais de alunos precisam elevar sua auto-estima, ou seja, perder o sentimento de medo, de inferioridade quando se colocam perante os diretores ou professores, precisam adquirir confiança em si mesmos, ter consciência de seus direitos, buscar mais informações sobre a educação de seus filhos e assumir a co-responsabilidade no confronto dos problemas, nas mudanças necessárias e no controle dos resultados do trabalho pedagógico da escola. Como comentado anteriormente, o nível socioeconômico dos pais determina o tipo de participação que eles terão na escola Werle (1997) em vista do que quanto mais baixo o nível socioeconômico dos pais, mais silencioso é o seu comportamento no espaço escolar. A participação destes pais na escola, muitas vezes, exige uma condição mínima necessária, que estes sejam pelo menos alfabetizados para o exercício adequado e eficaz deste direito-dever. O que contraria em sua maioria a dura realidade brasileira com os inúmeros semi e analfabetos, principalmente no interior dos estados brasileiros.

Portanto, para 27,3% dos pais de alunos “sempre” e outros 27,3% “algumas vezes” ocorrem *eventos com a participação dos pais de alunos*, sendo que 18,2% “nunca” realizam e, 13,6 % “não sabem” dizer se realmente ocorrem *eventos com a participação dos pais de alunos*. Assim, pode-se perceber que as relações de participação dos pais na escola parecem ser a mais fragilizada e parecem estar

longe de se concretizar, pois os dados indicam um certo despreparo, uma vez a participação dos pais ser fundamental para que a tarefa educativa se realize plenamente.

O direito inalienável dos pais de alunos a participarem da educação de seus filhos no contexto formal da escola é uma conquista recente, especialmente em democracias retardatárias. Por muito a participação dos pais na vida da escola foi contestada e combatida, por inúmeras razões, talvez por insegurança dos professores e até mesmo pelos alunos. Esse movimento de inserção teve defensores dos pais de alunos na escola como Dewey e Freinet que primaram pela necessidade de se estabelecer relações regulares entre família e escola para fazer desta uma expressão de vida. No entanto essa transição só ocorreu a partir do movimento estudantil de 68, em que os pais de alunos foram efetivamente admitidos a participar da gestão escolar, passando de ser considerados como co-educadores (SANTOS FILHO, 1998, p.76-7).

Aos pais de alunos, assim como aos alunos, faz-se necessário que, no espaço, escolar revejam-se estratégias, modalidades de participação individual e coletiva. Certamente, os pais de alunos ainda não têm consciência de sua unidade e existência como grupo. Tanto pais de alunos como alunos são coletividades que precisam ser ouvidas e incentivadas a participar do processo educacional e decisório da escola como grupo. Frequentemente a escola tende a abrir espaço apenas para a participação individual, ignorando e, até mesmo, negligenciando a dimensão coletiva.

Dos diretores e coordenadores, 12,5% percebem que a direção escolar “sempre” *promove eventos com a participação dos pais de alunos* e 75,0% afirmam que “algumas vezes” acontece. Parece haver uma relativa unanimidade de que as reuniões promovidas pela direção preponderam em relação a outros momentos de participação que são tão importantes quanto as que encerram um outro tipo de participação.

Talvez esse baixo percentual de participação dos pais nas decisões escolares, sob a óptica dos diferentes segmentos escolares, contrarie as finalidades educativas que deveriam estar mais voltadas para a troca de experiências, idéias, elaboração do conhecimento, da prática discente/docente, metodologias e sua

discussão, uma vez sendo a organização escolar uma complexa rede de pessoas comprometidas com as mudanças de significados e que partilham teias de relações interpessoais, conforme Werle (1999).

A princípio, pode-se conceber a qualidade da participação na escola existir quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade, a refletir, a superar contradições reais, a identificar o porquê dos conflitos existentes. E para o trabalho da democratização escolar é fundamental que seja estimulada a vivência associativa, para que os pais de alunos sejam convidados, chamados, não apenas para ouvirem sobre o desempenho escolar de seus filhos ou para contribuírem nas festas e campanhas. É fundamental a participação que leva à reflexão e à tomada de decisão conjunta. Este avanço vai depender do grau de consciência política dos diferentes segmentos, dos interesses envolvidos na vida cotidiana da escola.

Certamente, com essa consciência de envolvimento no processo escolar, validará o que Paulo Freire (1997, p.89) afirma, é preciso, e até urgente, que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Para finalizar a análise deste indicador, os funcionários, assim como para os demais segmentos, promoção de *eventos com a participação de pais de alunos* também é relativamente freqüente entre as oportunidades de participação que são promovidas. Como pode ser visto, 44,4% destes percebem que “sempre” e 22,2% afirmam que “algumas vezes” são *promovidos eventos com a participação dos pais de alunos* nessa escola.

No geral, a perspectiva dessa comunidade escolar pesquisada parece estar próxima a tecer uma rede informal de pessoas unidas por propósitos comuns e aptos para desenvolver a consciência em compartilhar conhecimentos e saberes, mas dependentes uma das outras para execução do trabalho educativo. É uma

concepção de cultura interna que reflete a cumplicidade dos sujeitos/atores pedagógicos, sob um modelo democrático e participativo.

Em suma, há diferentes percepções dos sujeitos – apresentam e mantêm vivos os descompassos que existem na escola. Assim como pais, professores e demais segmentos são responsáveis pela mesma missão de educar jovens, os professores precisam convencer-se de que a presença dos pais na escola, se responsabilmente conduzida, será um instrumento de melhoria da qualidade de seu trabalho pedagógico. Acreditando nessa tendência, interação e seriedade na criação de políticas, estratégias e mecanismos para sua implementação, há que se buscar o equilíbrio entre a liberdade de aprender do aluno, a liberdade de ensinar do professor segundo a Constituição Federal no Art. 206 e a liberdade educativa dos pais.

Quanto ao terceiro e último indicador, da categoria **gestão escolar participativa**, *percebem troca de experiências e entrosamento dos alunos na escola e comunidade*, na opinião dos professores, 4,8% “sempre” e 33,3% “algumas vezes”, sendo que o 47,6%, maior dado numérico deste segmento, afirmaram que “poucas vezes” ocorre essa troca (ANEXO F).

No entanto, a gestão de ensino mais democrática e autônoma parte do pressuposto que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito/objeto, assim como a interação deste sujeito para a transformação da realidade. E para que esta se concretize é necessário que sejam dadas as condições para que os dois pólos do processo interajam. Portanto, para se conceber realmente essa *percepção de troca de experiências e entrosamento dos alunos para com a escola e comunidade* perante a visão dos professores, no mínimo, que estes oportunizam diferentes formas que as linguagens, ciências, tecnologias e os demais conhecimentos permitam uma leitura crítica de mundo e esta prática seja uma constante no espaço escolar.

Eis a idéia de participação como parte de um processo de educação política e moral/ético, principalmente quando se oportunize a visão crítica para que transforme a realidade, na qual estejam inseridos ou produzidos ganhos pedagógicos imediatamente evidentes. Reforçando o argumento de Dewey (1975), a qualidade das instituições é formada pela qualidade de seus sujeitos. Igualmente a qualidade

dos cidadãos produzidos por uma instituição social é um teste de sua qualidade. Para ele a crença nas capacidades humanas, na inteligência humana e no poder da experiência acumulada e cooperativa são os fundamentos da democracia. Para tanto, cabem às escolas, aos professores, assim como aos gestores uma grande responsabilidade no desenvolvimento de atitudes e habilidades apropriadas e necessárias para que os sujeitos tenham como exemplo, tomem parte e desenvolvam culturas mais participativas.

Numa sociedade democrática, cada sujeito se sente responsável por si e pelos outros. Nesta ação, a estrutura normativa ou legal da participação é condição necessária, mas não suficiente da própria participação. Mais importante que as estruturas são as pessoas para torná-las efetivas. Estas são úteis e mesmo indispensáveis para sustentar a participação. Para isso, é preciso que as pessoas tenham o desejo e uma atitude de participação, pelo respeito, direito e dignidade humana – eis o valor básico que deve ser promovido numa democracia.

Como evidenciam estes resultados, para a concepção democrática, precisa-se constituir, na Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, uma relação forte de apoio e de estratégias mais explícitas da participação dos diferentes segmentos, é preciso conscientizá-los, pois a consciência da realidade e da capacidade de transformação é condição para a participação ativa na história, na sociedade e na transformação da realidade e, por conseqüência, a gestão do ensino, também deve ser participativa ativa e não meramente tímida ou carente de apoio.

Desta forma, a participação de funcionários nas decisões escolares constitui um instrumento de fortalecimento do poder social, corresponde a maior responsabilidade e a necessidade de prestação de contas do próprio trabalho do sistema escolar e aos pais dos alunos. Na realidade a vivência destes direitos e deveres de cidadania institucional pelos professores, funcionários e demais segmentos escolares será a forma mais eficaz do exercício pleno da cidadania na sociedade política.

Assim, opinião dos alunos: 61,2% “sempre” e 20,4% afirmam que “algumas vezes” *percebem existir troca de experiências e entrosamento destes para com a escola e comunidade*, revelam ao mesmo tempo, que 18,4% consideram “poucas vezes”, aspectos importantes e fragilidades no processo de participação,

aproximando-se mais das percepções e opinião dos pais de alunos: 40,9% “sempre” e 27,3% “algumas vezes” *percebem existir troca de experiências e entrosamento destes para com a escola e comunidade*. Esses dados parecem constituir o pano de fundo em que são tecidas as considerações sobre a gestão do ensino desta escola, aqui entendida, fundamentalmente, como gestão do processo da aprendizagem. Nesta perspectiva, alguns pontos como autonomia, contextualização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, seleção de conceitos, entre outros, deveriam ser abordados no cotidiano, já que todos perpassam a questão da aprendizagem.

Quanto aos coordenadores e diretores: 12,5% “sempre” e 62,5% “algumas vezes” *percebem existir troca de experiências e entrosamento dos alunos para com a escola e comunidade* há uma relativa convergência de opiniões, não sendo tão significativa as variações das respostas, traduzindo o cotidiano escolar, envolvendo permanente reflexão a respeito de seus obstáculos e dificuldades naturais de se estabelecer um ambiente que favoreça aspectos relevantes de trocas de experiências.

Como pode ser visto, 22,2% dos funcionários afirmam que “sempre” e 33,3% “algumas vezes”, enquanto 33,3% “poucas vezes” *percebem existir troca de experiências e entrosamento dos alunos para com a escola e comunidade*. Contudo, há fortes contradições que precisam ser examinadas, até porque se parecem, muitas delas, imobilizadoras e concorrentes no processo de desmonte desse sonho de uma escola democrática. E essas contradições, muitas vezes, são expressas nas opiniões e nas percepções dos diferentes segmentos, evidentes em determinados resultados, demonstrando o movimento que demarca as manifestações de poder, seus sinais e significados. Partindo daí, ter-se-ia, na visão dos diferentes segmentos, uma “ressemantização” conservadora e pragmática, em que descentralização surge associadas a técnicas de gestão escolar eficazes com visão à racionalização e otimização dos sistemas educativos.

Em geral, a autonomia é politicamente apresentada como mudança paradigmática, mas, de fato, muitas vezes, apresenta-se de forma “estratégica ou operacional”, ou seja, a escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e da gestão, e não é possível uma verdadeira descentralização sem uma administração que não se comprometa

com a autonomia da escola. Assim sendo, a escola poderá prever, ainda, processos de auto-avaliação como fatores de democraticidade e transparência e como meio de aprendizagem no processo organizacional.

4.4 PERCEPÇÃO CONCEITUAL DOS SUJEITOS QUANTO AO ESTILO DE LIDERANÇA ESCOLAR

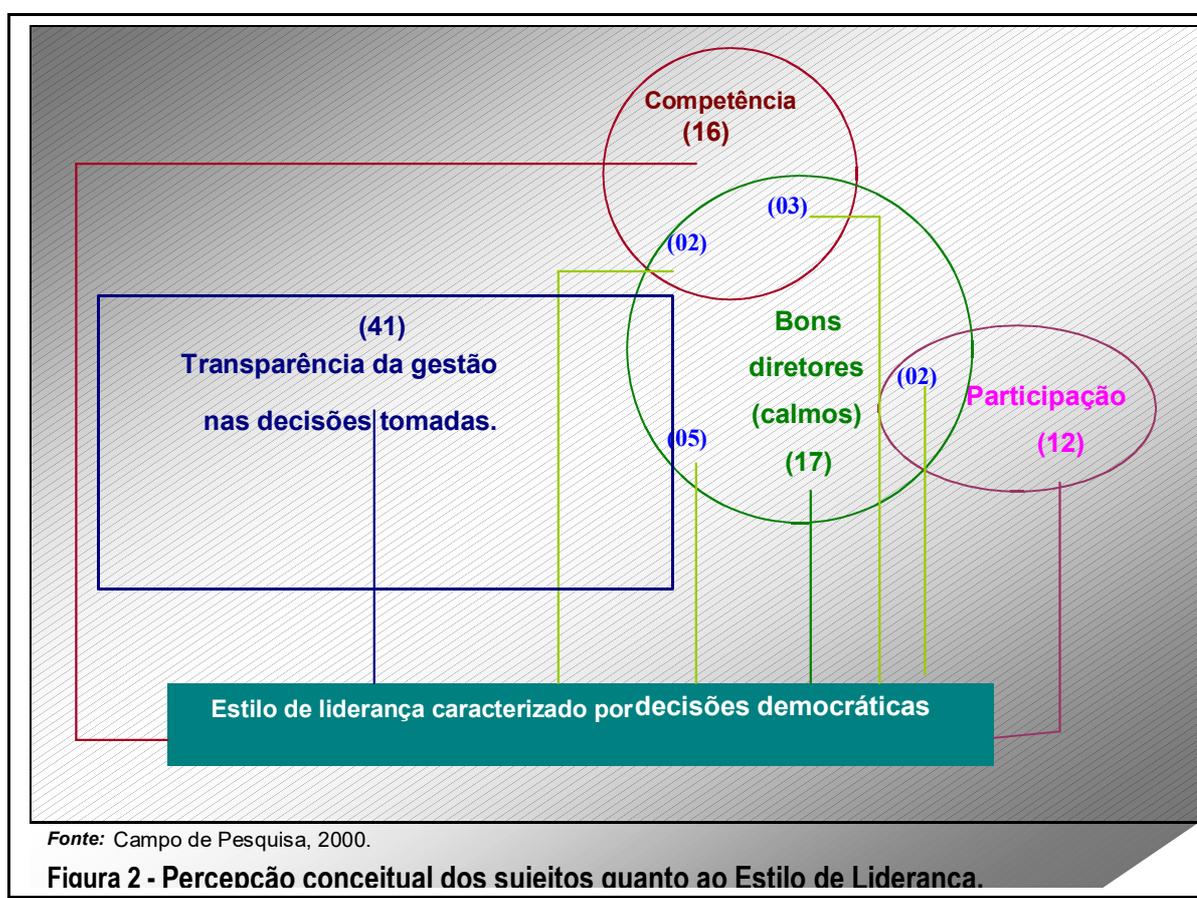
E, para melhor perceber o universo escolar, lançou-se mão de uma questão de múltipla escolha para se pode traçar o perfil do estilo de liderança da Escola M.A.M – Ibirataia/Bahia. Na primeira parte dessa questão de múltipla escolha, existem três alternativas que dão as opções de assinalar entre **Centralização de idéias, Decisões Democráticas e Liderança Dispersa**, para responder qual é o correspondente ao “Estilo de liderança do diretor dessa instituição escolar”. Esta questão recebeu um tratamento estatístico descritivo, ou seja, a freqüência das alternativas e os percentuais por cargo ou papel que exerce na comunidade escolar – Quadro de Respostas e Indicadores do Estilo de Liderança Escolar (ANEXO G).

A freqüência foi um dado significativo para analisar a centralidade da categoria como definidora do sentido do enunciado para o qual as pessoas deram a resposta. Esta centralidade expressa a idéia chave do significado das frases utilizadas como perguntas para a amostra estudada. Isto permitiu encontrar resultados incoerentes quanto àquilo que era esperado como definição dos enunciados apresentados. Esta é a grande questão da metodologia: *a linguagem que o pesquisador usa tem significações diferentes para a comunidade estudada*. Apesar de ser a mesma língua, a estrutura cognitiva é formada ao longo de experiências muito distintas, a depender do caso, conforme podem ser visualizados os dados numéricos na Figura 2 (p.131), a partir dos diferentes segmentos do espaço educativo pesquisado

Analisando-se as tabelas referentes aos resultados dos professores, alunos, pais de alunos, diretores, coordenadores e funcionários quanto à categoria **gestão escolar participativa**, observa-se a percepção dos sujeitos nos aspectos de natureza administrativa, pedagógica e socioeducacional, ocupando o pólo positivo

na escala de freqüência com uma representação quantitativa bastante expressiva. Isso indica que o gerenciamento institucional se faz dentro dos liames do que propõe uma **gestão escolar participativa**, envolvendo um número significativo de ações que podem ser partilhadas pelos sujeitos.

No que concerne à questão referente ao estilo de liderança, imediatamente sugere uma justificativa para que se pudesse entender o significado da gestão escolar, perante a definição dos sujeitos. Das oitenta pessoas que elegeram o estilo de liderança como democrático, 74 justificaram essa questão seguinte, abordando outros significados, traduzidos em forma de indicadores. As principais idéias que foram eleitas como indicadores para justificar e validar o estilo de liderança do diretor: *transparência da gestão nas decisões tomadas* (41 pessoas), *bons diretores* (17 pessoas), *competência* (16 pessoas) e *participação* (12 pessoas), em ordem de freqüência conforme apresentado na Figura 4. Para se ter uma idéia do que os indicadores representam, é mostrado, no quadro a seguir, como eles foram agrupados:



De acordo com os dados apresentados no ANEXO H, a participação é bastante ampla. Mas o que realmente significa *participação* para essa população? A análise das justificativas da escolha do estilo de liderança nos ajuda a responder. Das oitenta pessoas que elegeram o estilo de liderança como democrático, 74 responderam à questão seguinte, ou seja, justificaram sua escolha.

Como pode ser visto na Figura 2, o núcleo da representação de **decisões democráticas**, sob a óptica dos sujeitos, pelo critério quantitativo, é a *transparência da gestão* nas decisões já tomadas, ou seja, *participação efetiva nas decisões* só se apresenta como a quarta idéia mais importante quando se trata de *democracia*. Assim como a *competência* e o *carisma* da diretora parecem ser mais significativos na representação de um estilo de liderança com decisões democráticas, segundo informações conceituais dos sujeitos.

4.4.1 Autoritária e centralizadora

Os resultados nos mostram uma visão homogênea em relação a uns pontos e heterogênea quanto a outros. Todos os segmentos da comunidade e da administração escolar têm uma tendência a perceber positivamente a maioria dos indicadores de cada categoria.

Ficou absolutamente claro que a **centralização de idéias e poder** ainda perpassa todo o contexto da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, como se pode identificar somente por parcela dos resultados apresentados pelos sujeitos educativos (Anexo H). Assim, é interessante se observar em que níveis aparece essa *idéia de centralização de poder* a partir da visão crítica dos diferentes segmentos:

Dos professores, 9,5% consideraram o estilo de liderança da Escola *autoritária* ao afirmar a percepção de **centralização de idéias e poder**, e justificaram:

“– As idéias já são prontas e nós professores estamos sempre querendo fazer a vontade da diretora, para não errar e aborrecê-la”.

Para os alunos, 10,2% indicam o *autoritarismo por considerar a existência de centralização de idéias e poder*, ficando mais evidente, a partir dos exemplos de suas justificativas:

“– Ela comanda e dá ordem”.

“– A escola não comunica o aluno”.

“– Eles fazem o que querem”.

Como se vê, 4,5% dos pais de alunos justificaram a *centralização de idéias de poder*, o qual se pode considerar como um indicador, em termos de *competência positiva*, ou seja, essa justificativa parece adquirir um sentido positivo:

“– Eu já tive a oportunidade de estudar aqui e eu vi que a direção é bastante competente”.

É interessante notar que, para 25% dos coordenadores e diretores, *autoritarismo e centralização de idéias e poder* é uma tônica; justificaram da seguinte forma:

“– A direção toma as decisões sem ouvir o professor e demais funcionários”.

Aproximando-se do mesmo dado numérico dos coordenadores e diretores, 22,2% dos funcionários, metade deles concordou existir *autoritarismo e centralização de idéias e poder*, mais em uma conotação de *competência positiva*. Assim justificaram:

“– Boas idéias para passar para os funcionários, poder, ordem e segurança para o que faz nos seus trabalhos na escola”.

enquanto que a outra metade dos 22,2% dos funcionários afirmou existir um *autoritarismo*, outro indicador que dá uma *idéia de centralização de poder*, cuja conotação é negativa de centralização, justificando:

“– O seu pensamento é sempre o certo, nunca erra, está sempre com a razão”.

Portanto, nesse contexto, para que os sujeitos percebam o estilo de liderança centralizada, cabe ser suscitada a discussão de sua função social e de seu

papel na construção da cidadania, pois a escola tem demarcado, ao longo da história, e ainda permanece, como sendo a instituição social que “trabalha com o conhecimento de forma sistematizada e organizada. A ela cabe garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos necessários à inserção das novas gerações na vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas” (Centro de Pesquisa para Educação e Cultura, 1994, p.11).

À luz da percepção sistêmica, há, contudo, um caminho a trilhar no interior dessa escola para viabilizar o envolvimento dos diferentes segmentos, a primeira delas é conscientizar seus usuários para que a percebam como sua. Da mesma forma como ocorre com as pessoas, a organização não pode parar de aprender, pois é a aprendizagem organizacional escolar que a mantém em permanente estado de adaptação, modificando e recriando seus processos internos e externos, onde o aprendiz *aprende a aprender*, ou seja, o que ele sabe agora é *aprender*.

O *aprender* modifica o aprendente, aquele que aprendeu, pois se alguma coisa é acrescentada a ele, ele mudou. Essa é a modificação interna. Já as modificações externas são aquelas que acontecem no ambiente, em consequência de novas ações realizadas pelos “outros”. Chama-se a isso o processo de mudança interna das organizações de *auto-organização* e o de mudança externa, *complexificação* – princípios da concepção sistêmica.

Assim, a escola precisaria estabelecer relações circulares e interativas, situando diferentes esferas de poder na horizontalidade das relações intersubjetivas, tendo como eixos a interação, a cooperação e a construção coletiva. Como já se viu, anteriormente, a aceleração do processo de modificação no ambiente escolar mudou de configuração. Hoje, a principal atividade gestora é *aprender a liderar* e a *relacionar-se* com as diferenças existentes nos segmentos da comunidade escolar.

Dessa forma, ao gestar uma escola, vai-se precisar de usar a *flexibilidade*, é imprescindível *relacionar* as partes entre si e perceber “um todo” que se constrói, identificando, então, a ação gestora. O que forma uma gestão, seja lá qual for, são as *relações existentes entre suas partes*. Pode-se dividir uma instituição escolar em várias partes ou subsistemas, sob diferentes critérios. Mas seja quais forem os

critérios de divisão, é necessário olhar essas partes interconectadas formando uma visão do todo, pois o que forma uma organização escolar são as suas partes e *as relações entre elas* – só se pode entender a organização escolar quando *vista como um todo interconectado*.

Numa rede sistêmica, o todo só existe (espaço escolar ou organização escolar) através das relações de suas partes. Mas essas relações formam um “link” que tem identidade própria: o todo é maior que a soma das partes, o que é conhecido como o efeito sinergia. Todavia, os *sistemas* não são isolados, “soltos”. Da mesma forma que cada parte é um sistema menor, cada *sistema* é parte de um sistema maior: a pessoa em relação a sua família, seu trabalho e outros contextos, a escola em relação à organização e esta em relação à sociedade.

Quando se percebe a realidade como uma rede de relacionamentos integrados em vários níveis, a percepção do *eu*, *nós* e do ambiente muda. Já se vê como entes isolados, mas como entes livres todavia integrados, numa teia de relacionamentos sem fim.

Só com relacionamentos autênticos se pode evoluir, *aprender*. E o aprendizado se faz através de um relacionamento ativo, traduzido nas *conversas* e *diálogos*. Num diálogo ou conversa, os falantes se colocam no mesmo nível e trocam experiências e visões. Não há superioridade, nem inferioridade, mas, sim, trocas. Troca significa que ambos falam, escutam e convergem para o que houver de comum, através da experiência, ampliando o conhecimento.

4.4.2 Decisões democráticas

No caso das ***decisões democráticas***, por sinal, os sujeitos foram unânimes em afirmar a existência de momentos democráticos. Com relação a essa percepção, pode-se inferir que isto se reflete a uma estrutura de poder, autocrática e que se permita momentos de democracia consentida. Assim, foram verificados através das justificativas dos sujeitos os papéis que exerce o diretor a partir de suas percepções quanto ao estilo de liderança nessa escola:

Na análise desta alternativa destacam-se como conseqüência das **decisões democráticas** evidenciadas pelos sujeitos os referidos indicadores: *participação, competência, transparência nas decisões tomadas pela direção e democracia*.

Quanto à alternativa **decisões democráticas**, relativas ao estilo de liderança do diretor da escola pesquisada, 76,6% dos professores consideraram existir espaços de decisões democráticas. Conforme pode ser verificado, 29% delinearam um envolvimento a partir da percepção de **decisões democráticas**, mais em termos de *participação*, primeiro indicador apontado pelos sujeitos justificando, como por exemplo:

“– Sempre que possível compartilha as decisões e pede opinião”.

Contudo, o que se constata é uma elevação percentual do segmento aluno em relação ao segmento professor. Essa dimensão se revela importante, uma vez que esse diferencial traduz um valor significativo em relação aos demais segmentos: 87,8% dos alunos consideraram existir **decisões democráticas**.

Vê-se que o indicador *participação* para o segmento alunos cai para 9,3%; estes alunos justificaram suas respostas em termos de *participação* efetiva:

“– Por que o meu professor quando ele vai fazer alguma coisa ele avisa a gente e ele não faz sozinho”.

“– Eles tomam a decisão com a gente”.

Vale salientar que, quanto ao segmento pais de alunos, 31,8% desses, ao identificaram a existência de **decisões democráticas** no estilo de liderança, vêem negativamente o estilo de liderança da escola. No entanto, 28,6% dos pais de alunos justificaram, referindo-se ao indicador *participação*:

“– Os pais participam”.

“– Todos têm o direito de participar na gestão da escola”.

Como se vê, 75% dos coordenadores e diretores afirmam existir **decisões democráticas**, sendo que 33,3% consideram mais em termos do indicador *participação*:

“– Porque em todos os eventos, qualquer decisão que seja relacionada com os alunos e funcionários tem sempre a participação de todos”.

“– As decisões não são tomadas só pela direção, mas sim por todos os professores e funcionários”.

A percepção geral dos sujeitos aponta que a gestão é bastante participativa no que tange aos indicadores avaliados pelos diferentes segmentos educativos. Porém a definição do que seja *participação* não é muito clara. Os professores parecem estar mais envolvidos nas decisões escolares do que os alunos, os pais de alunos e funcionários.

A principal forma de *participação* dos pais de alunos parece ser a “burocrática” reunião com pais de alunos e professores, que, por sinal, é promovida pela direção. Para os pais de alunos e alunos, porém, o principal da *participação* parece estar muito mais ligado ao respeito com que são tratados e informados sobre todas as coisas relacionadas à escola.

Nenhum funcionário justificou a escolha de **decisões democráticas** por alguma idéia de *participação* ou outro conceito que leve a um significado mais contundente de *democracia* ou de decisões democráticas.

Vale salientar que o homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens, na organização das instituições que vão acolhê-los e que deverão geri-los. Isto justifica o fato de que, para realizar-se, este precisa não só do trabalho, como atividade humana, mas de organizar-se coletivamente, participar, associar-se para analisar e decidir. Daí, a necessidade da participação política, visto que possibilita o exercício da cidadania.

Assim o termo *participação* analisado por Bobbio (1991, p.888-889) considera três formas ou níveis de participação política: *presença* – forma menos intensa e mais marginal de participação, trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária, mensagens políticas; *ativação* – neste o sujeito desenvolve, dentro ou fora da

instituição, uma série de atividades que lhes foram confiadas por delegação permanente, de que é incubido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover; *participação* – é definida para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. No entanto, tal contribuição respeita a maior parte dos cidadãos, só poderá se dar de forma direta em contextos políticos bastante restritos, sendo que, geralmente, se dá uma contribuição de forma indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente.

Um ponto é bastante alarmante: os sujeitos dos diferentes segmentos em nenhum momento, nas justificativas, decisões democráticas, fizeram relação à proposta de *Plano de Desenvolvimento Escolar*; isso é muito preocupante, principalmente da parte dos professores, coordenadores e diretores. É sintomático que as próprias pessoas da direção não tenham uma idéia muito clara sobre esse fazer democrático, talvez não exista tal plano. Para os pais de alunos, alunos e funcionários, como está colocado acima, talvez nem considerem seu papel saber de tais coisas.

É bom lembrar que um retrato de uma situação é algo estático e que a própria realidade está em constante mudança. Desta maneira, é possível que a Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia tenha dado um passo à frente de muitas outras no sentido de reduzir o autoritarismo pela força e de aumentar o respeito pela comunidade local. O próximo passo talvez seja a promoção de eventos em que esta última participe desde a elaboração do PDE. É isto que viabiliza a descentralização e ativação do processo de cidadania participativa e propositiva e não meramente o cuidado e o carinho paternalista.

Outro ponto seria fomentar a discussão sobre *participação* e *cidadania*. Isto acaba por valorizar o saber popular e capitalizando o Plano Pedagógico como a “moeda local”. Essa discussão poderia levar a um entendimento do que seria uma boa liderança e um bom *Plano de Desenvolvimento Escolar* para a realidade local, uma vez que, mais e mais, aparecem conceitos que caem de pára-quedas de realidades externas.

Assim, os resultados ajudam a entender e a traçar o perfil do estilo de liderança como é percebido o processo de *participação* e como é delimitado o papel de cada sujeito. A partir disto e com outros elementos, é possível empreender uma

mudança de cultura escolar organizacional e uma dilatação deste conceito para que os diversos sujeitos incorporem e assumam novos papéis nessa realidade escolar.

Percebe-se que a *democracia* é uma palavra muito pouco discutida, assim como *cidadania*. O cidadão da democracia brasileira é muito passivo se assemelhando muito mais a um consumidor do que a um agente *participativo* e gerador de proposições. A sociedade civil em si está muito longe dos processos decisórios.

Porém percebe-se, porém, que os conceitos de *participação* e de *democracia* passam muito mais pela lógica do paternalismo da cultura brasileira do que pela história da igualdade e liberdade. Uma frase de um aluno sintetiza muito bem esse pensamento do “sinhozinho” patrão e pai e impressiona muito, pois veio logo após a introdução da idéia de **decisões democráticas** (ANEXO G). Fica clara a relação de dependência quase total a uma suposta pessoa que faz as vezes de um pai superprotetor.

No entanto, para o segundo indicador, *competência*, da categoria **decisões democráticas**, verificou-se que 14% dos professores consideram o estilo de liderança com princípios de *competência* do diretor, como, por exemplo, justificam:

“– Porque, ela demonstra, ou seja, procura o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem tendo como meta ser uma instituição de boa qualidade, visando formar indivíduos capazes de atuar nessa sociedade”.

Também para 16,3% dos alunos a razão do estilo de liderança do diretor corresponder às **decisões democráticas** reside na *competência*:

“– Sabe o que fazer”.

“– Cuida bem da nossa escola”.

Outros 42,9% dos pais de alunos justificaram em termos de *competência*:

“– Porque o ensino é qualificado e ajuda muito na escola”.

“– Porque o diretor realiza o que o Ministério da Educação exige”.

Os dados relativos aos coordenadores e diretores: 16,6% concebem o estilo de liderança, a partir de **decisões democráticas** mais relativo à *competência do diretor*:

“– *Direção decidida*”.

“– *Direção tranqüila nas decisões*”.

Dos 44,4% dos funcionários, em referência às **decisões democráticas**, ou seja, o estilo de liderança, a grande maioria observa o estilo de liderança mais em termos de *competência* e justifica da seguinte forma:

“– *É um diretor comunicativo, sempre está a nossa disposição para resolver qualquer decisão que não seja perfeita. Enfim, ela é ótima*”.

No que concerne ao último indicador dessa alternativa, *transparências nas decisões*, sob a óptica dos professores, pode-se ver o estilo de liderança, a partir de *transparências nas decisões* já tomadas, conforme opinião dos 50% que justificaram as **decisões democráticas do diretor**, como, por exemplo:

“– *Sempre que a diretora toma alguma resolução, ela procura nos reunir para perguntar a opinião de cada um*”.

Os 53,5% dos alunos apontam **decisões democráticas a partir da transparência nas decisões** tomadas pela direção é uma concepção de processo:

“– *Eu escolhi a letra b porque a minha professora sempre comunica com nós, e convidam os nossos pais para falar o que eles decidiram fazer*”.

“– *Porque ela antes de tomar uma decisão, ela procura em sala e salas pra falar a decisão que ela tomou pra os alunos*”.

“– *Eu assinei a letra b porque elas sempre chamam meu pai*”.

Isso parece contrariar o processo natural do processo democrático.

A opinião dos pais de alunos: 28,6% afirmam existir mecanismos de **decisões democráticas** em termos de *transparência nas decisões* tomadas pela direção e a justificativa gira em torno de:

“– A diretora da escola municipal M.A.M. antes de suas decisões sempre convoca os pais para discutir os interesses da escola e faz questão de saber a opinião de cada um”.

Em relação aos coordenadores e diretores: 50% observam existir **decisões democráticas**, sendo o estilo de liderança mais em termos de *transparência nas decisões* tomadas pela direção:

“– Pois a diretora está sempre promovendo reuniões e encontros para resolver os problemas e tomar as decisões, respeitando sempre a opinião de cada um”.

Os 25% restantes dos funcionários percebem **decisões democráticas** mais em termos de *transparência das decisões* tomadas pela direção:

“– Pois a diretora está sempre promovendo reuniões e encontros para resolver os problemas e tomar as decisões”.

Como pode ser visto nas justificativas da questão de múltipla escolha, é muito mais forte a importância da *transparência* nas decisões tomadas pela direção do que uma efetiva *participação* nas **decisões democráticas** para justificar o estilo da gestão escolar. E eles dão muita importância ao tratamento e atenção dados pela direção sem problematizar a questão da *democracia* e da **centralização do poder**.

Dos professores, 7% demonstram existir **decisões democráticas**, a partir do indicador *democracia*, quando justificaram sem explicar o termo:

“– Pois geralmente as decisões são tomadas democraticamente”.

Para o segmento aluno, 39,5% consideram o estilo de liderança com a perspectiva de **decisões democráticas** a partir da personalidade do diretor ou características da direção, este é mais um dos indicadores *bons diretores e calmos*:

“– Por que ele é ‘calmo’ ”.

“– Eu escolhi ela porque ela gosta muito da gente”.

“– Ela conversa com a gente e ela é muito legal e eu gosto muito dela”.

“– Ela se responsabiliza por cada um de nós”.

“– Porque ela nunca iria abandonar a gente”.

Por fim, pode-se considerar mais um indicador, *centralização*, para o segmento alunos: 2,3% justificam essa alternativa com idéias de *centralização*:

“– Fiquei com a letra ‘b’ porque toma a decisão logo e não precisa ficar ouvindo a decisão de outro professor etc.”.

No entanto, é bom ressaltar o grande número de pais que deixou essa questão em branco: 63,6%.

É impressionante como a questão do estilo de liderança toma uma conotação totalmente diversa nas justificativas, assinalando-se uma coisa e justificando-se com outra. Quando as pessoas assinalaram a alternativa **decisões democráticas** como correspondente ao estilo de liderança, a maioria delas justificou em termos de *transparência nas decisões tomadas pela gestão*, de *caráter e personalidade dos diretores* ou da *direção*, de *competência* e poucas explicaram sobre *democracia* e *participação*. Esse espaço da *transparência* foi muito citado como sendo a reunião com pais de alunos, quando eram transmitidas todas as informações a respeito da escola e dos alunos.

No entanto, a única alternativa que era positiva, para a maioria das pessoas, era justamente esta, e o *clima da organização escolar* e a *estima pela direção*, ou *pela diretora*, pelo visto, obscureceu o entendimento da questão. A pergunta se tornou muito mais a prorrogação e a confirmação de uma percepção positiva em relação à direção e ao *clima organizacional escolar* do que uma análise de um aspecto específico da organização escolar.

Parece não ser uma problemática a **centralização de poder na tomada de decisão**, podendo até mesmo ser uma característica positiva, como acontece para um funcionário, ou sendo indício de *competência*, como para um pai de aluno (ANEXO G). O baixo nível de escolaridade talvez tenha contribuído para o não entendimento da questão, entretanto, todos os segmentos cometeram, no geral, o mesmo deslize.

4.4.3 Liderança dispersa e indecisa

A terceira e última alternativa procedente da categoria **gestão escolar participativa**, relativa ao estilo de liderança da escola, tendo como alternativa *uma liderança dispersa e indecisa* pode ser evidenciada apenas pelo segmento professor que constata essa fragilidade gestora.

Como se vê, 9,5% dos professores percebem a existência de *uma liderança dispersa e indecisa*, salientando-se que, nesse mesmo indicador, 50% ficaram com uma percepção de *liderança ausente*:

“– Apesar de a diretora ser uma pessoa organizada e dedicada, nem sempre pode se fazer presente, devido a ter alguns encontros fora da escola, mas que tem a ver com a escola. Então, devido a sua ausência, às vezes ficamos dispersos e indecisos”.

Os outros 50% dos professores afirmam existir *uma liderança dispersa e indecisa*, a partir do termo de *imposição* e assim justificaram:

“– Porque a liderança, algumas vezes, aparece com planos determinados”.

O número de pessoas que não responderam ou não sabiam do que se tratava determinada questão pode apontar índices significativos de uma certa alienação ou por desconhecimento do que se refere a questões importantes para o desenvolvimento do cotidiano escolar. Pais de alunos, alunos e funcionários foram os que mais assinalaram que “não sabiam” ou “não responderam” em diversos indicadores. Isto se relaciona, talvez, com o fato de os pais de alunos e alunos não participarem das tomadas de decisões e de outros eventos. Porém, pode ser que eles considerem que não é papel deles estar por dentro de certas informações, o que não impede que se sintam participantes do processo, mesmo que sendo agentes passivos.

Algumas justificativas têm essa característica de 3.^a pessoa, seja tomando decisões, promovendo decisões, mas muito pouco o “nós” decidindo, participando e propondo. As justificativas, no geral, colocam a *participação* sempre na 3.^a pessoa. Somente nas justificativas da categoria *participação* é que, efetivamente, podem-se distinguir ações em que as decisões são compartilhadas e em que há *participação*.

Percebe-se, claramente, a dificuldade dos sujeitos quanto a essa temática, estilo de liderança da escola, na tentativa de construir uma identidade social da escola, eis o grande desafio desta na busca da homogeneidade, que confere com os propósitos do projeto econômico e político global, mas compromete o papel da escola na luta pela inclusão social dos diferentes segmentos sociais com menor capacidade de enfrentamento da competitividade e de lidar com questões atuais que concretizam este momento social, como é o caso da exclusão social, a desqualificação profissional, o multiculturalismo e a diferença.

Além disso, a repercussão dialética da globalização aguça o papel do local e da diferença. Nesse caso, a escola, os sujeitos, sobretudo a partir da sua gestão, cumpre um papel duplo no contexto do seu próprio desafio: o da formação do sujeito social (dentro da escola ou na organização da comunidade) e o da conquista da cidadania para as diferenças sociais.

Ressalte-se que quando se fala em *gestão escolar democrática* ou *gestão escolar participativa*, no âmbito de uma escola da rede pública municipal, faz-se referência a um contexto, a uma escola desaparelhada para enfrentar os crescentes desafios da sociedade moderna, bem como a comunidade educativa ainda não se encontra devidamente qualificada para uma prática gestora mais participativa nem preparada para uma compreensão do exercício da cidadania.

No entanto, essa questão da gestão democrática do ensino público na educação básica é prevista na LDB 9394/96, Art.14:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Percebe-se que as incumbências dos estabelecimentos de ensino e de seus respectivos atores infelizmente ainda não traduzem respostas coerentes aos anseios evidenciados pelo agentes educacionais e que, progressivamente, a escola foi conquistando um significativo espaço, através das políticas educacionais (embora há muito esquecida, hoje passa a ser prioridade e tem-se muito a conquistar e a fazer).

Nessa perspectiva, o percurso desse trabalho permitiu situar alguns pontos que reforçam a necessidade de mudar os enfoques tradicionais de educação e de

gestão escolar para enfrentar os desafios de uma abordagem voltada para o desenvolvimento de competências profissionais, compatíveis com os novos requerimentos da gestão escolar. Essa nova abordagem traz mudanças de conteúdo e metodologia, focalizando os processos operacionais, formativos da aprendizagem e do método de resolução de problemas, guardadas as respectivas especificidades, com reforço das estruturas locais e dos projetos de autonomia da escola, requerendo a reconstrução da identidade institucional da escola, além de levar em conta o desenvolvimento de valores e habilidades para lidar com contextos complexos, diversos e desiguais. Tais competências precisam considerar as exigências de uma gestão flexível, acolhedora, interativa e participativa.

Ao adotar essa abordagem, o gestor deverá envolver maior participação da comunidade, desenvolvimento de práticas coletivas de trabalho na construção do projeto pedagógico da escola e adoção de práticas que criem o senso de responsabilização pelos resultados de desempenho dos alunos.

Do exposto, é possível reconhecer que a escola faz diferença e que essa diferença está associada ao desempenho da equipe escolar – outro ponto fundamental que reforça a importância do papel dos profissionais da escola como protagonistas desse processo de mudança, voltado para a melhoria da eficácia da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O início do terceiro milênio nas várias áreas da ciência ocorre sob a égide do chamado pós-modernismo. Essa visão do mundo que emergiu no final do século passado e foi, gradativamente, se espalhando sobre todas as áreas do conhecimento, tem como características básicas o pluralismo e o contextualismo. O pluralismo é a idéia de que não existem verdades absolutas, de que a realidade suporta mais de uma visão ou perspectivas diferentes. O contextualismo significa que nada pode ser visto isoladamente, fora do seu contexto. Estas duas características do pré-modernismo marcam o eclipse do período das escolas teóricas, dos grandes mestres e suas verdades absolutas, do tempo de ser, mecanicismo, estruturalismo ou uma série de “ismos” que marcaram uma etapa importante no desenvolvimento das ciências. Foi necessária, primeiramente, a construção de várias teorias e técnicas para, somente então, se poder começar a buscar pontes entre elas. Este é um tempo de integração, palavra que bem define a tarefa básica deste momento. Num mundo cada vez mais globalizado, onde as informações navegam a uma velocidade crescente, é inevitável o cotejamento dos vários enfoques educativos e a busca de soluções, suas semelhanças e diferenças no processo sistêmico das organizações.

E, como a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelas relações estabelecidas no seu cotidiano, torna cada vez mais necessário perceber as organizações como uma entidade com personalidade própria – as organizações

têm vida. Principalmente, por se tentar compreender as questões da dinâmica, do clima e da gestão escolar como um todo, poder-se afirmar que os efeitos desses processos são múltiplos e importantes, o que se irá refletir e condicionar o êxito das práticas educativas, das políticas e das estratégias de desenvolvimento educacional quando se planificam projetos de intervenção e inovação nas escolas públicas que versam sobre o âmbito da gestão escolar não somente na teoria, mas trata-se de uma filosofia de descentralização que implica no processo decisório e racionalizar os recursos humanos e financeiros.

Daí compreender o gestor escolar, em qualquer circunstância, requer que sejam tomadas como base de análise as questões relacionadas ao compromisso deste para com os sujeitos educativos e sociais envolvidos na sua produção de ações, responsabilidades e articulações sinérgicas de talento e da competência humana. São questões ligadas aos princípios e valores subjacentes às concepções, posturas e práticas daqueles que são responsáveis diretos ou indiretos pela tarefa de democratização da escola, da mobilização contínua para promoção contínua de uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento humano.

O paradigma da gestão escolar participativa implica nada mais nada menos do que o envolvimento dos sujeitos que circulam no espaço escolar na construção de objetivos, resolução de problemas, criando um ambiente voltado para metas claras e relevantes, enfim, em sujeitos que atuem no processo decisório. Entre os responsáveis, inclui-se o governo do Estado, como formulador e executor das políticas públicas; a própria escola, através de seus agentes – diretor, equipe técnica, professores, pais de alunos e demais funcionários – e a sociedade em geral.

Em decorrência desse paradigma emergente que se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão – como, aliás em todas as áreas de atuação humana – não existe nada mais forte do que uma idéia cujo tempo chegou, em vista do que se trata de um movimento consistente e sem retorno. E a idéia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaço de participação (LÜCK, 1999), ou seja, é mudar a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho gestor, que passa a ser entendido como um processo de equipe da escola, associado a uma ampla demanda social por participação.

Essa investigação traz a clareza de um estilo gestor escolar, que ainda se apresenta ambíguo no que se refere a possuir visíveis faces de centralização, percebendo-se que os conceitos de *participação* e de *democracia* passam muito mais pela lógica do paternalismo da cultura brasileira, do que pela história de liberdade e igualdade. Isso se encontra evidenciado em vários momentos de análise dos dados da pesquisa, principalmente na parte referente à questão de múltipla escolha, em que os sujeitos acabam por revelar a sua concepção quanto ao *poder* que os diretores exercem sobre eles (ANEXO G). Isso nos conduz a refletir sobre novos encaminhamentos de práticas *participativas na escola*, na busca da construção da autonomia do *saber* e do *fazer*, elementos fundamentais a uma sociedade democrática.

Um outro aspecto que deve ser considerado é a prática construída pelos gestores, criando uma relação de dependência e de subordinação dos sujeitos envolvidos no espaço institucional, a partir de uma "maquiagem" de proteção, de partilhamento, talvez, o que se busca na realidade é o processo de dominação, a partir da manutenção da cultura autoritária. O sustentáculo dessa prática, talvez, seja a falta de clareza do que é ser gestor escolar, ter liderança, realizar trabalho democrático e respeitar o coletivo. Apesar de, preferencialmente, os gestores deverem ter capacidades de liderança e os líderes, capacidades de gestão, não é isto que normalmente acontece, pois liderança, tal como a define Estanqueiro (1992), é a arte de influenciar pessoas. O verdadeiro líder é aquele que tem capacidade para influenciar, motivar ou inspirar os outros a segui-lo.

Assim sendo, visualizou-se, nesse espaço pesquisado, nuances de cultura autoritária, esta marcada por elementos limitativos das práticas democráticas, pois os valores que nela se encontram presentes podem favorecer espaços como o individualismo, o egoísmo e a competição, contrariando, formalmente, os princípios da comunidade de interesse da solidariedade, do diálogo com vistas à construção coletiva. Sabe-se que a cultura autoritária demarca rigidamente e hierarquicamente as posições dos homens na execução de uma tarefa coletiva; a cultura democrática, ao contrário, utiliza-se dos princípios da ação-reflexão-ação como forma de aperfeiçoar um processo em expansão, superdimensionada.

Há de se dar conta, no contexto das escolas brasileiras, em especial a baiana, da multiculturalidade de nossa sociedade, em um processo de gestão

escolar participativa que requer, cada vez mais, uma *comunicação* clara, precisa e fluida entre os integrantes dos segmentos escolares, tendo como seu condutor fundamental. Sem uma *comunicação* coerente será difícil manter um bom desempenho em equipe, pois todas as decisões devem sujeitar-se à ratificação dos sujeitos envolvidos, ampliando, para isto, os canais de *comunicação*, enfatizando o aspecto humano e gerando situações estimuladoras:

o estilo de liderança é determinante para o grau de sucesso que possa ser alcançado. Um bom administrador há de saber conduzir as pessoas e administrar as diferenças entre elas de forma democrática, comunicativa, justa e não arbitrária, preocupando-se com as questões humanas dos membros da equipe (KANAANE, CHIAVENATO, ALENCAR, 1994, 1977, 1998).

Logo, é necessário *transparência* nas ações desenvolvidas no âmbito educativo para que se possa construir um processo gestor escolar participativo que faculte a construção da cidadania. Assim a Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia poderá prever, ainda, processos de auto-avaliação como fator de *democraticidade* e *transparência* tendo como meio de aprendizagem o processo sistêmico organizacional.

É necessário analisar, ainda, o significado de *democracia* e de *participação* para quem, na prática, está implicado na instituição desse modelo de gestão escolar, ou seja, não apenas para aqueles que detêm o poder de legislar e executar as leis – o Governo –, mas também para aqueles que atuam nas escolas – segmentos escolares – e para aqueles que são destinatários da educação escolar – a sociedade. O conhecimento dos diferentes significados de *democracia* e *participação* que, possivelmente, se encontraria, ajudaria a descobrir pistas para superar muitos impasses nesses processos.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar, nem encerra todas as respostas encontradas para a questão inicialmente formulada, ou seja, em que medida a prática desenvolvida no espaço escolar se identifica com os princípios da gestão escolar participativa. Ao contrário, espera-se que os caminhos ensejados no percurso deste trabalho, na tentativa de responder a essa questão e a outras respostas se somem e que este objeto de estudo suscite outros aspectos visando à melhoria qualitativa das relações e do desenvolvimento no espaço educativo.

A realização deste estudo possibilitou que se tivesse clareza da dinâmica estabelecida no espaço institucional da Escola M.A.M. – Ibirataia/Bahia, a partir da visão de professores, alunos, pais de alunos, coordenadores, diretores e funcionários. Permitiu que se pudesse verificar as contradições que perpassam o exercício da prática educativa que ora se apresenta como *participativa* e *democrática* e ora se revela uma prática de natureza centralizadora e autoritária, conforme se pode observar na justificativa das respostas apresentadas no ANEXO G – Indicadores do Estilo de Liderança.

É importante frisar que a viabilidade da gestão escolar participativa depende do conjunto de todos os grupos que lidam com educação – governo, escola e sociedade em geral –, tendo em conta, por um lado, as novas expectativas em relação à educação e às suas crescentes necessidades e, por outro, os sistemas educacionais defrontam-se com uma dupla exigência: aumentar a sua eficácia e reduzir as desigualdades sociais, sendo certo que a evolução do ambiente pedagógico, econômico e social não permite retrocesso.

E a condição da democracia cidadã está na possibilidade do exercício da reflexão, da crítica e do diálogo, como estratégias de crescente desativação, do impacto da cultura autoritária, como produto das relações sociais, das ações que, certamente, contribuirão para o resgate da idéia de gerir uma escola, contendo uma concepção de coordenação e de *participação*, de solidariedade, de reciprocidade e de compromisso. Pode-se elencar como valores que justificam a *participação* no processo de uma gestão escolar, a partir de uma visão sistêmica:

- opção por estruturas flexíveis, neutralizando a rigidez da forma burocrática de organização do trabalho gestor;
- desenvolver a capacidade de auto-organização, minimizando as prescrições e o elevado controle das formas burocráticas de gestão escolar;
- exercitar o processo de descentralização das ações;
- utilizar da avaliação conjunta de desempenho de todo o processo gestor e pedagógico;
- praticar a *informação* e *comunicação* clara e precisa, esta última uma “rua de mão dupla” – capacidade de ouvir e de ser ouvido;

- valorizar a aprendizagem do lidar com paradoxos, valorização das diferenças nas maneiras individuais de *pensar, sentir e agir*;
- aprender a aprender nas relações, isto é, compreender como se aprende, como se estrutura o conhecimento, é a busca da autoconsciência;
- assumir responsabilidades compartilhadas e conseqüentes da busca da qualidade de vida e do significado da existência e da ética humana no espaço educativo.

Dessa forma a descentralização, como produção das relações, tal como sugerido anteriormente, representa, na verdade, uma redistribuição de poder e não de tarefas, contrário ao que se apresenta nesta escola pesquisada, pois as decisões políticas evidenciam mais estar centradas nas distribuições de tarefas.

Para tanto, Stein (1997) afirma que a descentralização se realize na sua dimensão de componente da democracia, torna-se necessária a criação de pré-condições, tais como a garantia do acesso universal às informações necessárias; a garantia que os segmentos menos poderosos tenham assento nos conselhos de direção e que os processos de gestão e de tomada de decisões sejam transparentes.

Esse paradigma sistêmico é marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas e está associado ao enfoque dado, pela gestão, à administração. Trata-se, portanto, não apenas de simples mudança terminológica e, sim, de uma alteração fundamental de atitude e orientação conceitual, a sua prática é promotora de transformações de relações de poder e da organização escolar em si e não de inovações, como acontecia na administração científica.

O mais importante, mesmo diante de tantos entraves, para Uga (1991, p.97), é o fato de os recursos favorecerem a descentralização como um processo de distribuição do poder que pressupõe, por um lado, a distribuição dos espaços de exercício de poder – ou dos objetos de decisão –, isto é, das atribuições inerentes a cada esfera do governo e, por outro, a redistribuição dos meios para exercitar o poder, ou seja, os recursos humanos, financeiros e físicos.

Nesse novo paradigma da gestão escolar, há de se dar conta que a política educacional expressa, nos planos governamentais, o seu planejamento político-estratégico. Desde o período 1995-1998 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) definiu, como orientação básica a descentralização, com objetivo de atingir diretamente as escolas, dando-lhes autonomia. Trata-se, portanto, da afirmativa: “a escola sintetiza o nível gerencial-operacional do sistema. [...] É na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (BRASIL, 1995b, p. 4), conforme sugere essa orientação do MEC, no sentido de dotar as escolas de uma capacidade gerencial norteada por critérios de qualidade, definidos como acesso, progresso e sucesso dos diferentes segmentos escolares.

No entanto, em função de alguns obstáculos para o atendimento dos objetivos de um ensino de qualidade, algumas pesquisas atribuem uma inadequação dos processos de gestão escolar. Diante do exposto e da necessidade de uma gestão escolar participativa e democrática na escola, em todos os níveis, é que se recomenda:

- conviver com os conflitos, mediados dialeticamente, evitando a anulação da diversidade, mas exercitando a negociação que aponta na direção da construção de um consenso coletivo.
- priorizar o clima das relações existentes na escola, levando os sujeitos envolvidos no processo educativo ao desafio da construção coletiva na busca de uma relação prazerosa e produtiva no interior da instituição.
- ter transparência nas ações, eliminando as dissimulações, facilitando um processo comunicativo, verdadeiramente democrático.
- ter compromisso com a democracia, com a não discriminação e com a preservação dos direitos do homem.
- promover programas capazes de possibilitar uma maior integração e participação dos pais de alunos na gestão das escolas.
- construção de uma prática dialogal como forma de favorecer uma relação mais aberta e democrática entre a escola e a sociedade.

Em síntese, no contexto dessa escola pesquisada, a gestão escolar participativa, certamente, não ocorrerá espontaneamente, é necessário que seja provocada, procurada, vivida e aprendida por todos os que pertençam à comunidade escolar. Dessa forma, o olhar que se sugere ter é que ressignificar a gestão da educação nada mais é do que percebê-la e compreendê-la, a partir das transformações atuais, de uma realidade que exige a formação de um novo homem, portanto de uma nova educação pautada na construção democrática de uma sociedade mundial solidária. O ato de ressignificar a gestão escolar, a educação é fortalecer seu estatuto teórico/prático de conteúdos destinados a solucionar os problemas contextuais, a considerar a diversidade cultural e humana.

Para tanto, a realidade, qualquer que seja o modo como é sentida e percebida, concebida e considerada, tem que ser encarada sempre como um campo de possibilidades ou de profundidade, sendo que a tarefa do educador nada mais é que o ato de redimensionar a elaboração de um currículo mais voltado para habilidades, competências e utilização de conhecimentos relevantes ao processo gestor escolar e de avaliação compatíveis com tais currículos, com opções e flexibilidade na escolha do tipo gestão escolar pela comunidade escolar e local poderia contribuir de forma relevante para atrair mais adeptos e elevar a qualidade da escola pública.

Há, talvez, duas lições da Gestão Escolar Participativa: a primeira é que é possível, mesmo para uma instituição pública, criar espaços que seriamente contribuam para as soluções dos problemas cotidianos; a segunda é mais uma possibilidade, alerta, do que uma lição: a sociedade, a comunidade, a escola precisam “fazer sua parte no todo” e estabelecer um sistema de gestão escolar, de educação fundamental que ofereça um ensino de qualidade aceitável para a população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 38, n. 2. p.28-25, 1998.

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

ANDOLFI, Mauricio; ZWERLING, Israel. **Dimensiones de la terapia familiar**. Buenos Aires: Piados, 1985.

ÂNGELO, Cláudio; WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas, Papyrus, 1989.

ANSOFF, H. Igor. **Estratégia empresarial**. São Paulo: McGraw Hill, 1977.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio R. Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna. 1986

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988. p.31-80.

_____. Fracasso - sucesso: peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 53, p.46-53, jan./mar. 1992.

AUSUBEL, David et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BABBIE, Carl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Colegiado escolar na Bahia**. Salvador, 1997-1999. (Série Gestão Participativa, v.2).

_____. **Conheça as estratégias básicas do planejamento educacional**. Salvador, 1998. (Série Gestão Participativa)

BARBOSA, Eduardo et al. **Gerência da qualidade total na administração**. [São Paulo], 1998. Mimeografado

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

BERGER, Petr L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTALANFFY, Ludwig Von. (1947) General system theory. New York: George Braziller, 1968. Trad. Franc. Jean Benoist Chabrol. **Teórie générale des systèmes**. Paris: Dunod, 1973.

_____. **A systems view of man**. Edited by Paul A Laviolette Boulda Colorado: Westview Press, 1981.

BERTRAND, Yves; GUILLEMET P. **Organizações**: uma abordagem sistêmica. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

BILHIM, J. **Teoria organizacional**: estruturas e pessoas. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Qual socialismo?**: debate sobre uma alternativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Dicionário de Poética**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

_____. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Democracia. In: BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

_____. **A teoria das formas de governo**. 7. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

BOTHWELL, L. **A arte da liderança**. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**. Campinas: Papyrus, 1986.

BRANDÃO, Zaia et al. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achimé, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2. ed. São Paulo: Javoli, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Senado Federal, [1999]. Disponível em: > <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/> > Acesso em: 12 jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999. 4 v.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos, 1993-2003**. Brasília, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma o Aparelho de Estado**. Brasília: Mare, 1995 a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Planejamento estratégico para o período 1995 / 1998**. Brasília: MEC, 1995b.

BORDA, Orlando Fals. Reflexiones sobre democracia y participación. **Revista Mexicana de Sociologia**. v. 48, n. 3, p.7-14, jul./set. 1986.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhais. Gestão da educação: o município e a escola. In: NAURA, Syria Carapeto Ferreira; AGUIAR, Maria Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p.150-158.

BORON, Atilio. **Estado capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BROWN, J. A. C. **Técnicas de persuasão: da propaganda à lavagem cerebral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 125-140.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988. p.11-30.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexão em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 21–33.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

EM EDUCAÇÃO, 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. 1 CD-ROM.

_____. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARR, Eduard H. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CARTWRIGHT, C; ZANDER, A. (Org.). **Dinâmica de grupos**. São Paulo: Heder, 1967.

CARVALHO, Marília P. A gestão democrática da escola na visão do Centro do Professorado Paulista. **Revista da Faculdade de Educação**. v.18, n.1, p.33-52, jan./jun. 1992.

CASTRO, Anna Maria de; DIAS, Edmundo F. **Introdução ao pensamento sociológico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1978.

CASTRO, Isabel Prado. Pensamento Sistêmico v. Abordagem Sistêmica. **Revista Toxicodependências**, v. 2, n.1, p.29-34, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI: o desafio da qual e equidade** Brasília, DF: INEPE, 1999.

CECCON, Claudius *et al.* **A vida na escola e a escola da vida**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CENTRO DE PESQUISA PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Raízes e asas: apresentando**. São Paulo: CENPEC, 1994.

_____. **Raízes e asas: o caminho de cada escola**. São Paulo, 1994.

_____. **Raízes e asas: educação e desenvolvimento municipal**. São Paulo, 1994.

_____. **Raízes e asas: sua função social**. São Paulo, 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. São Paulo: McGraw Hill, 1977.

_____. **Introdução à teoria geral da administração.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa.** 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

CICOUREL, Aron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.87-121.

CODO, Wonderley. **Sofrimento psíquico nas organizações.** Petrópolis, Vozes, 1995.

COOL, César. **Educação, escola e comunidade:** na busca de um novo compromisso. *Pátio*, v. 3, n. 10, ago./out. 1999.

CÓRDOVA, Arnaldo. Modernización y democracia. **Revista Mexicana de Sociología.** v. 53, n.1, p.261-281, jan./mar. 1991.

CARTWRIGHT, C e ZANDER, A. (Org.). **Dinâmica de grupos.** São Paulo: Heder, 1997.

DEBESSE, M. **Tratado das ciências pedagógicas:** psicologia da educação. São Paulo: Nacional, 1974.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **A avaliação qualitativa.** São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DEWEY, J. **Philosophy of education:** problems of man. Totowa, N. J.: Littlefield, Adams, 1995.

DOURADO, Luiz F. Administração escolar na Escola Pública: perspectivas de democratização da gestão. **Inter-Ação: revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 14/15, n.1-2, p.31-54, jan./dez. 1990/1991.

_____. Gestão da Educação, formação humana e projeto pedagógico: uma construção coletiva. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 14, n. 1, jan./jun. 1998a.

_____. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1996.

ENRIQUEZ, Eugène. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n.1, p.18-29, jan./mar. 1997.

_____. Instruções, poder e desenvolvimento In: ARAÚJO, A.; CARRETEIRO, T. **Cenários sociais e abordagem clínica**. Belo Horizonte: FUMEC / Escuta, 2001. p.49-74.

ESTANQUEIRO, A. **Saber lidar com as pessoas**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, J.; ABREU, J.; CAETANO, A. **Psicossociologia das organizações**. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1996.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. O individualismo na contemporaneidade e os compromissos da gestão da Educação. In: SERRA, Carlos (Org.). **Tradição, modernidade e as veredas da mestiçagem**. Maputo : Ed. da Universidade Eduardo Mondlane, 1999.

FERREIRA, Maria de Fátima Andrade. **Gestão colegiada em escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia?** Salvador, 1999. Dissertação (Mestrado) – UFBA / Uesc.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes e Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 1992.

FERRARI, Alceu. O problema do analfabetismo no Brasil. **Revista ANDE**. v. 10, n. 17, 1991.

FESTINGER, Leon. **Teoria da dissonância cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FILMUS, Daniel. Democratización de la educación: processo y perspectivas. **Educação & Sociedade**. n. 30, p.63-86, ago. 1988.

_____. et al. **Cada vez más necessária, cada vez más insuficiente: escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización**. Buenos Aires: Sentillana, 2001.

_____. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos**. Buenos Aires: Troquel, 1996.

FISCHMANN, Roseli (Coord.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2 ed., Rio: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança**. 23 ed. Rio: Paz e Terra, 1998.

_____. **Essa escola chamada vida**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: (diálogos)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. ILLICH, Ivan; FURTER, Pierre. **Educación para el cambio social**. Buenos Ayres: Tierra Nueva, [1970?].

FOUCAULT, Michel. **El sujeto y el poder**. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 50, n. 3, jul./set., p 3-20, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.47-59, fev./jun. 2000.

_____ et al. **Avaliação dos processos gestor e pedagógico em escolas públicas baianas**. Salvador: UFBA/FACED, 1999. p. 123-124. Apresentado durante o XIV Encontro de Pesquisa Educacional, 16 a 18 de jun. 1999, Salvador, Bahia.

_____. Programa gestão participativa: uma experiência de apoio às escolas públicas. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, SEI, v. 9, n.1, p.34-43, jun. 1999.

_____; GIRLING, Robert. Desafios da educação pública brasileira. **Gestão em Ação**. Salvador, UFBA, FACED, v. 1, n. 1, p.13-39, abr/ago. 1998.

_____; GIRLING, Robert. Gestão escolar participativa: uma construção. **Gestão em Ação**, Salvador: UFBA, FACED; ISP, v.2, n.1, p. 29-54, jan/jun. 1999b.

_____; KEITH, Sherry; GIRLING, Robert. **Gestão democrática: experiência teórica e prática em escolas públicas baianas**. Salvador: UFBA, FACED, 1999a . Xerocopiado..

FORQUIN, Jean – Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1995.

GALUCH, Maria; SFORNI, Marta. O Ateneu: a escola da sociedade. **Perspectiva**, v. 10, n. 18, p.33-43, ago./dez. 1992.

GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). **Pesquisa em educacional: quantidade e qualidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva.** São Paulo, EDUSP, 1995.

GARRETÓN, Manuel Antonio. Del autoritarismo a la democracia política. **Revista Mexicana de Sociología**. v. 53, n.1, p. 283-292, jan./mar. 1991.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995, p. 93-124.

_____; McLAREN. P. Formação do professor como esfera contra – pública: pedagogia radical como uma forma de política cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995, p.125 - 153.

GOLDBERG, M. et al. **Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau.** Rio de Janeiro: Achimé-ANPED, 1981.

GORLIER, Juan Carlos. Democracia en América del Sur: una reflexión sobre el potencial de los movimientos sociales en Argentina y Brasil. **Revista Mexicana de Sociología**. v. 56, n. 4, p.119-151, out./dez. 1992.

GUARESCHI, Neuza M. F. Escola e relações de poder e autoridade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.18, n.28, p. 109-129, 1995.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio R. Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

GUTIERREZ, Gustavo Luís, CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Nura S. C. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p.59-75.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HAGUETTE, Teresa. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Coimbra, [s.n.], 1964.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre, Hoffmann, 1993.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre, Mediação, 1993.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

HOWARD, Dick. O legado marxiano e o problema da democracia. **Revista Trans/Form/Ação**. São Paulo, v.16, p.99-116, 1993.

HUGON, Paul. **Demografia brasileira: ensaio de demoeconomia brasileira**. São Paulo: Atlas, 1977.

IANNI, Octavio. A nação das classes dominantes. In: LARANJEIRA, Sônia (Org.). **Classes e movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1990. p.33-42.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

JÄEGER, Werner. **Paidéia**. 13 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JELIN, Elizabeth. Como construir cidadania?: una visión desde abajo. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe**, n. 55, p.21-37, dez. 1993.

KANAANE, Roberto. **Comportamento humano nas organizações**: o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 1994.

LASCH, Christopher. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 3. ed. São Paulo: 1986.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEAL, Elisabeth J. M.; SILVA, Virgínia M.F. As eleições dos diretores de escolas e a constituição dos Conselhos Deliberativos: possibilidades de transformação da escola?“. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 5, n. 10, p.24-36, jan./jun. 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p.

LINDIGER, Marília Miranda (Org.). **Diretrizes gerais para a capacitação de professores, dirigentes e especialistas da educação básica**. Brasília: Fundação Cesgranrio, 1993. (Cadernos Educação Básica, v. I)

LOUREIRO, Walderês Nunes. Democratização do ensino. **Revista Inter-Ação**, Faculdade de Educação da UFG, n.11, p.131-134, jan./dez. 1987.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino. In: FINGER Almeri et al. **Educação**: caminho e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____; FREITAS, K. S; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Equívocos teóricos na prática educacional.** Rio de Janeiro: ABT, 1983.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista Ande.** n. 10. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro: ABT, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1986.

McNAMEE, Scheila; GERGEN, Kenneth J. **A terapia como construção social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MALPICA, Carlos N. F. **Descentralización y planificación de la educación: experiencias recientes en países de América Latina.** Paris: UNESCO/IPE, 1994. (Informe de Investigación, n. 102).

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna, 1995.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MEAGLIA, Piero. Democracia e intereses en Kelsen. **Revista Mexicana de Sociología**, ano 49, n.2, p.3-20, abr./jun. 1987.

MELLO, Guiomar N. **Magistério de 1.º grau.** São Paulo: Cortez. 1982.

_____. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____; SILVA, Rose Neubauer da. Seleção Competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas. n.10, p.7-45, jul./dez. 1994.

MIERTONT, Jacques (org.) **Dicionário de Terapia Familiar: teoria e prática.** Trad. Carlos arturo Molina-Loza. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

MOISÉS, José Alvaro. Democratización y cultura política de masas en Brasil. **Revista Mexicana de Sociología**. v. 56, n. 1, p.167-203, jan./mar. 1992.

_____. Sociedad civil, cultura política y democracia: los obstáculos de la transición política. **Revista Mexicana de Sociología**. v.50, n.3, p.37-60, jul./set., 1988.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

MORGADO, Luisa Maria de Almeida. Teoria Geral dos Sistemas: teoria da Equilíbrio e Psicologia Cognitiva. **Psychologica**, n. 3, p. 29-38, 1990.

MORTIMORE, Peter. **Effective schools: current impact and future potential**. Londres: University of London, Institute of Education, 1995.

MORTIMORE, Jacques. Metacomunicação. In: **Representation communication**. Trad. Pierre Fedida. Paris: P.U.F., 1986.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MOUFFE, Chantal. Democracia y nueva derecha. **Revista Mexicana de Sociología**, v.43, edição especial, p.1829-1846, 1981.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Gestão democrática e melhoria do desempenho escolar: qual a relação? **Gestão em rede**. Curitiba, n.21, p.17-21, jun. / jul., 2000.

NOGUEIRA, Oraci. A entrevista. NOGUEIRA, Oraci. **Pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1968.

NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NUNES, Carla Alessandra da Silva. Gestão Democrática das Escolas Públicas: um auto – retrato. In: ENCONTRO DE PESQUISAS DO NORDESTE, n.12., 1999, Salvador **Anais...** Salvador: UFBA, 1999. CD-ROM, ISBN 85-87243-02-0.

OLIVEIRA, Alberto; AVRITZER, Leonardo. El concepto de sociedad civil en el estudio de la transición democrática. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 54, n. 4, out./dez, p.227-248, 1992.

OLIVEIRA, Thais B. C. Educação, escola e participação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 89, p. 59-71, maio 1994.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do Trabalho**. São Paulo: Ática (Séries Princípios, n. 93), 1987.

OLIVEIRA, Sidney Nilton de. Algumas críticas à gestão da qualidade na educação. **Revista da FAEBA**, Salvador, v.7, n.9 p. 157-178, jan. / jun. 1998.

OLIVEIRA, Dalva Camara de. **Gestão democrática escolar**: um estudo de expectativas, efeitos e avanços. Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

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

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A Indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

PEY, Maria Oly. **Reflexões sobre a prática docente**. São Paulo: Loyola, 1986.

PEREIRA, Maria de Fátima de A. **Gestão colegiada da escola pública**: expressão de autonomia ou heteronomia (?).1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Convênio UFBA/UESC, Ilhéus, 1999.

PERREIRA, Antônio. Atendimento a educação do trabalhador na contemporaneidade: uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos da (re)estruturação produtiva e da qualificação. **Revista da RAEEBA**. SSA, UNEB, n. 12, jul./dez., 1999, p.113-130.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Ed., 1993. 191p.

PETTIGREW, Andrew M. A cultura das organizações é administrável? In: FLEURY, Maria Teresa Leme; FISCHER, Rosa Maria (Coord.). **Cultura e poder nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996. p.145-153.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

_____; INHELDER, Barbel. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

RODRIGUES, Neidson. Colegiado: instrumento de democratização. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, v. 3, n. 1, p.72-79, jan./jun. 1981.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 268 p.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SACRISTÁN, J. Giameno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, A. F. **Territórios Contestado**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.82-113.

_____. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A**. Brasília, 1996. p. 50-74.

SÁEZ, Manuel Alcántara. Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina?. **Revista Mexicana de Sociologia**, v.56, n.1, p.205-223, jan./mar. 1992.

SANTOS FILHO, J.C. dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, v.1, n.2, p. 41-101, jan./jun., 1998.

_____; GAMBOA, Sanchez Silvio. **Pesquisa educacional**: quantidade, qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto Alegre: Porto, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Cortez. 1987.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership: a dynamic view.** San Francisco: Jasssey – Bass Publishers, 1991.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1971.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem.** São Paulo: Best Seller, 1993.

SERGIOVANNI, T.J; CAVER, F.D. **O novo executivo escolar: uma teoria de administração.** São Paulo: EPU, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. Florianópolis: **Perspectiva**, v.10, n.18, p. 61-76, ago./dez. 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGE, Peter. **A Quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem.** São Paulo: Best Seller, 1993.

SLUZKI, Carlos E. **A rede social na prática sistemática.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa: Moraes. 1977.

STEIN, Rosa H. **Descentralização e assistência social.** São Paulo: Abong, 1997. p. 5-20. (Cadernos da Abong, n.20).

TAYLOR, Frederick. **Princípios da administração científica.** São Paulo: Atlas, 1982.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência**. São Paulo: Ágora, 1986.

TORRES, Artemis, SIQUEIRA, M. C. Freitas. Diretores de escolas e implantação da gestão democrática. **Revista de Educação Pública**. v. 6, n. 9, p. 205-216, jan./jun., 1997.

UGA, Maria Alícia. **Descentralização e democracia**: o outro lado da moeda. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF: IPEA, n. 5 p. 87-104, Jun. 1991.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1997.

VIANNA, Ilca de Almeida Oliveira. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo: EPU, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone / EPU, 1988.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega Universidade, 1979.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989.

WATZLAWICK, Paul et al. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação, São Paulo: Cultrix, 1993.

_____. **A realidade Inventada**. Trad. Jonás Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial Psy, 1994.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

WEBER, Silke. O público, e o privado e a qualidade da educação pública. **Cadernos CEDES**, n. 25, p. 27-43, 1991.

WEFFORT, Francisco. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Escola, participação representação formal. In: SILVA, L. Z da ; AZEVEDO, J. C. (Org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Compromisso do educador com a sociedade do futuro. **Revista da FAEBA**, Salvador, n.12, jul./dez. 1999.

_____. **Formação do administrador da educação no Brasil:** uma tentativa de periodização. Porto Alegre: UNISINOS; PUC-RS, [1992]. Xerocopiado.

_____. **Administração Participativa:** papel dos pais nos conselhos escolares. Cod. CEDAE. Porto Alegre, n. 3, p. 49-79, 1997.

WHITAKER, Dulce C. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Semente, 1981.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

O presente questionário corresponde ao desenvolvimento de uma pesquisa, como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado - UFBA, visando identificar aspectos referentes às características e significados do tipo de **gestão escolar**.

Queremos saber a sua opinião a respeito da forma com a qual as pessoas vêm se relacionando na escola e qual tem sido o resultado disso na dinâmica educacional.

Portanto, as respostas dadas a este questionário serão de grande importância, não sendo necessária a sua identificação, pedimos apenas que cite o nome da instituição e as respostas serão mantidas em sigilo.

Genigleide Santos da Hora

IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____

Data: ____/____/ 2000 Turma: _____ Turno: _____

Assinale com um X a sua atividade nesta instituição de ensino:

() Diretor Tempo de Serviço: _____

() Vice-diretor Tempo de Serviço: _____

() Coordenador Tempo de Serviço: _____

() Docente exercendo atividade em sala de aula Tempo de Serviço: _____

() Docente exercendo atividade extra sala de aula. Qual a função? _____

() Funcionário Qual a função? _____

() Docente que exerce atividade em sala de aula e outra atividade nesta escola. Qual a função? _____

() Outras atuações / funções ou atividades Qual? _____

() Aluno(a) Série: _____

() Pai ou () Mãe Idade: _____ Quantidade de Filhos na Escola: _____

ORIENTAÇÕES

Utilizando a escala de 0 a 4, favor responder a FREQUÊNCIA COM QUE CADA UM DOS PARÂMETROS apresentados abaixo ocorre em sua instituição de ensino.

Circular apenas uma alternativa em cada item.

ESCALA DE FREQUÊNCIA									
① NÃO SEI	① NUNCA	② POUCAS VEZES	③ ALGUMAS VEZES	④ SEMPRE					
PARÂMETROS DE ANÁLISE									
1.	O estilo de liderança da direção desta instituição escolar corresponde às suas expectativas.				0	1	2	3	4
2.	Os professores planejam juntos as atividades pedagógicas.				0	1	2	3	4
3.	Nessa instituição de ensino os conflitos entre funcionários e demais segmentos escolar são facilmente resolvidos.				0	1	2	3	4
4.	O clima organizacional da instituição é otimista e saudável.				0	1	2	3	4
5.	A direção escolar promove eventos com a participação de pais e outros representantes da comunidade local.				0	1	2	3	4
6.	As relações interpessoais no cotidiano escolar favorecem o processo ensino-aprendizagem de qualidade.				0	1	2	3	4
7.	O processo de comunicação entre as pessoas facilita o desenvolvimento da prática pedagógica.				0	1	2	3	4
8.	Percebem-se trocas de experiências e entrosamento dos alunos para com a escola e comunidade.				0	1	2	3	4
9.	O professor ao avaliar o desenvolvimento pedagógico, pessoal e emocional dos alunos considera clima das relações interpessoais estabelecidas.				0	1	2	3	4
10.	A integração saudável entre aluno/escola favorece uma educação mais eficiente.				0	1	2	3	4
11.	O intercâmbio de idéias, percepções e experiências contribuem na mudança de comportamento organizacional da sua escola.				0	1	2	3	4

12. Na sua opinião, o estilo de liderança do diretor dessa instituição escolar corresponde:

- a.() Centralização de idéias e poder
- b.() Decisões democráticas
- c.() Liderança Dispersa e indecisa

Justifique sua resposta.

ANEXO B - INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Secretaria Municipal de Educação – Ibirataia/Bahia – 1997-99

No primeiro ano, trabalhou-se o processo de sensibilização desses diversos profissionais que, em alguns momentos, se mostravam desacreditados, despreparados, imaturos e com poucas perspectivas de sucesso, tendo uma clientela de baixo rendimento de aprendizagem, alto índice de evasão e repetência.

No entanto, não foi um empreendimento fácil, devido à baixa auto-estima, percebida em grande parte dos profissionais de educação desse município. Conforme afirma a Secretária de Educação: “– *Aqui, todos os profissionais de educação necessitam de motivação, de algo para elevar a auto-estima!*”

E foi nessa perspectiva que se investiu em elementos que inicialmente contemplassem as necessidades do grupo, assim como contribuíssem para atingir uma percepção prática, vivenciada no contexto escolar, a partir da compreensão de que a interação e integração social partissem das relações dialógicas, visão crítica da realidade, solidariedade e liberdade e pudessem conceber a prática conforme Paulo Freire (1981, 1979).

Os encontros com os profissionais de educação em Ibirataia primaram por uma *metodologia de pesquisa-ação*, de Thiollent (1996), em que educador e educandos construíram e reconstruíram conhecimentos teórico e prático acerca da prática educativa, tendo como suporte metodológico a *pesquisa-ação*, instrumento de trabalho e de investigação com grupos: instituições, coletividades de pequeno e médio porte. Um dos principais objetivos dessa proposta consiste em desenvolver, nos pesquisadores e grupos participantes, autonomia para resolverem as situações nas quais estão inseridos levando em conta os aspectos históricos, sociais e políticos.

A *pesquisa-ação* permeou os trabalhos desenvolvidos, cumprindo as exigências científicas quando se faz uma experimentação real, na qual os

pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaia e desempenham um papel ativo; não abandonam o espírito científico, concebem dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, há uma co-participação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado.

Assim, a *pesquisa-ação* apresentou-se como uma proposta metodológica e técnica que ofereceu subsídios para organização de atividades pedagógicas e socioculturais. Como educadora e pesquisadora responsável em propagar um novo *saber e fazer* educação a partir do *sentir e refletir* ações educativas fazendo ampliar novos horizontes dos sujeitos, responsáveis pelo desenvolvimento da ciência cotidiana evidenciada na prática educacional, vivendo o dia-a-dia comprometido com os valores humanos. Estes sujeitos demonstraram, no contato inicial, um interesse no desafio que representavam os encontros.

Diante da complexidade cada vez mais crescente do funcionamento do sistema de ensino, em decorrência da diversidade de situações conflituosas no contexto social, a esfera ideológica assume um papel de grande importância como elemento de coesão social. Contudo, na operacionalização das atividades junto à clientela, os elementos trabalhados corresponderam a uma investigação de cunho científico procurando atender questões relativas à prática pedagógica dos sujeitos: *o que, o para que, o porquê, o onde, o como, o quando, o quanto, com que e com quem se efetivam as ações e reflexões teórico/prática* (ANEXO C).

E, muitas vezes, os fatores emocionais responderam às perguntas sobre componentes que não convergiam apenas à sua produção pedagógica, aos processos cognitivos. Por isso, a motivação e as atitudes não podem ser consideradas isoladamente de fatores cognitivos tais como o conhecimento, as operações, a antecipação de resultados e a adoção de estratégias para lograr objetivos concretos.

Queria-se que eles entendessem, principalmente, qual o papel da *educação*, do *conhecimento*, da *escola*, do *educador* e do *educando*, que se sentissem participantes e construtores, que respeitassem os pensamentos divergentes, a si e aos outros. Nos encontros iniciais, a maior dificuldade foi conciliar o que se queria e se acreditava com o que o contexto oferecia em relação ao tempo de estudo e

planejamento, além de alguns sujeitos demonstrarem, direta ou indiretamente, a incredulidade nos objetivos e no desenvolvimento deste trabalho.

No segundo ano, teve-se a oportunidade de aprofundar mais um pouco quanto à fundamentação teórica, pautada na *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1979), desenvolvendo novas habilidades e capacidades para gerir e operar a prática pedagógica, respaldando-os com outros autores, principalmente com os voltados para a prática de sala de aula, na relação educador e educando como: Libâneo (1989), Demo (1995), Matui (1998), Candau (1996); com a psicologia do desenvolvimento humano – contribuições dos movimentos da psicologia e da educação Piaget (1970; Construtivismo/Interacionismo com Piaget (1971), Ferreira (1992), Vygotsky (1978, 1991), Wallon (1979, 1989); a avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (1996) e Hoffmann (1993).

Dessa forma, cada atividade desenvolvida seguiu alguns critérios, muitos deles previamente combinados com a Secretaria de Educação, seguindo o calendário letivo e outros improvisados, cumprindo a necessidade da clientela. Portanto, pode-se verificar que muitos dos encontros significaram em alguns resultados obtidos, dos quais podem-se listar alguns, como:

- os encontros parecem ter favorecido para iniciar um processo de reflexão em prol da transformação da concepção de educação de grande parte dos profissionais com os quais se trabalha;
- a educação passou a ser vista pelos profissionais deste município como um *fator-chave de desenvolvimento*, que supõe cumprir com o seu papel, envolvendo os *fatores interpessoal, emocional, social, econômico, científico, cultural e humano*;
- momentos ricos de construção foram oportunizados, assim como momentos de troca de saberes, de contextualização, orientação e problematização em estudo – através de diversas vivências e dinâmicas;
- sistematização da teoria e da prática, a partir das leituras de textos sobre a práxis (ação-reflexão-ação), elaborando uma nova construção de *sentidos e significados* dessa prática construída;

- estabelecimento de dialogicidade entre sujeitos aprendentes (educador/educandos), procurando transformar o discurso em prática pedagógica e na construção das relações sociais;
- construção social e coletiva do conhecimento, registrada pelos participantes em seus apontamentos, acrescida pelos registros de dramatizações, cartazes, músicas e fotos;
- avaliação crítica com o aporte da dialogicidade propiciada e/ou desenvolvida, através da compreensão de mundo como realidade em processo, sem dicotomizar *o pensar da ação pedagógica*, a partir do abordado, construído entre o “eu” e o “nós” e deste nós, em um dado contexto sócio-histórico-cultural;
- através desse processo de humanização, sensibilização e criticidade desses profissionais, passaram a compreender melhor o seu papel. E, portanto, conheceram os seus direitos e deveres como cidadãos atuantes no espaço educativo, bem como compreender os deveres da instituição de ensino e da sociedade atual.

Vale ressaltar outros avanços traçados pelos educadores, nas avaliações de encontros, através da expressão de seus pensamentos, da criticidade em prol da qualidade relacional na sala de aula e na instituição como um todo. Teve-se como exemplo:

- a atuação e a elaboração de ações integrativas entre a escola e a comunidade local – realização de palestras para os alunos e pais;
- docentes participando de grupos de estudos – implantação do Núcleo de Estudos em Gestão Escolar de Ibirataia (NEGEI); este grupo de estudos foi citado em artigo da Prof. Katia Freitas, na Revista Em Aberto 2000, p.58:

A equipe do PGP também tem atendido a convites das Secretarias Municipais de Educação, em municípios do Estado da Bahia, como Ibirataia, em 1998, onde autoridades educacionais do local desenvolveram um núcleo de estudos sobre gestão participativa.

- docentes motivados – deslocando-se para cidades vizinhas semanalmente – vislumbrando uma qualificação profissional de ensino superior;
- docentes reivindicando uma presença mais constante dos coordenadores pedagógicos e dos dirigentes escolares nos encontros de Atualização Profissional – a fim de falarem uma mesma linguagem, uma vez que estes deixaram de acompanhar os encontros e mostram-se, de certa forma, resistentes ao processo (entraves em suas ações pedagógicas?).

Observe-se que este documento tem grande significado na escolha do tema da dissertação apresentada, pois entraves identificados, como o do último item do diagnóstico, suscitaram a necessidade de um estudo científico sobre Gestão Escolar Participativa: um estudo relacional e organizacional.

**ANEXO C – Intervenções Psicopedagógicas – Fotografias
Secretaria Municipal de Educação Ibirataia/Ba, 1997-99.**



Fonte: I Jornada Pedagógica – Profissionais da Secretaria Municipal de Educação Ibirataia/Bahia – 1997.



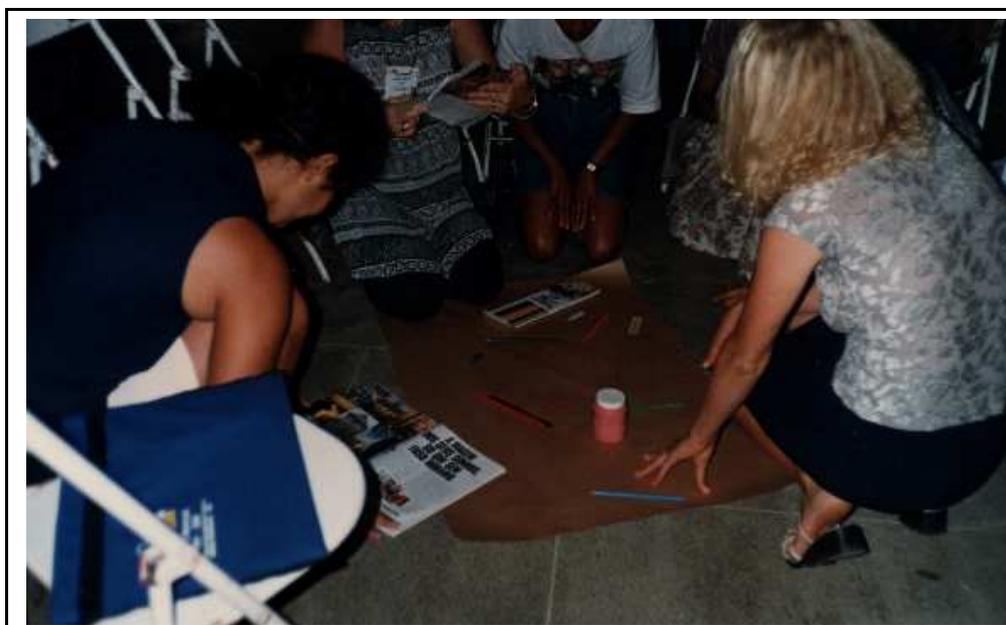
Fonte: Profissionais da Secretaria Municipal de Educação Ibirataia/Bahia – 1998.
Implantação do Núcleo de Estudos de Gestão em Educação (NEGEI).

(Continuação) ANEXO B

Intervenções Psicopedagógicas – Fotografias – Secretaria Municipal Educação, Ibirataia/Bahia, 1997-99.



Fonte: Profissionais da SMEC – Ibirataia/Ba, 1998. *Aprofundamento teórico e prático em equipe.*



Fonte: Profissionais da SMEC – Ibirataia/Ba, 1998. – *Construção de trabalho prático em Equipe.*

(Continuação) ANEXO B**Intervenções Psicopedagógicas – Fotografias – Secretaria Municipal Educação, Ibirataia/Bahia, 1997-99.**

Fonte: Profissionais da SMEC – Ibirataia/Ba. 1998 - Apresentação de Elaboração de Equipe.



Fonte: Profissionais da SMEC – Ibirataia/Ba, 1998 – Construção Coletiva dos Gestores e Coordenadores.

ANEXO D - Percepção dos Sujeitos Quanto à Cultura Escolar Organizacional.

PROFESSORES

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Clima organizacional da instituição é otimista e saudável.</i>	0	0	0	0	0	0	7	33,3	10	47,6	4	19,0	21
<i>Ambiente de trabalho é saudável</i>	1	4,8	0	0	0	0	0	0	3	14,3	17	81,0	21
<i>Integração saudável aluno/escola é favorável</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	100	21

ALUNOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Clima organizacional da instituição é otimista e saudável.</i>	0	0	2	4,1	1	2	9	18,4	9	18,4	28	57,1	49
<i>Ambiente de trabalho é saudável</i>	0	0	9	18,4	3	6,1	2	4,1	11	22,4	24	49,0	49
<i>Integração saudável aluno/escola é favorável</i>	0	0	4	8,2	5	10,2	1	2,0	4	8,2	35	71,4	49

Legenda:

SR = Sem Resposta	NS = Não Sei	N = Nunca	PV = Pouca Vezes	AV = Algumas vezes	S= Sempre
-------------------	--------------	-----------	------------------	--------------------	-----------

(Continuação) ANEXO D

Percepção dos Sujeitos Quanto á Cultura Escolar Organizacional.

PAIS DE ALUNOS													
INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												
	SR		0		1		2		3		4		Total
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Clima organizacional da instituição é otimista e saudável.</i>	2	9,1	2	9,1	1	4,5	0	0	4	18,2	13	59,1	22
<i>Ambiente de trabalho é saudável</i>	2	9,1	6	27,3	0	0	3	13,6	2	9,1	9	40,9	22
<i>Integração saudável aluno/escola é favorável</i>	3	13,6	1	4,5	0	0	1	4,5	3	13,6	14	63,6	22

DIRETORES E COORDENADORES													
INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												
	SR		0		1		2		3		4		Total
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Clima organizacional da instituição é otimista e saudável.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	6	75,0	2	25,0	8
<i>Ambiente de trabalho é saudável</i>	0	0	0	0	0	0	1	12,5	2	25,0	5	62,5	8
<i>Integração saudável aluno/escola é favorável</i>	0	0	0	0	0	0	1	12,5	1	12,5	6	75,0	8

FUNCIONÁRIOS													
INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												
	SR		0		1		2		3		4		Total
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Clima organizacional da instituição é otimista e saudável.</i>	1	11,1	0	0	0	0	0	0	3	33,3	5	55,6	9
<i>Ambiente de trabalho é saudável</i>	2	22,2	0	0	0	0	0	0	1	11,1	6	66,7	9
<i>Integração saudável aluno/escola é favorável</i>	0	0	0	0	0	0	1	11,1	2	22,2	6	66,7	9

Legenda:

SR = Sem Resposta	NS = Não Sei	N = Nunca	PV = Pouca Vezes	AV = Algumas vezes	S = Sempre
-------------------	--------------	-----------	------------------	--------------------	------------

ANEXO E - Percepção dos Sujeitos Quanto à Dinâmica Relacional Escolar.

PROFESSORES

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Facilidade na resolução de conflitos.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	6	28,6	15	71,4	21
<i>Relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	12	57,1	9	42,9	21
<i>Comunicação facilita a prática pedagógica.</i>	0	0	0	0	0	0	1	4,8	4	19,0	16	76,2	21

ALUNOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Facilidade na resolução de conflitos.</i>	1	2,0	15	30,6	1	2,0	6	12,2	15	30,6	11	22,2	49
<i>Relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem.</i>	0	0	4	8,2	0	0	5	10,2	5	10,2	35	71,4	49
<i>Comunicação facilita a prática pedagógica.</i>	1	2,0	3	6,1	1	2,0	2	4,1	7	14,3	35	71,4	49

Legenda:

SR = Sem Resposta	NS = Não Sei	N = Nunca	PV = Pouca Vezes	AV = Algumas vezes	S = Sempre
-------------------	--------------	-----------	------------------	--------------------	------------

(Continuação) ANEXO E

Percepção dos Sujeitos Quanto à Dinâmica Relacional Escolar

PAIS DE ALUNOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Facilidade na resolução de conflitos.</i>	3	13,6	4	18,2	2	9,1	1	4,5	6	27,3	6	27,3	22
<i>Relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem.</i>	3	13,6	5	22,7	3	13,6	1	4,5	4	18,2	6	27,3	22
<i>Comunicação facilita a prática pedagógica.</i>	2	9,1	6	27,3	2	9,1	2	9,1	2	9,1	8	36,4	22

COORDENADORES E DIRETORES

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Facilidade na resolução de conflitos.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	6	75,0	2	25,0	8
<i>Relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	6	75,0	2	25,0	8
<i>Comunicação facilita a prática pedagógica.</i>	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	12,5	6	75,0	8

FUNCIONÁRIOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Facilidade na resolução de conflitos</i>	0	0	0	0	0	0	1	11,1	4	44,4	4	44,4	9
<i>Relações interpessoais favorecem o processo ensino e aprendizagem</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	4	44,4	5	55,6	9
<i>Comunicação facilita a prática pedagógica.</i>	0	0	0	0	0	0	2	22,2	2	22,2	5	55,6	9

Legenda:

SR = Sem Resposta	NS = Não Sei	N = Nunca	PV = Pouca Vezes	AV = Algumas vezes	S= Sempre
-------------------	--------------	-----------	------------------	--------------------	-----------

ANEXO F - Percepção dos Sujeitos Quanto á Gestão Escolar Participativa.

PROFESSORES

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Professores planejam juntos atividades pedagógicas.</i>	1	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	20	95,2	21
<i>Direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local.</i>	0	0	3	14,3	3	14,3	1	4,8	12	57,1	2	9,5	21
<i>Troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.</i>	0	0	0	0	3	14,3	10	47,6	7	33,3	1	4,8	21

ALUNOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Professores planejam juntos atividades pedagógicas.</i>	1	2,0	21	42,9	0	0	2	4,1	6	12,2	19	38,8	49
<i>Direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local.</i>	1	2,0	8	16,3	6	12,2	4	8,2	11	22,4	19	38,8	49
<i>Troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.</i>	0	0	0	0	0	0	9	18,4	10	20,4	30	61,2	49

Legenda:

SR = Sem Resposta	NS = Não Sei	N = Nunca	PV = Pouca Vezes	AV = Algumas vezes	S= Sempre
-------------------	--------------	-----------	------------------	--------------------	-----------

(Continuação) ANEXO F

Percepção dos Sujeitos Quanto á Gestão Escolar Participativa.

PAIS DE ALUNOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	N	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Professores planejam juntos atividades pedagógicas.</i>	4	18,2	2	9,1	2	9,1	0	0	1	4,5	13	59,1	22
<i>Direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local.</i>	2	9,1	3	13,6	4	18,2	1	4,5	6	27,3	6	27,3	22
<i>Troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.</i>	2	9,1	1	4,5	3	13,6	1	4,5	6	27,3	9	40,9	22

COORDENADORES E DIRETORES

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Professores planejam juntos atividades pedagógicas.</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	100	8
<i>Direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local.</i>	0	0	0	0	0	0	1	12,5	6	75,0	1	12,5	8
<i>Troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.</i>	0	0	0	0	0	0	2	25,0	5	62,5	1	12,5	8

FUNCIONÁRIOS

INDICADORES	ESCALA DE FREQUÊNCIA												Total
	SR		0		1		2		3		4		
	SR	%	NS	%	N	%	PV	%	AV	%	S	%	
<i>Professores planejam juntos atividades pedagógicas.</i>	1	11,1	0	0	0	0	0	0	0	0	8	88,9	9
<i>Direção promove eventos para pais de alunos e comunidade local.</i>	0	0	0	0	0	0	2	22,2	3	33,3	4	44,4	9

Troca de experiências e entrosamento dos alunos com escola e comunidade.	0	0	1	11, 1	0	0	3	33,3	3	33,3	2	22,2	9
---	---	---	---	----------	---	---	---	------	---	------	---	------	---

Legenda:

SR = Sem Resposta	NS = Não Sei	N = Nunca	PV = Pouca Vezes	AV = Algumas vezes	S= Sempre
--------------------------	---------------------	------------------	-------------------------	---------------------------	------------------

ANEXO G – Quadro de Respostas e Indicadores do Estilo de Liderança.

PROFESSORES					
Alternativa	%	Justificativa	%	Abs.	Exemplos de justificativa dos sujeitos
(a) Centralização de idéias e poder	9,5	Autoritarismo e centralização	100	2	<i>“As idéias já são prontas e nós professores estamos sempre querendo fazer a vontade da diretora, para não errar e aborrece-la”.</i>
		Participação	29	4	<i>“Sempre que possível compartilha as decisões e pede opinião”.</i>
(b) Decisões democráticas	76,6	Competência	14	2	<i>“Porque ela demonstra ou seja procura o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem tendo como meta uma instituição de uma boa qualidade, visando formar indivíduos capazes de atuar nessa sociedade”.</i>
		Transparência nas decisões tomadas pela direção	50	7	<i>“Sempre que a diretora toma alguma resolução, ela procura nos reunir para perguntar a opinião de cada um”.</i>
		Democracia e outros	7	1	<i>“Pois geralmente as decisões são tomadas democraticamente”.</i>
		Liderança ausente	50	1	<i>“Apesar da diretora ser uma pessoa organizada e dedicada, nem sempre pode se fazer presente, devido ter alguns encontros fora da escola, mas que tem haver com a escola. Então, devido a sua ausência às vezes ficamos dispersos e indecisos”.</i>
(c) Liderança dispersa e indecisa	9,5	Imposição	50	1	<i>“Porque a liderança algumas vezes aparece com planos determinados”.</i>

ALUNOS					
Alternativa	%	Justificativa	%	Abs.	Exemplos de justificativas dos sujeitos
(a) Centralização de idéias e poder	10,2	Autoritarismo e centralização	100	5	<i>“Ela comanda e dá ordem”, “a escola não comunica o aluno” e “eles fazem que querem”.</i>
(b) Decisões democráticas	87,7	Participação	9,3* ¹	4	<i>“Por que o meu professor quando ele vai fazer alguma coisa ele avisa a gente e ele não faz sozinho” e “Eles tomam decisão com a gente”.</i>
		Competência	13,3*	7	<i>“Sabe o que fazer” e “Cuida bem da nossa escola”.</i>
		Transparência nas decisões tomadas pela	53,5*	23	<i>“Eu escolhi a letra b porque a minha professora sempre comunica com nós, e convidam os nossos pais para falar o que eles decidiram fazer”, “Porque ela antes de tomar uma decisão</i>

¹ * OBS: Se formos somar os percentuais das justificativas da alternativa “b” dará um valor pouco maior do que 100%, porque existem algumas pessoas que justificaram com várias idéias numa mesma justificativa, como por exemplo, 11,6% dos alunos deram justificativas envolvendo tanto idéias de competência, como de transparência e de bons diretores: “Eu escolhi a letra b porque a nossa diretora é muito calma e sabe o que fazer, sempre consulta muitos de nós e muitas outras”. Isto faz com que o número seja contabilizado tanto para uma, quanto para outra idéia. Ao todo, 17,9 dos percentuais se repetem.

		direção			<i>ela procura em sala e salas pra falar a decisão que ela tomou pra os alunos” e “Eu assinei a letra b porque elas sempre chamam meu pai”.</i>
		Bons diretores / calmos	39,5*	17	<i>“Por que ele é calmo” e “Eu escolhi ela porque ela gosta muito da gente / ela conversa com a gente e ela é muito legal e eu gosto muito dela / ela se responsabiliza por cada um de nós / por causa que ela nunca iria abandonar a gente”.</i>
		Centralização (+)	2,3*	1	<i>“Fiquei com a letra b porque toma a decisão logo e não precisa ficar ouvindo a decisão de outro professor e etc”.</i>

(Continuação) ANEXO G
Quadro de Respostas e Indicadores do Estilo de Liderança.

PAIS DE ALUNOS					
Alternativa	%	Justificativa	%	Abs.	Exemplos de justificativas dos sujeitos
(a) Centralização de idéias e poder	4,5	Competência (+)	100	1	<i>“Eu já tive a oportunidade de estudar aqui e eu vi que a direção é bastante competente”.</i>
(b) Decisões democráticas	31,8	Participação	28,6	2	<i>“Os pais participam” e “Todos têm o direito de participar na gestão da escola”.</i>
		Competência	42,9	3	<i>“Por que o ensino é qualificado e ajuda muito na escola” e “Por que o diretor realiza o que o Ministério da Educação exige”.</i>
		Transparência nas decisões tomadas pela direção	28,6	2	<i>“A diretora da escola municipal Mariana de Andrade Meira antes de suas decisões sempre convoca os pais para discutir os interesses da escola. Onde faz questão de saber a opinião de cada um”.</i>

COORDENADORES E DIRETORES					
Alternativa	%	Justificativa	%	Abs.	Exemplos de justificativas dos sujeitos
(a) Centralização de idéias e poder	25	Autoritarismo e centralização	100	2	<i>“A direção toma as decisões sem ouvir o professor e demais funcionários”.</i>
(b) Decisões democráticas	75	Participação	33,3	2	<i>“Porque todos os eventos, qualquer decisão que seja relacionada com os alunos e funcionários tem sempre a participação de todos. / As decisões não são tomadas só pela direção, mas sim por todos os professores e funcionários”.</i>

FUNCIONÁRIOS					
Alternativa	%	Justificativa	%	Abs.	Exemplos de justificativas dos sujeitos
(a) Centralização de idéias e poder	22,2	Competência (+)	100	2	<i>“Boas idéias para passar para os funcionários, poder ordem e segurança para o que faz nos seus trabalhos na escola”.</i>
		Autoritarismo e centralização	33,3	2	<i>“O seu pensamento é sempre o certo, nunca erra, está sempre com a razão”.</i>
(b) Decisões democráticas	44,4	Competência	75	3	<i>“É um diretor comunicativo sempre está a nossa disposição para resolver qualquer decisão que não seja perfeita. Em fim, ela é ótima”.</i>