



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

ELAINE CRISTINA CARLOS DA SILVA

**O GESTOR ENTRE AS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO ESCOLAR.**

**MOSSORÓ - RN
2013**

ELAINE CRISTINA CARLOS DA SILVA

**O GESTOR ENTRE AS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio do Grande do Norte – UERN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira

**MOSSORÓ
2013**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Silva, Elaine Cristina Carlos da

O gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica: um estudo sobre a organização do trabalho escolar. / Elaine Cristina Carlos da Silva. – Mossoró, RN, 2013.

143 p.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Gestão escolar. 2. Escola – Processos administrativo e pedagógico. 3. Escola - Organização. 4. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) - Escola. I. Pereira, Gilson Ricardo de Medeiros. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 371.2

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

ELAINE CRISTINA CARLOS DA SILVA

**O GESTOR ENTRE AS DIMENSÕES ADMINISTRATIVA E
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO ESCOLAR.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no POSEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, pela comissão de professores:

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira-UERN
(Orientador)

Prof.^a Dr.^a Arilene Maria Soares de Medeiros-UERN
(1º Examinador)

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto-UFRN
(2º Examinador)

A Dione César, com amor.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e Gabriel, pelo amor incondicional.

Ao amor da minha vida, Dione César, pelo companheirismo, apoio, amizade e amor em todos os momentos. Sem você esse sonho não teria sido possível.

À minha irmã Edilana Carlos, futura jornalista de sucesso, por me ceder sua casa para os meus estudos.

Aos meus irmãos, Eliana Carlos, Luzia Carlos, Hélio Carlos e Edson Carlos, pelas conversas amizade e apoio.

Aos meus sobrinhos, Emanuel Lucas, Bianca Carlos e Vinícius Carlos, pelo amor, amizade, abraços carinhosos, sorrisos, enfim pela alegria.

Ao meu cunhado, Stélio Torquato, pelo apoio e análise criteriosa do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado e pela escrita do abstract.

À professora e amiga, Aleksandra Nogueira, a quem admiro pela determinação. Foi ela quem me deu todas as boas notícias no período de seleção do mestrado. Sua amizade é muito valiosa para mim.

Às minhas amigas, Rosa, Flávia (minha Flavota), Rita Teixeira e Pretinha, pela amizade sincera, orações, incentivos, risos, brincadeiras e conselhos. Sem dúvida pessoas especiais!

À minha amiga Jezilma, que sempre foi para mim um exemplo de professora competente e compromissada com seu trabalho. Te adoro amiga.

A Maria Aparecida, a quem admiro de coração, uma grande mulher, amiga, secretária e, futuramente, uma grandiosa pedagoga. Desde o começo da minha formação profissional me acolheu, ajudou e incentivou. Você é muito especial para mim, ou melhor, MA-RA-VI-LHO-SA.

À minha diretora, Osana Câmara, mulher de luta e determinação, a quem admiro pela grande profissionalidade. Agradeço pela oportunidade de me fazer crescer como pessoa e profissional no Colégio Cristo Redentor.

Aos atuais e eternos professores e funcionários do Colégio Cristo Redentor, com quem tive a oportunidade de trabalhar e vivenciar momentos importantes em minha vida. Em especial à Jezilma, Jacqueline, Aparecida, Aline e Fred.

Aos meus ex-alunos queridos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com quem aprendi mais do que ensinei.

À minha amiga Edinária Marinho, sempre linda e delicada. Obrigada pela força, apoio, amizade, por me ouvir com toda paciência e me dar aqueles conselhos de uma forma tão gentil e amiga. Com ela vivenciei os melhores momentos desse mestrado. Você mora no meu coração Edi.

À minha amiga Elane Barbosa, pela amizade, atenção, muitos sorrisos e parceria na produção dos trabalhos, além dos bons momentos vivenciados juntas.

A Aurélia Sarmiento, amiga guerreira, determinada, engraçada e alegre. Dividimos o mesmo apartamento, os mesmos sorrisos, as mesmas angústias, talvez até os mesmos sonhos. Uma pessoa muito singular.

Ao meu amigo Emerson Medeiros, exemplo de determinação e superação. Com ele sempre me senti 'eu mesma'. Vivenciamos muitos momentos, os quais, com certeza, serão inesquecíveis. Obrigada pela parceria na produção dos trabalhos, pela força e companheirismo.

À Suênia Duarte, com quem dividi muitos momentos importantes, difíceis, engraçados e muitos sorrisos. Te adoro amiga.

À professora, Núzia Roberta, sempre amiga e companheira.

Ao meu professor-orientador, Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, pela compreensão e parceria no processo de construção desse trabalho.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa 'Ateliê Sociológico Educação & Cultura', em especial à Suênia, Gilneide, Geniclébia, Sonaly e o professor Pedro Arenas.

À professora e amiga Kardenia Almeida, que me deu oportunidade de realizar meu estágio de docência em sua disciplina: Gestão dos Processos Educativos. Obrigada pela amizade, apoio, incentivos, ensinamentos, aprendizagens e conversações sobre a minha pesquisa. Sem você não teria sido possível.

As amigas Mifra e Josilene pela amizade e pelos momentos especiais.

Aos alunos e alunas do 5º período de Pedagogia do turno matutino da UERN. Em especial aos graduandos Andressa e Edriano, pelos belos momentos vividos.

À professora Arilene Medeiros, quem muito admiro, pois sempre foi exemplo de professora, pelas ousadias e determinações. Agradeço pela formação no período da graduação em Pedagogia, pelas grandes contribuições na banca de qualificação e pela participação na banca de defesa.

Ao professor Jean Mac Cole, pela participação e contribuições na banca de qualificação.

À professora Ana Lúcia Aguiar, exemplo de competência, dedicação e parceria.

Ao professor Cabral Neto, pela participação na banca de defesa, leitura criteriosa e pelo diálogo construtivo. Muito obrigada.

À secretária do POSEDUC, Melina Melo, pela competência nos procedimentos legais.

Aos professores do Mestrado em Educação, em especial o professor Ivonaldo Leite, a professora Normândia Medeiros e a professora Conceição Andrade.

Aos meus professores da graduação em Pedagogia na UERN, em especial a professora Francisca Cabral.

A todos os amigos mestrandos: Camila, Helena, Allan, Sinara, Mary, Silvia, Alana, Janaína, Moisés, Alex, Iandra, Francicleide, Diana, pelas aprendizagens e pelos momentos que compartilhamos juntos.

Aos gestores das escolas investigadas, os quais me receberam tão prontamente. Obrigada pela atenção e participação nessa pesquisa.

A Laís Klennaide, pelo apoio nas transcrições das entrevistas.

A Ariane Linhares, pela correção gramatical e ortográfica dessa pesquisa.

À amiga Kleylenda Linhares, pelas conversas, ajuda e amizade.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, principalmente ao POSEDUC.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Aos meus amigos ditos irracionais, pelos ron-rons, miados, latidos e olhares apaixonados. Em especial ao gato Pretinho e aos cachorros Roque e Beethoven, os quais estiveram comigo quando ninguém mais esteve.

Por fim, a Deus, meu Pai e Mestre, autor da minha vida, a quem devo essa vitória. Foi Ele quem planejou tudo para que esse sonho fosse possível.

A administração da escola e o processo pedagógico articulam-se mutuamente, na medida em que um é ponto de partida e de chegada do outro (MEDEIROS, 2000, p. 47).

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, analisa a organização do trabalho escolar a partir de dois raios distintos, mas complementares: o administrativo e o pedagógico na gestão escolar, privilegiando a figura do gestor. Sendo assim, parte-se da seguinte proposição, constatada tanto na prática do gestor quanto na literatura especializada: a sobreposição da dimensão administrativa em detrimento da dimensão pedagógica. Por que isso ocorre? A hipótese aqui adotada sugere que o descompasso entre as dimensões administrativa e pedagógica na gestão escolar acontece em decorrência da sobrecarga de trabalho burocrático advindo do processo de implementação de políticas educacionais, impedindo ou dificultando o exercício da função pedagógica. Para tanto, analisa-se a implementação do programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), tratando-se de uma política de descentralização de caráter gerencial, com o intuito de melhorar a gestão escolar e fortalecer o pedagógico. Em face disso, o objetivo dessa pesquisa é compreender o estado atual da organização do trabalho na escola e as formas de relacionamento do gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica, procurando refletir sobre as questões que permeiam a prática do gestor escolar. A investigação foi realizada em três escolas públicas da rede estadual de Mossoró, RN, a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores, e por meio do recolhimento de documentos internos e oficiais. Os dados da pesquisa evidenciam que a diversidade de atribuições impostas ao gestor, a realização de atribuições de outros profissionais em decorrência da ausência deles, bem como a sobrecarga de trabalho burocrático, advinda do processo de implementação do programa relacionado com a questão financeira, causam o distanciamento do gestor e a delegação da função pedagógica para outros profissionais. O PDE-Escola se configurou, portanto, como uma política centralizadora, devido ao seu processo de elaboração, considerado burocrático.

Palavras-chave: Gestor escolar. Administrativo e pedagógico. Organização do trabalho escolar. PDE-Escola.

ABSTRACT

This work, developed in the research line “Policy and Management of Education”, examines the organization of school work from two distinct rays, although complementary: the administrative and the pedagogical dimensions of school management, privileging the figure of the manager. Thus, we start from the following proposition, found both in the manager practice as in the specific literature: the overlap of the administrative dimension to the detriment of the pedagogical dimension. Why does it happen? The hypothesis adopted here suggests that the mismatch between the administrative and the pedagogical dimensions of school management happens as a result of the excessive bureaucratic work that arises from the process of educational policies implementation, once it impedes or makes difficult the exercise of the pedagogical function. In order to verify the veracity of this hypothesis, we analyze the implementation of the “School Development Plan” (PDE-School), which is a program based on a decentralization policy of managerial nature in order to improve school management and strengthen the pedagogical work. In this perspective, the objective of this research is to understand the current state of the work organization in school and how its manager makes the relationship between the administrative and the pedagogical dimensions, seeking to reflect on the issues that underlie the school management practice. This research was conducted in three public schools of Natal, in the state of Rio Grande do Norte. The work is based on semi-structured interviews with managers and also through the analysis of internal and officials documents. The research data show that the diversity of duties imposed on the manager, the inclusion of assignments of other professionals among his activities as a result of the absence of these school workers, and also the excessive bureaucratic work that arises from the implementation process linked with the financial matters force the manager to be distant of his essentials activities, and compel the delegation of his pedagogical function to other professionals. In this way, the PDE-School was configured as a centralizing policy, due the fact that its development process was considered bureaucratic.

KEYWORDS: School manager. Administrative and pedagogical actions. Organization of school work. PDE-School.

LISTAS

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -Relação das escolas pesquisadas	21
QUADRO 2 -Relação de profissionais entrevistados	21
QUADRO 3 -Relação de documentos oficiais analisados	25
QUADRO 4 - Relação de documentos oficiais das instâncias locais analisados	25
QUADRO 5 - Organização técnico-administrativa e pedagógica.....	59
QUADRO 6 - Projeto da Sala Multifuncional.....	66
QUADRO 7 - Materiais disponíveis na escola para a Sala Multifuncional.....	67
QUADRO 8 - Plano de Suporte Estratégico.....	78
QUADRO 9 - O perfil do gestor da Escola A	82
QUADRO 10 - Atividades pedagógicas determinadas ao gestor escolar com base nos critérios da eficácia.....	85
QUADRO 11 -Concepções de organização e gestão escolar.....	91
QUADRO 12 - Excertos da LDB nº 9.394/96.....	95
QUADRO 13 - Perfil dos gestores entrevistados.....	97
QUADRO 14 -Excertos do Regimento Escolar.....	109
QUADRO 15 - As dimensões administrativo-pedagógicas no PPP.....	112
QUADRO 16 -Tipologia da participação na organização escolar.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -Distribuição regional do PDE-Escola 2011.....	47
GRÁFICO 2 - Atribuições do gestor escolar.....	98

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -Organograma da Organização Técnico-administrativa e Pedagógica da Escola.....	59
FIGURA 2 -Organograma da Equipe Gestora.....	63
FIGURA 3 - Etapas do PDE-Escola.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE: Análise dos Critérios de Eficácia.

AEE: Avaliação Estratégica da Escola.

ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM: Associação de Pais e Mestres.

ASG: Auxiliar de Serviços Gerais.

BM: Banco Mundial.

CAIC: Centro de Atenção Integral à Criança.

CAPES: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

CD: Conselho Deliberativo.

CF: Constituição Federal.

CE: Comitê Estratégico.

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais.

DE: Departamento de Educação.

DF: Distrito Federal.

DIRED: Diretoria Regional Educação Cultura e Desportos.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

FE: Faculdade de Educação.

FHC: Fernando Henrique Cardoso.

FMI: Fundo Monetário Internacional.

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FUNDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da Educação.

GS: Grupo de Sistematização.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

OCDE: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PAF: Plano de Ações Financiáveis.

PAGUE: Programa de Autogestão da Unidade Escolar.

PAR: Plano de Ações Articuladas.

PB: Paraíba.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PMDE: Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDE-EDUCAÇÃO: Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDE-ESCOLA: Plano de Desenvolvimento da Escola.

PES: Plano Estratégico das Secretarias.

PND: Plano Nacional de Desenvolvimento.

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PND-NR: Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República.

POSEDUC: Programa de Pós-graduação em Educação.

PPE: Projeto Principal de Educação.

PPP: Projeto Político-Pedagógico.

PRELAC: Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe.

PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

PSE: Plano de Suporte Estratégico.

PSECD: Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto.

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RN: Rio Grande do Norte.

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEE: Secretaria Estadual de Educação.

SEEC: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura.

SIMEC: Sistema Integrado de Planejamento Orçamento e Finanças.

SME: Secretaria Municipal de Educação.

TAN: Teoria da Administração Neoclássica.

UEX: Unidade Executora Própria.

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

VE: Visão Estratégica.

ZAP: Zona de Atendimento Prioritário.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 – JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E HIPÓTESE.....	16
1.2 – ALGUMAS ESCOLHAS.....	19
1.3 – INSTRUMENTOS E FONTES.....	21
1.4 – A FILIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA.....	25
1.5 – A ESTRUTURA DO TEXTO.....	29
2 O FUNDESCOLA E O PDE-ESCOLA NO CENÁRIO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	32
2.1 UM OLHAR SOBRE O GERENCIALISMO.....	32
2.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DOS ANOS 1990: COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E DESCENTRALIZAÇÃO.....	34
2.3 O PROGRAMA FUNDESCOLA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO.....	43
2.4 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA): QUE POLÍTICA É ESTA?.....	45
3 A ESCOLA POR DENTRO: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	54
3.1 O MODO DÍPTICO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.....	54
3.2 A GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	57
3.3 O PDE-ESCOLA EM CONTEXTO LOCAL: A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	71

4 A GESTÃO ESCOLAR NA INTERFACE DA RELAÇÃO ADMINISTRATIVA-PEDAGÓGICA.....	89
4.1 O PAPEL DO GESTOR NA ATUAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	90
4.2 GESTÃO ESCOLAR: UMA VIVÊNCIA COMPLICADA.....	103
4.3 O DISTANCIAMENTO DO GESTOR ESCOLAR DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA.....	106
4.4 AUTONOMIA DA GESTÃO ESCOLAR.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
6 REFERÊNCIAS.....	136
7 APÊNDICES.....	143

1 INTRODUÇÃO

[...] ‘olhar por trás dos bastidores’. [...] ver além das fachadas das estruturas sociais. Por trás das fachadas escondem-se os mistérios sociais. O desejo de desvendar esses mistérios é análogo à curiosidade sociológica (BERGER, 1986, p. 40-42.).

Essa pesquisa tem por tema a organização do trabalho escolar desenvolvida a partir de dois raios distintos, mas complementares: o administrativo e o pedagógico, tendo a figura do gestor como o cerne principal.

Busca-se lançar luz nos aspectos organizacionais da escola como uma organização que está sob o controle de um sistema educativo centralizado. Mas, estando subordinada à administração central, a escola pode ser considerada como uma organização exclusivamente burocrática? Que atribuições competem ao gestor escolar? Como o gestor escolar lida com a questão administrativa, pedagógica e financeira da escola? Como desenvolver uma gestão democrática? Como está organizado o trabalho escolar na contemporaneidade? Essas são algumas questões que conduzirão o desdobramento dessa investigação sobre o gestor escolar entre as dimensões administrativa e pedagógica, frente à organização do trabalho na escola pública.

A escola, aqui, é entendida como uma organização educativa. Para a compreensão da estrutura e do modo de funcionamento da organização-escola, adota-se a proposta da análise multifocalizada dos modelos organizacionais: o racional burocrático e o anárquico, com base no estudo realizado pelo pesquisador português Licínio Lima (2008). Desse modo, é pertinente salientar que o conceito de anarquia desenvolvido nessa pesquisa não tem nenhuma associação com a má organização ou mesmo desorganização, sendo considerado, sobretudo, como outro tipo de organização que contribui para o contraste com o modelo organizacional burocrático.

1.1 JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E HIPÓTESE

A escolha desse objeto de estudo se deu a partir das minhas vivências profissionais em uma escola particular, na qual prestei serviços por 9 anos, como professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e, posteriormente, na Supervisão Escolar. Em certa ocasião, a gestão da escola me convidou para auxiliar nos trabalhos pedagógicos dos professores

(orientação do planejamento, de projetos etc.) e, assim, iniciei minhas atividades de supervisão escolar na mesma escola.

Foi uma situação que me trouxe muitos conhecimentos e experiência profissional nos âmbitos administrativo e pedagógico, pois pude acompanhar de perto o desenrolar do trabalho administrativo da equipe gestora, bem como acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelos professores. Na função de supervisora escolar era responsável pelos encontros formativos; pela organização do material de planejamento, avaliação e resultados; pela organização dos projetos e eventos do calendário escolar, juntamente com os professores e a equipe gestora. Dessa forma, por meio do acompanhamento da organização do trabalho escolar, era possível perceber as dificuldades enfrentadas pelo gestor em conciliar as tarefas administrativas e pedagógicas. É pertinente reforçar, portanto, que a função pedagógica era delegada pelo gestor para mim e outros supervisores.

Assim, certamente que a minha formação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por meio das leituras e discussões realizadas na disciplina: Administração Escolar, ministrada pela professora Arilene Medeiros, me possibilitaram o interesse pela área de Políticas e Gestão da Educação. Posteriormente, os encontros com o meu orientador, bem como os encontros do grupo de pesquisa “Ateliê Sociológico: Educação e Cultura” me possibilitaram o delineamento do objeto de estudo.

Por conseguinte, o objeto de investigação dessa pesquisa tem como foco o gestor escolar entre as dimensões administrativa e pedagógica, a partir de uma proposição constatada tanto na prática desse profissional quanto na literatura especializada (MEDEIROS, 2000, 2007, 2011; PARO 1996a, 1996b; FORMIGA, 2007), qual seja, a organização do trabalho escolar, segundo as dimensões já mencionadas, é marcada por práticas distantes e fragmentadas, sendo um dilema que tem o gestor como personagem central.

Com outras palavras, ao gestor é imposta uma dupla função, relacionada com as dimensões administrativa e pedagógica, a qual é considerada por ele como “*complicada*”, visto que o trabalho administrativo relacionado com as atividades burocráticas e do campo financeiro exigem muito tempo do gestor, tendo como decorrência o distanciamento parcial e, dependendo do período do ano letivo, o distanciamento total desse profissional da função pedagógica, seguido da delegação dessa função para outros profissionais da escola.

O trabalho administrativo numa organização escolar objetiva a funcionalidade e a efetivação satisfatória do trabalho pedagógico. Para tanto, percebe-se a necessidade de que a prática administrativa do gestor tenha como foco a prática pedagógica, tendo em vista o pleno desenvolvimento da gestão escolar. Sendo assim, a plenitude da gestão se relaciona com o

empreendimento de “[...] ações no sentido de fortalecer a qualidade da educação” (MEDEIROS, 2011, p. 146). Logo, percebe-se que a qualidade da educação é uma questão ampla e complexa, dependendo de outros fatores que vão muito além da própria “escolha” do gestor entre as dimensões administrativa ou pedagógica.

Tomando como pressuposto as discussões referendadas antepostas, a presente dissertação pretende realizar um estudo tendo como objetivo principal: compreender o estado atual da organização do trabalho na escola e as formas de relacionamento do gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica, procurando refletir sobre as questões que permeiam a prática da gestão escolar, na figura do gestor.

A hipótese aqui adotada sugere que a relação do gestor com as dimensões administrativa e pedagógica na organização do trabalho escolar se dá de forma conflituosa, uma vez que a literatura aponta essa prática marcada pela dicotomia entre as dimensões já mencionadas, tendo como causa a sobrecarga de trabalho burocrático que incide sob a sua prática advinda do próprio sistema (MEDEIROS, 2011). Sendo assim, pode-se fazer uma articulação com essa proposição teórica, supondo, por conseguinte, que a sobrecarga de trabalho burocrático está também diretamente relacionada com as políticas educacionais advindas da administração central e do sistema de ensino materializando-se na escola.

Para tanto, dentre tantas políticas que regulamentam as escolas, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) foi selecionado para análise, devido às suas especificidades que se relacionam com a temática dessa dissertação. Primeiro porque é uma política cujo foco se direciona para a gestão e organização do trabalho escolar com o intuito de fortalecer o pedagógico. Segundo, porque exige do gestor uma postura relacionada com o exercício de uma forte liderança, capaz de produzir mudanças nas pessoas e nas organizações. E, por último, pela ênfase empreendida na questão de que, para a construção de uma escola de qualidade, esse profissional deve desenvolver uma prática relacionada com a dimensão administrativa e, principalmente, assumir funções pedagógicas (BRASIL, 2006).

Então, procura-se analisar o processo de implementação dessa política, tendo em vista observar a atuação desse profissional relacionada com as dimensões administrativa e pedagógica, por meio do depoimento do gestor, bem como a partir da análise empreendida nos documentos, tais como o Manual desse programa e o planejamento estratégico. Ou seja, o intuito é perceber se a implementação dessa política se configurará em mais um entrave burocrático para o gestor e/ou se esse profissional terá realmente uma prática efetiva no campo pedagógico.

1.2 ALGUMAS ESCOLHAS

De acordo com a definição da proposta de pesquisa, deu-se início a fase de construção dos questionamentos que direcionaram esse estudo. A pergunta de partida foi: como o gestor se relaciona com as dimensões administrativa e pedagógica na atual organização do trabalho escolar?

Em decorrência desse questionamento central surgiram outras perguntas subsidiárias, delineando essa pesquisa. As primeiras interrogações se relacionam com a prática do gestor, pois se sabe que muitas são as atribuições determinadas a esse profissional nesse novo contexto de gerencialismo, tendo em vista atender às exigências dos organismos internacionais e das políticas neoliberais implementadas nas reformas educacionais, sobretudo, na década de 1990. Portanto, “como fazer da prática administrativa do diretor uma prática também pedagógica?” (MEDEIROS, 2007, p. 171); o que, de fato, compete ao gestor escolar? O que determinam os documentos oficiais escolares, como o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico, bem como a legislação educacional vigente, como a LDB nº 9.394/1996 em relação às atribuições do gestor? E os gestores, como descrevem a sua prática?

Quanto à escola, cenário dessa pesquisa, duas perguntas são consideradas pertinentes ao desdobramento desse estudo. Como está organizada e estruturada a escola atualmente? Quais modelos organizacionais podem ser considerados para o estudo da escola como uma organização educativa?

Pode-se afirmar que, com exceção da pergunta de partida, esses questionamentos não têm a pretensão de serem todos exaustivamente solucionados ou respondidos, pois eles podem ser considerados “caminhos teóricos” que conduzem à elaboração dessa pesquisa. São perguntas que têm como objetivo submeter à análise, a partir de um caso particular, a atual organização do trabalho na escola relacionada com as dimensões já mencionadas, bem como as questões que permeiam a prática do gestor. Por este motivo, pode-se dizer que essas indagações concorreram para a construção do objeto, induziram a escolha dos instrumentos e fontes necessários, como também sugeriram o levantamento do material bibliográfico para essa pesquisa empírica.

Na etapa posterior, as leituras exploratórias possibilitaram o delineamento de alguns traços da investigação, os quais, por sua vez, levaram à definição precisa dos instrumentos usados na pesquisa empírica, dos sujeitos da pesquisa e do *locus* de investigação. Sendo assim, para compor o cenário investigativo foram escolhidas 3 escolas que fazem parte do sistema de ensino estadual de Mossoró, Rio Grande do Norte. Essas instituições foram eleitas

com o intuito de conceber a organização do trabalho escolar em diferentes níveis de ensino, levando-se em consideração o nível de complexidade de cada uma, mas sem deter-se em suas particularidades.

Nesse ponto da pesquisa, em vista da diversidade das escolas estaduais em Mossoró, considerou-se escolas de pequeno, médio e grande porte, respectivamente, com o intuito de obter uma diversidade de material empírico relacionado com as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores, e os documentos oficiais das instâncias locais.

A primeira tentativa bem sucedida deu-se por indicação de uma professora conhecida, na época funcionária contratada dessa escola cuja gestora seria suscetível, dispondo de seu tempo para participar dessa pesquisa. Assim sendo, estava eleita a primeira escola participante, a Escola Estadual Jerônimo Vingt Rosado Maia (CAIC). Uma escola de grande porte, em decorrência da quantidade de níveis de ensino ofertados e o número de alunos.

A segunda escolhida foi a Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, uma instituição de médio porte, apesar de um grande número de alunos. Uma instituição em que fui aluna e cujo diretor atual trabalhou comigo na escola particular mencionada alhures.

Por último, tem-se uma escola de pequeno porte, a qual adota o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), a Escola Estadual Abolição IV. É válido esclarecer que, dentre as escolas selecionadas, somente esta última contempla esse programa, sendo escolhida com o intuito de atender o foco da pesquisa e analisar as especificidades da hipótese adotada.

Considerando-se a diversidade de políticas educacionais impostas pela administração central às escolas, nessa pesquisa analisa-se apenas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). O intuito, como já mencionado, é perceber se a implementação dessa política se configurará em mais um entrave burocrático para o gestor e/ou se esse profissional terá realmente uma prática efetiva no campo pedagógico. Portanto, é válido esclarecer que apesar desse estudo ter em seu quadro de investigação a composição de três escolas com diferentes níveis de ensino, juntas elas constituem uma amostra de meio institucional (escola), pois apresentam características comuns de organização do trabalho escolar e pertencem à mesma rede estadual de ensino de Mossoró-RN. Ou seja, por meio da generalização, considera-se nessa pesquisa a amostra por caso único (PIRES, 2010).

No quadro a seguir apresentar-se-ão algumas características dessas escolas.

Escola	Localização	Nível de ensino	Turnos de funcionamento
I	Abolição IV	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Médio e EJA.	Matutino, vespertino e noturno.
II	Nova Betânia	Ensino Médio	Matutino e vespertino.
III	Abolição IV	Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e EJA.	Matutino, vespertino e noturno.

Quadro 1: Relação das escolas investigadas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

É válido reforçar que essas escolas foram escolhidas tendo em vista comporem uma amostra escolar. Percebe-se, que são escolas que contemplam os diversos níveis de ensino, desde o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA, em diferentes turnos de funcionamento. Isto é, apesar de serem 3 escolas diferentes, juntas elas compuseram uma amostra institucional do caso único (PIRES, 2010). De modo tal que, as diferenças se compõem e as semelhanças se reforçam, mas é como se fosse apenas uma escola, recebendo a seguinte nomenclatura: *Escola A*.

A *Escola A*, é uma espécie de generalização construída a partir das 3 escolas estaduais investigadas. Sendo, por sua vez, uma escola analítica, que não existe fisicamente em lugar algum, no entanto, está presente nas escolas já mencionadas.

Quanto aos profissionais entrevistados durante a pesquisa, assim como a quantidade de entrevistas realizadas, estão relacionados no quadro abaixo.

Profissionais entrevistados	Quantidade
Gestores escolares	3

Quadro 2: Relação dos profissionais entrevistados.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Pelo exposto, percebe-se que nessa pesquisa somente 3 gestores participaram como sujeitos ativos referentes às 3 escolas estaduais selecionadas. Nesse caso, em decorrência da

riqueza do material empírico obtido por meio das entrevistas semiestruturadas, serão apresentados os excertos dos 3 gestores, passando a serem denominados de gestor 1, 2 e 3, mas considerando-se que referem-se ao Gestor da *Escola A*. Dessa forma, a seguir delimitar-se-á a metodologia e as fontes utilizadas para o desencadeamento dessa investigação.

1.3 INSTRUMENTOS E FONTES

A metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa, de maneira sintetizada, refere-se a uma pesquisa de campo de caráter qualitativo de amostragem por caso único, ou seja, trata-se de uma pesquisa que considera relevante a relação entre a amostra e o objeto.

No qualitativo [...], é a relação entre o objeto de estudo e o corpus empírico que conta mais. Grosso modo, no qualitativo, os erros técnicos de amostragem acarretam problemas menos graves, ou mais fáceis de corrigir; mas, em contrapartida, deve-se manifestar uma vigilância crescente quanto às relações entre o objeto e o *corpus* empírico (PIRES, 2010, p. 157).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa permite a flexibilidade da construção do objeto por meio do processo “descobrir-construir”, isto é, ela permite a construção gradativa do objeto de estudo a partir desse processo e do uso de uma variedade de dados empíricos, pois o que define a *qualidade científica* de uma pesquisa é o fato dela ser “bem construída” (PIRES, 2010).

A pesquisa teve duas fases mutuamente recorrentes. A primeira delas compreendeu uma revisão bibliográfica, culminando com a seleção de autores que contribuíram para a questão cerne desse estudo: o administrativo e o pedagógico na gestão escolar. A segunda fase envolveu a pesquisa empírica, na qual se fez uso de documentos oficiais das instâncias locais, como os Regimentos e os Projetos Político-Pedagógicos, e de documentos oficiais da Secretaria de Educação e órgãos intermediários, com o intuito de perceber as atribuições do gestor acerca das dimensões já mencionadas, situadas na atual organização do trabalho escolar, bem como a análise do material obtido por meio da realização de entrevistas semiestruturadas.

Portanto, o diálogo com os gestores possibilitou a constatação da sobreposição da dimensão administrativa em detrimento da dimensão pedagógica na gestão escolar, já assinalada na literatura que versa sobre a temática.

A entrevista semiestruturada é o principal instrumento definido para a coleta de dados dessa pesquisa por corresponder com as necessidades da investigação. Esse tipo de entrevista permite uma relação mais interativa com o entrevistado, além de ser também pertinente, por possibilitar uma conversação espontânea por meio de perguntas direcionadas e outras que surgirem no momento do diálogo. Assim, estabelecendo uma relação com o questionário, pode-se afirmar que este tem muitas limitações, pois não permite a espontaneidade, a interatividade e a observação da entonação, do entusiasmo do sujeito durante a realização da entrevista.

Após a elaboração do roteiro das entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas e aperfeiçoadas no grupo de pesquisa “Ateliê Sociológico: Educação e Cultura”, deu-se início ao trabalho de campo, estabelecendo-se os primeiros contatos com os gestores nas escolas. A primeira grade de entrevistas foi testada com eles, como uma espécie de “entrevistas exploratórias” que têm como função “abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1988, p. 67). A partir da experiência do primeiro contato e também com o desdobramento das leituras, tornou-se perceptível as fragilidades ainda existentes nesta grade, (ver apêndice A), detectando-se a necessidade de aprofundar a conversa. Logo, iniciou-se o processo de reformulação das questões. Concluído o novo roteiro, o qual pode ser visualizado no apêndice B, retornou-se às escolas. Nesse momento é importante esclarecer que, no roteiro de entrevista aos gestores constam questões direcionadas especificamente ao gestor da Escola III, relacionadas com o PDE-Escola, adotado pela instituição (ver apêndice C).

No processo de análise dos dados alguns excertos das entrevistas serão aplicados ao texto. Esses excertos estarão, no decorrer da dissertação, em itálico e entre aspas quando estiverem dentro do parágrafo. Assim, quando estiverem no formato de citação com mais três linhas os excertos estarão apenas em itálico. É necessário salientar que, no momento de transcrição das entrevistas houve o cuidado em abrandar alguns vícios de linguagem, tais como repetições e erros linguísticos, porém preservou-se ao máximo a originalidade das falas.

A pesquisa documental foi realizada nas escolas selecionadas com o apoio dos coordenadores pedagógicos, que facilitaram o acesso aos documentos. Estes são importantes para a pesquisa por apresentarem informações pertinentes sobre a estrutura, o funcionamento e a divisão técnica do trabalho na escola, além das atribuições dos gestores relacionadas com as dimensões administrativa e pedagógica.

Assim, essa pesquisa também realizará a análise de documentos oficiais, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a Constituição Federal de 1988 e o Manual do PDE-Escola (2006).

Cabe nessa investigação a descrição da organização do trabalho escolar realizada principalmente pelo gestor, especificamente o trabalho envolvendo as dimensões administrativa e pedagógica. Destarte, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental proporcionaram a comparação entre o que regem os documentos oficiais e a realidade escolar construída a partir dos depoimentos dos gestores, uma vez que, nessa investigação, não foram realizadas observações do cotidiano da escola.

Na análise foram usados documentos oficiais da instância local, da Secretaria de Educação e órgãos intermediários, destinados a organizar e regulamentar a educação e o trabalho realizado na escola, isto é, são instrumentos burocráticos da educação e do ensino. Mas, é preciso salientar que os documentos oficiais da instância local devem ser elaborados com a participação das comunidades escolar e local, de acordo com a legislação educacional, devendo, após esse processo, ser enviados à Secretaria de Educação do Estado e Cultura e dos Desportos (SEEC), com o intuito de serem analisados e aprovados. Em seguida são reenviados à escola para serem executados.

Tais documentos serão descritos a seguir, com o intuito de esclarecer os motivos que levaram à sua seleção para a análise dessa pesquisa:

- Constituição de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996): regulamentam a gestão democrática. No segundo documento foram observadas as incumbências contidas no Art. 12 referentes à escola e à gestão;
- Manual “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” (2006): contem determinações relacionadas com o processo de implementação da metodologia do planejamento estratégico, o PDE-Escola;
- Projeto Político Pedagógico: caracteriza a escola, seus objetivos, estrutura e funcionamento. É um documento que apresenta a organização do trabalho administrativo e pedagógico na gestão escolar;
- Regimento Escolar: apresenta a divisão técnica do trabalho e as atribuições de cada função. Nessa investigação somente as atribuições do gestor foram consideradas;

- Planejamento Estratégico: diz respeito ao plano elaborado pela escola, ou seja, a essência do programa PDE-Escola. A análise desse documento se deteve apenas nas atribuições implicadas ao gestor escolar.

Nos quadros a seguir, apresentam-se os documentos que foram descritos e as suas respectivas datas de publicação.

Documento	Data de publicação
Constituição Federal	1988
LDB	1996
Manual do PDE-Escola	2006

Quadro 3: Relação dos documentos oficiais analisados.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Documento	Data de publicação
Projetos Político- Pedagógicos	2012
	2011
	2012
Regimentos Escolares	2008
	2011
	2012
Planejamento Estratégico (PDE-Escola)	2012

Quadro 4: Relação dos documentos oficiais das instâncias locais analisados.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

É válido esclarecer que a análise dos documentos oficiais das escolas investigadas ocorreu da seguinte forma: os 3 Regimentos e os 3 Projetos Político-Pedagógicos, das respectivas escolas, foram analisados de forma tal que juntos constituíram o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico da *Escola A*.

1.4 A FILIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta pesquisa estuda-se, como mencionado, a organização do trabalho escolar a partir de dois raios distintos, mas complementares: o administrativo e o pedagógico na gestão escolar, focando-se no gestor. Dessa forma, foi constatado que a produção sobre essa temática é escassa, o que reforça a importância dessa pesquisa. A seguir, apresentam-se algumas discussões tecidas a respeito dessa temática.

Em dois estudos de Vitor Paro (1996a, 1996b) foi percebida a abordagem de questões relativas ao gestor escolar vivenciando a relação fragmentada entre as dimensões administrativa e pedagógica. No primeiro o autor realizou uma pesquisa sobre a escola pública, apresentando-a por meio de uma descrição; examina os condicionantes da participação internos à unidade escolar, discute sobre o seu desempenho e qualidade do ensino oferecido, entre outros. O gestor dessa escola foi entrevistado e, assim, o autor fez os desdobramentos das questões que permeiam a sua prática e sua função. No segundo estudo, Paro (1996b) examina o conceito de administração escolar, analisando como ela se dá na sociedade capitalista, bem como enfocando o caráter conservador da teoria e da prática da administração escolar no Brasil.

Arlene Medeiros (2000, 2007, 2011) apropria-se do potencial das relações intersubjetivas, embasada no pensamento de Habermas, objetivando calcar o paradigma da administração escolar em novos alicerces, rompendo, assim, com o viés empresarial. No entendimento dessa autora, ao admitir que o agir pedagógico na escola é a razão da administração escolar é possível a interconexão entre as duas faces que se desencontram, ou seja, a administrativa e a pedagógica.

A dissertação de Maria das Graças Formiga (2007) discute o administrativo e o pedagógico na gestão escolar, privilegiando a figura do gestor, a partir da adoção de três perspectivas teóricas: da *multirreferencialidade* de Barbosa; da *interconexão* de Medeiros e do *conflito funcional* de Saes e Alves.

Heloísa Lück (2008), no livro *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*, traz contribuições para a gestão escolar e o processo pedagógico. Reforça o trabalho integrado da equipe técnico-pedagógica, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola.

O artigo produzido por Cabral Neto e Alda Castro (2011) foi desenvolvido a partir de uma reflexão sobre a gestão escolar em instituições do ensino médio no estado do Rio Grande

do Norte e, dentre as constatações, foi evidenciado a frágil participação dos gestores no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Em mapeamento realizado no banco da CAPES, foi possível encontrar uma tese e uma dissertação que tratavam também do objeto dessa pesquisa, mas que não foram estudadas em decorrência dos empecilhos em localizá-las. A tese de Thais Tezani (2008), que trata da análise dos saberes que envolvem a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, e a dissertação de Natalina Lopes (2003) a qual constata a predominância do trabalho administrativo em detrimento do pedagógico na gestão escolar.

Já em relação aos estudos que tem como foco o gestor escolar, pode-se mencionar os trabalhos de Evileine Silva (2002), analisando as representações da sua função; Edilene Damasceno (2009), discutindo as políticas de avaliação e certificação do desempenho dos diretores escolares no contexto de uma administração gerencialista do Estado brasileiro; e Maria Aparecida Igreja (2008), fazendo uma reflexão sobre a prática cotidiana do diretor de escola pública. Sobre a identidade do gestor escolar é pertinente o artigo de Joyce Silva (2011).

A gestão escolar tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas com diferentes enfoques nas últimas décadas em periódicos e no banco da CAPES, podendo-se citar o artigo de Ângelo Souza (2006), que apresenta um levantamento bibliográfico da pesquisa brasileira sobre gestão escolar a partir da análise dos bancos de dados da ANPED, CAPES e de um projeto de pesquisa da PUC-SP, identificou-se no levantamento um conjunto de 183 trabalhos de mestrado e doutorado em educação examinando a problemática da gestão escolar

O tema da gestão democrática¹ é um dos mais investigados na área educacional nas últimas décadas. Pode-se mencionar Marisa Schneckenberg (2009), cujo artigo discute a atuação do diretor de escola pública à luz de sua indicação política para o cargo e a democratização da gestão escolar; Edson Inforsato *et alii.* (2011), o qual verifica a importância da participação da família na gestão democrática; Arilene Medeiros (2011), que discute sobre o processo de democratização da gestão em Mossoró/RN, evidenciando mudanças ocorridas na prática do diretor após o processo seletivo para assumir o cargo; Cabral Neto e Castro (2011), os quais se debruçaram sobre dois mecanismos de gestão democrática na escola: o PPP e os conselhos escolares; João Bastos (2009), que faz uma reflexão sobre a gestão

¹ Sobre gestão democrática conferir: Naura Ferreira (2004); Ângelo Souza (2009); Kátia Freitas (2000); Carlos Cury (2007).

democrática e o pensamento liminar; e Paro (2002), cuja abordagem se refere às dificuldades que impedem ou dificultam a participação da comunidade na gestão escolar.

Dos estudos referentes à questão da autonomia da escola e da gestão, mencionam-se duas pesquisas de João Barroso (1998, 2002), a primeira focada na autonomia decretada e construída e a segunda, abordando a autonomia “dura” e “mole”; e o trabalho de Lück (2011), que apresenta os mecanismos propulsores para a construção da autonomia da gestão: eleição direta para diretores, os órgãos colegiados e a descentralização dos recursos financeiros. Já o mapeamento realizado na ANPAE revelou duas pesquisas relevantes, a de Ângela Martins e Vandré Silva (2010), tratando da autonomia, gestão da escola pública e órgãos colegiados em teses e dissertações no período de 2000-2008; e a de Cleiton Oliveira e Valéria Lopes (2010), realizada na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, no período de 2000-2008, referindo-se a uma pesquisa mais ampla sobre os processos de gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados.

Para o estudo da escola como uma organização educativa, a obra de Licínio Lima (2008) traz contribuições teóricas que possibilitaram a construção de uma abordagem que contemplasse a análise multifocalizada dos modelos organizacionais, a saber: o burocrático e o anárquico. Apesar de antagônicos, esses modelos contribuíram para o estabelecimento de um estudo desvinculado de pré-noções e que ao serem contrastados, podem ser considerados como meios de rupturas com as perspectivas normativistas adotadas no debate atual sobre a organização escolar.

No que se refere especificamente à organização do trabalho escolar na perspectiva do gestor, no banco da CAPES foram encontradas algumas teses e dissertações sobre essa temática. A dissertação de Maristela Assunção (2004), sobre a *Organização do trabalho escolar e a atuação do administrador-escolar*, buscou a compreensão da influência do diretor da escola na organização e no planejamento do trabalho pedagógico. Esse estudo ofereceu uma compreensão da prática organizacional da escola e da ação dos atores envolvidos no contexto escolar. Outros trabalhos relevantes foram os de Hélio Souza (2002) e Josemary Morastoni (2004). O primeiro descreve e analisa a estrutura organizacional de um colégio enfatizando a singular característica da coabitação de duas estruturas: uma de caráter militar, altamente burocratizada e hierarquizada e outra voltada para a organização do trabalho escolar propriamente dita rompendo permanentemente com a rigidez do perfil organizacional burocratizado. O segundo estudo evidencia a necessidade de um maior aprofundamento e conhecimento por parte da comunidade escolar na organização e gestão do trabalho pedagógico; da consolidação dos princípios da gestão democrática; da construção coletiva do

projeto político pedagógico; da formação pedagógica do gestor escolar comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais.

Já em relação à produção teórica sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), constatou-se uma grande demanda de pesquisas, entre elas, destacam-se: Mary Falcão (2006); Rosaria Trindade (2009); Liane Ramos (2010); Kátia Silva (2011); Cleonice Solano (2011); Mariana Taques (2011); Lílian Sodré (2008) e Adriana Crisóstomo (2004, 2007). Outras pesquisas encontradas no mapeamento de periódicos científicos foram a de Marília Fonseca (2009), fazendo uma articulação entre o projeto político-pedagógico e o PDE-Escola, e outra sobre o programa FUNDESCOLA de autoria de João Oliveira, Marília Fonseca e Mirza Toschi (2005).

Desta forma, o presente trabalho encontra-se nessa configuração de estudos sobre a organização do trabalho escolar, na perspectiva do gestor escolar envolto nas dimensões administrativa e pedagógica, tendo as políticas educacionais como determinantes na atuação deste profissional.

Cabe ainda destacar o trabalho pioneiro de Luiz Pereira (1976), o qual realizou um estudo de caso numa escola de Água Redonda, em São Paulo, na década de 1950. A organização social estava em processo de transição, isto é, se urbanizava e, principalmente, a industrialização se desenvolvia a todo vapor, em uma sociedade de classes que se enrijecia e se tornava mais desigualitária. Com base nos estudos de Weber, Pereira denomina esta escola como uma empresa socializadora estando, naquela época, num avançado processo de burocratização. A partir dessa leitura, foi possível compreender a estruturação e o funcionamento escolar.

Já o trabalho de José Carlos Libâneo, João Oliveira e Mirza Toschi (2012), intitulado *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*, trouxe uma discussão pertinente, relacionada com as concepções de organização e gestão escolar, contribuindo para a compreensão dos modelos de gestão.

Sobre a racionalização do trabalho na escola, a pesquisa de Cátia Corrêa Michalovicz (2008), com base nos estudos de Durkheim, tratou das relações sociais estabelecidas entre a escola e a família, isto é, as funções que cabem a cada instituição desempenhar. A autora, por sua vez, constatou que há efetivamente uma sobreposição de tarefas e indivisão entre as funções dos profissionais da escola e as famílias, como decorrência da maleabilidade, pois é preciso manter a funcionalidade escolar. Então, a autora enfatiza que a divisão do trabalho neste âmbito, na contemporaneidade, parece pouco perceptível em razão dessa sobreposição e indivisão.

Partindo desses caminhos abertos, já trilhados por diversos autores, acerca da organização do trabalho escolar na perspectiva do gestor, essa investigação objetiva, como já mencionado anteriormente, e agora de outro modo, compreender os aspectos ainda nebulosos das práticas organizacionais e de gestão entre as dimensões administrativa e pedagógica. Para isso, conforme os assuntos discutidos, o trabalho está estruturado em alguns capítulos, como é possível observar a seguir.

1.5 A ESTRUTURA DO TEXTO

A estrutura dessa dissertação é composta por quatro capítulos, sendo o primeiro referente à introdução da temática: O gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica frente à organização do trabalho escolar.

No segundo capítulo, **O FUNDESCOLA e o PDE-Escola no contexto das reformas educacionais dos anos 1990**, o objetivo é contextualizar o programa PDE-Escola, apresentando-se, no primeiro momento, o contexto político-econômico no cenário mundial, marcado pela influência das políticas neoliberais e pelo processo de reestruturação produtiva. Nesse estudo, optou-se pelo recorte temporal dos anos 1990, especificamente a partir do ano 1995, referindo-se ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), onde houve a consolidação do processo da reforma gerencial do Estado brasileiro, havendo um grande impacto nas políticas públicas, sobretudo nas políticas educacionais. Entende-se que a reforma do Estado, seguindo uma tendência mundial, procurava romper com o paradigma burocrático e centralizador por meio da implantação de uma nova administração de cunho gerencialista. O segundo momento diz respeito a uma breve apresentação do programa FUNDESCOLA, gênese do PDE-Escola. E no terceiro e último momento foca-se no programa PDE-Escola, tendo em vista apresentar seus princípios, objetivos e ações.

O terceiro capítulo, **A escola por dentro: gestão e organização do trabalho escolar**, trata especificamente da escola, sua gestão e organização, segundo as dimensões administrativa e pedagógica. Admite-se o modo de funcionamento díptico da escola como organização a partir da concepção de Lima (2008), cuja ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento relacionado ao modelo burocrático, ora apresentará um modo de funcionamento relativo ao anárquico. Apresenta-se, pois, a organização educativa por dentro, focalizando sua estrutura e funcionamento, tendo como base os documentos oficiais da *Escola A*, a saber: o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico e as entrevistas semiestruturadas

realizadas com os gestores. Por último, analisa-se o programa PDE-Escola, com o intuito de perceber se a implementação dessa política se configurará em mais um entrave burocrático para o gestor e/ou se esse profissional terá realmente uma prática efetiva no campo pedagógico.

No quarto e último capítulo, **A gestão escolar na interface da relação administrativa-pedagógica**, foca-se no gestor, situado entre as dimensões administrativa e pedagógica na atual organização do trabalho escolar. Primeiramente apresenta-se o papel ou função² desse profissional a partir da versão oficial, ou seja, do discurso impresso na legislação educacional e nos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento, bem como a partir da ótica dos gestores entrevistados sobre as especificidades de sua função. Em seguida discute-se a prática fragmentada e dicotômica, vivenciada pelo gestor no contexto da modernização da gestão como exigência das políticas educacionais gerencialistas. E por fim, questiona-se sobre a autonomia do ocupante desse cargo no processo de tomada de decisões, bem como nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. Portanto, procura-se fundamentar a autonomia na discussão dos conceitos de descentralização, gestão democrática e participação, tendo em vista a efetivação dos mecanismos propulsores do processo de autonomização da gestão escolar: os órgãos colegiados, a eleição de diretores e a descentralização dos recursos financeiros.

² Os conceitos de papel ou função, nessa dissertação, apresentam-se como sinônimos.

2FUNDESCOLA E PDE-ESCOLA NO CENÁRIO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Nesse capítulo serão abordados aspectos da gestão escolar situada no contexto das políticas públicas educativas, frutos das reformas educacionais brasileiras empreendidas nos anos 1990 em consonância com as orientações políticas e econômicas de organismos internacionais, consolidando-se, assim, o processo de reforma do Estado e da gestão. Optou-se pelo recorte temporal referente ao período da década de 1990, especificamente a partir do ano 1995, que diz respeito ao governo FHC.

Dessa forma, no primeiro momento lança-se um olhar sobre o modelo de gestão gerencial, com o intuito de situar a redefinição do Estado brasileiro assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização; bem como sobre as reformas educacionais empreendidas na década 1990, no contexto da reestruturação do sistema capitalista em sintonia com os organismos multilaterais, visando modernizar o país e a administração pública e, conseqüentemente, a gestão educacional.

No segundo momento a discussão terá como eixo as reformas educacionais ocorridas no Brasil nessa mesma década, com adoção de políticas de descentralização para a gestão educacional, haja vista que as políticas constituíram-se no principal instrumento utilizado pelas reformas com o intuito de consolidar o processo de reforma do Estado e da gestão.

Já no terceiro momento apresentar-se-á brevemente a gênese do programa PDE-Escola, tratando-se do programa FUNDESCOLA, oriundo de um acordo entre o MEC e o Banco Mundial. E, por último, focar-se-á no programa PDE-Escola, uma política descentralizante implementada no período das reformas educacionais brasileiras, fundamentando-se no modelo de gestão gerencial, com o intuito de fortalecer o pedagógico e melhorar a qualidade do ensino. Trata-se de um programa que dá ênfase à figura do gestor, devendo este exercer uma forte liderança, capaz de produzir mudanças nos indivíduos e nas organizações, bem como interferências e/ou contribuições à organização do trabalho escolar por meio da implementação do planejamento estratégico.

2.1 UM OLHAR SOBRE O GERENCIALISMO.

A administração pública, situada no contexto da reestruturação do sistema capitalista, buscou no campo empresarial uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos, dadas a eficiência e a produtividade. Sendo assim, a iniciativa privada serviu como

base para a formulação do modelo de gestão educacional, conforme as diretrizes políticas da educação para os países da América Latina, uma vez que “o modelo weberiano, centralizado, não estava à altura das exigências da globalização e do desenvolvimento; pelo contrário, era responsabilizado pelos fracassos existentes no campo da administração educacional.” (CASTRO, 2008, p. 393).

Destarte, o modelo de gestão gerencial aplicado ao setor público trouxe uma noção de modernidade com vistas a superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, por não estarem mais adequados às novas configurações do mundo do trabalho. Suas diretrizes têm como base a ideologia da transferência da autonomia e de responsabilidade para os administradores, considerando a construção de uma administração pública voltada para o cidadão-cliente, mediada pela redução do tamanho e do custo do setor público e da busca do gerenciamento financeiro do Estado.

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p. 391).

Logo, em todo o setor público passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada com participação dos usuários clientes, que vão influenciar na formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional embasada na concepção de modernização da gestão de caráter gerencial, a qual vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia cujo foco se direciona para os resultados e os indicadores de desempenho, garantindo, assim, o sucesso escolar (CASTRO, 2008).

As mudanças ocorridas na gestão educacional, no já referenciado contexto de reestruturação do Estado e situada no cenário da nova gestão pública (gerencialismo), desencadearam transformações na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar. Isto é, ao gestor foram atribuídas novas funções no sentido de gerenciar os serviços escolares, como também na captação de recursos e no estabelecimento de parcerias, sendo inclusive responsabilizado pelo sucesso ou pelo fracasso da escola. Percebe-se a contradição no fato de que se descentralizam algumas ações referentes à sua execução e recentralizam-se outras relacionadas com o processo de tomada de decisão, ou seja, almeja-se não a gestão democrática, mas a efetivação de uma racionalidade calcada no gerenciamento dos recursos,

visando à produtividade do sistema relacionado ao campo empresarial (CABRAL NETO e CASTRO, 2011).

No campo educacional, são perceptíveis as mudanças que ocorreram na gestão educacional, a partir do novo modelo gerencial adotado para os serviços públicos. A própria legislação educacional se encarregou de normatizar as ações da gestão educacional, para possibilitar uma gestão mais descentralizada, mais ágil e mais participativa. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) se refiram à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista. Entre eles podem-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Estratégico das Secretarias (PES) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Este último é claramente indicado, pela equipe gestora das escolas participantes da pesquisa, como sendo o principal programa que hoje orienta as ações das escolas (CABRAL NETO e CASTRO, 2011, p. 753).

Para Lima (2008, p. 128):

A reedição de programas, de métodos e de técnicas, que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da década de sessenta, agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade econômica.

A reforma do Estado brasileiro insere-se nesse contexto de modernização do país e, conseqüentemente, da gestão educacional, mediante a implicação da elaboração e implementação de políticas educacionais que buscam a descentralização dos recursos, a autonomia da escola e a democratização da gestão.

2.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS DOS ANOS 1990: COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E DESCENTRALIZAÇÃO.

Nos anos 1990, no contexto da reestruturação produtiva capitalista em sintonia com as orientações políticas e econômicas de organismos internacionais, consolida-se o processo de reforma do Estado e da gestão. No campo educacional da América Latina vivenciam-se mudanças atinentes ao papel social da educação e da escola por meio da efetivação de um conjunto de medidas que redirecionaram o panorama da educação básica e superior (DOURADO, 2001).

As novas propostas voltadas para a gestão da educação básica, a partir dos anos 1990, fazem parte do conjunto de mudanças que compuseram a reforma do Estado brasileiro, no contexto da reestruturação produtiva capitalista e das orientações políticas, econômicas e educacionais de inspiração neoliberal. Havia que fazer frente à configuração do novo sistema econômico global, marcadamente orientado pelos

princípios do neoliberalismo e, ainda, adaptar-se às demandas da nova estrutura produtiva e tecnológica que exigia novas perspectivas na formação dos trabalhadores (FONSECA e OLIVEIRA, 2009, p. 234).

No Brasil intensificam-se as ações políticas e as reformas educacionais com adoção de políticas de descentralização para a gestão educacional. O projeto de mudança da educação, desenhado nos anos 1980, consubstancia-se no final da década de 1990. Assim posto, essa reforma contempla os aspectos curriculares, a avaliação, a formação de professores, o financiamento e a gestão educacional, uma vez que se trata de uma reforma da organização do sistema educacional brasileiro (LIMA, 2009).

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

Nos anos 1990 houve a “redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos” e o protagonismo de acordos internacionais materializados na consecução da agenda internacional para a educação, por meio da realização de diversos eventos, quais sejam: a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); a Conferência de Kingston, Jamaica (1996), dentre outros. Desta maneira, intensificou-se a interferência direta dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, no campo das políticas educacionais, uma vez que é a partir da “Conferência de Jontien que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento, com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo”. (VIEIRA, 2001, p. 61 e 63)

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, no ano 1990, decidiu pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos apresentado na Conferência de Nova Delhi, Índia, no ano de 1993. O documento foi elaborado por organismos internacionais que visavam sedimentar a qualidade da educação, configurada na lógica neoliberal, em países que apresentavam diferentes estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, foi necessária a redefinição do papel do Estado com base na implantação de um Estado mínimo e descentralizado, considerando a diminuição deste na participação da

economia, abrindo espaço para os investimentos capitalistas. Consequentemente, com base nessas exigências, o Brasil poderia cumprir os acordos estabelecidos com os organismos internacionais, uma vez que aprovou a privatização dos serviços e a redução de verbas para as políticas sociais (SODRÉ, 2008; CRISÓSTOMO, 2004).

Nesse contexto, a política educacional atual insere-se no raciocínio reiterado pelos organismos multilaterais de âmbito mundial, entre eles: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os quais tratam da instituição de políticas neoliberais para a educação. A proposta desses órgãos “se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano” (VIEIRA, 2001, p. 61), uma vez que “novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 43).

O Banco Mundial tem sido considerado como um ator importante no cenário da política educacional dos anos 1990 no Brasil, seja pela amplitude territorial e temporal de seus projetos, seja pela magnitude dos financiamentos, posto que os acordos estabelecidos remontam aos anos 1980 com o desenvolvimento do Projeto Nordeste³. Feito com a intermediação do governo federal, esse projeto foi concluído em 1998, todavia, cabe salientar que somente a partir dos anos 1990 se intensificaram as negociações caso a caso com alguns estados do Brasil (VIEIRA, 2001; FONSECA e OLIVEIRA, 2009).

De acordo com a expectativa gerada pela cooperação do BM, as experiências dos projetos seriam repassadas para o sistema educacional como um todo, produzindo eficiência (maior produtividade educacional com menor custo) e eficácia, esta entendida como alcance de objetivos de impacto para melhorar o desempenho escolar (expansão de matrículas, diminuição da evasão e da repetência) (FONSECA e OLIVEIRA, 2009, p. 235).

Conforme Vieira (2001), percebe-se que as influências na política educacional no Brasil, diante deste quadro de cooperação e intervenção internacional, são em decorrência da

³Sobre o projeto Nordeste conferir Cabral Neto (1997).

articulação mútua, isto é, da sintonia entre os governos e os organismos já mencionados. Essa interação se dá por meio da globalização das agendas educacionais. Nas palavras da autora:

[...] há que se perceber que num cenário de globalização das agendas educacionais é praticamente impossível deter as ondas que chegam ao país através de novas-velhas prioridades das quais a descentralização é um exemplo, assim como a gestão e a descoberta do papel dos atores na execução e financiamento das políticas, agora, mais e mais focalizadas. Por entre as brumas desse cenário tão amplo, movem-se embaçadas as perspectivas da educação como um direito universal de todos (VIEIRA, 2001, p. 86).

Dessa forma, a política educacional brasileira passou por uma série de transformações nos anos 1990, uma vez que esta década pode ser caracterizada “como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional brasileiro, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão.” (OLIVEIRA, 2001, p. 105). Assim, a nova LDB foi encarregada de fomentar, com o intuito de atender ao projeto neoliberal, os “novos valores e diferentes formas de organização” para a escola pública (MEDEIROS, 2007, p. 45).

Em decorrência dessas políticas, a partir dos anos 1990, consolida-se um processo de reforma do Estado e da gestão. Na área educacional, vivenciam-se, em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) (DOURADO, 2001, p. 50).

A nova LDB foi fundamentada no trinômio *produtividade, eficiência e qualidade total*⁴, visto que foi elaborada de acordo com as premissas neoliberais e também consubstanciada na sucessão de decretos que a antecederam, acarretando, assim, no redirecionamento do paradigma da educação e da escola no Brasil (DOURADO, 2001).

Oliveira (2001), por sua vez, defende que a consumação da nova ordem mundial, isto é, a reestruturação capitalista, acarretou mudanças políticas, econômicas e culturais, favorecendo a instigação entre as polaridades capital e trabalho, podendo-se perceber que as reformas nos sistemas públicos de ensino objetivavam o ajuste entre a oferta da mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho.

⁴ Sobre qualidade total, conferir Russo (2007).

Os pesquisadores Castro e Menezes (2002) fizeram um estudo analítico-descritivo das administrações atinentes aos governos de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998), privilegiando a gestão das políticas federais para o ensino fundamental, por meio de um detalhamento da análise das políticas e também no que se refere à condução destas políticas em cada período governamental.

A política educacional brasileira passou por uma série de transformações nos anos 90. Foi redesenhada e rearticulada no transcorrer das três administrações federais que se sucederam no comando do País nesse período, acompanhando as tendências que nortearam a gestão das políticas públicas em nível mundial, particularmente das voltadas para o setor educacional (CASTRO e MENEZES, 2002, p. 78).

Nessa perspectiva, os autores defendem que, dentre os conceitos e parâmetros considerados “chaves” no debate observado nos três períodos governamentais analisados e também em relação às diretrizes que deveriam orientar a implementação das políticas públicas, principalmente para o setor educacional, pode-se mencionar o conceito de “descentralização”. Este, segundo os autores,

“otimizaria recursos, pela eliminação de atividades-meio; fomentaria uma maior efetividade das políticas, [...]; tornaria o processo mais transparente, pois permitiria à população local acompanhar e fiscalizar a devida aplicação dos recursos e prestação dos serviços” (CASTRO e MENEZES, 2002, p. 92).

Os conceitos de descentralização, autonomia e participação foram princípios norteadores nos governos citados acima, além do segundo governo de FHC (1999-2002), pois trazem como consequências novas formas organizacionais que coadunam com os interesses privatistas e mercadológicos do projeto neoliberal para a escola pública (MEDEIROS, 2007).

Os dois mandatos do presidente FHC mudaram os rumos da educação básica ao ensino superior, cuja marca principal foi o discurso da descentralização administrativa, pedagógica e a autonomia financeira da gestão educacional, objetivando encontrar as soluções necessárias para resolver os diversos problemas educacionais, como também cortar gastos públicos. Portanto, “as alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96”. Estas reformas ambicionavam a modernização da gestão educacional e do país, que necessitava de mão-de-obra qualificada para atender as exigências da reestruturação produtiva(OLIVEIRA, 2009, p. 200).

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios. Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Assim sendo, a descentralização é uma das estratégias utilizadas pela gestão gerencial do Estado, “na qual se materializa uma desconcentração de responsabilidades em direção à ponta do sistema e não do poder de decisão dos níveis hierarquicamente inferiores da organização administrativa” (CABRAL NETO e CASTRO, 2011, p. 750-751).

Percebe-se que, de fato, trata-se de uma desconcentração de responsabilidades quando a descentralização resulta na transferência de ações nacionais para o nível local, posto que as reformas implantadas na educação brasileira durante o governo FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988 (CF) (OLIVEIRA, 2009).

Tais reformas resultaram, pois, na reestruturação do ensino nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento, especificamente na educação básica, cujas mudanças redefiniram a sua estrutura. Assim, com a descentralização de responsabilidades e a centralização do poder, “a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão e consenso, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política” (CABRAL NETO e CASTRO, 2011, p. 751).

Como expressão das reformas pode-se mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96. No campo do financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/96. Este, segundo Oliveira (2009), privilegia o ensino fundamental em detrimento da universalização do amplo direito à educação, garantida na CF de 1988 desde o nascimento à conclusão do Ensino Médio. No entanto, desde o ano de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007).

O Ministério da Educação (MEC) implementou vários programas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), “[...] que, como o próprio nome diz, destina recursos para serem geridos pelas unidades escolares, cujo controle se dá por meio de entidades de *direito*

privado, dentre eles, a Associação de Apoio à Escola e o Caixa Escolar” (FONSECA e OLIVEIRA, 2009, p. 236). Conforme Peroni (2006), o PDDE iniciou-se em 1995 como o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE).

Outros programas criados pelo MEC foram: o FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Educação), institucionalizado em 1997, estando voltado para a gestão das escolas fundamentais das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste; e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), o qual é considerado o *carro-chefe* do FUNDESCOLA/MEC, institucionalizado em 1998, assinalando ênfase na gestão da escola e foco no aluno, dentre outros (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005).

No campo pedagógico, de acordo com Silva (2011), destacam-se a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nesse campo foi desenvolvido um Sistema Nacional de Avaliação que acarretou no aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. Este passou a contemplar novos exames, a saber: o Exame Nacional de Cursos – o Provão – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM foi criado em 1998, sendo de caráter voluntário e individual sendo oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores, tendo como objetivo principal “[...] possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame” (PERONI, 2009, p. 292).

As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas por práticas descentralizadoras de controle e privatização, pois a reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência da responsabilidade a outros setores pela prestação dos serviços sociais. Assim sendo, o Estado gerencial buscava estabelecer uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil (FERREIRA, 2009).

A reforma educacional, [...], tem priorizado os seguintes eixos: a) focalização de programas – procura-se substituir o acesso universal aos direitos sociais e bens públicos por acesso seletivo; b) descentralização – possibilita a utilização de estratégias para propiciar a democratização do Estado e a busca de maior justiça social; c) privatização – entendida, no seu sentido mais amplo, como a transferência das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privada; d) desregulamentação – que tem por objetivo criar um novo quadro legal com vistas a diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos educacionais privados. Esse princípio realiza-se pelo ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições educacionais às novas diretrizes propostas para a política educacional e vem influenciando diretamente a organização e a gestão do sistema educacional, interferindo na formulação e na condução das políticas para o campo, determinando novos papéis e funções para os profissionais da educação, em todos os níveis de atuação (CABRAL NETO e CASTRO, 2011, p. 747).

Medeiros (2007) percebe que o movimento pela autonomia e descentralização da escola parece ser o meio pelo qual o Estado emprega para se esquivar de suas obrigações sociais e, por sua vez, concretizar o chamado Estado mínimo. Nota-se, então, uma transposição de responsabilidades do setor público, que corresponde ao Estado, para os setores não-estatais: a comunidade escolar e a família. Sobre essa questão, Dourado (2001, p. 49-50) afirma que:

Nesse cenário, o processo de reforma do Estado no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Tal retomada conservadora agudiza, ainda mais, o quadro em que se encontram as políticas públicas à medida que o Estado, patrimonial, ratifica novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital.

O investimento do governo federal em reformas educacionais consiste na tentativa de reverter o quadro de ineficiência (crise) dos sistemas de ensino, expresso nos altos índices de “[...] fracasso escolar (evasão, repetência, abandono, distorção idade-série), [...], bem como, pela necessidade de adequar à educação pública às demandas do mercado competitivo e à empregabilidade” (SILVA, 2011, p. 30).

O novo comportamento do Estado, diante da reforma pretendida e em desenvolvimento, culmina com uma redefinição do seu papel e com o estímulo à publicização dos serviços, em lugar da descentralização como elemento de consolidação do processo democrático. Isso significa a incorporação da ideia de Estado mínimo, própria do neoliberalismo. Essa política neoliberal implica a reordenação do papel do Estado brasileiro, notadamente no que diz respeito à questão da educação escolar, saúde e outros serviços incompatíveis com a lógica do mercado (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2000, p. 36).

Na ótica desses autores supracitados, o processo da descentralização como uma possibilidade de democratização da educação formal, embora apresentando outra configuração, vem sendo estimulado desde a década de 1980. A política educacional nesse período tinha como base as diretrizes sedimentadas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD), no III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) e, posteriormente, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND-NR), propondo como eixo básico a democratização da educação em duas dimensões: “ampliação das oportunidades educacionais, do ponto de vista qualitativo e quantitativo; e gestão da

educação como síntese de produtividade. No entanto, o aprofundamento dessa tendência ocorre nos planos educacionais gestados na década de 90” (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2000, p. 37).

Sendo assim, os embates entre o poder central e o poder local, sob o rótulo da centralização e descentralização, têm sido considerados na história da política educacional no Brasil, durante o século XX, um tema chave entre os educadores, desde os liberais aos conservadores, polarizando discussões nas Assembleias Nacionais Constituintes, especificamente no contexto da redemocratização, após o fim do Estado Novo (VIEIRA, 2011).

Com o advento da Constituição de 1988 (CF) e da legislação educacional, foi criada a base jurídica sobre o papel das instâncias locais no campo educacional, a saber: a Emenda Constitucional nº 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) e a Lei nº 9424/94, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (VIEIRA, 2011).

A legislação é clara quanto ao papel do poder local na educação. Ao Município cabe a organização e a gestão dos anos iniciais de escolarização, sendo de sua responsabilidade “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental” (LDB, Art. 11, V). Aos Estados, por sua vez, compete “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (LDB, Art.10, VI). A diferença entre o papel de cada instância não é simples: uma coisa é “oferecer”, outra é “assegurar” e tais diferenças expressam algo da competição entre as esferas do poder público a quem cabe a responsabilidade pela educação básica –Estados e Municípios (VIEIRA, 2011, p. 6).

A descentralização tem se configurado como uma estratégia de afastamento do Estado das suas responsabilidades sociais, posto que,

“[...] conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual” (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2000, p. 35).

Trata-se de uma “descentralização que vem do centro”, visto que “**o poder diz respeito ao lugar onde se está e onde são tomadas decisões**”, tendo como decorrência a mesma configuração de políticas para todo o sistema nacional de educação, pois, de “Norte a Sul do país, são os mesmos programas de apoio técnico e financeiro, com reduzida

observância às peculiaridades locais” (VIEIRA, 2011, p. 4 e 7, grifo da autora). Nesse sentido, assinalam-se as limitações e o controle local na gestão da escola pública.

2.3 O PROGRAMA FUNDESCOLA: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Neste momento será apresentado brevemente o programa FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Educação), oriundo de um acordo entre o MEC e o Banco Mundial, cuja missão foi “[...] o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005, p. 2).

Para Crisóstomo (2007, p. 36):

O programa apresenta como missão central o compromisso de melhorar o desempenho dos sistemas públicos de ensino fundamental nas regiões mais carentes do país, por meio do fortalecimento das escolas e das instituições públicas por elas responsáveis. Para concretização de seus objetivos, conta com uma estrutura coordenada de gerenciamento cujo objetivo é melhorar os resultados educacionais das crianças matriculadas em escolas públicas do ensino fundamental (localizadas em áreas atendidas pelo projeto). O interesse maior do referido programa é beneficiar o contingente de crianças que se encontra na faixa etária regular de ingresso à escola. Nesse sentido, busca-se ampliar as oportunidades desse acesso, bem como prover ações que assegurem a permanência dessas crianças na escola, atitude que revela ação de fomento ao aprimoramento de gestão tanto no âmbito escolar como no contexto das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Conforme Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), o PDE-Escola se constitui como o *carro-chefe* do programa FUNDESCOLA. Este foi elaborado e executado em parceria com os estados e municípios das regiões já mencionadas, embasando-se nos princípios da equidade, efetividade e complementaridade. O princípio da equidade enfatiza a busca da igualdade de oportunidades, levando em consideração o grande número de carentes educacionais e de áreas educacionais críticas; já o princípio da efetividade objetiva o alcance máximo dos resultados por meio da conjugação de critérios de eficiência (realizar o máximo com o mínimo de meios) e eficácia (realizar a coisa certa, atuando nas causas fundamentais dos processos); e, por último, o princípio da complementaridade, que privilegia o desenvolvimento de ações que funcionam em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação (SODRÉ, 2008).

[...] a ênfase do FUNDESCOLA em *acesso e permanência, qualidade e gestão* é apoiada e reforçada por um conjunto de instrumentos normativos e operacionais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, o Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Sistema Nacional de Avaliação e Educação Básica (SAEB) (CRISÓSTOMO, 2007, p. 37, grifo da autora).

O FUNDESCOLA foi criado a partir do “Projeto Educação Básica para o Nordeste”, que ficou conhecido como Projeto Nordeste. Este foi desenvolvido a partir da década de 1980 com investimentos do Banco Mundial, do governo federal e dos nove Estados da região. O foco deste projeto era a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com ênfase nas séries iniciais, e a implantação de novos padrões de gestão em seus diversos níveis – do MEC às secretarias, até às escolas – por meio da integração entre as diferentes esferas do Poder Público e a descentralização administrativa. O projeto Nordeste vigorou até o ano 1998, quando surgiu o FUNDESCOLA (VIEIRA, 2001; SILVA, 2011).

O programa Fundescola estabelece como uma de suas metas o fortalecimento da gestão da escola do ensino fundamental e sua relação com a comunidade escolar, mudando o foco de outros programas que o antecederam, como o Projeto Nordeste. Nesse Programa, verifica-se grande ênfase na gestão, como possibilidade de conseguir eficiência no processo educativo (SILVA, 2011, p. 52).

O programa FUNDESCOLA constituiu-se de um conjunto de três projetos I, II e III⁵, sendo que o último foi subdividido em duas etapas (A e B), com previsão para término em dezembro do ano de 2010. Apresentava como objetivos básicos: atingir a melhoria do desempenho do ensino fundamental; melhorar a qualidade da escola e dos resultados educacionais; aprimorar a gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de educação. Os objetivos deste programa estavam em consonância com os eixos norteadores da reforma educacional dos anos 1990, uma vez que a gestão escolar assume uma nova configuração marcada pelas práticas de descentralização, autonomia e participação (SILVA, 2011).

Esse programa desenvolveu suas ações em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, integrando vários projetos, entre eles: Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas; Levantamento da Situação Escolar; Microplanejamento; Sistema de Apoio à Decisão Educacional; Programa Dinheiro Direto na Escola; Projeto de Adequação dos Prédios Escolares; Espaço Educativo; Mobiliário e Equipamento Escola; Atendimento Rural; Escola Ativa; Proformação; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar; Projeto de

⁵Mais informações sobre os projetos I, II e III do FUNDESCOLA, consultar Crisóstomo (2007) e Oliveira, Fonseca e Toschi (2005).

Melhoria da Escola; Informatização; Plano de Carreira; Desenvolvimento Institucional - PRASEM; Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação; Justiça na Educação; Encontro dos Conselheiros do FUNDEF; Comunicação e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005).

Para cumprir seus objetivos o programa se propôs a desenvolver ações de fortalecimento da escola por meio de convênios com os municípios, conforme a adesão destes; do fortalecimento das secretarias de educação; e da mobilidade na alocação dos recursos. Para tanto, os estados, municípios e escolas deviam adotar a metodologia do planejamento estratégico, consubstanciada no modelo de gestão gerencial do PDE-Escola, com vistas à racionalização, à eficácia, à eficiência da gestão e do trabalho escolar (SILVA, 2011; OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005).

2.4 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA): QUE POLÍTICA É ESTA?

O PDE-Escola é um programa educacional que atualmente está sendo implementado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Educação), lançado em 2007 pelo Governo Federal, por meio do MEC. Um plano coletivo de médio e longo prazo, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação no País, com a mobilização da sociedade, tendo a educação básica como foco principal. Com o lançamento do PDE-Educação o programa PDE-Escola passa a compor a gama de programas vinculados a esse plano (SAVIANI, 2007).

O PDE-Escola foi concebido no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações. Até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de ensino fundamental localizadas nas chamadas "Zonas de Atendimento Prioritário" (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Em 2006, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do IDEB (relativo ao período 2005), o Ministério da Educação entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os IDEBs mais críticos, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto àquele público específico (BRASIL/MOREIRA, 2013).

O PDE-Escola foi ampliado para todas as unidades das federações e municípios que assinaram o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação⁶, sendo ofertado às escolas que apresentaram baixo IDEB nos anos de 2005 e 2007. Portanto, o PDE-Escola aparece como um programa voltado para o aumento do resultado do IDEB nas escolas, o qual, por sua vez, está vinculado ao Plano de Metas estabelecido pelo governo federal (TAQUES, 2011).

Com a adoção do IDEB como parâmetro para a definição do público-alvo do PDE-Escola houve um aumento substancial de escolas priorizadas. No ano de 2009 foram 27.885 escolas das redes estaduais e municipais priorizadas, já em 2010 este número foi de 22.002 escolas públicas, as quais atendiam cerca de 14,3 milhões de alunos (BRASIL/MOREIRA).

Em cumprimento a um dos aspectos do Compromisso Todos Pela Educação – o de oferecer suporte técnico aos municípios e estados – os profissionais da coordenação do PDE-Escola, vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC, realizaram uma formação para técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação em todos os estados do Brasil, a fim de orientar sobre a utilização da metodologia do PDE-Escola. Cabe destacar que, a partir de então, caberia aos técnicos das secretarias a responsabilidade pela disseminação da metodologia do programa entre os gestores das respectivas redes (TAQUES, 2011, p. 69).

Dessa forma, compete aos gestores escolares, após receberem as orientações das respectivas secretarias de educação, desempenhar coletivamente a metodologia do PDE-Escola e, assim, enviar o planejamento estratégico elaborado pela escola para a secretaria local, com vistas à aprovação. Após aprovar os planos das escolas, a secretaria deve lançá-los no sistema do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para que, então, o recurso seja repassado pelo FNDE às Unidades Executoras Próprias (UEX) das escolas (TAQUES, 2011). Sendo assim, os recursos financeiros são encaminhados às contas correntes específicas e abertas pelo FNDE, devendo ser mantidos e geridos exclusivamente para atender às finalidades do programa, estando vedada a sua utilização para outros fins.

Os recursos são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na implementação das ações indicadas nos planos validados pelo MEC. Os valores, transferidos para as Unidades Executoras das escolas, são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior, variando de acordo com as faixas definidas nas Resoluções publicadas pelo FNDE (BRASIL/MOREIRA, 2013).

⁶ Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007.

O público-alvo desse projeto foi definido na Resolução do Conselho Deliberativo (CD) do (FNDE) nº 25, de 24 de maio de 2011, que determinou os dois grupos de escolas que estariam aptas a participar do PDE-Escola:

- **Escolas remanescentes**, assim consideradas as 5.749 escolas priorizadas entre 2008 e 2010 e que não haviam recebido uma ou as duas parcelas de recursos do programa.

- **Escolas novas**, grupo composto por todas as escolas com IDEB 2009 igual ou inferior a 3,7 nos Anos Finais e 4,4 nos Anos Iniciais, excetuadas aquelas que já haviam sido priorizadas pelo programa entre 2008 e 2010 (BRASIL, 2011)

Assim, o público-alvo do programa em 2011 foi de 19.096 escolas, distribuídas regionalmente da seguinte forma:

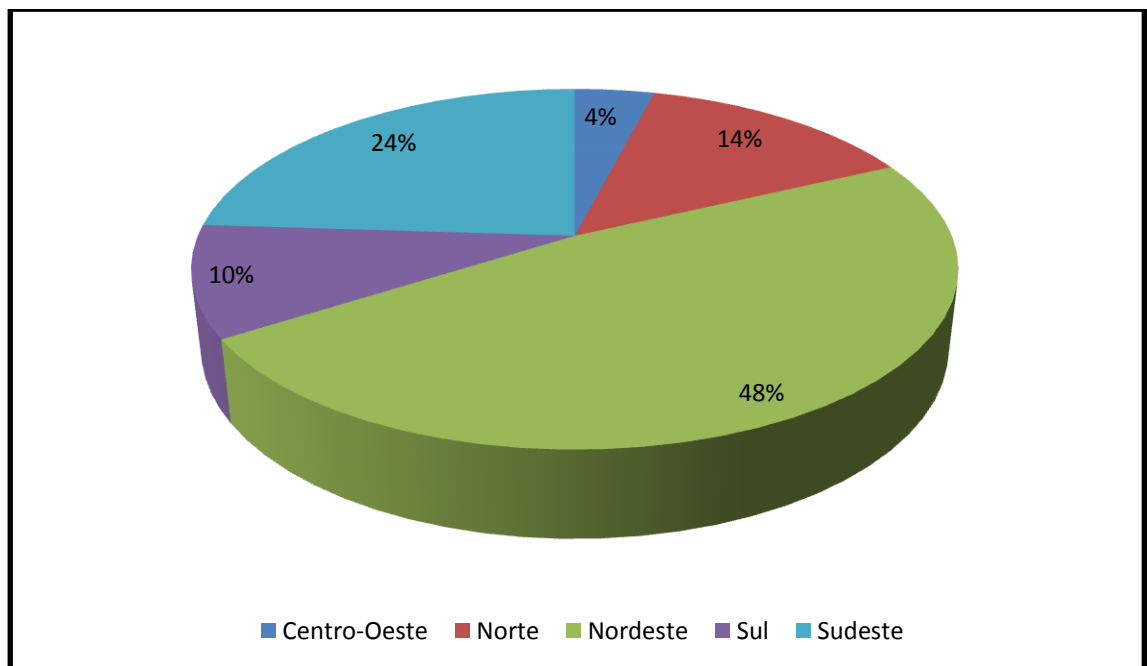


Gráfico 1: Distribuição regional do PDE-Escola 2011.

Fonte: PDE-Escola: Relatório final – Exercício 2011 (BRASIL, 2011).

O gráfico acima demonstra que quase 50% do total de escolas estavam localizadas na região Nordeste, seguida do Sudeste (com 24%). Quanto à dependência administrativa, 13.982 (73,2%) pertenciam às redes municipais de 2.690 municípios e 5.114 às redes estaduais (26,8%), em todas as unidades da federação.

A Resolução/CD/FNDE nº 22/2012, considera:

[...] a importância da ação Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) como parte do conjunto de estratégias previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o propósito de concorrer para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas de educação básica nas regiões

brasileiras. Considera a relevância do planejamento estratégico para sistematização de procedimentos, atividades e ações implementadas no ambiente escolar e para o fortalecimento da autonomia das escolas, com vistas à consecução de seus fins sociais (BRASIL, 2012, p. 1).

O PDE-Escola é definido como um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa pela comunidade escolar. Conforme o Manual “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”, utilizar a metodologia do planejamento estratégico “representa para a escola um momento de análise; de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento” (BRASIL, 2006, p. 11).

De acordo com Ramos (2010), tomando como base a Resolução nº 04/2009, o PDE-Escola tem como objetivos formais: melhorar o IDEB nas escolas públicas de ensino fundamental em diferentes regiões brasileiras, melhorar a qualidade da escola, melhorar a qualidade do ensino, fortalecer a escola, a gestão participativa e a modernização dos processos.

O PDE constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. Entretanto, apesar de o foco estar no futuro, as decisões devem ser tomadas no presente. O PDE não lida apenas com decisões futuras e sim, principalmente, com o futuro das decisões que são tomadas cotidianamente na escola. Não é uma tentativa de eliminar todos os riscos, mas de abordá-los e administrá-los de maneira eficiente e eficaz. Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela liderança da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira mais eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e de recursos (BRASIL, 2006, p. 20).

O PDE-Escola chega às escolas revestido pelo discurso da administração empresarial, em nome da qualidade e com foco no aluno. Quanto à gestão, a ênfase é no estabelecimento de uma liderança forte, capaz de mobilizar a escola e a comunidade em prol da elaboração e implementação desse programa, uma vez que o já mencionado Manual prevê que o diretor é o representante máximo da escola. Sendo assim,

a comunidade escolar participa da sua elaboração, mas isso não significa que todos devam participar de tudo. Embora todos possam e devam opinar, é importante e necessário criar uma estrutura que garanta a elaboração e a implementação do PDE de maneira organizada e eficaz (BRASIL, 2006, p. 27).

Esse Manual constitui-se como um guia padronizado para as ações estratégicas da escola, posto que

trata-se de um referencial único, com questionários e formulários padronizados, utilizado por qualquer escola, independente de suas especificidades, contempladas com o projeto PDE-Escola. Nestes termos, podemos afirmar que o contexto político, a cultura escolar, a realidade própria de cada escola são elementos desconsiderados, ou secundarizados, no momento da implantação do projeto (SILVA, 2011, p. 58).

Desta forma, no Manual determina-se que todas as escolas devem seguir as orientações nele contidas, com vistas à efetivação do processo de planejamento para a elaboração e implementação do programa PDE-Escola, o qual se desdobra em cinco etapas, a saber:

1ª Etapa – *Preparação*: momento em que a escola se organiza para a elaboração do PDE- Escola, definindo os passos a serem seguidos, constituindo o Grupo de Sistematização (GS), indicando o Coordenador do PDE-Escola, promovendo o estudo do manual e divulgando o processo à toda a comunidade escolar. O responsável por esta etapa, conforme o manual, é o diretor escolar.

2ª Etapa – *Auto-avaliação (análise situacional ou diagnóstico)*: momento em que é efetuado levantamento sistemático de dados e informações sobre a qualidade da escola em seus diferentes aspectos. Nessa etapa a escola reflete sobre o significado desses dados e informações para obter uma melhor compreensão do que está sendo feito e do que deve ser feito para melhorar o seu desempenho. Esses dados e informações são coletados mediante a utilização de três questionários: (I) Levantamento do Perfil e Funcionamento da Escola; (II) Análise dos Fatores Determinantes da Eficácia Escolar; e (III) Avaliação Estratégica da Escola. A auto-avaliação é condição indispensável para que a escola possa elaborar sua Visão Estratégica e seu Plano de Suporte Estratégico. Essa etapa do processo é de responsabilidade do Coordenador do PDE.

3ª Etapa – *Definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico*: momento de elaboração da visão estratégica (valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos da escola) e do plano de suporte estratégico (estratégias, metas e planos de ação) para a implementação dos objetivos estratégicos.

4ª Etapa: – *Execução*: momento em que os planos de ação estabelecidos pela escola são implementados.

5ª Etapa – *Monitoramento e Avaliação*: período de verificação da execução dos planos de ação, dos resultados alcançados e de adoção de medidas corretivas, quando necessário (BRASIL, 2006).

Para uma maior efetivação do processo de implantação do projeto, orienta-se, no Manual, que a liderança da escola, junto aos demais membros da comunidade, deve estudar, divulgar e discutir todas as etapas de elaboração do projeto. A gestão do PDE-Escola, no âmbito escolar, estrutura-se da seguinte forma: o Grupo de Sistematização do PDE (GS), composto pelo diretor, o vice-diretor, o coordenador pedagógico, o orientador e o secretário; o Comitê Estratégico (CE), integrado pelo GS e pelo Conselho Escolar, representando a instância máxima para o acompanhamento e controle da execução do PDE; o Coordenador do PDE na escola, que geralmente é o coordenador pedagógico, o qual é um membro do GS, indicado pelo diretor com a aprovação do GS; os Líderes dos Objetivos Estratégicos; os Gerentes dos Planos de Ação; e, por último, as Equipes dos Planos de Ação⁷ (BRASIL, 2006).

Para tanto, o Plano está estruturado em duas partes: 1) Visão Estratégica, na qual a escola identifica seus valores, visão de futuro, missão e os objetivos estratégicos a serem alcançados num período de 2 a 5 anos; e 2) Plano de Suporte Estratégico, em que a escola define, com base nos objetivos estratégicos, as estratégias, as metas e as ações que compõem o Plano de Ação. Nesta perspectiva, conforme o Manual, argumenta-se que há a necessidade de uma gestão com habilidades de liderança, com conhecimento técnico, habilidades em promover mudanças e a capacidade de trabalhar em equipe com os professores e a comunidade, uma vez que “sem o compromisso, o envolvimento e o suporte explícito e enérgico da liderança, não há como elaborar e implementar o PDE” (BRASIL, 2006, p. 17).

Em 2008 o MEC apresentou às secretarias de educação as novas orientações para o Programa. Houve a ampliação do programa para um maior número de escolas; a transformação de todos os instrumentos do PDE-Escola em um único sistema informatizado, o SIMEC (Sistema Integrado de Planejamento Orçamento e Finanças); mudanças na sua metodologia e a necessidade de articulação do PDE-Escola com as demais políticas públicas federais: Escola Acessível, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), Mais Educação, Escola Aberta e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (TAQUES, 2011; BRASIL/SIMEC, 2008).

⁷ Mais informações sobre os Líderes dos Objetivos Estratégicos, os Gerentes dos Planos de Ação e as Equipes dos Planos de Ação consultar o Manual do PDE-Escola (BRASIL, 2006).

A primeira mudança está relacionada com a supressão do Instrumento 3 – Avaliação Estratégica da Escola (AEE), da 2ª Etapa, devido às dificuldades de entendimento enfrentadas pelas equipes das escolas. Apesar de ser suprimido do processo de análise situacional, este instrumento ainda consta no Manual. A segunda se refere à metodologia do PDE-Escola, posto que a Visão Estratégica (VE) foi retirada, permanecendo o Plano de Suporte Estratégico (PSE), na 3ª Etapa, que “traz para o PDE-Escola a incorporação dos valores, da visão e da missão preconizados no Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que constituem a identidade da escola” (RAMOS, 2010, p. 54).

Cabe destacar que, com a introdução da metodologia do PDE-Escola no SIMEC, os instrumentos que a compunham foram revistos, e o MEC acabou por suprimir uma das etapas da metodologia, na qual a escola deveria definir a sua visão estratégica através de quadro de correlações entre forças, oportunidades, fraquezas e ameaças. Neste aspecto são oportunas duas considerações: i) foi a primeira vez, no contexto do PDE Nacional, que o MEC se propôs a rever a metodologia e ii) na minha opinião, houve uma simplificação da metodologia e, ao mesmo tempo, esta se tornou mais acessível às escolas, pois estas deveriam, neste novo formato, aprofundar a análise dos aspectos ligados aos que o MEC chama de “critérios de eficácia escolar”, nada mais que uma análise situacional (TAQUES, 2011, p. 71).

De acordo com o Manual do Usuário SIMEC/PDE-Escola (2008), o PDE-Escola deve ser elaborado em consonância com o Plano de Ações Articuladas (PAR) das Secretarias Municipais de Educação (SME) e das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), fazendo uma correspondência com as 28 diretrizes do Plano de Metas, através dos indicadores do diagnóstico, posto que a articulação do PDE-Escola com o PAR visa unir esforços com as SME, as SEE e as escolas, em prol de uma educação de qualidade. Cabe destacar que a elaboração do PAR está vinculada à adesão do estado ou município ao Plano de Metas, “Compromisso Todos Pela Educação” (BRASIL/SIMEC, 2008; RAMOS, 2010).

No momento da elaboração do PDE-Escola, os técnicos do Comitê Estratégico da Secretaria deverão se apropriar do PAR – Plano de Ações Articuladas do município ou estado, para conhecimento e orientação às escolas na elaboração do PDE-Escola. Conhecendo as propostas e destinação de ações, tendo a escola como beneficiária no PAR, a equipe escolar e o Comitê Estratégico, no momento da elaboração, validarão a sua demanda no PDE-Escola, evitando repetir ações com recursos do PAF (BRASIL/SIMEC, 2008, p. 2).

Conforme o documento PDE-Escola: Relatório Final – Exercício 2011, afirma-se que no ano de 2012 haveria a universalização da metodologia do PDE-Escola por meio da

disponibilização da ferramenta PDE Interativo⁸ para todas as escolas públicas do país, mesmo aquelas que não foram priorizadas pelo programa, isto é, que não receberiam recursos federais desse programa para realizarem seu planejamento.

O PDE Interativo, cujo objetivo é a melhoria da gestão escolar, foi desenvolvido com base na metodologia do PDE-Escola, uma vez que as mudanças ocorridas na metodologia deste programa e no SIMEC foram condições indispensáveis para tornar acessível às escolas públicas (de acordo com o Censo Escolar de 2010, havia cerca de 160 mil escolas públicas no Brasil) a possibilidade de elaborarem seu planejamento estratégico. Dessa forma, o PDE Interativo atenderia às solicitações de diversas secretarias de educação que pretendem utilizar a metodologia de planejamento do PDE-Escola em toda a sua rede, independente do repasse dos recursos federais (BRASIL, 2011).

Neste sentido, a principal diretriz adotada pelo MEC para implementar esta ideia foi oferecer uma ferramenta de fácil acesso e compreensível por todos aqueles que compõem a comunidade escolar, sem a obrigatoriedade de realizar formações presenciais. O objetivo do Ministério da Educação é fortalecer a gestão escolar democrática e participativa, envolvendo efetivamente todos os segmentos que podem ajudar a construir uma escola pública cada vez melhor (BRASIL/MOREIRA, 2013, p. 2).

No entanto, o MEC vem buscando, nos últimos anos, desvincular os recursos da metodologia do PDE-Escola, valorizando esta última, considerando que a universalização desta metodologia em 2012, por meio do PDE Interativo, sinaliza alguns problemas de identidade para o programa. Neste sentido, são apontadas três opções para o direcionamento deste em médio prazo:

- i. Converter o PDE Escola em PDE Interativo, assumindo que o programa mudou sua estrutura e seu nome. A principal característica seria a utilização facultativa do PDE Interativo por todas as escolas e o repasse focalizado de recursos para um grupo específico, obrigado a utilizar a ferramenta. O principal desafio desta opção é assegurar que as escolas e secretarias entendam que a utilização do PDE Interativo não implicará necessariamente no repasse financeiro do MEC, já que o PDE Escola ficou amplamente identificado com a transferência de valores;
- ii. Distinguir claramente o PDE Interativo como sistema e o PDE Escola como programa que utiliza aquele sistema, a exemplo de outros programas do MEC. Neste cenário, o PDE Interativo adquire autonomia e pode, inclusive, se desvincular gerencialmente da coordenação responsável pelo PDE Escola. Este programa, por sua vez, passaria a investir na focalização dos investimentos (visando alcançar resultados mais mensuráveis) e na disseminação do ciclo de gestão, em especial, o monitoramento e a avaliação, produzindo metodologia e material específico.

⁸ Mais informações sobre o PDE Interativo visitar o site oficial: pdeescola.mec.gov.br

iii. Extinguir totalmente o PDE Escola, eliminando o repasse de recursos para grupos específicos de escolas e canalizando os esforços no aperfeiçoamento constante da metodologia de gestão e em análises periódicas das bases de dados que propusessem, por exemplo, a criação, ajuste ou reformulação de programas e políticas específicas a partir das respostas e demandas apresentadas pelas escolas. Neste caso, o PDE Interativo poderia ser uma plataforma de convergência de outros programas baseados na escola e/ou do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como já vem sendo sinalizado pela alta administração (BRASIL, 2011).

No documento PDE-Escola: Relatório Final – Exercício 2011 assegura-se que essas possibilidades não são excludentes, podendo ser combinadas entre si ou incorporadas a outros arranjos.

3A ESCOLA POR DENTRO: GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser resultado de uma escolha e não a consequência de um destino (CANÁRIO, 2005, p. 87).

Nesse capítulo abordar-se-ão questões referentes à escola, sua gestão e organização, segundo as dimensões administrativa e pedagógica. Busca-se, a partir da pesquisa bibliográfica e empírica, lançar luz sobre os aspectos organizacionais ainda nebulosos da escola.

Para tanto, optou-se pelas concepções teóricas de Lima (2008) que compreende a escola como uma organização educativa, pautando-se em uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais distintos, mas complementares: o racional-burocrático e o anárquico. A partir da concepção desse autor de que a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento relacionado ao modelo burocrático, ora apresentará relacionado ao anárquico, admite-se, então, o modo de funcionamento díptico da escola como organização.

Assim, apresenta-se a organização educativa por dentro, focalizando sua estrutura e funcionamento, tendo como base os documentos oficiais da *Escola A* investigada, ou seja, o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico e as entrevistas com os gestores escolares participantes dessa pesquisa.

Por último, analisa-se o programa PDE-Escola em contexto local, com o intuito de perceber se a implementação dessa política, como já mencionado, se configurará em mais um entrave burocrático para o gestor e/ou se esse profissional terá realmente uma prática efetiva no campo pedagógico, tomando como base o Manual do PDE-Escola, a entrevista com o gestor e o planejamento estratégico da escola.

3.1 O MODO DÍPTICO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Nessa pesquisa adota-se a análise multifocalizada dos modelos organizacionais, a partir de uma perspectiva teórica embasada nos estudos do pesquisador português Lima (2008). Esse autor concebe a escola como uma organização educativa, compreendendo que, para o estudo da escola como uma organização, deve-se compreender a construção teórica da análise a partir da concepção dos modelos organizacionais: *o racional-burocrático e o anárquico*. Sobre essa perspectiva teórica, em relação à escola como uma organização

educativa, considera-se que há a predominância de modelos organizacionais, mesmo divergentes entre si, e que estes se complementam.

Para Lima (2008, p. 45) a organização escolar é conceituada como *lócus* de produção e de reprodução de orientações e de regras, uma vez que a dimensão organizacional da escola pública é considerada normativizada, inserindo-se, do ponto de vista político-administrativo, num contexto tradicionalmente centralizado. No entanto, o autor considera que a burocracia centralizada do ministério “nem sempre se constituía em poder organizacionalmente realizado e que, enquanto forma de dominação-legal, legítima (autoridade), ela era confrontada com outros tipos de racionalidade e com outras concepções de legitimidade”.

Ao considerar o modo díptico de funcionamento da escola como uma organização educativa o referido autor procede com uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais. Por essa ótica,

em termos de modelo teórico de análise, a solução consubstanciada encaminhou-se, desta forma, para um compromisso entre a perspectiva burocrática (a consideração das determinações formais e dos respectivos constrangimentos impostos) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os actores, acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização (LIMA, 2008, p. 45).

Vale afirmar que a imagem da anarquia contemplada nessa pesquisa não condiz com a ausência de chefe e desorganização, entretanto, considera-se que se trata de uma desconexão relativa entre os elementos da organização, admitindo-se

a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, etc., e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da anarquia representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia (LIMA, 2008, p. 46).

Sendo assim, a escola como organização não é exclusivamente burocrática ou exclusivamente anárquica e “[...] não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (LIMA, 2008, p. 47).

Considerando-se os modelos organizacionais citados, adota-se o conceito “*modelos organizacionais* no plural, enquanto pluralidade de orientações e de práticas [...]” em detrimento do conceito “modelo organizacional da escola”, incapaz de considerar “um objecto polifacetado e dinâmico” (LIMA, 2008, p. 95). Consequentemente, concebe-se a ideia de que na organização-escola, em ruptura com a construção “prototípica, estática e definida” da ação

organizacional, adota-se a imagem analítica dos *modelos organizacionais* com características “caleidoscópicas e holográficas” (LIMA, 2008, p. 95).

Destarte, o autor afirma que está

escapando a um modo de olhar a escola exclusivamente racionalista e legalista, introduzindo-lhe focalizações que não desprezem as estruturas e as regras formais, mas que igualmente sejam capazes de observar outras estruturas e regras, os actores e as acções organizacionais concretas, compreende-se a ilusão que representa uma concepção de organização e de administração escolar como mera tradução de um modelo organizacional singular (LIMA, 2008, p. 95).

Percebe-se que essa capacidade de criar novas regras, mesmo não sendo em detrimento das regras oficiais ou com carácter antagônico, indicadas pelo autor como “*infidelidades normativas*”, caracteriza-se como ações de resistência ou ações clandestinas, percebidas como “exercício político da autonomia” por meio da elaboração de “micropolíticas ou de políticas organizacionais e de lógicas de acção” (LIMA, 2008, p. 94).

A infidelidade normativa pode ser reconhecida nessa situação escolar e observada nesse excerto do gestor 2:

Às vezes, eles alteram [a grade curricular], esse ano não teve alterações, aliás, esse ano teve uma mudança, tiraram o espanhol dos terceiros anos, o que gerou uma insatisfação muito grande porque o aluno quer fazer vestibular, opção por espanhol, ele vai precisar... Então, aqui e acolá eles [a Secretaria de Educação do Estado] mudam essa grade e a gente não entende bem; tanto é que eu acho que a escola deveria participar dessa discussão da montagem dessa grade.

Esse trecho apresenta a arbitrariedade e o controle exercidos pela Secretaria de Educação do Estado e Cultura e dos Desportos (SEEC), cujas interferências submetem a organização do trabalho escolar aos seus determinismos, ocasionando, inevitavelmente, as mudanças que afetam o funcionamento da escola. Por sua vez, pode-se afirmar que a arbitrariedade prevalece em detrimento da participação dos profissionais no processo de tomada de decisões, afetando, então, a autonomia da escola. Logo, as arbitrariedades do Estado levam os profissionais a buscarem alternativas que se configuram como infidelidades normativas, na tentativa de solucionarem os entraves decorrentes dessas mudanças repentinas. Nas palavras do gestor 2:

A gente tinha duas disciplinas no Ensino Médio que eram Economia do Rio Grande do Norte e Cultura do Rio Grande do Norte. No ano passado foram simplesmente retiradas essas duas disciplinas e mandaram que os conteúdos de Economia fossem trabalhados em Geografia e os de Cultura fossem trabalhados em História. Os

professores já acham que aumentam os conteúdos pra trabalhar e o mais complicado é que alunos de anos anteriores que, às vezes, ficaram reprovados nessas disciplinas, onde pagar? Se não tem mais na grade, se não tem mais como, em escola nenhuma? Outros que terminaram há anos e querem retomar e está devendo aquela disciplina ali... [...] A escola, a gente acaba fazendo o que eles dizem lá, o 'plano B', a gente orienta um trabalho naquela área, o aluno faz aquele trabalho e a gente coloca a nota lá no histórico dele do ano referente ao que ele ficou devendo. A gente não vai poder parar o estudo de um aluno. Às vezes o aluno já foi aprovado num vestibular, foi aprovado num concurso, aí por culpa do Estado que tirou a disciplina, ele vai perder?

O “*plano B*”, mencionado pelo gestor, trata-se de uma versão não oficial-legal, ou seja, uma infidelidade normativa dos atores escolares, na tentativa de solucionar os entraves ocasionados pelas interferências arbitrárias da SEEC na organização escolar. Nota-se que no âmbito escolar configura-se uma “autonomia decretada” (BARROSO, 1998) que regulamenta o funcionamento da escola e submete os profissionais da educação aos determinismos do Estado.

Portanto, considerando a situação submissa da escola ao controle burocrático da administração central, é possível pressupor um indício de ruptura com as estruturas estabelecidas, por meio da criação de regras que fogem ao que foi determinado nos documentos oficiais da organização escolar. Infere-se que essa situação pode demonstrar a não exclusividade do modelo organizacional burocrático e a suposta presença do modelo organizacional anárquico.

3.2 A GESTÃO ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Pretende-se, nesse momento, utilizar a mesma estratégia realizada por Pereira (1976) numa escola primária de São Paulo, uma vez que ele analisou o Regimento daquela instituição com o intuito de fazer comparações entre o que se pregava nesse documento com a realidade observada por meio de entrevistas e observação. Na visão de Pereira (1976, p. 61):

A análise da estrutura e funcionamento efetivos dessa escola permite evidenciar os ajustamentos desse estatuto a um contexto social particular, apontando em que medida as normas que o compõem são, de fato, realizadas ou reinterpretadas ou ainda transgredidas. Visto sociologicamente, um estatuto como esse aparece apenas como um dos fatores determinantes da organização.

Assim, na presente dissertação, procurou-se seguir a mesma estratégia, considerando-se os documentos oficiais da *Escola A*, entre eles o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, objetivando a observação da estrutura e do funcionamento, impressos nesses documentos, bem como as entrevistas realizadas com os gestores. No entanto, é válido esclarecer que não houve a observação da realidade escolar. Como dito alhures, nessa pesquisa adota-se a nomenclatura *Escola A* como uma espécie de generalização construída a partir das 3 escolas investigadas. Assim, estas configuram juntas uma amostra institucional do caso único (PIRES, 2010).

Avançando-se, no Regimento Escolar (2011, p. 3) foi apresentada a finalidade precípua da escola como uma instituição social e de ensino. No Art. 3º “a Escola tem a finalidade de oferecer a Educação Brasileira no nível médio e nível técnico, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Concomitantemente, no PPP (2011, p. 10):

A Escola [...] na tentativa de romper com os modelos tradicionais de educação, busca, na proposta interacionista, orientações para uma ação pedagógica capaz de considerar o aluno como sujeito ativo, construtor de sua aprendizagem, partindo da formação ética do desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico. Assim, afirmou o grande filósofo: “Para criar mentes autônomas é preciso aprender a pensar” (Sócrates). Seguindo essa linha de reflexão a Escola se propõe qualificar jovens estudantes para terem uma habilitação e poderem interagir no mundo do trabalho. Sendo assim, acreditando que a Escola é um mundo de possibilidades que se alargam, potencializando conhecimento e sistematizando descobertas, tem como desafio uma educação democrática, participativa de qualidade; de formação integral, buscando contribuir na mudança da realidade atual do País, promovendo atividades humanizadoras, de inclusão social e tecnológica.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 462):

Para atingir suas finalidades, as instituições determinam papéis e responsabilidades. A maneira pela qual se compreendem a divisão de tarefas e responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determina a estrutura organizacional. Esta dificilmente escapa de certa burocracia, até porque as escolas públicas integram um sistema educacional. O aspecto burocrático de determinada escola diz respeito, em geral, à existência de uma autoridade legal, com base na qual se estabelecem outros níveis hierárquicos (diretor, vice-diretor, assistente administrativo, coordenador, etc.). Há regras e regulamentos impessoais definidos tanto para seleção de funcionários, carreira e remuneração quanto para o funcionamento da instituição.

Assim sendo, a estrutura funcional da escola visa atingir suas finalidades por meio da divisão de tarefas. No Regimento (2011, p. 9), no Título IV, define-se que:

Art. 25- A organização técnico-administrativa e pedagógica abrange:

Da Equipe Gestora:

- I. Da equipe técnico e pedagógica;
- II. Do corpo docente;
- III. Do corpo discente;
- IV. Do pessoal administrativo e de Apoio.

Quadro5: Organização técnico-administrativa e pedagógica.

Fonte: Regimento da Escola A.

A organização técnico-administrativa e pedagógica da escola compõe o quadro estrutural da escola com o intuito de pôr em funcionamento um sistema organizacional. Por *estrutura* compreende-se o “ordenamento e disposição de setores e funções que asseguram o funcionamento de um todo – no caso a escola” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 463). Observe-se, a seguir, o organograma estrutural, apontando a direção e a vice-direção como o cerne que desencadeia e dá o suporte aos outros segmentos da escola.



Figura 1: Organograma da Organização Técnico-administrativa e Pedagógica da Escola.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola A.

Em contrapartida, percebe-se que essa estrutura pode ser considerada, em parte, funcional apenas no papel, visto que nos excertos dos depoimentos dos gestores é possível visualizar as dificuldades para manter a escola funcionando de acordo como determina o Regimento, devido aos entraves impostos pelo Estado e o déficit de recursos humanos para compor o quadro funcional das escolas. Dos excertos a seguir apreende-se, portanto, como os gestores organizam o trabalho escolar.

A gente se organiza dividindo tarefas, por exemplo, a parte burocrática é feita pelo diretor da escola, tudo o que é burocrático só o diretor tem a permissão de fazer, só ele deve fazer mesmo; porque é de responsabilidade do diretor; o vice já me ajuda aqui dentro nas tarefas da escola; o coordenador pedagógico fica com o pedagógico junto com os supervisores, e o financeiro nos ajuda a elaborar os projetos, as planilhas, todo esse papel. (GESTOR 1)

A gente tenta organizar a escola dividindo tarefas entre os setores, que a gente tem a organização todinha, todas as funções. Mas, por exemplo, a coordenadora pedagógica e a coordenadora financeira, é complicado da gente conseguir essas duas funções, por quê? Porque o Estado não dá um centavo de gratificação para as coordenações. É quase que voluntário, a gente só consegue professores readaptados que queiram assumir essa função, porque o Estado também não aceita que eu tire um professor de sala de aula pra fazer essa função. Quer dizer, existe a estrutura bem direitinho pra gente organizar, mas pra gente montar essa equipe e fazer ela funcionar tem uns entraves, porque primeiro: não tem gratificação; segundo: tem que ser alguém que não vá mexer com o quadro da escola, o Estado não aceita. [...] A gente organiza dentro dessa divisão, a gente tem o cronograma da escola, por exemplo, a coordenadora administrativa, ela vai desenvolvendo a parte de prestação de contas, do setor de apoio até os ASGs, essa parte aí; já a coordenadora pedagógica ela vai lidar com professores, alunos e pais de alunos, e a gente tem o Conselho Escolar. Então, a gente tenta dividir tarefas entre esses setores pra que a gente possa dar conta. Agora, não é fácil porque a gente ainda não tem uma cultura de participação, nem todo mundo quer participar do Conselho, nem todo mundo quer se dispor a vir numa reunião, no horário que não é o seu de trabalho, se for no horário extra vai querer que seja letivo, que conte aula; a gente tem essa dificuldade por essa falta de cultura de participação. Agora, não tem como você dirigir uma escola sem ter esse apoio. (GESTOR 2)

Aqui é todo mundo junto, é uma família, eu faço uma coisa que não é para mim, mas eu faço porque eu estou precisando fazer, hoje mesmo nós nos reunimos e fizemos a merenda, arrumamos as salas, porque a servente não veio, está doente. É organizado dessa forma, a gente quando começa o ano, todo mundo dá as mãos uns aos outros, não existe aquela coisa de ter aquela hierarquia, agora a gente tem aquele respeito, todo mundo tem o respeito por cada um. O trabalho é descentralizado. Não é centrado em mim. A coordenadora pedagógica tem a parte dela com o pedagógico. Ela também tem a parte administrativa porque ela trabalha comigo, [...], primeiro a gente se reúne, vê se dá certo fazer, é organizado dessa forma, não é centrado só numa pessoa não, quando um de nós quatro vai fazer uma coisa, por exemplo, ela [coordenadora pedagógica] vai trabalhar em sala de aula com o professor, ela vai e passa pra mim, 'olha eu fiz isso'. (GESTOR 3)

Paro (1996a, p. 76-77), no estudo realizado sobre a escola pública, também detectou problemas em relação à estrutura funcional, uma vez que esse autor considera que “[...] a

organização formal da escola pública pode ser considerada como verdadeira ficção na realidade prática da EEPG ‘Celso Helvens’ [...]”, haja vista que ele observou algumas ausências no quadro de funcionários relativos aos cargos de coordenação pedagógica e também acerca da quase inoperância da biblioteca, por falta de pessoal que se incumbisse do atendimento, dentre outros.

Na *Escola A* percebeu-se, mediante a análise dos documentos oficiais já mencionados, que a escola apresenta deficiência no quadro funcional, isto é, faltam profissionais na equipe de apoio, alguns professores e supervisores. Portanto, “o porte da escola deverá ser programado com um número de funcionários que atenda, realmente, às necessidades de cada setor, objetivando um melhor atendimento à comunidade escolar” (PPP, 2011, p. 25).

No PPP ficam evidenciadas as dificuldades de funcionamento da escola relativas ao déficit funcional, analisado na seção ‘Recursos Humanos’. Observe-se abaixo, o que se explicitou sobre essa questão nesse documento:

Destacamos uma grande insuficiência de profissionais de apoio para a realização dos serviços de limpeza da escola, causada pela aposentadoria de algumas funcionárias. Precisou fazer um remanejamento do pessoal de apoio para outras funções em consequência da necessidade da escola. Para este ano letivo, foram contratados professores concursados e alguns bolsistas para a composição do quadro de professores (PPP, 2011, p. 35).

No depoimento do gestor 3, a seguir, percebe-se que a realidade das nossas escolas é bastante similar com a escola estudada por Paro.

Olha, no momento estamos sem supervisor, somente com o coordenador pedagógico. Aí o coordenador já vai trabalhar os professores. Então, eu também ajudo o coordenador, tem os dias que a gente trabalha o planejamento, tem os dias da gente também estudar o calendário, [...], o trabalho tem de ser feito, mas é dessa forma que acontece.

Outro caso de déficit no quadro funcional da *Escola A* dessa vez está relacionado ao pessoal de apoio.

A gente tem necessidade do pessoal de apoio, porque duas se aposentaram e não apareceu ninguém, a servente que tem está doente e não veio. Aqui, graças a Deus, que a gente trabalha nesse sentido, todo mundo se une, se reúne para fazer o trabalho, ninguém se nega a ajudar. (GESTOR 3)

No entanto, foi percebida no quadro funcional da *Escola A*, no PPP, a presença da supervisora na equipe técnico-administrativa e pedagógica. Pode-se inferir, dessa forma, que muitas vezes o que está nos documentos oficiais da escola não condiz com a realidade vivenciada pelos profissionais da educação, posto que quando uns se aposentam outros não são chamados de imediato para suprir a ausência, sendo necessária a adequação de outros profissionais para a realização de outras funções, tendo em vista o manutenção da organização educativa em funcionamento.

No seu estudo sobre a divisão do trabalho na escola, Michalovicz (2008) refere-se à questão da maleabilidade profissional, ocasionada pela sobreposição ou indistinção de funções, uma vez que todos os profissionais da escola acabam se envolvendo com o intuito de solucionar o problema surgido. Por maleabilidade, a autora explica:

A palavra maleabilidade remete a ser maleável, fácil de manejar, adaptável às circunstâncias. A maleabilidade aplicada à instituição escolar toma formas bem próximas a essas noções. As funções aparecem cada vez mais adaptáveis às circunstâncias do momento pelo qual passa a escola. Numa das escolas alvo da pesquisa, por exemplo, a falta de uma supervisora acarreta o ser maleável em outros profissionais, a fim de suprir necessidades do funcionamento escolar. A maleabilidade parece ser uma “solução” socialmente construída para fazer funcionar a escola numa espécie de “regime de urgência”. As condições objetivas de funcionamento em que se encontra a instituição a condena à gestão das urgências cotidianas (MICHALOVICZ, 2008, p. 50).

Dessa forma, à gestão escolar cabe a incumbência de resolver o regime de urgência mencionada pela autora, com vistas a evitar o colapso no funcionamento da organização educativa. O recurso da maleabilidade é usado com assiduidade nas escolas alvos da pesquisa, como mencionado nesse excerto do depoimento do gestor 3, “ninguém se nega a ajudar”.

[...], a maleabilidade, imposta como necessidade para o funcionamento da instituição, é feita virtude com fins de justificar-se sua utilização. Fazer da maleabilidade, filha da necessidade, virtude, atendendo com isso aos fins urgentes da prática, talvez seja um dos mais importantes aspectos do efeito de instituição observado nesses espaços profissionais. Embora as depoentes demonstrem não apreciar a situação (“*eu me vi louca*”; “*a gente não consegue fazer o que gostaria*”), a maleabilidade, imperativo prático de fazer a coisa funcionar, se impõe a elas com a força de algo virtuoso, próximo à feitura, ao heróico, ao zelo e ao prazer, por vezes oculto nas mais explícitas declarações de desgosto, de fazer o que é preciso ser feito (MICHALOVICZ, 2008, p. 53, grifos da autora).

Além de resolver o regime de urgência, à equipe gestora cabe, conforme o Regimento (2011, p. 9) no Art. 26, do Título IV, “assegurar o processo ensino e aprendizagem, por intermédio da interação das ações administrativas, pedagógicas e financeiras apoiadas pelos colegiados”. Já no Art. 27, é apresentada a constituição

dessa equipe: “um Diretor(a) e um Vice-diretor(a), um Coordenador(a) Administrativo-financeiro e um Coordenador(a) Pedagógico, eleitos pela comunidade escolar.”

O processo de organização escolar implica uma atividade racional, estruturada e coordenada, necessária ao funcionamento desta, tendo em vista que toda instituição busca atingir resultados. Para tanto, “a estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe constituem elementos indispensáveis para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa [...]” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 473).

Note-se, abaixo, a estrutura organizacional referente à equipe gestora, retirada também do PPP (2011, p. 7):

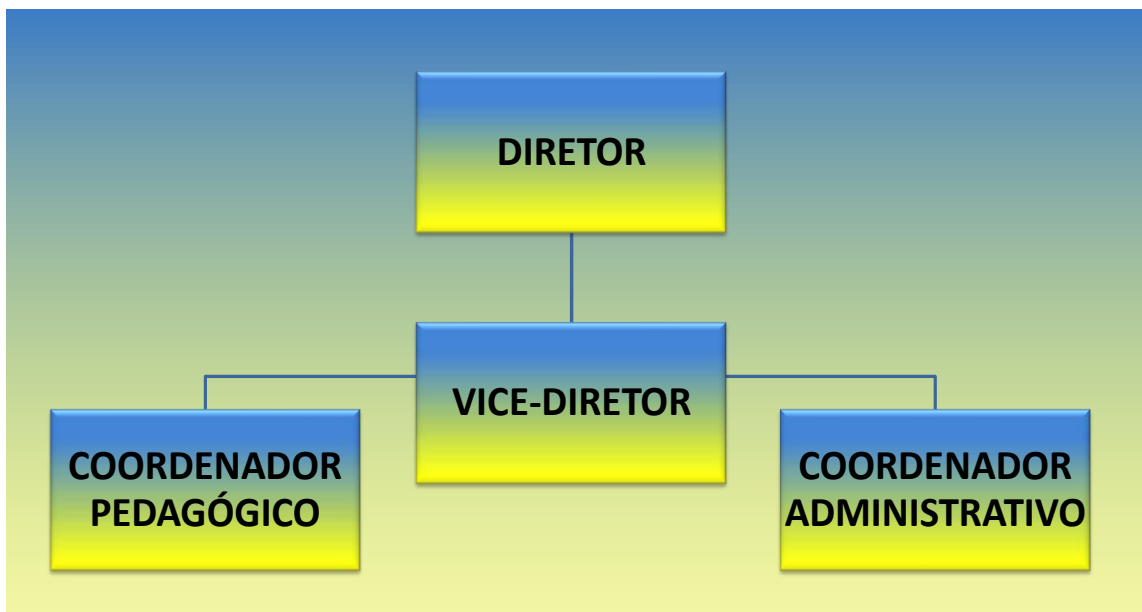


Figura 2: Organograma da Equipe Gestora.
Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola A.

A forma do desenho do organograma “reflete a concepção de organização e gestão, com base na legislação dos estados e municípios ou na própria concepção dos integrantes da escola, quando contam com o poder de formular suas próprias formas de gestão” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 463). Concomitantemente, Paro (1996a, p. 77) argumenta que “[...] há algo na escola que se aproxima muito do modelo ideal prescrito pelo Regimento: a forma hierarquizada de se distribuir a autoridade”. Assim, pela observação dos organogramas apresentados pode-se perceber a hierarquização e a centralização em torno da gestão escolar, considerada como o foco que detém o poder de decisão. Como se evidencia

no depoimento do gestor 1: “*todas as decisões partem da direção, aí passa para o coordenador, do coordenador para os supervisores*”.

Pereira (1976) fez um levantamento das normas concernentes ao ensino, estrutura e funcionamento, especificamente de acordo com o que era ditado no regimento da escola de Água Redonda, São Paulo, e constatou alguns descompassos entre o recomendado nos documentos e a realidade. De acordo com o autor, aquela escola apresentava uma estrutura física deficitária em decorrência da quantidade insuficiente de salas de aula, do excessivo número de alunos por turma, do desperdício do tempo escolar, bem como das deficiências de materiais didáticos e de pessoal. Todos esses fatores apontados são considerados por Pereira (1976) entraves para a consecução efetiva do trabalho pedagógico.

Na *Escola A* constatou-se também que a estrutura física é considerada como deficitária, devido à necessidade de laboratórios, refrigeração e renovação do acervo da biblioteca, materiais didáticos, e também algumas dificuldades acerca da implantação de uma sala de recursos multifuncionais para alunos com necessidades especiais.

Deficiências na estrutura física, conforme o PPP (2012, p. 12), afeta o trabalho pedagógico que é desenvolvido . Sendo assim, essa escola

[...], necessita de reformulação [na estrutura física] para melhorar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Há a necessidade de banheiros para os funcionários, sala de leitura, laboratório de informática, sala para professores, espaço para a realização dos eventos, quadra de esportes e lazer.

Já em relação aos recursos didáticos-tecnológicos, “[...] precisa melhorar, pois a mesma só tem um computador na secretaria com internet, duas impressoras multifuncionais, vídeo DVD, TV e antena parabólica/ digital. Sabendo que já estão com bastante tempo de uso” (PPP, 2012, p. 13).

Nesse excerto, a seguir, o gestor 3 menciona as dificuldades enfrentadas com a comunidade local em decorrência da estrutura física da escola, as quais afetam o funcionamento da escola:

Mas, no sentido de estrutura é ampliar, porque essa escola, assim, a comunidade é em cima direto, todo mundo quer botar os filhos aqui, é uma briga maior do mundo, todo mundo quer botar aqui, e passa o ano todinho procurando, procurando. “Tem vaga?” “Algum aluno se transferiu?” A gente faz assim: não tem, mas vocês fiquem procurando, quem sabe algum aluno não sai. A necessidade é ampliar, porque se a gente fizesse mais duas salas, se tivesse dois primeiros[anos], dois segundos[anos], aí já dava, [...] Tudo isso para atender a eles, enquanto não aparece uma reforma. No ano passado eu consegui uma sala de aula, a diretora anterior conseguiu essa sala do meio, assim a gente vai pedindo as coisas, porque é complicado demais. Nós montamos essa biblioteca porque era uma necessidade muito grande e a gente esse ano precisa de um laboratório, essa escola precisa de uma reforma geral, aí é luta

grande. Olha o Mais Educação funciona aqui nessa área, na biblioteca, porque de primeiro era lá fora, na poeira, tudo era lá fora na poeira.

O diretor, no anseio de realizar os objetivos pedagógicos, enfrenta no seu cotidiano diversos problemas, principalmente relacionados com as precárias condições de funcionamento da escola pública e com a escassez de recursos, tais como: precariedade do edifício e instalações escolares, falta de equipamento e materiais de consumo, carência de pessoal, falta de segurança na escola, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários (PARO, 1996b; 2002).

No Manual “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” nota-se a ênfase na questão da escola de qualidade, embasada nos princípios da eficiência, eficácia, qualidade e efetividade. Para tanto, busca-se a construção de uma identidade escolar fomentada nos valores, na visão de futuro, nos objetivos claros e nas metas de desempenho, pretendendo assumir um compromisso com a sociedade por meio da prestação de serviços de qualidade. Por conseguinte, a escola precisa ter condições adequadas de organização e funcionamento (BRASIL, 2006).

Mudar o paradigma de funcionamento das escolas passou a ser a nova agenda dos sistemas educacionais. São mudanças que devem se traduzir no compromisso irrevogável da escola com a eficiência, a eficácia e a qualidade, com a disposição de se avaliar e de ser avaliada, de identificar onde se encontram e quais são os principais problemas, quais as estratégias para superar as situações indesejadas e a disposição de prestar contas de sua atuação e de seus resultados. Essas mudanças estão longe de serem obtidas no curto prazo, mas é inegável que um conjunto de medidas pode e deve ser tomado para se reverter o quadro de ineficiência e de baixa qualidade do ensino. Dentre essas medidas, é de fundamental importância a que diz respeito à melhoria da gestão das escolas e das agências que a regulam (BRASIL, 2006, p. 10).

De acordo com o PPP da *Escola A*, na seção “Metas e Propostas”, estavam previstos, para o ano de 2012, palestras, projeto e campanhas de conscientização sobre o tema “Preservação da estrutura e do Patrimônio Escolar”; assim como, solicitações à SEEC da 12ª Dired de Mossoró-RN, em relação à reativação, manutenção e conservação dos laboratórios de ciências. Outra meta que desta vez seria solicitada à SEEC ou ao MEC, trata-se da solicitação de um acervo bibliográfico atualizado que possibilitasse pesquisas mais eficazes na área técnica.

Já em relação à estrutura física da biblioteca, no PPP (2011, p. 27) argumenta-se o seguinte:

Dispomos de um bom espaço físico e boa iluminação, mas ainda carecemos de melhorias para otimizar nosso trabalho. A climatização da sala se faz necessária, visto que ajuda na conservação dos livros, pois num ambiente climatizado há menos acúmulo de agentes externos; a informatização também é muito relevante, pois ajudaria no controle de tão vasto acervo, pois contamos com mais de 11.000 títulos que abrangem as diversas áreas do conhecimento, além de globos, mapas, atlas, periódicos, acervos do RN, etc.

Outra dificuldade percebida no PPP está relacionada à instalação da Sala de Recursos Multifuncionais, destinada ao trabalho com os alunos da Educação Especial. Para o funcionamento desta seria necessário material didático especializado com o intuito de atender e promover a inclusão desses alunos. A partir desse documento são mencionados, no quadro a seguir, os materiais necessários ao funcionamento da sala multifuncional e, posteriormente, num outro quadro, são apresentados os materiais disponíveis na escola.

PROJETO DA SALA MULTIFUNCIONAL

Nº de Ordem	Especificação
01	02 estabilizadores
02	01 impressora laser
03	01 scanner
04	01 teclado com colmeia
05	01 mouse
06	01 acionador de pressão
07	01 software p/ comunicação aumentativa e alternativa
08	01 material dourado
09	01 tapete alfabético encaixado
10	01 memória de numerais
11	01 quebra-cabeça sobreposto
12	01 dominó de animais em libras
13	01 dominó tátil
14	01 dominó de associação de ideias
15	01 bandinha rítmica
16	01 sacolão criativo
17	01 esquema corporal
18	01 plano inclinado/suporte leitura
19	01 mesa redonda
20	04 cadeiras
21	02 mesas para computador
22	02 cadeiras para computador

Quadro 6: Projeto da Sala Multifuncional.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola A.

DO QUE A ESCOLA DISPÕE:

Nº de Ordem	Especificação
01	02 computadores
02	01 laptop
03	01 um alfabeto Braille
04	01 dominó de frutas em libras
05	01 lupa eletrônica
06	01 kit de lupas manuais

Quadro 7: Materiais disponíveis na escola para a Sala Multifuncional.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola A.

Percebe-se, de acordo com o que foi exposto, que a *Escola A* sofre com deficiências no quadro funcional e no quadro estrutural, além da inexistência de alguns materiais didáticos e tecnológicos. Pode-se, pois, inferir que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares, visando o manutenção do funcionamento escolar, uma vez que essas deficiências são entraves para a consecução do trabalho pedagógico. Assim, para o pleno funcionamento da organização escolar são imprescindíveis uma estrutura física e a organização administrativa e pedagógica, tendo como suporte os recursos humanos, materiais, intelectuais e financeiros.

A organização escolar é marcada pelo caráter uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar, tendo como foco a tecnologia de classe e apresentando semelhanças com o modo taylorista de organização da produção industrial. Dessa maneira,

[...] a organização escolar que conhecemos e que tem vindo a sofrer um processo de naturalização escolar integra um conjunto de invariantes (a classe, a ordem espacial, a compartimentação disciplinar, a divisão de trabalho entre os professores) que servem funcionalmente um sistema baseado na repetição de informações. O progressivo declínio do programa institucional e o facto de a escola já não funcionar eficazmente como uma fábrica de cidadãos acentuam o carácter crescentemente anacrónico da “gramática” actual da organização escolar, que persiste como uma sobrevivência do passado. (CANÁRIO, 2005, p. 77-78)

Dessa forma, a organização escolar acaba determinando o modo do trabalho escolar realizado pelos professores e alunos, visto que é considerada por Canário (2005, p. 62) como “estável” e “imutável”, pois, “ao longo dos dois últimos séculos, este tipo de organização, que é histórico e contingente, sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz aparecer como ‘natural’”.

O modo como o trabalho escolar é organizado é marcado pela alienação e pela falta de sentido para professores e alunos, pois está fundamentado na repetição de informações. Para a superação desse quadro o autor sugere a participação dos professores e alunos como autores do processo do trabalho escolar (CANÁRIO, 2005).

A organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação do planejamento do trabalho da escola e à racionalização dos recursos, isto é, materiais financeiros, intelectuais e também a coordenação e avaliação do trabalho das pessoas, tendo em vista a efetivação dos objetivos seguintes: prover as condições, os meios e os recursos para a consecução do funcionamento escolar; promover a participação dos profissionais no trabalho; e, por último, garantir a aprendizagem do alunado. Para manter a engrenagem da organização escolar funcionando são necessárias práticas organizacionais e de gestão, pois “a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 411). Assim, para esses autores:

A organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (p. 411).

O processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções que definem as ações e procedimentos indispensáveis ao funcionamento da instituição, entre eles: o planejamento escolar e o projeto político-pedagógico; a organização geral do trabalho escolar; a direção e a coordenação das tarefas; e, por fim, a avaliação da organização e da gestão da escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Para a execução de cada uma dessas funções os autores supracitados põem em relevância a atuação das práticas de organização e da gestão escolar, pois as formas de organização são os *meios* para se alcançar determinados *fins*, uma vez que os *meios* estão para a efetivação dos *fins*. Na escola, as funções já mencionadas acima são aplicadas, por um lado, no setor pedagógico (atividades-fim) e, por outro, no setor técnico-administrativo (atividades-meio).

A função inicial do processo organizacional é o planejamento escolar e o projeto político - pedagógico. O primeiro envolve a previsão das atividades e a tomada de decisões em relação aos objetivos educacionais aos quais se pretendem alcançar, pois “toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução”, tendo em vista a superação do imprevisto. O segundo, por sua vez, consiste num documento que “propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar”, como

também reproduz as “intenções e o *modus operandi* da equipe escolar”. A viabilização e a execução do projeto dependem das formas de organização e de gestão (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 470-471).

A organização geral do trabalho se subdivide em quatro aspectos: organização da vida escolar; organização dos processos de ensino-aprendizagem; organização das atividades de apoio técnico-administrativo; e, organização das atividades que asseguram as relações entre a escola e a comunidade. Em linhas gerais será desenvolvido cada tipo de organização, conforme os autores acima mencionados.

- 1) A organização da vida escolar: se refere à administração do tempo escolar, à definição dos horários de aula; ao espaço físico, contemplando a higiene e a limpeza; à divisão de tarefas; à utilização eficaz dos recursos e meios de trabalho e ao processo de tomada de decisões a partir da participação do grupo;
- 2) A organização dos processos de ensino-aprendizagem: está relacionada aos suportes pedagógico-didáticos (os planos, divisão de alunos por turma, horários de aula, metodologias, organização dos níveis escolares) para a efetivação do desenvolvimento do trabalho em sala de aula, entre eles o currículo, a avaliação, a assistência aos professores, etc.;
- 3) A organização das atividades de apoio técnico-administrativo: focaliza o apoio ao trabalho docente que as tarefas administrativas precisam fornecer por meio das atividades de secretaria (registro escolar, arquivos, atendimento aos pais) e serviços gerais (merendeiras, vigias, serventes), incluindo a manutenção da estrutura física da escola por meio da limpeza, provimento e conservação dos recursos materiais e gestão financeira;
- 4) A organização das atividades que asseguram as relações entre a escola e a comunidade: pertinente às ações empregadas pela escola para envolver diferentes instituições que possibilitem o aprimoramento do trabalho escolar.

A terceira função mencionada para a execução do processo da organização escolar compreende a direção e a coordenação do trabalho coletivo por meio da divisão de responsabilidades, tendo em vista o funcionamento da escola, pois à gestão escolar cabem:

todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 475).

Quanto à avaliação da organização e da gestão da escola, última função para o processo de organização escolar, compreende a comprovação dos objetivos e tarefas que foram planejados, tendo em vista a verificação da realidade do trabalho desenvolvido, salientando que essa avaliação realiza-se coletivamente.

Dessa forma, os profissionais que compõem o quadro funcional da escola, assim como a comunidade local, precisam ser membros ativos e eficazes na organização das práticas de organização e gestão da escola, posto que considera-se necessário que essas práticas sejam construídas com base na participação conjunta de todos os profissionais que fazem a escola e a comunidade.

3.3 O PDE-ESCOLA EM CONTEXTO LOCAL: A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Na *Escola A* adota-se o programa PDE-Escola desde o ano 2012 e, conforme a concepção do gestor, “*ele [o PDE-Escola] ainda é muito novinho*”. Dessa forma, a escola está no segundo ano de trabalho, sendo que na época em que foi feita a pesquisa empírica as atividades envolvendo o programa ainda não haviam sido iniciadas no ano de 2013, como se evidencia nesse depoimento do gestor 3:

A gente ainda não começou a trabalhar o PDE em si, só no ano passado. Esse ano [2013], justamente sábado, a gente está aqui para fazer o Plano de Metas e dentro dele vamos definir o trabalho. Na primeira parcela a gente não ficou de fazer viagem, [...]. Esse ano a gente tem umas aulas-passeio, vamos visitar a biblioteca do sertão, tem também o projeto meio-ambiente e vamos trabalhar dentro do PDE [...].

A respeito da formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado (SEEC), o gestor 3 informou que a equipe escolar participou dos cursos no ano de 2012 e que, nesse ano corrente, participariam novamente, com vistas a retomar o trabalho envolvendo o programa. Como se evidencia nesse fragmento: “*Aí esse ano vai ter formação para o professor, para o coordenador pedagógico, para toda a equipe, para saber e trabalhar melhor o PDE. No final do ano a gente vai ver realmente [os resultados do trabalho em 2013] e fazer o relatório*”.

Mas, o que é o PDE-Escola? De acordo com o Manual, “O PDE pode ser considerado, assim, como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2006, p. 20). Conseqüentemente, esse

programa é como uma ferramenta gerencial elaborada de modo participativo com a comunidade escolar, cujo fulcro é o desenvolvimento do processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve, com vistas a reverter os baixos resultados educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2006).

Na visão de Fonseca (2009, p. 276):

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é uma modalidade de planejamento que se propõe a inovar a gestão escolar com base em matriz gerencial. Introduce instrumentos técnicos e utilitários para a eficiência (que aumentam a produtividade com diminuição de custos) de novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da sala de aula. Enfim, [...], o PDE afeta o cotidiano da escola, mas não se configura como uma ação política, capaz de construir a identidade da escola e de projetá-la para o futuro.

Para a autora referenciada anteriormente, o PDE tem como missão:

[...] elevar o conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários com os resultados educacionais; estimular a gestão participativa e o acompanhamento dos pais nas atividades escolares em geral e na aprendizagem dos filhos. Sua ação visa promover a autonomia e o fortalecimento da gestão escolar por meio de uma metodologia de planejamento estratégico centrada na racionalização, na eficácia e na eficiência do desempenho escolar (FONSECA, 2009, p. 273-274).

Segundo o gestor 3, a *Escola A* foi escolhida no ano de 2011 devido ao baixo índice educacional apresentado pelo IDEB 2009, isto é, o planejamento estratégico relativo ao PDE-Escola foi feito no segundo semestre de 2011 e a implementação ocorreu no primeiro semestre de 2012. Conforme já mencionado, a partir do ano de 2006 o IDEB foi adotado como parâmetro para a definição do público-alvo do PDE-Escola.

O gestor 3 apresentou satisfação com a adoção desse programa e, por isso, acredita que um dos seus pontos positivos “é que o PDE veio para ajudar a melhorar o IDEB da escola, a aprendizagem” e “só traz benefícios para a escola e para o professor”. O gestor 3 vincula aprendizagem ao resultado educacional do IDEB. Logo, “fica evidenciado que a qualidade da educação expressa na política do PDE-Escola está atrelada a eficiência, eficácia e a obtenção de resultados” (SOLANO, 2011, p. 82). Conforme esta autora, a política do PDE-Escola almeja a melhoria do ensino via adoção de preceitos administrativos gerenciais, posto que “a incorporação de pressupostos mercantis no espaço educacional faz parte da

política global hegemônica e se materializa na escola via implementação de propostas educativas que preservam esses fundamentos” (SOLANO, 2011, p. 82).

Outro estudo também tem mostrado, a partir de uma pesquisa realizada em um grupo de escolas municipais de Feira de Santana, que “[...] de certa forma, há um número relevante de gestores que acreditam na contribuição do PDE-Escola para melhoria da qualidade, eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem”, sendo que “os gestores deixam claro que essa relação está associada ao fato da escola receber um financiamento para as ações do PDE-Escola” (TRINDADE, 2009, p. 73).

Fonseca (2009, p. 279) afirma que, de fato, a direção da escola e alguns professores que participam diretamente da coordenação do PDE-Escola consideram-no como um instrumento primordial para facilitar as decisões sobre a administração física e material. Sendo assim, “para as escolas mais carentes, o PDE garantiu apoio técnico e financeiro das administrações federal, estadual e municipal e, por essa razão, as escolas lutam para cumprir à risca as suas exigências e garantir recursos no ano seguinte”.

Nesse sentido, a respeito dos recursos advindos do PDE-Escola e sua utilização, o gestor 3 evidencia que eles não atendem a principal necessidade da escola:

No caso do PDE, já é diferente, assim... quando entra [o recurso]...eles [a comunidade escolar] já sabem, porque o PDE foi construído por nós da escola de acordo com as necessidades, com a prioridade daquele momento. Aqui nessa escola a gente tem várias, várias prioridades, a maior prioridade era ampliar essa escola, mas o PDE não faz isso [...].

Seria interessante que houvesse uma flexibilização para a utilização dos recursos do PDE-Escola, a fim de que “[...] as escolas pudessem utilizá-los com autonomia podendo decidir coletivamente sobre como aplicá-lo de acordo com as suas reais necessidades” (SILVA, 2011, p. 77).

Percebe-se que apesar desse programa ter como foco uma gestão baseada na escola, por meio do desenvolvimento de um planejamento estratégico, a importância do PDE-Escola, para o gestor da *Escola A*, se relaciona diretamente com a captação de recursos financeiros:

Na gestão, assim...ele [o PDE-Escola] ajudou também na parte financeira, na parte de material pedagógico... a gente comprou uma televisão grande tipo plasma, um data show, para uma escola pequenininha desse jeito, tem tudo isso, é uma coisa muito boa. Compramos data show, televisão, birôs. (GESTOR 3)

Diante do depoimento apresentado acima, observa-se que o gestor escolar ressaltou a importância do aspecto financeiro em primeiro plano, em detrimento da essência do PDE-Escola que é o planejamento estratégico. Certamente não se pode negar a importância desses recursos no âmbito escolar, uma vez que “[...] a dimensão financeira é importante para que as demais dimensões do trabalho escolar se concretizem. Se tal dimensão não é tudo para o bom desenvolvimento da escola, com certeza é uma dimensão importantíssima” (CRISÓSTOMO, 2007, p. 82).

Pelo exposto, é visível que o gestor 3 não identifica esse programa como um importante instrumento de gestão. Essa opinião é compartilhada no estudo de Trindade (2009), a qual constatou que os gestores veem o PDE-Escola principalmente como um instrumento para a obtenção de recursos financeiros. Fonseca (2009, p. 276), da mesma forma, afirma que “[...], não se pode negar que o PDE colabora com a autonomia financeira da escola, aspecto mais destacado pelos dirigentes escolares”.

Mediante o quadro de escassez de recursos vivenciado pela escola, o repasse do recurso financeiro desse programa suscitou boas expectativas, pois, conforme o gestor 3: “o PDE tem condições de ajudar, porque ele tem recurso e ele veio justamente pra isso, pra melhorar a aprendizagem” e conseqüentemente “melhorar o IDEB”.

Por conseguinte, presume-se que o trabalho do gestor relacionado com as dimensões administrativa e pedagógica é prejudicado em decorrência dos entraves advindos da escassez de recursos financeiros. Assim sendo, os recursos do PDE-Escola e outros programas presentes nas escolas servem para minimizar as dificuldades enfrentadas na dimensão financeira, tendo em vista manter a escola funcionando:

O pouco dinheiro que vem a gente não pode fazer o pátio, porque a gente já sabe o que vai fazer: o gás, que não pode faltar de jeito nenhum, tem que mantê-lo sempre cheio; o material de limpeza e alguns serviços, como o banheiro, que no início do ano ajeitamos, mas já está todo quebrado, as torneiras. O PAGUE [Programa de Autogestão da Unidade Escolar] é só pra isso: gás de cozinha, material de limpeza e esses serviços. (GESTOR 3)

Para Crisóstomo (2007, p. 61):

As expectativas positivas em relação à implementação do PDE na escola podem ser explicadas pelo fato de o programa transferir recursos financeiros diretamente para a escola, já que, historicamente, as escolas públicas convivem com a falta de recursos. O fato de saber que um Programa irá transferir recursos gera na comunidade escolar uma expectativa de que muita coisa pode mudar, tendo em vista que as dimensões

administrativa e pedagógica da escola não têm condições de se efetivar sem recursos financeiros.

Paro (1996b, p. 134) afirma que o diretor, em virtude da sua posição de comando, enfrenta problemas ocasionados pela falta de autonomia e de recursos, o que o deixa impotente para resolvê-los, considerando “as condições concretas em que se dá a educação escolar e as múltiplas determinações sociais, econômicas e políticas que a condicionam [...]”.

Para elaborar e implementar esse programa é imprescindível a observação das determinações contidas no Manual. A próxima imagem apresenta todas as etapas já mencionadas no tópico 2.4 do 2º capítulo.

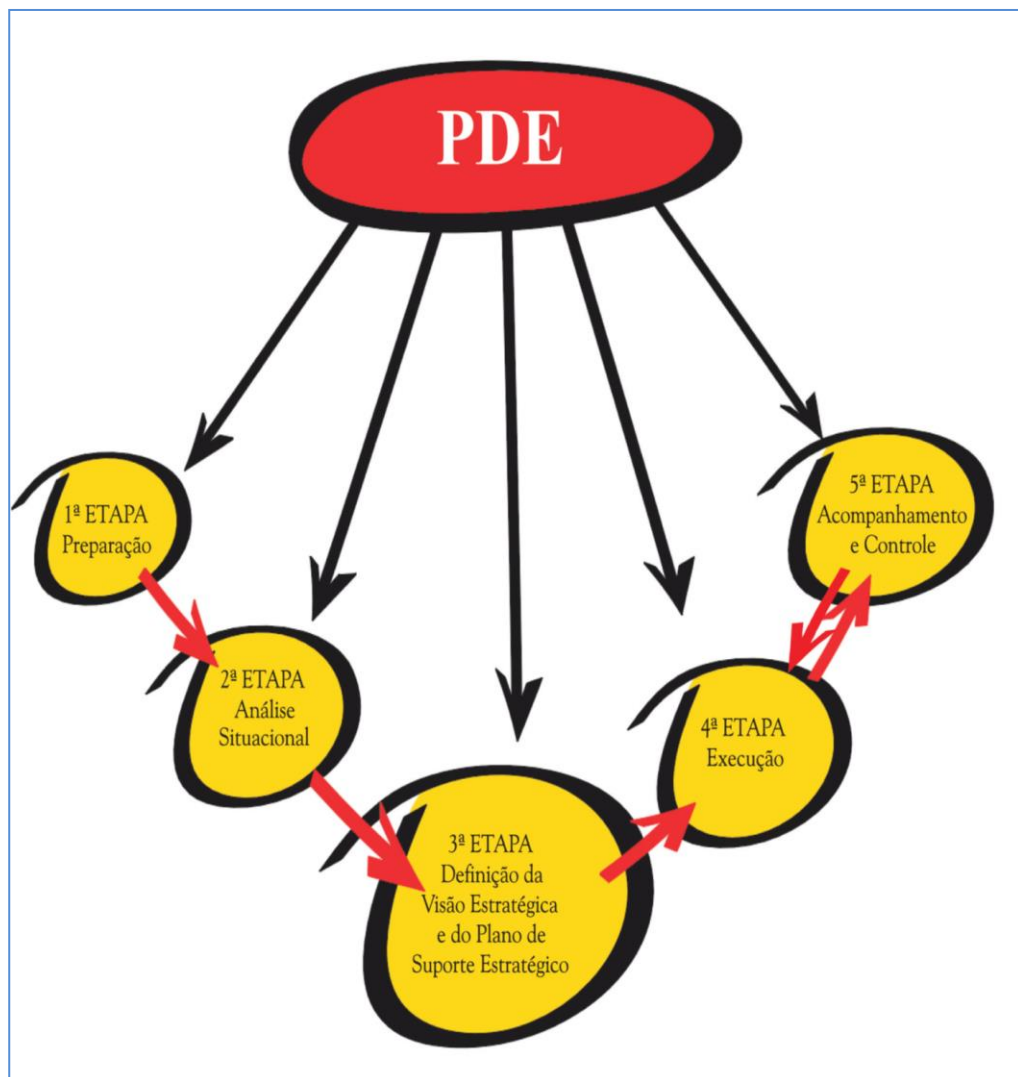


Figura 3: Etapas do PDE-Escola.

Fonte: Manual do PDE-Escola (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que, de acordo com as mudanças realizadas pelo MEC, ocorridas na metodologia do PDE-Escola, no ano de 2008, foram suprimidos: o Instrumento 3 – Avaliação

Estratégica da Escola (AEE) da 2ª Etapa, e a Visão Estratégica (VE) da 3ª Etapa, permanecendo o Plano de Suporte Estratégico (PSE) (RAMOS, 2010; TAQUES, 2011; BRASIL/SIMEC 2008).

No processo de implementação do PDE-Escola cabe ao gestor realizar atividades administrativas e pedagógicas. Sendo assim, a etapa da preparação é coordenada por ele, devendo ser realizada com muita seriedade. Presume-se que as atividades realizadas nesta fase relacionam-se com a dimensão administrativa, consistindo: na formação do Grupo de Sistematização (GS); na indicação do Coordenador do PDE-Escola; na realização do estudo do Manual; no esclarecimento à comunidade sobre o programa e como será conduzida a elaboração do planejamento. Nas etapas seguintes outros atores participam do processo, uma vez que o planejamento, conforme as orientações contidas no Manual, devem suceder democraticamente, porém, sob a orientação das lideranças da escola já atuantes em conjunto com aquelas constituídas para fins de implementação do PDE-Escola.

Neste estudo, o gestor 3 enfatizou que, na *Escola A*, a coordenadora administrativa era a coordenadora do PDE-Escola e, por isso, “*foi ela quem mais ficou à frente do programa PDE*”. De acordo com os dados da pesquisa, no tocante à aceitação do programa PDE-Escola pela equipe escolar, o gestor 3 afirma que “*ele foi muito bem aceito, o pessoal tem desejo de trabalhar o PDE*”. Entende-se, então, que esse profissional conseguiu mobilizar toda a comunidade escolar para realizar um trabalho conjunto em torno desse programa. Nas suas próprias palavras:

Não, não houve resistência nenhuma, até porque foi uma coisa nova e o pessoal ouvia muito falar do PDE, foi uma coisa bem interessante, apesar de que agora que a gente está no segundo ano, a gente não trabalhou nada esse ano, a gente vai sentar para ver a outra parte, a gente trabalhou uma parte, falta trabalhar a outra parte, não sei se na frente vai ter alguma resistência ou problemas. Agora, ele tem contribuído, eu acho que para uma escola pequena como essa, que tudo é pouco, tudo que vier [o PDE-Escola] é muito bom para melhorar.

Quando interrogado sobre como a gestão conduziu o processo de elaboração do PDE-Escola na escola e quem havia participado, foi dada a seguinte resposta:

Isso é complicado, só olhando na ata, participou todo mundo, a gente deu tarefas para cada um elaborar, depois a gente fez um grupão para discutir e depois de tudo elaborado, foi para a DIREC para corrigir, tem coisas que não bate e aí tem que refazer, foi complicado o processo. Isso aqui [apontando para o documento do PDE-Escola daquela unidade escolar] eu perguntei umas quinhentas vezes [à DIREC], por isso que está todo riscado. Isso aqui foi tudo eu, “isso aqui é assim?”, “é desse jeito mesmo?”. Quero ter a certeza que não está nada errado e depois só partir para o abraço. (GESTOR 3)

Nota-se que a elaboração e implantação do programa, conforme o gestor 3, “*foi complicado o processo*”, “*eu perguntei umas quinhentas vezes [à DIREC], por isso que está todo riscado*”, podendo-se concluir que as dificuldades ocorreram em decorrência do PDE-Escola ser

[...] um instrumento burocrático, minucioso, fragmentado, que envolve trabalho e exigências na sua elaboração, envolvendo prazos limitados, modelos prontos, critérios, regras para a utilização dos recursos, exigência de excessos de registros, avaliação e controle externo sistematizados, o que diminui a autonomia da escola (SILVA, 2011, p. 112).

Sobre o processo de participação dos diversos segmentos da escola para a elaboração do PDE-Escola, o gestor 3 afirmou que “[...] *os professores, a bibliotecária e as meninas do apoio, [...]*” participaram. Mas, sobre a participação da comunidade local: “*o pessoal do Conselho Escolar, porque no Conselho Escolar tem os representantes dos pais, para evitar aquele tumulto, muita gente, o Conselho é o que mais faz parte da escola, os pais que fazem parte do Conselho Escolar contribuíram*”.

Então, é possível afirmar que não houve reunião com a comunidade local, “*para evitar aquele tumulto, muita gente*”, ação que foge ao que está explicitado no Manual do PDE-Escola, determinando-se que ele deve ser “[...] elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar, pais de alunos e outras partes interessadas)” (BRASIL, 2006, p. 20).

[...], a comunidade deve ser informada sobre o processo da elaboração do PDE, em reuniões diversas com professores, demais colaboradores, pais e alunos. É muito importante que todos os envolvidos tenham conhecimento do processo que vai se desenvolver: o que se pretende fazer, por que, como e em quanto tempo (BRASIL, 2006, p. 34).

No entanto, pode-se afirmar, com base nessa afirmação do gestor 3, que somente “*os pais que fazem parte do Conselho Escolar contribuíram*”, estando os demais pais dos alunos ausentes na participação do processo de elaboração do documento na escola investigada. De acordo com o Manual do PDE-Escola, no processo de elaboração do Instrumento 2 – Análise dos Critérios de Eficácia (ACE), um dos sete critérios mencionados, que faz parte desse instrumento, diz respeito aos pais e à comunidade. Para (RAMOS, 2010, p. 89):

[...], é importante a participação desses na elaboração do instrumento 2, senão, teremos apenas a percepção do diretor ou professores no processo de análise dos requisitos e características que dizem respeito diretamente aos pais e à comunidade

mascarando, portanto, os resultados, o que compromete a fidedignidade do diagnóstico.

Para Inforsato *et al* (2011, p. 480):

[...] a efetiva participação das famílias na escola poderá constituir-se em mecanismo para: reduzir o distanciamento dessas instituições por meio da satisfação das necessidades e expectativas de seus usuários; alinhar as responsabilidades da instituição com as pessoas envolvidas; motivar a solução dos problemas; engendrar a formação de cidadãos ativos e, com isso, ressignificar o papel da escola. Uma das condições determinantes para que isto ocorra refere-se ao empenho da instituição escolar em criar formas de envolvimento e de aceitação para a participação mencionada.

Mas, por que os pais não participam? Na pesquisa realizada por Fonseca (2009, p. 281) constatou-se que a ausência de participação dos pais foi justificada por eles em decorrência do desconhecimento sobre o PDE, além disso, foram indicadas outras razões, dentre elas as dificuldades que os impedem de frequentar as reuniões, as quais são especialmente em decorrência das condições de trabalho. Por conseguinte, para a autora “ficou claro que a sua participação ocorre por mero formalismo legal, afastando-se dos propósitos de uma prática de gestão efetivamente participativa”.

Avançando na discussão, a utilização da metodologia do planejamento estratégico, conforme o Manual do PDE-Escola, “representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados, de suas relações internas e externas, de seus valores, de suas condições de funcionamento” (BRASIL, 2006, p. 11).

No entender de Lück (2000), o planejamento estratégico adotado pela escola subsidia o gestor na realização de um trabalho competente, direcionando a escola em busca dos seus objetivos.

Vamos deixar de apagar incêndios ou planejar para agregar? Só poderemos fazê-lo, mediante uma metodologia adequada, e a do planejamento estratégico oferece-nos essa condição. Aplicá-la é nossa responsabilidade, a fim de que possamos oferecer para nossa comunidade um ambiente e um processo escolar de qualidade, capaz de promover aprendizagens efetivas, tal como é necessário que seja feito. Cabe ressaltar que a vitalidade da escola está diretamente relacionada à sua capacidade de antecipar tendências e oportunidades de desenvolvimento, que qualificam sua atuação (LÜCK, 2000b, p. 8).

A seguir, observa-se no quadro a demonstração do planejamento de uma ação do Plano de Suporte Estratégico (PSE) cujo responsável é o gestor da escola investigada. O PSE é composto pelas estratégias, metas e planos de ação que darão a sustentação necessária para a

definição do processo pelo qual os objetivos estratégicos da escola serão implementados (BRASIL, 2006).

Objetivos Estratégicos	Estratégias	Metas
<p>1. Redimensionar as práticas pedagógicas da escola.</p> <p>Líder de objetivos: (Diretor).</p>	<p>1.1 – Investir na formação de toda a equipe escolar.</p>	<p>1.1.1 – Capacitar todos os professores nos conteúdos de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.</p> <p>Indicador: [(nº de professores capacitados / nº de professores a serem capacitados) x 100]</p> <p>Período de Realização: início de maio de 2012. Revisão bimestral. Término: dezembro de 2012.</p> <p>Responsável: (Diretor).</p>

Quadro 8: Plano de Suporte Estratégico.

Fonte: Planejamento Estratégico (PDE-Escola) da Escola A.

Pelo exposto, pode-se observar que o gestor 3 é o responsável por “redimensionar as práticas pedagógicas da escola” por meio da capacitação do corpo docente com os conteúdos do PPP da escola. Isto é, trata-se de um objetivo estratégico diretamente relacionado com a função pedagógica do gestor. O PSE é composto por várias ações, tendo cada uma o seu responsável, ou seja, os outros profissionais da escola também se responsabilizaram em pôr em prática as suas ações. Logo, a metodologia do PDE-Escola determina a organização do trabalho escolar por meio da divisão sistemática do trabalho.

[...] o PDE busca vincular a educação ao paradigma produtivo que está posto. Isto é, a metodologia do planejamento estratégico, nada mais é do que a divisão do trabalho, no sentido de determinar quem decide e quem executa as ações, a fim de produzir uma escola eficaz, pautada em princípios neoliberais, fundamentada na Teoria da Administração Neoclássica (TAN),[...] (SODRÉ, 2008, p. 9).

O planejamento estratégico está relacionado coma divisão do trabalho e o controle dos resultados. Na *Escola A* investigada houve a exposição desse plano nos murais, tendo como objetivo divulgar o programa para as comunidades escolar e local. Dessa forma, estas

exerceriam o controle sobre a realização das ações, bem como sobre os profissionais envolvidos na organização do trabalho escolar. Nesse depoimento se evidencia o que foi afirmado:

O PDE é uma ação que eu tenho que desenvolver e tenho que ter retorno. Assim, todas as ações a gente colocou no mural, quem vai trabalhar as ações, baseado em quê, quem vai fazer aquilo, bem direitinho, ficou exposto. E a gente ficou só lembrando, 'olhe fulano você já fez isso?', ficaram expostas todas as ações, quem era o responsável (GESTOR 3).

Destarte, pode-se dizer que tanto o gestor 3 quanto o coordenador do PDE-Escola assumiram funções. Eram aqueles que estavam para servir, ajudar, bem como quem controlava o trabalho docente, tendo em vista seguir à risca todas as determinações contidas no Manual. Nesse sentido, esse depoimento é elucidativo:

A contribuição do diretor é que você tem que contribuir sempre, disponibilizando o que o professor quer, o monitor pra trabalhar isso, pra melhorar a aprendizagem, facilitar. Não, por exemplo, se veio o recurso pra você trabalhar aqui, então vamos trabalhar, não é só comprar não. Às vezes, pode acontecer de comprar, guardar ali e o professor não trabalhou, não teve o incentivo de ninguém, sabe? O coordenador do PDE já é justamente pra isso, pra ajudar o diretor nesse sentido. Deve fazer reunião e relatório pra saber como é que o aluno tá, pra ver onde precisa melhorar com o professor (GESTOR 3).

Mas, o que de fato compete ao gestor escolar no processo de implementação do programa PDE-Escola? Sabe-se que são exigidas desse profissional algumas competências e habilidades, isto é, uma postura tendo como base a “ênfase na liderança” (BRASIL, 2006, p. 17). Dessa forma, conforme o Manual do PDE-Escola, os líderes escolares têm a capacidade de produzir mudanças nos indivíduos e nas organizações.

Um dos requisitos mais fundamentais para o sucesso da escola é o de contar com uma liderança cujo comportamento é guiado por imperativos éticos e morais e cuja atuação é exercida com a concorrência simultânea de conhecimento técnico, habilidades e atitudes apropriadas. Cabe aos líderes criar um senso de propósito no local de trabalho para que as pessoas fiquem motivadas a dar o melhor de si; manter as pessoas informadas e envolvidas, mostrando como elas fazem parte e são importantes no quadro mais amplo da escola; promover a comunicação e o desenvolvimento das pessoas para que cada indivíduo possa fazer o melhor no seu trabalho; delegar responsabilidades e autoridade para que as pessoas não apenas façam o que lhes é dito para fazer, mas tomem iniciativas e busquem constantemente fazer melhor o seu trabalho (BRASIL, 2006, p. 17).

O modelo de planejamento estratégico impresso no programa PDE-Escola exige do gestor, como líder, a responsabilidade pela condução do projeto na escola. Na pesquisa

realizada por Silva (2011), nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB, foi constatado, a partir das entrevistas com os coordenadores a respeito do papel do diretor no processo de implantação do PDE-Escola, o seguinte:

[...] o diretor participou, liderou de forma efetiva todo o processo de implantação de PDE-Escola, envolvendo-se em várias situações: na mobilização da comunidade escolar, nas reuniões, nas decisões das compras e elaboração das ações do PDE-Escola, no gerenciamento dos recursos, pesquisas de preço, prestação de contas e outras atividades (SILVA, 2011, p. 91).

Dessa forma, Silva (2011) defende que a figura do diretor, na condição de líder e responsável pela escola, deve se envolver, se comprometer e apoiar a comunidade, as atividades e projetos da escola. Entretanto, na visão da autora, a atuação do diretor escolar deve ser mais do que uma atuação técnica e burocrática, uma vez que deveria envolver uma prática dialógica e reflexiva por meio da efetivação de uma gestão democrática.

Mas, o que, efetivamente, o gestor 3 da *Escola A*, compreende por *liderança*?

A liderança é assim: pode ser que o pessoal não queira trabalhar o PDE, uma hipótese, e achem que 'não, já estou fazendo isso na minha sala, é a mesma coisa do PDE' e, às vezes, não é a mesma coisa do PDE, [...], aí a liderança é tipo... fiscalizar, acho que é isso, a gente fiscalizar sem estar fiscalizando, para a pessoa achar que está fiscalizando, prestando atenção nisso. Eu ficava assim: 'cadê?', 'como é que está isso?'; '[...] estou precisando disso, então vamos atrás', 'é preciso encadernar, então, vamos atrás'. Nunca deixar a coisa cair. Por exemplo, se eu disser: 'então, procure alguém', às vezes, nem vai. Então, eu tenho que ir atrás, tomar a frente, ajudar.

No primeiro momento desse trecho percebe-se que o gestor 3 vincula liderança à fiscalização do trabalho executado pelo corpo docente, quando diz: “*a liderança é tipo... fiscalizar, acho que é isso, a gente fiscalizar sem estar fiscalizando*”. Isto é, ele assume uma postura centralizada quando afirma “*eu tenho que ir atrás, tomar a frente*”, podendo-se inferir que esse profissional exerce um forte controle sobre o trabalho docente, objetivando alcançar os índices educacionais impostos pelo IDEB. Logo, trata-se de uma política com caráter descentralizante, com ânsia de fortalecer o pedagógico por meio de uma metodologia gerencial, mas que na prática pode configurar-se como uma “política antidemocrática” (LIMA, 2008, p. 37).

Na pesquisa realizada por Fonseca (2009, p. 279) foi constatado que os professores destacam “o caráter burocrático e controlador [do PDE-Escola], afirmando que as exigências do seu modelo de planejamento aumentam a carga de trabalho, sem contribuir necessariamente para seu trabalho em sala de aula”.

Em outra pesquisa foi apontado que “o caráter (re)centralizador do PDE é sentido, então, desde a sua estrutura, perpassando as suas orientações de elaboração e se consubstanciando nas ações dele decorrentes” (FALCÃO, 2006, p. 190).

[...] verificou-se que o PDE tem, de fato, na sua origem, a função de (re)centralizar as decisões tomadas pelo governo central em nível local e que, para tanto, utiliza a metodologia de controle de seus objetivos, que estabelecem os parâmetros necessários para o cumprimento de suas ações. Pode-se perceber que as escolas desmontam o aparato centralizador do programa reagem negativamente a ele, em defesa de seus interesses (FALCÃO, 2006, p. 190).

Portanto, as organizações são marcadas pelas interações sociais, posto que os profissionais da escola dispõem de “*margens de autonomia relativa*”, “mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada”. Os atores escolares “não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas, não *jogam* apenas um *jogo* com as regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis” e mesmo assim, criam novas regras (LIMA, 2008, p. 94, grifos do autor).

Assim, observa-se que o gestor, na ânsia de cumprir as ações estabelecidas no planejamento estratégico, acaba cumprindo rigorosamente as determinações do Manual, exercendo um forte controle por meio da fiscalização. Nas palavras do gestor 3: “*nós vamos trabalhar, compramos o material do PDE, é isso que eu estou em cima direto*”, posto que, “*a gente está lutando pra isso, pra que a comunidade veja que aqui tem PDE*”.

A literatura que versa sobre o assunto tem revelado que uma liderança forte e atuante é condição “*sine qua non*” para o gerenciamento de uma escola eficaz e para a implementação das políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos. Estudos apontam para a necessidade de se implantar uma gestão escolar participativa em que todos os processos que acontecem no âmbito da escola devem ser compartilhados e decididos em conjunto, tendo como carro-chefe a figura do gestor escolar como incentivador de práticas pedagógicas inovadoras que contribuem para um melhor gerenciamento da escola (RAMOS, 2010, p. 58).

No já mencionado Manual afirma-se que diferentes estudos e pesquisas apontam que nas escolas de qualidade o gestor escolar “[...] exerce forte liderança: trabalha em direção aos objetivos definidos para a escola, desenvolve uma visão estratégica, é dedicado, enérgico e *assume funções pedagógicas*” (BRASIL, 2006, p. 8, grifo nosso). A liderança na escola deve estar fundamentada num processo democrático, envolvendo toda a comunidade escolar e local. Essa é a postura que o gestor deve assumir frente ao processo de implementação do

PDE-Escola, pois é ele “[...] que conduzirá o processo de elaboração e implementação do PDE e porque o sucesso da escola depende em grande parte de uma liderança competente” (BRASIL, 2006, p. 17).

Cabe aos líderes criar um senso de propósito no local de trabalho para que as pessoas fiquem motivadas a dar o melhor de si; manter as pessoas informadas e envolvidas, mostrando como elas fazem parte e são importantes no quadro mais amplo da escola; promover a comunicação e o desenvolvimento das pessoas para que cada indivíduo possa fazer o melhor no seu trabalho; delegar responsabilidades e autoridade para que as pessoas não apenas façam o que lhes é dito para fazer, mas tomem iniciativas e busquem constantemente fazer melhor o seu trabalho (BRASIL, 2006, p. 17).

A análise do PPP da *Escola A* possibilitou a percepção de que nesse documento ao gestor são delegadas funções administrativas e pedagógicas em consonância com os ideais da metodologia do PDE-Escola.

Atualmente o perfil do gestor moderno tem outras concepções. O gestor deve ter conhecimentos para atuar nos campos: econômico, científico, cultural e religioso. Assim, a nova gestão está centrada em todas as normas legais exigidas pela Secretaria de Educação e Cultura por Eleição Direta de Diretores, atendendo a legalidade da Lei.

Desta forma, *tem-se em consenso que para uma nova gestão deve-se ter uma boa liderança e atitudes, como:*

- Preocupar-se com os resultados da aprendizagem;
- Participar do planejamento e acompanhar o trabalho docente;
- Conversar com alunos e funcionários para detectar problemas, satisfações e sugestões;
- Estar aberto às novas ideias, aceitando opiniões e novas propostas;
- Fazer mudanças necessárias para a melhoria do ensino;
- Manter as questões administrativas em dia.

Quadro 9: O perfil do gestor da Escola A.

Fonte: PPP da Escola A (grifo nosso).

Pelo exposto no excerto desse documento, depreende-se a determinação do desenvolvimento de uma forte liderança exercida pelo gestor, objetivando um novo gerenciamento das atividades relativas às dimensões administrativa e pedagógica. Compreende-se que é competência desse profissional, conforme o PPP, o acompanhamento

do trabalho docente; dos resultados da aprendizagem; a resolução dos problemas de ambas as dimensões; desenvolver uma gestão democrática e dar conta dos trabalhos administrativos. Percebe-se, então, uma sobrecarga de atribuições impostas ao gestor, devendo executá-las na sua prática cotidiana.

Assim, o ponto que chama atenção é o viés de matriz gerencial advindo do programa PDE-Escola, afirmando-se que o gestor deve “se preocupar com os *resultados* da aprendizagem.” Percebe-se que o discurso do PDE-Escola focaliza a aprendizagem, objetivando atingir os índices determinados, mas presume-se que os resultados se sobrepõem à aprendizagem. Assim, a lógica gerencial impõe objetivos estratégicos, metas e ações que devem ser alcançados pela escola, sendo o gestor o responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Logo, nota-se a relação entre o discurso do PPP e o explícito no Manual do PDE-Escola, apreendendo-se, neste último, que para a construção da escola enquanto *locus* do ensino-aprendizagem deve haver: “a preocupação em conferir racionalidade ao funcionamento do sistema, em focar os esforços na aprendizagem dos alunos, em melhorar a qualidade da gestão do sistema e em estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação dos resultados” (BRASIL, 2006, p. 7).

No caso brasileiro, apesar dos esforços empreendidos nos últimos anos, ainda não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, eficaz, de qualidade. É ineficiente porque o custo de obtenção da educação é elevado; é ineficaz porque os resultados de aprendizagem obtidos são insatisfatórios; e é de baixa qualidade porque os beneficiários do sistema não são satisfeitos em suas necessidades e expectativas. Em outras palavras, reconhece-se que sem uma escola de qualidade não pode haver ensino de qualidade (BRASIL, 2006, p. 7).

Quanto a isso, esse depoimento do gestor 3 é bastante elucidativo:

*O PPP, quando a gente vai montar, o nosso projetozinho, a gente olha tudo primeiro e **quando a gente montou ele [o PPP] foi pelo PDE, para ter coerência**, o que estava bom, aí melhorou ainda mais o PPP. Se você for olhar aqui [ela aponta o PDE elaborado pela escola] aí também tem as coisas que estão lá [no PPP] e o Plano de Metas que a gente vai fazer agora também vai entrar, tem que ter coerência e por isso precisa interagir um com o outro, precisa fazer uma junção, pra bater, porque se não for assim, não dá certo, nem faz um e nem faz o outro.*

Pode-se inferir, pelo excerto apresentado, que o PDE-Escola determinou a elaboração do PPP, ou seja, o segundo foi “montado” a partir do primeiro, posto que se percebe no PPP elementos relacionados a esse programa, como já foi apresentado no quadro anteriormente. No Manual do programa menciona-se que:

Ponto freqüentemente mal entendido é a relação entre PDE e a proposta pedagógica. O PDE não é um substituto da proposta pedagógica e com ela não se confunde. O PDE vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando (BRASIL, 2006, p. 11).

Fonseca (2009, p. 275) diferencia o projeto (PPP) do plano (PDE):

O projeto é, pois, um planejamento em longo prazo, atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para traçar a sua identidade como organização educativa. Entende-se, pois, que o plano é uma previsão de caráter mais restrito, em que se enumeram as ações, tarefas, objetivos e metas que dão suporte ao projeto da escola. Organiza o fazer cotidiano da escola, atribui tarefas, destina recursos e limita o tempo para as atividades previstas.

Assim, o projeto se diferencia do plano devido à sua dimensão temporal, uma vez que pensa a escola com vistas no futuro, por meio da dimensão política, combinando reflexão-ação num processo consciente de construção da identidade da escola. Conclui-se afirmando que as duas propostas são essencialmente diferentes. Contudo, a comunidade escolar desconhece o alcance do Projeto Político-Pedagógico chegando, inclusive, a confundir-lo com o PDE-Escola.

[...], é recorrente, nas escolas pesquisadas, o equívoco de considerar o PDE como um processo contínuo e o PPP uma atividade pontual, que se encerra em si mesma [...]. Dessa forma, o PDE se sobrepôs ao PPP, sem que a comunidade escolar tivesse clareza sobre os limites e as finalidades de um e de outro. Pode-se questionar que a falta de clareza quanto ao PPP deriva da própria negligência do Poder Público com respeito à sua compreensão e desenvolvimento no espaço escolar (FONSECA, 2009, p. 277-278).

Posto isso, uma prática pedagógica realizada por meio de um projeto de leitura, no âmbito do programa, foi apontada pelo gestor 3 como a principal mudança ocorrida na escola após a implementação do PDE-Escola.

A gente ainda... não deu, teve isso [apontando para os livros do projeto leitura realizado na escola dentro do Projeto PDE], eu já achei uma coisa muito boa, eu sempre falo nisso, porque eu achei maravilhoso. Eu sei que está muito novo [o PDE-Escola], mas isso aqui [os livros do projeto leitura] já foi um fruto e os pais adoraram. No ano passado a gente trabalhou o livro, um livrinho, aí foi construído esse livrinho com as crianças. Cada professor fez de todas as turmas, 1º, 2º, 3º, 4º e

5º. O do 1º foi bem interessante, foi mais colagem, o bom disso não foi nem eles escreverem, foi eles contando. Teve uns que fizeram, acho que foi do 2º ano, fizeram poesia. Poesia falando do pai, da mãe, o pai chega chorou. É muito trabalhoso você trabalhar um projeto, você precisa trabalhar bem, precisa começar e terminar e você ver a culminância bem feita, eu achei lindo. No último dia, quando foi para apresentar, foi feito um dia de autógrafo. O PDE, ele ainda está bem restritinho, nesse sentido, [...] e o PDE, o que realmente mostrou foi isso aí, [...] a gente já está vendo alguns frutos. Esse ano a gente vai ver o que vai melhorar, tem mais coisas para fazer [...](GESTOR 3).

De acordo com o Manual do PDE-Escola, no processo de elaboração do Instrumento 2 – Análise dos Critérios de Eficácia (ACE), em relação ao campo pedagógico, o gestor assume atividades diretamente relacionadas com a consecução dos critérios da eficácia escolar. Dos sete critérios mencionados no manual, seis se relacionam com a função pedagógica do gestor. Observe-se no quadro abaixo:

1. Ensino e Aprendizagem: os professores definem com o diretor e supervisor/orientador pedagógico a metodologia de ensino a ser seguida na escola;
2. Clima escolar: o diretor e os professores monitoram regularmente o desempenho dos alunos, sabendo quais estão em dificuldades em cada disciplina;
3. Pais e comunidade: participação da comunidade na gestão da escola;
4. Gestão de Pessoas: a direção tem claramente definidas as funções e atribuições de todo o pessoal da escola e expressa qual a sua expectativa em relação à equipe escolar;
5. Gestão dos processos: o diretor e os professores tomam decisões conjuntas relativas ao horário escolar, aos livros-texto e demais recursos utilizados;
6. Resultados: há evidências de tendência de melhoria na qualidade dos processos de gestão e serviços da escola.

Quadro 10: Atividades pedagógicas determinadas ao gestor escolar com base nos critérios da eficácia.

Fonte: Manual do PDE-Escola (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que, dentre os critérios da eficácia escolar, alguns comportam atividades administrativas e pedagógicas. Portanto, na visão da pesquisadora, foram selecionados somente os que se relacionavam à última dimensão. Sendo assim, conclui-se, com base no que foi exposto, que o programa PDE-Escola determina uma participação efetiva do gestor no campo pedagógico, além das atividades administrativas já mencionadas, uma vez que cabe a ele executar também funções pedagógicas.

Quando o gestor 3 foi interrogado sobre o que a gestão dessa escola tem feito para atender às exigências pedagógicas do PDE-Escola, foi dada a seguinte resposta: “*é justamente o que eu já tinha dito. Nós vamos trabalhar, compramos o material do PDE, [...]*”. Ou seja, o gestor parece não ter um conhecimento mais aprofundado do que realmente é da sua alçada no campo pedagógico. Portanto, presume-se que esse profissional delega essas atividades que foram expostas no quadro a outros atores do âmbito escolar, como o coordenador do PDE-Escola e a coordenadora pedagógica, o que não se configura, numa política propulsora de uma prática efetiva do gestor no campo pedagógico.

Assim, no campo administrativo o gestor se deteve nas atividades relacionadas: à resolução da parte técnico-burocrática, relacionada com a elaboração do PDE-Escola; à parte financeira, referente à compra de materiais, prestação de contas, atas e relatórios; e, por último, à sistematização da divisão do trabalho entre os segmentos da escola. Já no campo pedagógico, atuou no controle do trabalho docente que estava sendo realizado, através de indagações como: “*olhe fulano você já fez isso?*”; a disponibilização do material pedagógico que os professores solicitavam, e a resolução de problemas como, por exemplo, a encadernação dos livros produzidos pelos professores e alunos. Entende-se, pois, que é o Coordenador do PDE-Escola quem acompanha mais de perto o trabalho pedagógico realizado pelos professores, cabendo ao gestor apenas as atividades de cobrança, tendo em vista os resultados da aprendizagem.

Ligados a essa temática, alguns estudos apontam o dilema enfrentado pelo gestor escolar em conciliar o trabalho administrativo-pedagógico, entre eles (Formiga, 2007); Paro (1996a, 1996b); Medeiros (2000, 2007, 2011) e Lück (2011).

Como questão cerne desse trabalho, o conflito enfrentado pelo gestor escolar entre as dimensões administrativa e pedagógica será a temática discutida e aprofundada no capítulo a seguir.

4 A GESTÃO ESCOLAR NA INTERFACE DA RELAÇÃO ADMINISTRATIVA-PEDAGÓGICA

É preciso teorizar para que novas perspectivas pedagógicas e administrativas possam vir à tona... É preciso criar para pensar e fazer diferente. É estando entranhada nesse ‘espírito’ que corro o risco de acreditar no diferente, para não repetir o que muitas vezes já falaram (MEDEIROS, 2000, p. 52).

Nesse último capítulo focar-se-á no gestor, situado entre as dimensões administrativa e pedagógica, na atual organização do trabalho escolar. Inicialmente será discutido o papel ou função desse profissional a partir da versão oficial, ou seja, do discurso impresso na legislação educacional (LDB nº 9.394/1996) e nos documentos oficiais da escola, tais como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento, utilizando-se também a ótica dos gestores entrevistados sobre as especificidades de sua função.

Em seguida, será tratada a gestão escolar, tomando por base as dimensões administrativa e pedagógica. Atualmente é notório que o profissional responsável por essa função está sobrecarregado de atribuições relacionadas com as dimensões mencionadas, além de tomar para si afazeres de outros cargos em decorrência do déficit no quadro funcional da escola. Portanto, será discutida aqui a prática fragmentada e dicotômica, vivenciada pelo gestor no contexto da modernização da gestão, como exigência das políticas educacionais gerencialistas. É válido esclarecer que para isso serão utilizados os documentos oficiais da *Escola A* e as entrevistas com os gestores escolares.

Sabendo da diversidade de atribuições impostas ao gestor escolar, bem como das dificuldades em exercer uma prática administrativa e pedagógica “*complicada*”, questiona-se sobre a autonomia do ocupante desse cargo no processo de tomada de decisões nos campos administrativo, pedagógico e financeiro. Sendo assim, a discussão desse quarto capítulo será arrematada com a fundamentação da autonomia do gestor em alguns conceitos, a saber: descentralização, gestão democrática e participação, tendo em vista a efetivação dos mecanismos propulsores do processo de autonomização da gestão escolar, isto é, os órgãos colegiados, a eleição de diretores e a descentralização dos recursos financeiros, utilizando-se dos aportes conceituais da literatura e dos depoimentos dos gestores.

4.1 O PAPEL DO GESTOR NA ATUAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Nesta seção procura-se abordar a gestão escolar que, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola. Ademais, pretende-se verificar a sua atuação prática na atual organização do trabalho na escola. É importante esclarecer que nessa pesquisa adota-se o termo “gestor escolar” referente ao termo “diretor escolar”, bem como o termo ‘gestão’ aludindo à ‘administração’, uma vez que este último é considerado por Vieira (2007, p. 54) como “uma palavra hoje quase em desuso”. Percebe-se que alguns autores ora usam o termo gestão, ora administração, às vezes parecendo sinônimas, outras vezes não, posto que distinguem um do outro. Vale, pois, afirmar que é um assunto merecedor de uma discussão mais aprofundada, no entanto, não é prioritário para o desencadeamento desse estudo.

Dessa forma, em relação à prática do gestor pode-se considerar que ele

[...] tem sob a sua égide os processos pedagógicos, administrativos e financeiros que exigem, dia após dia, uma gama de competências que, via de regra, não são desenvolvidas nos cursos de formação. Não raro, ouvimos nas reuniões pedagógicas, ou no dia a dia do ambiente escolar, frases do tipo “temos que apagar incêndios todos os dias”, “essa situação e/ou problema não estava previsto”, “a universidade ou faculdade não me ensinou a gerenciar uma escola”, “aprendemos com os erros, na prática ou fazer no dia a dia da escola”. Esses tipos de colocações reforçam a necessidade de instrumentalizar os gestores com ferramentas que possibilitem a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades que o ajudem no gerenciamento eficaz dos processos escolares em prol de uma educação de qualidade (RAMOS, 2010, p. 58).

De fato, Wittmann (2000, p. 1) afirmou que “a gestão escolar e, conseqüentemente, a atuação e formação do seu gestor enfrentam grandes desafios e mudanças”. É permitido dizer que essas mudanças são conseqüências da reforma educacional implementada no Brasil, nas últimas décadas do século XX, uma vez que ocorreram no âmbito da redefinição do Estado, tomando como referência os pressupostos neoliberais, a globalização da economia e a reestruturação produtiva (CABRAL NETO e CASTRO, 2011).

Essa conjuntura possibilitou a criação de um movimento cuja ênfase consiste na preocupação com a qualidade, no controle dos resultados e no autodesenvolvimento da escola, haja vista que a escola deve ser a última responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Tal tendência é resultado do processo de descentralização registrado em muitos países (BRASIL, 2006). Logo, pode-se considerar que

A descentralização, concebida como estratégia de afastamento do Estado, em relação às suas obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual (CABRAL NETO e ALMEIDA, 2000, p. 35-36).

Então, o que se espera de um gestor em sua função? Qual o seu perfil? Quais as atribuições do gestor? Como ele mesmo descreve o seu trabalho? Qual o seu papel? Como a divisão interna do trabalho na escola afeta o trabalho do gestor? Está a gestão escolar capacitada para exercer uma forte liderança, bem como para liderar uma cultura de sucesso na escola?

É necessário ponderar sobre o que vem a ser a função ou o papel da gestão escolar mediante a gama de atribuições que são impostas a esse profissional. Quais as competências e as habilidades requeridas para que o gestor tenha um bom desempenho no cargo? Como a formação pode determinar ou interferir nesse desempenho? São por meio desses questionamentos, por conseguinte, que a discussão será direcionada. No entanto, não se almeja responder cabalmente a todas essas questões, mas o intuito é que elas sejam a possibilidade de um caminho que fomente reflexões sobre esse profissional.

Diante de tantas inquietações, a indagação “qual o papel ou função do gestor escolar?” enseja muitas respostas. Por um lado, têm-se aquelas difundidas pelo senso comum e, por outro, as que estão presentes no discurso que é legitimado pela familiaridade com o que é pertinente ao cotidiano escolar. Conseqüentemente, entender que a questão do papel do gestor precisa ser posta em discussão, visa compreender as especificidades do que compete a esse profissional. É imperativo discutir o papel do gestor diante das transformações relativas ao projeto de modernização do país e da gestão escolar por meio da efetivação de políticas educacionais com viés democrático, as quais não se efetivam plenamente no cotidiano escolar, afetando, por sua vez, a organização do trabalho e a construção da identidade desse profissional.

Assim posto, apreende-se que as respostas se voltam para a questão de que “*o papel do diretor é dirigir a escola*”, sendo que essa resposta denota a naturalização do papel do gestor como um maestro que conduz a orquestra, mas de forma arbitrária, dando ordens, fiscalizando, controlando o trabalho do professor ou punindo os alunos. Tal postura é perceptível nos excertos dos depoimentos a seguir, onde o gestor é identificado como uma ameaça, capaz de resolver todos os problemas relacionados à disciplina: “*Mas, na hora do*

‘venha ver’ com os alunos, nós somos diariamente chamados para ir resolver essas questões.” (GESTOR 1) “Às vezes, você está ocupado resolvendo outras coisas, aí tem que parar tudo pra ir resolver uma questão na sala de aula ou fora da sala de aula.” (GESTOR 2).

É fato que ainda perdura no ambiente escolar a concepção, mantida por professores, alunos, funcionários e pais, de que o gestor assume o papel punitivo como se tratando de um juiz ou carrasco, uma vez que eles parecem entender que esse profissional é o último responsável pela ordem e pela disciplina na escola em todos os sentidos, devendo mantê-las com rigor e severidade quando necessário (PARO, 1996a).

[...], é a prática do diretor escolar que representa, na escola, o topo das relações de poder. É a ele que os professores, alunos e demais sujeitos submetem-se. Considerando, entretanto, uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória para a escola pública, o diretor não mais será visto como o profissional que está ali para controlar, punir, mas como um profissional que procura, entre os seus pares, decidir e efetivar as decisões tomadas coletivamente (MEDEIROS, 2007, p. 48).

Para Medeiros (2007, p. 49), as políticas educacionais veiculam um discurso democrático e participativo que não se estabelece na prática, posto que “comumente constituem proposições pensadas e articuladas de cima para baixo, ou seja, de fora para dentro, [...]. As políticas, quando chegam à escola, em geral configuram a arbitrariedade e a imposição estatais”. A autora observa que os sujeitos envolvidos com a prática escolar não incorporam efetivamente o que determinam as políticas educacionais, sendo que um dos motivos seria a falta de participação dos profissionais da educação no processo de decisões.

A escola pública brasileira é este espaço paradoxal, em que as políticas e as práticas não conseguem estabelecer uma sintonia que favoreça a concretização dos objetivos educacionais voltados para a qualidade do ensino e para o exercício democrático e participativo das relações entre os sujeitos. É na escola que o choque entre as políticas e as práticas acontece efetivamente (MEDEIROS, 2007, p. 48-49).

Com base na racionalidade habermasiana, a autora acredita que a racionalidade comunicativa contribui efetivamente para a definição da racionalidade administrativa democrática e emancipatória no interior da escola pública brasileira. Dessa maneira, por meio do favorecimento do diálogo interparadigmático, haveria uma contribuição para o fortalecimento de relações democráticas na escola (MEDEIROS, 2007).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam concepções de gestão conforme as finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Esses autores, como pode ser visto no quadro a seguir, contribuem para a apreensão dos modelos de gestão de forma esquemática, a saber: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar;	Baseia-se na responsabilidade coletiva;	A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva;	Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola;
Comunicação linear;	Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas;	Privilegia menos o ato de organizar e mais a ação organizadora, com valores e práticas compartilhadas;	Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela;
Poder centralizado no diretor;	Ausência de direção centralizada;	A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos;	Qualificação e competência profissional;
Ênfase na administração regulada;	Recusa a normas e a sistemas de controle;		Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados;
Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	Crença no poder instituinte da instituição e recusa do poder instituído.		Ênfase nas tarefas e nas relações.

Quadro 11: Concepções de organização e gestão escolar.

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 449).

Essas concepções possibilitam a análise da estrutura e da dinâmica organizacionais de uma escola, mas raramente se apresentam de forma pura em situações concretas. As concepções autogestionária, interpretativa e a democrático-participativa são tidas como distintas entre si, mas compõem a modalidade sociocrítica, dado que “todas elas constituem sistemas que agregam pessoas, considerando suas intenções, suas ações e interações sociais estabelecidas entre si com o contexto sóciopolítico e nas formas democráticas de tomada de decisões” (FORMIGA, 2007, p. 15).

Portanto, situa-se esse trabalho nas discussões propostas, objetivando compreender a relação administrativa e pedagógica na gestão escolar, no contexto da gestão democrática, independente da terminologia adotada.

A concepção técnico-científica tem como versão mais conservadora a administração clássica ou burocrática. A versão recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, baseando-se nos métodos e práticas da administração empresarial (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). Sendo assim, pode-se afirmar, com base no trecho abaixo, que o modelo de direção apontado por Lück (2000, p. 13) situa-se na concepção técnico-científica ou burocrática concebida por Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012).

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior.

Nesse sentido, Paro (1996a, p. 91) relata uma situação de conflito vivenciada pelo diretor escolar no estudo de caso realizado por ele na “EEPG Celso Helvens”, onde o diretor se vê situado entre as reivindicações do professor e dos usuários da escola, por um lado, e, por outro, pelas exigências do Estado que o pressiona a “cumprir a lei”. Por conseguinte, o autor afirma que esse profissional é obrigado a enfrentar uma duplicidade de funções, isto é, um “[...] duplo e contraditório papel de diretor, que é, ao mesmo tempo, Estado e reação contra o Estado [...]”. Nas palavras do autor:

Onde a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição bastante contraditória, já que tem de exercer duas ordens de funções, em princípio,

inconciliáveis: como educador ele precisa cuidar da busca dos objetos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar, tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos. Tais órgãos bombardeiam a unidade escolar com um número enorme de leis, pareceres, resoluções, portarias, regulamentos etc., assoberbando as atividades do diretor, que se vê, assim, na contingência de dedicar parte considerável do seu tempo ao atendimento de formalidades burocráticas (PARO, 1996b, p. 133).

No depoimento a seguir, o gestor 2 menciona o controle exercido pela Secretaria de Educação do Estado (SEEC) sobre a gestão e a organização do trabalho escolar, com prazos, documentações e determinações autoritárias:

*Ela [Secretaria de Educação do Estado] interfere de várias formas. A interferência da própria necessidade da Secretaria de Educação de ter controle sobre o sistema de ensino do Estado, desde a organização curricular, à grade curricular, que **todo ano a gente espera que venha**. Esse ano [2012] a gente não teve alterações, mas geralmente, constantemente, há alterações na grade, **ai a escola tem que se adequar àquela grade que é colocada**. São documentações, prazos, atas, coisas que colocam e, às vezes, num prazo muito curto pra que a gente consiga dar conta dentro daquele prazo; e também o resultado da escola, a questão da aprendizagem, eles acompanham e a gente envia para Natal. Esse ano eles estão pedindo por bimestre; primeiro bimestre, agora, a gente mandou; segundo agora, quando terminou as avaliações os professores entraram de recesso, a gente está aguardando eles voltarem pra que eles passem as notas pra gente poder passar as notas pra lá; porque até o ano passado era só a ata final da escola; esse ano não, eles estão querendo acompanhar a cada bimestre, pra ir vendo como é que está o rendimento dos alunos. **Então, a Secretaria tem um certo controle sobre todos os setores, mas às vezes esse controle deixa a desejar, porque é muito através do papel**, não é constante uma equipe da Secretaria que viesse e desse um suporte melhor, um apoio desse tipo, orientar melhor. **A gente mandando os números pra lá, estão satisfeitos. Então eu acho que isso não diz realmente o que acontece na escola. Então, acho que essas equipes da Secretaria deveriam vir mais à escola pra orientar, pra esclarecer, dar suporte.***

Outro gestor 1 também menciona o controle exercido pela Secretaria do Estado neste excerto.

A Secretaria está mandando constantemente as portarias para que a gente trabalhe de acordo com o correto: com a legislação.[...] se chega um recurso da merenda, ali eu trabalho em cima da burocracia, documentação, tudo é burocrático.

Ao narrar uma conversa com a diretora da “EEPG Celso Helvens”, Paro (1996a, p. 93-94) observa que a eficiência da fiscalização, exercida na escola pela burocracia estatal, parece não estar apta a detectar a falta de correspondência entre o declarado e o efetivamente realizado na escola:

[...] apresentei à diretora a seguinte hipótese: se uma escola falhar completamente no pedagógico, mas aprovar sempre os alunos, de modo que eles saiam da 8ª série totalmente analfabetos, há meios de as instâncias superiores detectarem? Resposta: ‘Só pega se houver (...) reclamação dos pais... e ainda maciça’.

Pode-se fazer uma relação entre as observações de Paro com as afirmações mencionadas pelo gestor 2 e inferir que existe realmente falha na fiscalização exercida pelo Estado, haja vista que “*esse controle deixa a desejar, porque é muito através do papel*”. O gestor, por sua vez, chega à seguinte conclusão: “*eu acho que isso não diz realmente o que acontece na escola*”. Logo, esse profissional vivencia, na prática escolar, situações conflituosas para cumprir as determinações que lhe são impostas.

A pressão e o controle exercidos pelo Estado demonstram que o gestor é considerado como “o responsável último pela unidade escolar” (PARO, 1996a, p. 89), sendo que esse controle acontece mediante a realização de práticas burocráticas determinadas pela autocracia estatal. Segundo o gestor 2, não ocorrem visitas periódicas e o suporte da SEEC, necessários para que ele possa atender às exigências e cumprir os prazos que lhe são impostos, é escasso. O gestor 3 descreve a sua prática relacionada com essa questão, neste trecho:

*[...] mas quem entra [na função de gestor] assusta logo, porque se **faltar um centavo da conta o diretor tem que dar conta**. Se não prestar conta... o diretor tem que prestar conta. **E os prazos? Os prazos são curtos, mas você tem que dar conta**. Mas, você tem o tesoureiro, ele faz direitinho do jeito que você manda, mas se você não estiver ali, **qualquer falhazinha que tiver, a culpa não é do tesoureiro não, é sua**. [...] porque tem coisas que você não pode comprar, se você comprar, você vai ter que devolver o dinheiro todinho, já teve casos de outras pessoas. Graças a Deus, sou muito ativa, tomo muito cuidado, gosto muito de ler, **gosto de tudo de acordo com a lei**, não faço nada se eu tiver dúvida, nem faço, vou lá na DIREC e pergunto.*

No próximo excerto, o gestor 2 menciona os entraves advindos da burocracia estatal que emperram o funcionamento da organização educativa:

Por exemplo, a merenda escolar é uma papelada danada pra gente prestar contas, e a gente compra também de cooperativas, da agricultura familiar, porque tem uma lei federal obrigando que 30% dos recursos têm que ser comprados da agricultura familiar. Recentemente uma cooperativa me deu um projeto de venda e usou a folha na horizontal, fez um projeto todinho na horizontal. Então, eu fui prestar contas lá [na Secretaria de Educação do Estado], não receberam. Então, eu tive que entrar em contato com a cooperativa pra que fosse feito todo o projeto na vertical, tudo que estava escrito na horizontal, estava escrito na vertical. Então, quer dizer, só a posição do papel, mas o que estava escrito era a mesma coisa. Aí, são essas coisas da burocracia que sinceramente eu não consigo entender o porquê.

Paro (1996a) aborda essa questão da burocracia estatal afirmando que a forma mais visível e contundente da pressão do Estado manifesta-se pela maneira burocratizada com que se relaciona com a escola.

A dimensão gerencial permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição. O diretor escolar assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que se constituem em interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade (PARO, 1996b, p. 135).

Já Vieira (2007, p. 60), afirma que o controle burocrático centralizado é exercido no “[...] âmbito do Poder Público, uma vez que, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (CF, Art. 211 e LDB, Art. 8º)”. Tais determinações têm como foco a escola e o gestor escolar.

A LDB de 1996 foi a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Esta perspectiva assinala um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional (VIEIRA, 2007, p. 61).

E o que, em lei, esse documento impõe ao gestor e à escola? Veja-se no quadro abaixo:

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

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Quadro 12: Excertos da LDB nº 9.394/96.

Fonte: Art. 12, Incisos I a VII da LDB nº 9.394/96.

Portanto, conforme Vieira (2007, p. 58), “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. Sendo assim, as incumbências mencionadas acima podem ser divididas entre as dimensões administrativa e pedagógica na gestão. Cabem à dimensão administrativa os incisos II, VI e VII e à escola cabe a gestão de seu pessoal, bem como de seus recursos materiais e financeiros. Já o inciso VI, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, enquanto que, o VII tem o objetivo de “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”, tratando, assim, de outra importante função da gestão escolar: a relação escola-comunidade.

Quanto ao inciso I, relacionado à dimensão pedagógica, refere-se à tarefa de elaboração e execução da proposta pedagógica, pois “é a primeira e a principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. Desta definição dependem muitas outras”, bem como os incisos III, IV e V, os quais se referem ao “coração das responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências, esta realiza a essência de sua proposta pedagógica”, isto é, a razão de ser da escola: o ensino e a aprendizagem (VIEIRA, 2007, p. 62).

Logo, compete ao gestor escolar assumir uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica (LÜCK, 2008).

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. É do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que dependem em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (LÜCK, 2008, p. 16-17).

Está presente na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 a questão da democratização da educação, tanto em termos de descentralização quanto de democratização das estruturas decisórias, uma vez que em vários momentos se faz referência à gestão democrática da educação (SILVA, 2011). Em decorrência disso, houve uma mudança de paradigma, pois

[...] o foco da gestão passa de implementação de diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais, para a ideia de gestão como empreendedorismo, assumindo-se, no texto da lei, maior autonomia decisória para a instituição escolar. A identidade do diretor, nesse contexto, se reveste de um caráter diferente da perspectiva meramente burocrática dos discursos oficiais. Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma “gestão democrática” em uma perspectiva de decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. Na perspectiva que vem ao encontro dos novos modelos de gestão do setor público, ele é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado (SILVA, 2011, p. 220).

Na pesquisa realizada por Castro (2000) foi constatado que o papel da diretora está marcado pela dimensão da liderança, passando pela questão da forma de sua seleção para o cargo e de sua profissionalização, bases do conhecimento para a ação administrativa. Aparece também a questão da diretora como educadora, líder comunitária e sua ação específica relacionada com o seu plano de ação, divisão de tarefas e carga de trabalho.

[...] assumir a função de diretora de escola parece vir carregada de muito peso e responsabilidade. Várias diretoras falam que a assumem numa situação de pressão. São poucas as educadoras que desejam assumir esta função, pois ela exige responsabilidade, maior carga de trabalho e as compensações não são claramente visíveis. Observou-se que as diretoras conseguem perceber a importância e o valor de seu trabalho, mas esta percepção não parece ocorrer na mesma dimensão social (CASTRO, 2000, p. 73).

Com o intuito de compreender quem é o gestor da *Escola A*, apresenta-se, então, o quadro com a construção do perfil dos gestores entrevistados, embasando-se nos depoimentos desses profissionais.

Gestor	Sexo	Formação	Eleição para o Cargo	Anos de Experiência na função de gestor
A	Feminino	Graduada em Pedagogia com Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Eleição Direta pela Comunidade e por nomeação.	6 anos
B	Masculino	Graduado em História com Mestrado	Eleição Direta pela Comunidade	4 anos
C	Feminino	Graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão Educacional.	Eleição Direta pela Comunidade e por nomeação.	5 anos

Quadro 13: Perfil dos gestores entrevistados.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como se pode observar no quadro, os gestores que participaram como sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria mulheres (dois), possuem o curso de graduação no campo da licenciatura, (dois) em Pedagogia e (um) em História, além de pós-graduação, (dois) especialização e (um) mestrado. Os (três) foram eleitos pela comunidade e (dois) foram também nomeados ao cargo, e por último, na função de gestor, todos possuem bons anos de experiência.

Segue o gráfico sobre o papel exercido pelos gestores, tomando como base a visão desses profissionais, que relataram nas entrevistas as suas atribuições a partir do exercício do cargo de gestor escolar em sua prática cotidiana. Sendo assim, é válido esclarecer que, conforme a gama de atribuições que exercem em decorrência da sua atuação nas dimensões administrativa e pedagógica, cada gestor mencionou mais de uma atribuição relacionadas com essas dimensões.

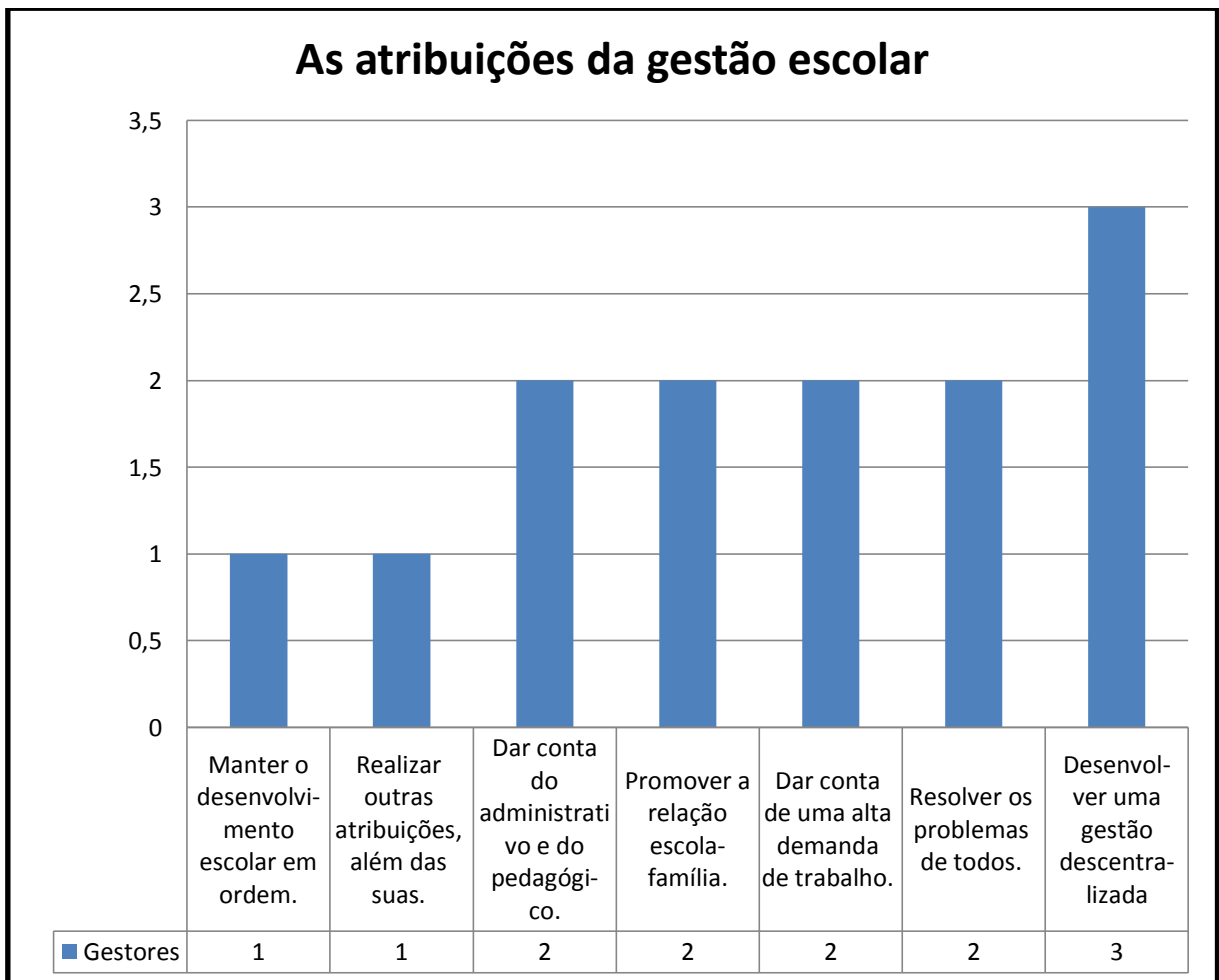


Gráfico 2: Atribuições do gestor escolar⁹.

Fonte: Acervo da Pesquisadora.

⁹ Um dos gestores entrou em contradição quando afirmou que exerce uma gestão descentralizada e em outro momento da entrevista mencionou: “todas as decisões partem da direção”.

A análise dos dados do gráfico 2 permite fazer algumas inferências, embasando-se nas respostas dos gestores.

- 1) Na visão da totalidade, 3 profissionais, o papel do gestor é desenvolver uma liderança descentralizada, isto é, promover uma gestão democratizada juntamente com a equipe gestora;
- 2) Percebe-se que 2 gestores, na totalidade de 3, apontaram que é também da sua competência: promover a relação escola-família; dar conta do administrativo e do pedagógico; dar conta da alta demanda de trabalho; e, por último, resolver todos os problemas relacionados com os campos administrativo e pedagógico;
- 3) Constatou-se que 1 gestor, do grupo de 3, mencionou que uma de suas atribuições está diretamente relacionada com a manutenção da ordem escolar; e, outro afirmou que já realizou atribuições pertencentes a outros profissionais em decorrência da falta de alguns deles, como o pessoal de apoio e o supervisor pedagógico.

Dessa forma, percebe-se que a sua principal atribuição refere-se ao desenvolvimento de uma gestão democrática. A legislação vigente, Constituição Federal de 1988 e a LDB Lei nº 9.394/96, são documentos decorrentes do processo de democratização da sociedade. O primeiro documento, no seu Art. 206, inciso VI, determina a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Seguindo o mesmo viés democrático do primeiro, o segundo documento determina, no seu Art. 3º, inciso VIII, “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Para Vieira (2007, p. 64) “a gestão democrática é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola”. Eis outra observação sobre a mencionada LDB:

A LDB, ao assegurar o fundamento da gestão democrática, deveria mencionar, nalgum lugar, diretrizes e parâmetros que auxiliassem os sistemas de ensino na viabilização de estratégias de como torná-la concreta no interior das escolas, inclusive acionando as responsabilidades que os sistemas de ensino deveriam assumir para a promoção da participação da comunidade nos conselhos e equivalentes (MEDEIROS e OLIVEIRA, 2008, p. 37).

Desse modo, as autoras defendem a participação da comunidade escolar e local, visando o manutenção da gestão democrática “viva e pulsante” (MEDEIROS e OLIVEIRA, 2008, p. 37).

A gestão democrática da escola, para se concretizar, exige a redefinição das formas de participação e de presença da comunidade na vida escolar através de mecanismos significativos de representatividade e de participação política, fundamentados na transparência das decisões e na real possibilidade de interferência no processo de tomada de decisões (SCHNECKENENBERG, 2009, p. 122).

Outra questão mencionada pelos gestores se refere à promoção da relação escola-família, podendo-se inferir que essa preocupação em estabelecer esse vínculo é mais um ponto que corrobora com a questão da gestão democrática. Assim posto, Russo (2009) aponta, na sua pesquisa realizada com os gestores da rede estadual de ensino de São Paulo, os problemas de maior incidência no espaço cotidiano escolar, destacando-se, entre eles, com maior frequência, a categoria de dificuldades relacionadas à pequena participação da comunidade na escola. Para o autor:

Ao se apresentar como o problema que preocupa a maior quantidade de gestores da rede pública estadual de ensino de São Paulo, revela uma mudança na percepção que os dirigentes escolares têm sobre a temática. Como se sabe, de há muito a literatura educacional vem indicando a necessidade de políticas que incentivem e facilitem a participação da comunidade na gestão escolar, na medida em que observações empíricas revelam uma incipiente democratização da gestão na escola pública, [...] (RUSSO, 2009, p. 460).

No entanto, de acordo com Russo (2009, p. 461), a maioria dos participantes de sua pesquisa preocupou-se apenas em indicar o não envolvimento da comunidade como um problema, restringindo-se a uma análise quantitativa, isto é, numérica. Portanto, não se referem à qualidade da participação dos membros representantes da comunidade na escola. Não fazem referência ou não distinguem “a participação nos vários espaços institucionais, como o conselho de escola, o conselho de classe ou série, a associação de pais e mestres, o grêmio estudantil, ou outros, como as reuniões dos professores com os pais, os eventos sociais, culturais e esportivos”.

A relação administrativa e pedagógica na gestão escolar foi apontada pelos gestores como parte das suas atribuições, cuja atuação se divide ora entre as atividades meio (administrativas), ora nas atividades fim (pedagógicas). Essa divisão, conforme poderá ser observado nos depoimentos, traz para o gestor momentos de angústia e de cobranças, advindos do fato desse profissional ter que ‘escolher’ entre uma área em detrimento da outra. Sendo assim, pode-se inferir que é grande a demanda de trabalho imposta ao ocupante desse cargo. Além disso, afirmam que devem manter a escola em ordem, resolver os problemas de todos e, por fim, realizar atribuições de outros profissionais ausentes na escola, como a equipe

de apoio e a supervisão escolar. Essas informações corroboram com as observações de Castro (2000, p. 85):

As diretoras de escolas municipais enfrentam o problema da sobrecarga de trabalho, da falta de clareza sobre o seu papel, assim como o da pouca valorização social e profissional. A sobrecarga aparece numa categoria que assume a função numa situação de pressão. Este parece ser um resultado geral em âmbito nacional, ou seja, as diretoras de escola municipal, eleitas ou indicadas, são pressionadas para assumir a função e como ele implica mais trabalho, mais responsabilidade e um adicional salarial baixo, considerando a carga de trabalho, isto não é visto como prêmio ou desafio, mas como uma obrigação, algo pouco prazeroso ou compensador.

Portanto, conclui-se, que o trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas, questão que será discutida com maior profundidade no tópico posterior. Sendo essa diversidade um desafio para os gestores, cabe, pois, aos sistemas de ensino a organização de experiências capazes de orientá-los nesse processo, considerando-se como fundamental a formação continuada dos gestores para fazer avançar, com unidade, a organização escolar (LÜCK, 2000).

4.2 GESTÃO ESCOLAR: UMA VIVÊNCIA COMPLICADA

Como visto até aqui, a gestão escolar situa-se num novo contexto de gerencialismo e modernização da gestão educacional e escolar, buscando atender às exigências de organismos internacionais e às políticas neoliberais, cujo foco se direciona e se materializa na escola.

De fato, o gestor vivencia, no âmbito da escola, uma prática dividida entre as dimensões administrativa e pedagógica, marcada pelo descompasso funcional. Isto é, a relação entre essas dimensões é considerada pelos gestores como “*complicada*”, devido à sobrecarga de trabalho na parte administrativa que não permite ou dificulta que esse profissional desenvolva suas atividades no campo pedagógico. Sendo assim, o gestor é levado, constantemente, a decidir entre ambas ou, simplesmente, dependendo do período, a delegar o pedagógico à coordenação e supervisores pedagógicos, acarretando no seu distanciamento em relação ao campo pedagógico, bem como em prejuízos para a qualidade do ensino (MEDEIROS, 2007, 2011; FORMIGA, 2007).

Nos excertos seguintes os gestores 1, 2, 3, respectivamente, evidenciam a dicotomia entre as dimensões administrativa e pedagógica na gestão escolar:

Nós formamos uma equipe de... porque a direção já é formada pela direção, o vice, o coordenador pedagógico e o financeiro também, e além desses existem os apoios pedagógicos que também nos dão apoio; os apoios administrativos também são apoios para nós. É bem complicado, por isso mesmo que eu digo a você, porque são muitas atribuições: administrativa, financeira, burocrática. Aí o pedagógico, se não tiver um coordenador, fica difícil pra nós gestores, por isso que foi criado o coordenador pedagógico, já para ajudar o gestor nessa questão. Porque o gestor, ele fica muito com o burocrático, o administrativo, e o pedagógico fica mais com o coordenador, mas a gente, sempre que pode, fica acompanhando, [...]. Porque não tem como dar conta do pedagógico e do administrativo, é muito trabalho, a demanda é muito grande.

A função do gestor, ela nos impõe uma dupla função, que é o administrativo e o pedagógico, e nem sempre a gente tem a formação nas duas áreas. Então, por isso que é colocada uma coordenação administrativa, onde o Estado coloca que essa pessoa seja da área de Matemática, da área de Contábeis, que entenda da parte de finanças e que a parte pedagógica seja alguém que tenha formação em Pedagogia, que é pra dar suporte ao gestor, já que nem sempre o gestor tem essa formação na área de Pedagogia. Mas nos compete, enquanto gestores, acompanhar as duas áreas, buscar os auxílios dessas duas pessoas que são realmente da área, que a gente acompanha, porque é função do gestor as duas áreas da escola. A gente tem que estar sempre a par das duas partes [...], dos dois lados, porque é o complemento um do outro, e a gente procura dentro das normas que a escola possui, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento da escola, a gente se inteirar das duas áreas, e no dia a dia da escola a gente acompanhar os dois lados. [...] Infelizmente, às vezes, a gente, dependendo do período e da época, a gente se envolve mais com um lado e o outro fica a desejar. Tem que ter as auxiliares e essa equipe tem que trabalhar articulada, porque senão... não dá.

[...], já nesse próximo sábado vai ter reunião para terminar o plano de ação, que a gente faz todo ano o plano de ação; o que você vai trabalhar durante o ano, como o planejamento de antigamente, porque antigamente se fazia aquele 'geralzinho', agora não, vai ser um plano que cada um vai colaborando. Aí é cobrado, eu acompanho, a coordenadora pedagógica acompanha, a gente vai vendo onde estão as dificuldades que precisam melhorar. A coordenadora é o peso, o coração da escola é o pedagógico, porque é muita coisa e eu tenho que passar pra ela, porque não dou conta, tem que ser ela. A outra parte [o administrativo] é muito maior e você não pode estar toda hora na escola, a gente como diretor tem que prestar contas, anda muito, o diretor anda muito, tem as questões burocráticas, também eu não acho certo, eu acho certo o diretor estar na escola.

O gestor escolar está inserido nessa prática marcada por dilemas, ou seja, a dicotomia existente entre as dimensões administrativa e pedagógica. Dessa forma, pode-se afirmar, com base nesses depoimentos, que a dimensão administrativa se sobrepõe à dimensão pedagógica, uma vez que a gama de atribuições referentes à primeira não permite ou dificulta um efetivo comprometimento do gestor com os aspectos relacionados à segunda.

Paro (1996a, p. 98) afirma que “[...] o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito, diretamente, ao processo ensino-aprendizagem”, tendo como principais causas a pressão das exigências burocráticas e o desamparo dos órgãos dos sistemas, no que tange à supervisão pedagógica. Esse autor identificou ocasiões em que o diretor revelou “sua preferência” pelo “administrativo”, uma vez que, “na maioria dos casos,

não faltam motivos alheios a sua vontade para justificar o destaque que ele é obrigado a dar às chamadas atividades-meio em prejuízo das atividades-fim” (PARO, 1996a, p. 100). A seguir, o referido autor descreve a rotina de uma diretora que participou de uma pesquisa realizada por ele:

Em nossas observações na escola, presenciamos a diretora sempre atarefada, empregando seu tempo na unidade escolar predominantemente com atividades que possam garantir pelo menos um mínimo de funcionamento do estabelecimento de ensino: pagamento de professores, atendimento da supervisora, instruções para a secretária, atendimento de professores e alunos, providências frente à falta de água no estabelecimento, atendimento de mãe e aluno. O conjunto de problemas a resolver e a fisionomia de preocupações da diretora, nesses momentos, parecem confirmar a figura de mártir descrita por boa parcela de diretores da rede pública estadual (PARO, 1996a, p. 101).

Medeiros (2007, p. 172) acredita que “[...] ser diretor é algo também complexo, principalmente quando sua identidade profissional é constituída muito paradoxalmente [...]”. Já Barbosa (1997) apud Medeiros (2007, p. 172) afirma que: “trabalhar o pedagógico é a sua principal finalidade e, para tanto, só é possível realizá-la fora da condição de diretor”. Dessa forma, para a autora,

esse paradoxo precisa ser enfrentado e superado para que o diretor não caia naquela armadilha de um profissional que pode tudo e faz de tudo na escola, menos aquilo que essencialmente lhe dá identidade profissional educativa, que é lidar com o agir pedagógico (MEDEIROS, 2007, p. 172).

A partir dessa argumentação, entende-se que esse paradoxo envolve o trabalho do gestor, desvelando-se num constante conflito entre as dimensões já mencionadas. Percebe-se que o trabalho desenvolvido por esse profissional no âmbito escolar é praticamente relacionado à execução de atividades administrativas. Para confirmar essa proposição, inclua-se o que afirmaram os gestores pesquisados: “[...] a parte burocrática é feita pelo diretor da escola, tudo o que é burocrático só o diretor tem a permissão de fazer, só ele deve fazer mesmo, porque é de responsabilidade do diretor” (Gestor 1); “[...] porque a gente está preso a uma burocracia maior, que é a da Secretaria do Estado” (Gestor 2); e, por último, o gestor 3 afirma:

[...] tem as questões burocráticas também, [...] os prazos são curtos, mas você tem que dar conta. Os gestores passam muito tempo com essa questão administrativa e econômica; administrar cada centavo, também tem a DIREDE que está sempre convocando, é complicado.

Esses depoimentos demonstram que as atividades burocráticas são impostas pela Secretaria de Educação do Estado (SEEC) e que elas demandam muito tempo do gestor com convocações e outras atividades, ocasionando um distanciamento das questões pedagógicas. Destarte, é cabível este questionamento: “Como fazer da prática administrativa do diretor uma prática também pedagógica?” (MEDEIROS, 2007, p. 171). Pode-se afirmar que fazer da prática administrativa do gestor uma prática também pedagógica é um desafio a ser enfrentado, uma vez que também se considera que não depende exclusivamente da vontade desse profissional, por se tratar de uma questão ampla e complexa.

Supõe-se que o entendimento do agir pedagógico basicamente relacionado ao professor e à sala de aula seja um dos fenômenos pelo qual dele se distancia o diretor escolar e sua prática administrativa. Barbosa (1997), contudo, acredita que uma ação pedagógica não se limita à sala de aula, ao professor e a sua prática. Se assim fosse, para o diretor exercer sua função pedagógica na escola teria que se anular como diretor e tornar-se professor (MEDEIROS, 2007, p. 171).

O agir pedagógico é algo intrínseco à escola, abrangendo diferentes espaços e momentos, não se limitando à sala de aula, pois “[...] se o agir pedagógico não se reduz a trabalho docente, isso significa dizer que o trabalho administrativo, por ser igualmente uma atividade intencional e diretiva, é também pedagógico”. (MEDEIROS, 2007, p. 170) Dessa forma, percebe-se que se o gestor escolar não estivesse sobrecarregado com a demanda de trabalho que lhe é imposto, talvez fosse possível o efetivo exercício da função pedagógica por esse profissional, evitando-se, assim, que a função administrativa não seja um fim em si mesma.

4.3 O DISTANCIAMENTO DO GESTOR ESCOLAR DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A discussão agora se volta para a compreensão de como os gestores atuam no campo pedagógico. É sabido que esse profissional deve acompanhar as questões pedagógicas mais de perto, junto com o setor pedagógico. Contudo, visualiza-se, nos excertos abaixo, que a relação dos gestores 1 e 3 com a dimensão pedagógica se dá de forma distanciada, pois muitas vezes esta é delegada ao coordenador e aos supervisores pedagógicos. A exceção para isso é o gestor 2.

Nós temos o planejamento ao longo do ano, e são questões pedagógicas que a gente convoca. Às vezes, de repente, o professor vem direto pra gestão, é uma questão que a gente vê que é pedagógica, então a gente chama o setor pedagógico pra discutir aquela questão; ou o próprio aluno, ou a família, quando procura a escola. Então,

quando a gente vê que o assunto é totalmente pedagógico, lógico que a gente vai tratar juntamente com o pedagógico. Às vezes, a família vem direto pra direção, achando que a direção vai resolver. Mas, que a gente busca o apoio pedagógico(GESTOR 2).

Em relação ao pedagógico, a minha função mesmo é de transmitir pra eles o que nós recebemos e, além do mais, eu acompanho eles no desenvolvimento dos trabalhos, sempre que tem reunião nós estamos perto, nós estamos presentes ali, e não podemos mais porque as atribuições de gestor não nos permitem, aí fica mais com o coordenador pedagógico mesmo. O coordenador pedagógico é quem mais acompanha os supervisores e professores(GESTOR 1).

É complicado, [...] você não tem muito tempo para o pedagógico, aí você entrega mais para o coordenador, mas você tem que ficar sempre perguntando: “[...] Como foi que resolveu isso?”, “Deu certo isso?”, “Como foi aquilo?”. A gente tem que estar sempre juntas, uma apoiando a outra, “como é que está a aprendizagem?”, “Como é que estão as notas?”, “Como é que estão os meninos?”, “Como é que foi a avaliação?”. Vamos ver, porque às vezes, o professor faz a avaliação, pra ver se está bem, se está coerente, se não estiver, a gente vai e chama o professor para saber o porquê, para tentar corrigir(GESTOR 3).

Torna-se perceptível, por meio dos depoimentos, que os gestores se detêm mais na dimensão administrativa em detrimento da dimensão pedagógica, posto que a sobrecarga de trabalho, em decorrência das diversas atribuições a eles impostas, ocasiona um distanciamento do gestor em relação ao pedagógico. Logo, pode-se afirmar que atualmente esse profissional encontra-se dividido entre as dimensões administrativa e pedagógica, privilegiando mais a primeira. Concluindo-se, pois, que esse distanciamento parcial ou total do gestor concernente à dimensão pedagógica pode provocar entraves à qualidade da escola.

Assim, na tentativa de conceber uma prática eficiente do gestor escolar, calcada em ambas as dimensões, é pertinente esta proposição teórica:

É assumindo sua condição pedagógica que a administração pode lidar mais aberta e coletivamente com o pedagógico que se realiza na sala de aula. Uma administração escolar calcada na rede democrática e plural da comunicação se manifesta como um duplo caminho pedagógico: quando se realiza comunicativamente, já acontece no seu interior o pedagógico; e quando se desburocratiza, visa atender ao agir pedagógico. Aqui, sim, esse agir pedagógico pode ser entendido como escolha coletiva de conteúdos, definição de objetivos e de estratégias de ensino e de avaliação, cabendo ao diretor colaborar na sua instituição. É aqui que não se perde de vista a condição de meio da administração. O diretor torna-se um coadjuvante do professor quando assume na prática sua condição de partícipe no processo de tomadas de decisão acerca do pedagógico (MEDEIROS, 2007, p. 206).

Outra pesquisa também tem mostrado a relação entre as dimensões administrativa e pedagógica na gestão escolar, tendo como foco o diretor, posto que ele é quem vivencia mais

intensamente a dicotomia entre essas duas dimensões, sendo, portanto, constatado que essa relação é marcada por práticas fragmentadas e distantes (FORMIGA, 2007). Nas palavras da autora:

A primeira perspectiva, desenvolvida por Saes & Alves (2003, 2004a e 2004b) discute a relação entre o administrativo e o pedagógico na vertente do conflito funcional, que se dá na escola, entre as partes que representam as atividades-meio (administrativo) e as que representam as atividades-fim (ensino). Já Medeiros (2002) discute o administrativo e o pedagógico na vertente da interconexão para a gestão escolar, entendendo o pedagógico como razão da administração. A terceira perspectiva é aquela adotada por Barbosa (1997, 1998a, 1998b, 2002, 2003, 2004; Barbosa *et al.*, 2005 e Medeiros, Fortuna e Barbosa, 2005a) que se utiliza dos conceitos da abordagem multirreferencial para apreender a gestão escolar a partir de duas perspectivas: tanto a organizacional (administrativo) quanto a perspectiva institucional (pedagógico) (FORMIGA, 2007, p. 23).

É pertinente deter-se mais no estudo dessas perspectivas para a compreensão da relação entre o administrativo e o pedagógico da escola, da sua gestão, a partir da visão da autora supracitada. Por isso, será dado maior esclarecimento sobre as perspectivas acima citadas.

- 1) A perspectiva do *conflito funcional* de Saes & Alves: implica uma abordagem sociológica sobre a relação entre as atividades-meio (administrativo) e as atividades-fim (ensino), posto que Saes & Alves, conforme a autora, inovaram ao enquadrarem esses conflitos funcionais intra-escolares no contexto do sistema capitalista. Isto é, a forma de divisão do trabalho, neste tipo de sociedade, influencia o aparelho estatal, bem como o campo econômico. Nas palavras da autora, “a corrente dos autores da sociologia das organizações indica a separação das funções dirigentes (atividades-meio e atividades-fim) [...], decorrente da estruturação da especialização das funções [...]” (FORMIGA, 2007, p. 28-29). Sendo assim, esta autora afirma que, em tese as atividades-fim são as mais importantes para o discurso oficial, entretanto, são as atividades-meio que predominam, quando deveriam estar a serviço das atividades-fim.
- 2) A perspectiva teórica da *interconexão*, concebida por Medeiros: discute a relação entre o administrativo e o pedagógico, considerando o último como a razão da administração escolar, uma vez que os conflitos entre essas dimensões são de ordem epistemológica. Para Formiga (2007), Medeiros aponta algumas razões para a desvinculação entre o administrativo e o pedagógico na escola, dentre as quais se destacam: a) o pedagógico se relaciona fundamentalmente com a prática docente; b) a falta de articulação entre as atividades-meio e as atividades-fim na escola; c) a perspectiva instrumentalista da administração, a qual faz do diretor um profissional

que lida com a operacionalização das decisões advindas dos órgãos superiores, provocando a falta de tempo para lidar com o pedagógico. Consequentemente, para a compreensão de como ocorre a interconexão entre o administrativo e o pedagógico, é válida a explicação de Medeiros (2007, p. 206):

Quanto à interconexão entre o administrativo e o pedagógico na escola, acredita-se que ela faz sentido, uma vez que hoje existem limites teóricos e práticos da administração escolar apenas como atividade-meio. Sem desmerecer essa condição da administração, entende-se que ela não se constitui exclusivamente como uma atividade-meio. Nosso esforço está em demonstrar que a administração escolar pode ser considerada um fim, pois a compreendemos como ação e relação interessada no pedagógico. Quando se fala da administração como fim significa que ela pode assumir sua condição democrática e pedagógica.

- 3) A perspectiva teórico-educacional: discute a relação entre o administrativo e o pedagógico na vertente *multirreferencial*. Conforme Formiga (2007), Barbosa concebe a administração educacional a partir de duas perspectivas: a organizacional (administrativo) e a institucional (ensino). A seguir Formiga (2007, p. 53-54) explica embasando-se em Barbosa (2004) a relação entre as duas perspectivas mencionadas acima:

No cotidiano da escola, a prática da gestão educacional tem se reduzido à sua dimensão burocrática, fazendo com o que o conceito de instituição ('pedagógico') seja frequentemente entendido como um sinônimo de organização ('administrativo'); ou seja, na realidade da escola de hoje, o administrativo sobrepõe-se ao pedagógico, fazendo com que a atividade que deveria se constituir o 'meio' para uma dimensão pedagógica de qualidade, termina por se tornar o próprio fim.

Formiga (2007) defende que essas proposições teóricas apresentam análises da relação entre o administrativo e o pedagógico na gestão escolar. Ela afirma, portanto, que essas concepções não pretendem ser consideradas definitivas, embora sejam conhecimentos científicos que podem servir aos profissionais da escola, de modo particular ao gestor, tendo em vista uma provável reflexão teórica e prática desse dilema.

Avançando na discussão, outra questão levantada, evidenciando o distanciamento do gestor em relação ao pedagógico, é a forma como a divisão do trabalho se realiza na escola por meio da delegação da função pedagógica ao coordenador e supervisores. Nota-se a centralização em torno da função

administrativa, como se coubesse ao gestor apenas o trabalho relacionado com essa dimensão e, por sua vez, o simples “*acompanhamento de longe*” resolvesse o problema do abandono parcial ou total da dimensão pedagógica, apesar desse profissional ser responsável também por essa função.

Face à divisão do trabalho que ocorre nas escolas, principalmente com a introdução da função da supervisão escolar, Lück (2008) observou que a prática do papel do diretor vem se restringindo ao de administrador dos recursos materiais da escola, bem como ao de administrador de pessoal, considerado em seu sentido burocrático.

A liderança e inspiração pedagógica, inerentes, em quaisquer circunstâncias, à sua posição, tornaram-se obscurecidas em seu papel, uma vez entendidas como próprias do supervisor escolar. No entanto, observa-se, muito comumente, na liderança oferecida pelo supervisor escolar, uma preocupação mais relativa a métodos, técnicas, conteúdos, que ao sentido do processo educativo. Enquanto que à supervisão escolar compete dinamizar e assistir na operacionalização do sentido do processo educativo na escola, e, portanto, atuar no sentido pedagógico, cabe à sua direção oferecer contínua inspiração e liderança nesse sentido. Essa responsabilidade não é delegável (LÜCK, 2008, p. 18-19).

Para Michalovicz (2008, p. 31-32):

Todas as funções exercidas na escola, sejam elas de professor, diretor, orientador, supervisor, ou pai de aluno, são interdependentes, são funções que uma pessoa exerce para outra, ou outras pessoas. Mas o fato de essas funções serem interdependentes e exercidas para outras, não as mistura/mescla, não exclui a necessidade da divisão do trabalho. Ao contrário, conforme Durkheim (1977a) quanto mais consistente a divisão do trabalho social, quanto mais especializadas as funções (papéis) que cada indivíduo ou cada instituição assume, maior o grau de dependência que uma função tem em relação à outra.

Dessa forma, reconhece-se que a divisão do trabalho na escola é necessária, pois são funções interdependentes. Mas isso não significa que deva acontecer a delegação de uma função a outro profissional, sendo função do gestor escolar tomar conta da dimensão administrativa e pedagógica. Portanto, quando a função pedagógica é delegada ao coordenador e aos supervisores, acaba acontecendo a sobreposição de funções. Na visão de Michalovicz (2008, p. 47):

A sobreposição de funções tratada aqui se refere a certa maleabilidade no cumprimento de atribuições dos profissionais na escola, compreende um entrelaçamento, sobretudo, em funções como as de docente, supervisor escolar, orientador e até mesmo diretor escolar. Este parece ser o “pessoal” cujas tarefas mais se sobrepõem na escola. E este sobrepôr de umas funções sobre outras parece

atingi-los de maneiras diferentes, para uns, como perda de identidade, para outros na forma de sobrecarga, de acúmulo de atividades.

Com relação ao gestor escolar, ocorre concomitantemente perda de identidade e sobrecarga de trabalho. E conforme apontado por Castro (2000), no capítulo anterior, as diretoras municipais enfrentam os problemas da sobrecarga de trabalho e da falta de clareza sobre o seu papel. Nesse sentido, o excerto do gestor 1, especificamente na frase “*não podemos mais [no campo pedagógico] porque as outras atribuições de gestor não nos permitem*”, evidencia a demanda de trabalho como empecilho para uma efetiva atuação no campo pedagógico.

Confirmando essa visão, Medeiros (2011, p. 146) afirma que:

A relação entre a dimensão administrativa e a pedagógica pauta-se, em geral, na exclusão de uma em detrimento de outra, mas precisa ser recolocada em outras bases, uma vez que elas devem estar imbricadas. Isto em si já traduz um grande problema, pois o diretor ou diretora sabe que deve se comprometer com as questões pedagógicas, ou seja, com a política da escola em toda sua plenitude, no entanto, poucas são as ações feitas nesse sentido.

Enfocando a perspectiva das dimensões administrativa e pedagógica na gestão escolar, fica a seguinte pergunta: O que compete ao gestor, conforme o Regimento Escolar e o Projeto Político – Pedagógico? No primeiro momento, então, serão observados alguns excertos do Regimento Escolar sobre as atribuições da gestão escolar, destacando-se em itálico e negrito que, conforme a visão da pesquisadora, compete ao gestor no campo pedagógico. Logo após, no segundo momento, tratar-se-á do PPP.

Regimento Escolar

Da Direção

Art. 3º A Direção da Escola é constituída por um diretor qualificado na forma da lei.

§ 1º - A equipe Gestora, no exercício de suas funções, será auxiliada por Coordenadores Administrativo-Financeiro e Pedagógico, preferencialmente pertencentes ao quadro de especialistas.

§ 2º - A equipe gestora será assessorada pelo Conselho de Escola.

Art. 4º Compete ao diretor:

1- Organizar e coordenar as atividades escolares, garantindo a integração pedagógica

e administrativa da escola;

- 2- *Acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas na escola;*
- 3- *Supervisionar todos os trabalhos técnico-administrativos e pedagógicos pertencentes à escola;*
- 4- Coordenar a matrícula e o controle acadêmico no âmbito da Escola;
- 5- Exercer a função de presidente da Unidade Executora da escola (Caixa Escolar);
- 6- Promover a integração escola-comunidade;
- 7- *Coordenar a elaboração do currículo pleno, ajudando na execução do mesmo;*
- 8- Movimentar os ingressos financeiros da escola e deles fazer prestação de contas, conforme as instruções da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e dos Desportos;
- 9- *Convocar e presidir reuniões do corpo docente, discente, técnico-administrativo e pedagógico;*
- 10- Controlar a frequência dos servidores, informando ao órgão competente quando necessário;
- 11- *Assegurar o fiel cumprimento dos regimes didáticos e disciplinares;*
- 12- Responder pela escola e representá-la diante dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e dos Desportos;
- 13- Comunicar aos órgãos competentes, como a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e dos Desportos, as ocorrências verificadas na escola;
- 14- Assinar toda a documentação relacionada com o aluno e a escola;
- 15- Verificar constantemente os recursos financeiros e fazer a devida prestação de contas à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e dos Desportos;
- 16- Sugerir à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e dos Desportos a requisição da relação do pessoal docente, técnico e administrativo;
- 17- Articular a integração e participação dos organismos colegiados existentes na escola;
- 18- Promover parcerias com outras instituições públicas e privadas;
- 19- Zelar pela conservação e manutenção do prédio, equipamentos e material escolar;
- 20- *Coordenar a implementação do projeto político – pedagógico da escola assegurando sua unidade, o desenvolvimento do currículo, bem como o*

cumprimento do calendário escolar.

Quadro 14 – Excertos do Regimento Escolar.

Fonte: Acervo da Escola A.

Conforme os Regimentos das escolas alvos dessa pesquisa, a organização do trabalho escolar impõe ao gestor uma gama de atribuições relacionadas com as duas dimensões, administrativa e pedagógica. Assim posto, conforme análise realizada a partir de uma comparação, foi possível perceber que 13 atribuições são concernentes ao campo administrativo e 7 estão relacionadas ao campo pedagógico. Portanto, ressalta-se, por meio dessa análise, que se o gestor cumprisse as 7 atribuições pedagógicas, ele daria conta de pensar a escola no seu conjunto. Sendo assim, seria possível “[...] *garantir a integração pedagógica e administrativa da escola*”, mesmo diante de tantas atividades administrativas.

Medeiros (2011, p. 145) interroga-se: “como e de que forma o diretor ou diretora pode se comprometer com as questões pedagógicas se não há tempo nem espaço para isso?”. No entender da autora:

Talvez aqui resida um dos maiores dilemas que envolvem o diretor ou diretora escolar e sua função dentro da escola. Pois, opondo-se às constantes reclamações que acusam diretores por falta de envolvimento e comprometimento com as questões pedagógicas, há uma expectativa de que cumpram a sobrecarga burocrática que incide sob sua prática, advinda do próprio sistema (MEDEIROS, 2011, p. 145).

Nesse sentido, Paro (1996b, p. 133), apoiando essa discussão, afirma que o diretor está:

Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola.

Outrossim, no Projeto Político-Pedagógico determina-se a organização do trabalho escolar conforme as dimensões administrativa, pedagógica e comunitária, como demonstrado abaixo:

Para trabalharmos a educação na nossa Escola, contextualizada numa sociedade marcada pela evolução do conhecimento, notadamente pela Revolução Tecnológica da Informação e Comunicação, temos de traçar metas bem definidas nas três dimensões organizacionais assim distribuídas: a dimensão administrativa, a pedagógica e a comunitária.

Todas essas dimensões dizem respeito às organizações das ações, às quais iremos detalhar em linhas gerais. Com relação à organização e reorganização do trabalho pedagógico, administrativo e comunitário, apresentaremos suas necessidades e possibilidades para desenvolver seu projeto em nível de País, Estado e Município.

DIMENSÕES:

Administrativa-Pedagógica

Gestão democrática, o desenvolvimento de suas ações dar-se-á através de realizações de reuniões administrativas, assembleias, com o intuito de discutir com os segmentos as proposições a serem realizadas, visando uma maior integração entre a Escola – Aluno – Família, para que possamos caminhar rumo a uma comunidade mais atuante e participativa.

A comunidade escolar repensa o seu papel pedagógico e a sua função social, refletindo sobre a escola que temos, se voltada para os interesses políticos internacionais, se discriminadora e produtora de mecanismo de controle que impedem os nossos alunos de enfrentarem, em condições de igualdade, os desafios do mundo contemporâneo.

Integração escola/comunidade

Há uma integração da escola com a comunidade, mais especificamente com a família, através de reuniões de pais e mestres para resolverem problemas relacionados à problemática da educação e nas festividades e celebrações promovidas pela escola.

Quadro 15: As dimensões administrativo-pedagógicas no PPP.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola A.

Pelo exposto é possível compreender que a dimensão administrativa-pedagógica tem como base o exercício da gestão democrática, tendo em vista promover a integração escola-aluno-família por meio “de realizações de reuniões administrativas, assembleias,”. Para tanto, “a comunidade escolar repensa o seu papel pedagógico e a sua função social.” Dessa forma, conclui-se que a função da dimensão administrativa e pedagógica da escola, conforme o PPP, é o estabelecimento de uma gestão democrática, tendo como base uma comunidade participativa.

Na pesquisa realizada por Cabral Neto e Castro (2011), nas escolas públicas de ensino médio, no estado do Rio Grande do Norte, foi constatada a frágil participação dos dirigentes escolares na elaboração do PPP, haja vista que este é considerado como um instrumento capaz de fomentar a efetivação da gestão democrática. Sobre essa proposição os autores afirmam que:

Esse nível de participação dos dirigentes escolares na elaboração do PPP reafirma uma situação histórica em relação à atuação do gestor escolar no que diz respeito à dimensão pedagógica da gestão. A equipe gestora informa, ainda, que se envolve muito com o cotidiano administrativo da escola, não dedicando parte do seu tempo para assumir a coordenação da unidade escolar em todas as suas dimensões (CABRAL NETO e CASTRO, 2011, p. 762).

Percebe-se que os gestores afirmam realizar uma gestão democratizada por meio da descentralização das tarefas no interior da escola, fato que pode ser comprovado através dos seguintes depoimentos: *“nós desenvolvemos um trabalho em conjunto, com a participação de todos para que não sobrecarregue o cargo da direção da escola; tem que haver uma equipe senão o diretor fica sobrecarregado mesmo”*(GESTOR 1); *“eu procuro muita coisa descentralizar, dentro do que a gente pode, [...]”* (GESTOR 2); e, por último: *“o trabalho é descentralizado. Não é centrado em mim”* (GESTOR 3).

Certamente a gestão democrática é mais ampla e complexa do que a descentralização do trabalho realizado na escola, no entanto, nota-se um passo rumo à ruptura de práticas centralizadoras e conservadoras no processo de tomada de decisões. Paro (2002, p. 19) acredita que o processo de democratização da escola não é uma tarefa fácil, uma vez que a escola está situada numa “sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, [sendo assim], orienta-se na direção oposta da democracia”. No entender desse autor:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em cargos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que *permite* sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que “concede” democracia, poucas esperanças podemos ter de contar, um dia, com um sistema de ensino democrático, pois diretores magnânimos e bem-intencionados – alguns que até se prejudicam por amor à causa da democracia – sempre tivemos, mas nem por isso vimos generalizar-se a democracia na rede pública de ensino (PARO, 2002, p. 18-19).

A efetivação de uma gestão democrática deve implicar, necessariamente, a participação da comunidade. Segundo o referido autor, essa participação enfrenta obstáculos que emperram a sua concretização e, portanto, não se deve “[...] desistir diante das primeiras dificuldades” (PARO, 2002, p. 19).

Nos próximos depoimentos os gestores entrevistados expõem a relação escola-família:

Eles [as famílias] são todos convidados a interferir, porque a escola não começa sem eles, então, eu dou liberdade para que eles interfiram de alguma forma, dando opiniões, fazendo o trabalho deles, dando tarefas a todos, pra que eles possam estar ali por dentro (GESTOR 1).

Com certeza alguns pontos desse trabalho, principalmente o pedagógico, a gente tem uma dificuldade muito grande, porque a gente não tem muito o apoio das famílias. A própria família desfaz a escola. Sendo uma escola só de Ensino Médio, muitas famílias entendem assim: “Não, já está no Ensino Médio, já ‘é de maior’, já está se aproximando dos dezoito, já sabe o que quer”. O que é errado, pois é uma fase que precisa de acompanhamento, todas as fases precisam (GESTOR 2).

Na *Escola A*, o gestor 3 afirma que as famílias participam de eventos festivos, reuniões bimestrais, mas somente os pais do Conselho Escolar é quem mais participam do processo de tomada de decisões, como se evidencia nesse fragmento: “*porque no Conselho Escolar tem os representantes dos pais, [...], o Conselho é o que mais faz parte da escola, [...]*”.

Para Medeiros (2000), a administração escolar está colonizada pelos imperativos do Estado e do mercado, sendo assim, torna-se a principal instância que, no interior da escola, canaliza a força da racionalidade instrumental burocrática. De acordo com a autora, até os colegiados da escola, que são instâncias pretensamente democráticas, encontram-se sitiadas pelo mundo sistêmico. Por conseguinte, ela acredita que é preciso descolonizar a administração escolar das amarras instrumentais, por meio das

[...] relações intersubjetivas, em virtude de seus fundamentos básicos de democracia, autonomia e emancipação, proporciona uma gestão escolar compatível com os objetivos pedagógicos de socialização, produção e apropriação do saber acumulado historicamente. Essa é a responsabilidade social que se afere à escola, e é essa responsabilidade que necessita ser coletivamente administrada. *A administração consiste em um processo coletivo de decisão acerca do processo pedagógico.* Dessa forma, não há como desconhecer a imbricada articulação entre o processo administrativo e pedagógico (MEDEIROS, 2000, p. 47, grifo da autora).

Portanto, a descolonização da administração escolar ocorre por meio do potencial das relações intersubjetivas na gestão escolar democrática, posto que Medeiros (2000, p. 49-50) “ênfatiza que, mesmo diante da oficialização da democracia na escola, com a regulamentação e a criação dos órgãos colegiados, o diretor não consegue realizar uma prática autônoma e democrática na escola.” É pertinente, pois, a indagação da referida autora: “como

descolonizar a administração da escola quando vivemos em um mundo colonizado?” (MEDEIROS, 2000, p. 49).

A administração escolar calcada na racionalidade do Estado e do mercado não só se distancia do pedagógico, como o atrapalha. Uma administração vinculada ao pedagógico significa a construção de sua própria identidade epistemológica no interior da educação. Essa construção nada mais é do que a condição necessária para se engendrar uma *administração escolar pedagógica*. Uma administração que se materializa como pedagógica em nossas escolas é uma necessidade latente, [...] (MEDEIROS, 2000, p. 49, grifo da autora).

A construção de uma administração escolar pedagógica se constitui num grande desafio para a gestão escolar, podendo ser efetivada, dentre outras questões, por meio da elaboração e implementação de políticas educacionais que comportem ideais prezando pela harmonia entre as dimensões administrativa e pedagógica, pondo um fim, então, a essa relação dicotômica e complicada vivenciada principalmente pelo gestor por meio da imposição de mais trabalho burocrático.

Dito isso, entende-se que a democratização da gestão escolar é um processo que envolve os princípios da autonomia, participação e descentralização. Na seção a seguir tratar-se-á dessas questões.

4.4 AUTONOMIA DA GESTÃO ESCOLAR

Para iniciar essa discussão é imprescindível questionar-se sobre: o que é autonomia?

A autonomia é um conceito complexo, que envolve muitos significados. Para Barroso (1998, p. 16) “o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”.

Já Solano (2011, p. 70) afirma que a “autonomia deve ser entendida engendrada a partir do contexto histórico. No âmbito da educação, autonomia está imbricada aos termos descentralização, gestão democrática e participação”. A seguir, apresentam-se as concepções de alguns autores acerca desses conceitos.

- a) Por descentralização, já referenciado no primeiro capítulo, Cabral Neto e Almeida (2000, p. 44) afirmam, com base numa pesquisa realizada nas escolas de alguns municípios do Rio Grande do Norte (Natal, Mossoró e Caicó), que “[...] tal como vem se processando, representa uma redistribuição de tarefas administrativas e não

a redistribuição de poder, pois as decisões políticas estão concentradas na Secretaria de Educação do Estado”;

- b) A “gestão democrática da escola”, conforme Paro (2002, p. 16), deve implicar necessariamente a participação da comunidade. No entanto, ainda segundo o autor, essa participação na gestão da escola pública enfrenta “um sem-número de obstáculos para concretizar-se, [...]”. Corroborando com a discussão, Bastos (2009) afirma que a gestão democrática é aquela que está aberta à participação de todos na organização da escola pública e no poder de decisão. Assim, esse poder é exercido em rede, ou seja, com a participação de outros poderes que atuam na escola, no bairro, na cidade e na sociedade, uma vez que “a gestão escolar pode ser um poder produtivo exercido em rede, em conjunto com outros poderes, para organizar uma escola que pode ser subalterna ou autônoma, dependendo da correlação de forças e das histórias locais” (BASTOS, 2009, p. 147). Sendo assim, “a democratização da gestão é tema bastante complexo por causa de sua interface com as políticas públicas educacionais que nem sempre representam efetivamente a democratização da gestão ou a concretização dos interesses coletivos” (MEDEIROS, 2011, p. 140);
- c) Lima (2008, p. 69, *grifo do autor*) compreende que a “*participação* é hoje uma palavra-chave omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. Segundo o autor, a participação escolar pode ser analisada a partir de dois vértices, observados na tabela a seguir:

TIPOLOGIA DA PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	
1) Plano das orientações para a ação organizacional	2) Plano da ação organizacional
Participação consagrada + Participação decretada.	Participação praticada.

Quadro 16: Tipologia da participação na organização escolar.

Fonte: (LIMA, 2008)

O primeiro plano contempla a participação consagrada, que compreende a conquista da participação por meio dos movimentos sociais e políticos, reivindicando a democratização da escola. Esse plano também contempla a participação decretada, sendo aquela que foi

instituída e formalmente regulamentada. O segundo plano reporta-se à participação praticada pelos atores na organização, podendo ser classificada de acordo com a seleção de 4 critérios:

- 1) Democraticidade: o qual se refere a dois tipos de participação: direta e indireta. A participação direta dispensa a mediação e a representação no processo de tomada de decisões, enquanto a participação indireta realiza-se por meio do intermédio de representantes designados por diferentes formas e critérios;
- 2) Regulamentação: diz respeito à legitimação de regras estabelecidas para a participação. Essas regras referem-se à participação formal – regulamentada pelas regras formais-legais; participação não-formal – são regras formalmente menos estruturadas; e participação informal – regras não estruturadas produzidas na organização;
- 3) Envolvimento: que trata das formas de ação, comprometimento e militância dos atores, podendo se relacionar, também, com a rejeição e a passividade deles, abrangendo um elevado intermédio ou alheamento no envolvimento dos atores na organização;
- 4) Orientação: faz referência à participação dos atores superiores ou subordinados, conforme a orientação de diferentes objetivos coexistentes na organização. A participação ocorrerá de acordo com a efetivação de objetivos formais, complementares, alternativos ou mesmo antagônicos.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 451), o conceito de participação se fundamenta no princípio da autonomia, significando:

A capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho. A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (pais e alunos) na gestão da escola.

Supondo, portanto, o entrelaçamento entre a descentralização, gestão democrática e participação, conclui-se que para a efetivação da autonomia, dentre outras questões, torna-se imprescindível que esses conceitos sejam vivenciados no âmbito escolar.

Wittmann (2000) afirma que atualmente a ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem exigências histórico-sociais e histórico-educativas, isto é, o autor acredita que se vive em tempos de novas rupturas e de novas configurações.

Logo, a autonomia e a democratização da gestão são demandadas pela própria evolução da sociedade, bem como pelos avanços teórico-práticos da educação e de sua administração. Nas palavras do autor:

A evolução social e a evolução da prática social da educação demandam a ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão. A construção e (re)invenção da escola, como instituição autônoma e cidadã, gerida compartilhadamente, exige novas competências cognitivo-atitudinais de seus gestores (WITTMANN, 2000, p. 95).

Barroso (1998) visualiza a autonomia como um campo de forças, onde se confrontam e se equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade local. Para o autor, não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos que a compõem”. Esse pensamento coaduna com o de Paro (2002, p. 11), quando afirma: “essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola”. No entender de Barroso (1998, p. 18):

O que está em causa não é “conceder maior ou menor autonomia às escolas”, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos. A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que freqüentam as nossas escolas.

Barroso (1998) discute a autonomia a partir da análise de dois raios: a autonomia decretada e a autonomia construída. A primeira refere-se à questão da regulamentação a partir de uma “[...] visão estreita que reduz a autonomia das escolas à sua dimensão jurídico-administrativa” (p. 16); já a segunda se fundamenta em “[...] *cinco grandes princípios* a que deve obedecer a gestão das escolas no quadro de um claro reforço da sua autonomia” (p. 27), que são:

- a) Legitimidade: referindo-se à transferência de competências de órgãos de administração central e regional do Estado para órgãos de gestão das escolas, por meio da *descentralização, desconcentração*, entre outros;
- b) Participação: aludindo à diminuição da dependência vertical das escolas, em relação à administração central e regional, por meio de uma maior integração horizontal na comunidade local;

- c) Liderança: tratando-se do desenvolvimento do “sentido de gestão” na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças individuais ou coletivas;
- d) Qualificação: compreendendo a qualificação necessária daqueles que desempenham cargos de gestão;
- e) Flexibilidade: propondo que os “modelos” de gestão escolar sejam flexíveis em função das características dos estabelecimentos de ensino.

Portanto, de acordo com o autor:

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino (BARROSO, 1998, p. 17).

Prosseguindo, Medeiros (2011) realizou uma pesquisa sobre o processo de democratização da gestão em Mossoró/RN na rede municipal de ensino, constatando algumas mudanças na prática do diretor escolar após o modo de seleção para o cargo de direção. Os diretores foram bem avaliados nos quesitos de permanência e presença na escola, comprometimento com as questões pedagógicas, e responsabilidade pela educação pública. No entanto, em dois quesitos não foram bem avaliados, conforme a autora, tendo como decorrência a insuficiência da democratização da gestão: a independência e a autonomia dos diretores frente ao sistema. Posto isso, considera-se pertinente a discussão sobre essas questões, tendo o cuidado de ressaltar que a presente dissertação pesquisa a rede estadual de ensino.

Quando se pensa em independência, está se articulando uma concepção mínima de liberdade, imprescindível à atuação autônoma. Tal exercício torna-se crucial, pois sem o mesmo as possibilidades de democratização da gestão no interior da escola ficam cada vez mais escassas. A probabilidade de se exercitar a independência cresce na medida em que os diretores assumem o cargo pela via de sua democratização, pois, quando as práticas clientelistas se materializam no âmbito da escolha do dirigente escolar, o que entra em vigor é a submissão, a impossibilidade de um enfrentamento mais direto quando necessário. Assumir uma postura crítica frente ao sistema, todavia, demarca certo grau de autonomia do profissional. (MEDEIROS, 2011, p. 147)

Compreende-se que as questões da independência e da autonomia estão entrelaçadas, visto que para ser independente frente ao sistema exige-se um mínimo de autonomia. Medeiros (2011, p. 148) defende que a “construção da autonomia profissional do gestor é

condição *sine qua non* à democratização da gestão”, uma vez que “não é legalizando a autonomia que ela se efetiva no contexto escolar, mas é no exercício e no enfrentamento das próprias convicções frente ao discurso do outro (oficial ou não) que ela realmente se constrói”. Nota-se, então, que as ideias de Barroso (1998) coadunam com as de Medeiros (2011, p. 148) quando esta afirma que “a autonomia não se faz por decreto ou regulamentações”.

No entender de Lück (2011) a autonomia pode ser construída mediante um entendimento recíproco entre os dirigentes do sistema de ensino e os dirigentes escolares, e por último, entre estes, a comunidade escolar e local. Dessa forma, a autora supracitada menciona alguns mecanismos que favorecem a construção da autonomia na gestão escolar, entre eles: os órgãos colegiados - Conselho Escolar; Associação de Pais e Mestres (APM); Caixa Escolar - e outros; a eleição de diretores; e, finalmente, a descentralização dos recursos financeiros. Depreende-se que a efetivação da autonomia da gestão escolar embasada nos conceitos da participação, descentralização e gestão democrática favoreceria a concretização desses mecanismos na realidade escolar. A seguir, faz-se o desdobramento desses mecanismos por meio de um diálogo com outros autores.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 464), o Conselho Escolar “tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual e municipal e no regimento escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros”. Medeiros e Oliveira (2008, p. 39) afirmam que o Conselho Escolar é um mecanismo necessário à gestão democrática, tendo como função: “promover, provocar e aprimorar a democratização no interior da escola”. Mas, por enfrentar algumas dificuldades relacionadas com as relações de poder e a falta de diálogo, acarretou na sua burocratização. As autoras sinalizam que ao burocratizar-se, essa instância perde seu conteúdo democrático, sendo o propósito basilar de sua constituição e funcionamento.

Para Cabral Neto e Castro (2011, p. 767-768):

Os conselhos escolares – espaços essenciais para imprimir um caráter qualitativo à gestão democrática – não conseguiram assumir essa função, devido a uma série de problemas; a falta de sensibilização e compreensão sobre a importância do projeto político-pedagógico para a dinâmica interna da escola resulta no envolvimento limitado dos atores escolares em todas as suas fases (elaboração, execução e avaliação); condições de trabalho limitadoras da ação mais efetiva dos agentes educacionais na organização e no funcionamento da gestão da escola; pouco investimento dos órgãos governamentais e da própria escola em processos formativos para qualificar melhor os agentes educacionais em relação às possibilidades e aos conhecimentos sobre a gestão democrática; pouca cultura de avaliação institucional, o que dificulta um acompanhamento mais adequado das ações da escola e de seus resultados. No geral, as práticas administrativas, nas

escolas pesquisadas, se apresentam eivadas por certo ativismo, indicando que há muito a ser feito para se instaurar no espaço escolar uma gestão de melhor qualidade.

Para Marcelo Silva (2001), os colegiados escolares são considerados como instrumentos que redefinem as relações de trabalho no interior das organizações sociais, dentre elas, a escola. No sentido de melhorar o relacionamento interpessoal entre os profissionais, por meio do cerceamento de práticas autoritárias e centralizadoras, a figura do diretor, representando a personificação do “poder” no interior da escola, seria redesenhada com outras práticas que favoreceriam a redistribuição do poder na tomada de decisões.

Entretanto, os processos de composição, organização e funcionamento dos conselhos escolares foram marcados por dificuldades e limitações, sendo citados alguns elementos cruciais no estudo de Silva (2001), a saber: os temas e questões debatidos se restringiam ao debate do trabalho pedagógico-administrativo; a restrição da autonomia e poder de decisão ao colegiado, no que concerne a questões centrais para o trabalho escolar; e, por último, o processo eletivo de formação do conselho escolar, marcado pela falta de interesse dos pais em participarem, devido ao seu caráter meramente consultivo, “restrito a referendar as diretrizes ‘propostas’ pelos órgãos centrais e/ou regionais do sistema estadual de ensino” (SILVA, 2001, p. 127).

Portanto, no entender deste autor, essa instância intraescolar não conseguiu romper com “a lógica do controle e da dominação que definem as relações de trabalho no interior da escola. Pelo contrário, em certos aspectos contribuiu para consolidar ainda mais tal lógica” (Idem, p. 128).

Outro mecanismo de autonomização da gestão escolar, indicado por Lück (2011), refere-se à eleição de diretores. Sobre essa questão Paro (1996a, p. 109-110) distingue três formas distintas para o provimento do cargo de diretor: nomeação, concurso e eleição. A primeira, na visão do autor, “[...] é condenada por todos aqueles interessados na boa gestão da escola pública”; em relação à segunda, ele relata sobre o estado de São Paulo, onde “há uma tradição de muitos anos que estabelece legalmente a exigência de provimento do cargo de diretor por meio de concurso público de títulos e provas”; e, por último, a que se refere à eleição do diretor da escola pública pela comunidade. Para Lück (2000, p. 22-23):

A respeito dos mecanismos de eleição de diretor, o movimento de descentralização e construção da autonomia da escola passou, no Brasil, pela adoção de mecanismos diferenciados de provimento do cargo de diretor da escola, em contrapartida à prática tradicional de indicação por políticos, filtrada e referendada pelos órgãos centrais. Não há, no entanto, resultados gerais e consistentes que demonstrem a efetividade desse mecanismo na prática efetiva de gestão democrática, tendo sido até

mesmo identificada a intensificação do autoritarismo da gestão escolar por diretores eleitos, em certos casos. Cabe lembrar que não é a eleição em si que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, do qual ela seria apenas um momento significativo. Ao se promover a eleição de dirigentes, estar-se-ia delineando uma proposta de escola, de estilo de gestão e firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito. Esse entendimento, no entanto, não se tem manifestado no conjunto das escolas, como em geral não se manifesta em nossa prática de escolha de nossos dirigentes e legisladores: os elegemos e nos descompromissamos de qualquer participação, mesmo a de acompanhamento das ações necessárias que tomem para pôr em prática essa política.

Conforme o estudo realizado por Medeiros (2011), na cidade de Mossoró, a efetivação da parceria com o Instituto Airton Senna se deu após o poder público local ter adotado uma nova política educacional incluindo o modelo de escolha/seleção de diretores escolares como forma de romper o círculo vicioso da indicação política. Essa exigência do referido Instituto foi a primeira condição para firmar tal parceria com o sistema público municipal de ensino de Mossoró/RN, isto é, o Instituto exigiu a democratização do acesso ao cargo de diretor ou diretora. Dessa forma, no entender da autora, o processo de democratização da gestão não foi um resultado direto das lutas desencadeadas pela sociedade civil organizada em nível local, nem tampouco uma decisão do poder público em adequar seus procedimentos políticos às recomendações legais. Na concepção de Medeiros (2011, p. 142):

Obviamente a gestão democrática é mais ampla e complexa do que a escolha de diretores; no entanto, para efeitos de delimitação, estamos discutindo-a a partir desse ponto. A democratização da gestão pela via do acesso ao cargo de diretor ou diretora escolar apresenta inúmeros limites e contradições, porém, sinaliza um primeiro passo para o rompimento de práticas conservadoras quanto à escolha destes profissionais.

Nesse momento, discute-se o último mecanismo propulsor da autonomia da gestão escolar mencionado por Lück (2011), que diz respeito à descentralização de recursos financeiros. Sendo assim, Oliveira (2001, p. 106) afirma que as transformações vivenciadas na “década de 1990 na administração dos sistemas de ensino trouxeram a marca da flexibilidade. Combinando a centralização das decisões com a descentralização das ações, ampliaram a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares”. Todavia, essa “autonomia administrativa e financeira”, defendida por Oliveira (2001), não foi constatada a partir da visão dos gestores entrevistados nessa pesquisa, nem ao menos no entender de Paro (1996a, p. 79). Este autor, com base no depoimento da diretora da unidade escolar já mencionada, afirma que:

Com relação à estrutura da escola, Maria Alice acha que é preciso dar maior autonomia à escola. A autonomia atual é falsa, ela não existe. Os pais, professores, alunos e funcionários mais interessados em participar não conseguem ainda ser ouvidos. Para que houvesse autonomia, seria necessário que as instâncias superiores possibilitassem a execução daquilo que foi decidido no Conselho de Escola.

Trazendo essa discussão para a realidade da *Escola A* pesquisada, percebe-se que os discursos dos gestores não se diferenciam muito do que afirmou a diretora da escola pesquisada por Paro, posto que na visão desses profissionais a falta de autonomia é uma realidade constante, principalmente no campo financeiro.

E, às vezes, as coisas vão muito amarradas, prazos curtos, determinações, vem uma verba pra determinado setor, aí aquele setor não está precisando, o outro está; a gente não tem autonomia pra dizer 'eu não vou usar aqui porque eu não estou precisando, vou usar aqui e justificar', não pode [...].Então a escola, sem esses entraves, se a gente tivesse realmente autonomia, eu acho que a gente conseguiria fazer um trabalho com mais qualidade e até aplicar melhor os recursos. Agora lembrando, desde que fosse acompanhado pelo Conselho Escolar, pelo Conselho Fiscal, afinal de contas a gente está aqui na gestão, ninguém é dono da escola, a gente está passando por aqui (GESTOR 2).

Os gestores 1 e 3 também mencionam as dificuldades relativas ao campo financeiro em decorrência da falta de autonomia, afirmando, respectivamente que “[...] se a gente tivesse mais autonomia de tomar decisões, mas como eu disse, é necessário que as coisas sejam organizadas, com racionalidade e com autonomia, de repente vem uma verba, eu não estou precisando aqui, eu posso usar aqui” (GESTOR 1); e “minha maior dificuldade, a parte mais trabalhosa é a parte financeira, eu acho que todo mundo não gosta. Você não tem autonomia, o recurso vem e vou fazer isso aqui, botar nisso aqui, porque está precisando, não pode” (GESTOR 3).

Para Lück (2011, p. 102) não ocorre um processo de construção de autonomia quando se realiza “a transferência de recursos financeiros, sem a liberdade e competência de aplicação, por serem insuficientes ou por terem suas dotações previamente definidas [...]”. Por conseguinte, Paro (1996b, p. 134) afirma que “em virtude de sua posição de comando, o diretor é visto, em geral, como detendo poder e autonomia muito maiores do que na realidade possui”.

Assim, na medida em que as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem à de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender às justas reivindicações de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes (PARO, 1996b, p. 134).

Conclui-se, portanto, que na realidade escolar os gestores entrevistados não possuem um mínimo de autonomia no campo financeiro, sendo este considerado “*a parte mais trabalhosa*”, e, por sua vez, “*todo mundo não gosta*”. Pode-se inferir, com base nesses depoimentos, que o gestor se envolve ou se deixa conduzir pela demanda do trabalho administrativo, bem como com a parte financeira, que exige ainda mais tempo dele, em detrimento do pedagógico, pois

[...] os recursos quando vêm, tem logo que aplicar, tem que fazer reunião. É primeiro a reunião, mostrar quanto entrou, dizer quanto você gasta, tudo isso é uma grande responsabilidade. Tem que ter transparência, toda vez que chega a gente faz logo reunião, tem que fazer ata do que entra e do que vai ser gasto. Por isso que você tem que estar sempre junto do tesoureiro; tem contas que ele faz certinho, mas tem contas que ele faz achando que está certo, mas está errado, porque tem coisas que você não pode comprar, se você comprar você vai ter que devolver o dinheiro todinho, [...] porque se faltar um centavo da conta o diretor tem que dar conta (GESTOR 3).

Como dito alhures, a Resolução/CD/FNDE nº 22/2012 considera a relevância do planejamento estratégico para a sistematização da ação (PDE-Escola), dentre outros aspectos, para o fortalecimento da autonomia das escolas. O processo autônomo acontece, conforme o Manual desse programa, por meio da:

[...] criação de colegiados ou conselhos escolares, mecanismos de transferência de recursos diretamente para as escolas, a escolha de diretores comprometidos com o sucesso da escola e dos alunos, seja por eleição, ou por seleção, ou por ambas, e a adoção de mecanismos de auto-avaliação, avaliação externa e responsabilização abrem espaço para as escolas se organizarem e se estruturarem, redefinirem seus valores, sua visão, sua missão, seus objetivos estratégicos, seus processos, suas relações. Somente assim a escola terá autonomia e poder de decisão ampliados, construídos não de fora para dentro e sim a partir do trabalho coletivo, mediante processos criativos, gerados e gerenciados no interior da própria escola. Para as escolas, essas medidas representam um novo desafio, uma oportunidade para rever suas relações com alunos, famílias, comunidade e mesmo com as agências reguladoras, como a Secretaria de Educação (BRASIL, 2006, p. 9).

No primeiro momento o discurso impresso nesse documento retoma os mecanismos de construção da autonomia da gestão escolar defendidos por Lück (2011), ou seja, os órgãos colegiados, descentralização dos recursos financeiros e eleição de diretores, como os propulsores da autonomia da gestão escolar. Posteriormente predomina o discurso de matriz gerencial como propulsor da autonomia escolar por meio dos mecanismos de auto-avaliação, avaliação externa e responsabilização da escola de seu autodesenvolvimento e dos resultados. Assim, a “autonomia e poder de decisão ampliados” da escola se dão por meio da redefinição de seus valores, sua visão, sua missão e seus objetivos. Isto é, a implementação da

metodologia do planejamento estratégico possibilitaria a autonomia da escola “a partir do trabalho coletivo”. No entender de Solano (2011, p. 74):

O PDE-Escola, apesar de trazer em seus documentos a proposta de autonomia, efetivamente não contempla este princípio plenamente, visto que propõe uma cultura organizacional que visa eficiência e uma produtividade mercantil. Consequentemente há uma progressiva e contínua mudança na organização da escola, que altera os valores éticos e os objetivos educacionais. Essa alteração não é neutra, ela é intencional e indutiva, porque conduz à mudança do processo educativo e à mudança das formas de agir, pensar e sentir do ser humano.

Nessa perspectiva, Solano (2011) afirma que o PDE-Escola é uma política que apregoa uma autonomia ilusória, restrita ao nível da execução, visto que cabe à escola executar uma proposta formatada dentro de um modelo pré-estabelecido, gerenciado e controlado pelos órgãos centrais.

Dessa forma, essas políticas não implicam em significativas mudanças para o processo educacional, no sentido de promover uma educação para emancipação política e social. Muito pelo contrário, reafirma os fundamentos políticos do projeto hegemônico e mantém a relação de dependência e subordinação frente ao grande capital (SOLANO, 2011, p. 124).

Barroso (2002) defende que a crise geral no modelo de organização e administração pode ser sintetizada na crise da legitimidade do Estado; na crise da governabilidade do sistema educativo; e na crise do modelo de organização pedagógica. Sendo assim, para a superação dessa crise foram adotadas medidas de caráter político, administrativo e pedagógico, incluindo a descentralização municipal e o reforço da autonomia das escolas. Na ótica do autor:

Estas medidas são meros aparatos técnico-administrativos necessários à “modernização” do sistema [...]. Não admira, portanto, que a *gestão local da educação* constitua um lugar de confrontação de diferentes ‘lógicas de ação’ que lhes dão diferentes sentidos e visam diferentes fins [...]. Entre as diferentes lógicas em presença no processo de formulação política, neste domínio, é possível distinguir: *a lógica estatal; a lógica de mercado; a lógica corporativa; e, a lógica comunitária* [...] (BARROSO, 2002, p. 174, grifos do autor).

Barroso (2002, p. 175) ainda afirma que as políticas voltadas para a efetivação da gestão local da educação e o reforço da autonomia da escola oscilam entre:

[...] uma “autonomia dura”, de iniciativa de governos conservadores, com o objetivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública; e uma “autonomia mole” em que as iniciativas tomadas são setoriais

e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controle.

Dessa maneira, os dois tipos de autonomia citados pelo autor são decorrentes da já mencionada crise que o modelo organizacional burocrático enfrenta atualmente e, por sua vez, entende-se que a oscilação entre os dois tipos de autonomia pode ser uma tentativa de conciliação do papel tradicional do Estado com as vantagens funcionais do mercado.

Nessa perspectiva, para Lück (2011, p. 91 e 94):

Entende-se que autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos. Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade. Em suma, a autonomia, para ser efetiva, necessita ser fundamentada em uma concepção democrática clara e sólida, compartilhada em todos os níveis de gestão.

Nesse sentido, percebe-se que a autonomia não corresponde ao exercício de vontades e interesses particulares, mas está voltada para a realização de objetivos educacionais e também para melhoria da qualidade do ensino. Lück (2011, p. 104) cita quatro dimensões para caracterizar a autonomia da gestão escolar, a saber: financeira, política, administrativa e pedagógica. Contudo, para a autora,

[...] nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e se reforçam reciprocamente, estando umas a serviço de outras. Essa autonomia se constrói com autoridade, isto é, com o sentido de autoria. Trata-se de uma autoridade intelectual (capacidade conceitual), política (capacidade de compartilhar poder), social (capacidade de liderar e orientar-se por liderança) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los).

Entende-se, então, que é o desequilíbrio entre essas dimensões que dificulta a construção da autonomia da gestão escolar. Conseqüentemente, é imprescindível a compatibilidade e a interdependência desse conjunto, tendo em vista uma gestão democrática e autônoma que aconteça efetivamente na realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 58).

Nessa pesquisa, analisou-se a organização do trabalho escolar a partir de dois raios distintos, mas complementares: o administrativo e o pedagógico, privilegiando a figura do gestor.

Partindo da constatação de que a gestão escolar no Brasil vivencia um atual dilema entre as dimensões administrativa e pedagógica, dentre outros fatores, como decorrência da sobrecarga de atribuições impostas ao gestor, essa investigação teve como objetivo, compreender o estado atual da organização do trabalho na escola e as formas de relacionamento do gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica, procurando refletir sobre as questões que permeiam a prática desse profissional.

Para fundamentar a pesquisa, apresentou-se o contexto político-econômico no cenário mundial, marcado pela influência das políticas neoliberais e pelo processo de reestruturação produtiva. Optou-se, então, pelo recorte temporal dos anos 1990, especificamente a partir do ano 1995, referindo-se ao governo FHC, onde houve a consolidação do processo da reforma gerencial do Estado brasileiro, havendo um grande impacto nas políticas públicas, sobretudo nas políticas educacionais. Entende-se que a reforma do Estado, seguindo uma tendência mundial, procurava romper com o paradigma burocrático e centralizador por meio da implantação de uma nova administração de cunho gerencialista.

No Brasil intensificaram-se as ações políticas e as reformas educacionais com adoção de políticas de descentralização para a gestão educacional. Logo, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública, foi adotado um novo padrão de gestão educacional no já referenciado contexto da reestruturação do Estado e situada no cenário da nova gestão pública (gerencialismo), o que desencadeou transformações na cultura organizacional da escola e na função do gestor escolar.

Apreendeu-se, desse estudo, que o gerencialismo caracteriza-se pela eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, bem como pela descentralização da administração e

pelos modelos de avaliação do desempenho, com o intuito de melhorar a qualidade dos serviços públicos (CASTRO, 2008).

Dessa forma, situada nesse contexto, a escola assumiu novos contornos, visto que passou a ser responsabilizada pelo seu próprio autodesenvolvimento e, por conseguinte, por seus resultados. Nesse sentido, infere-se que as políticas públicas educacionais desencadeadas das instâncias superiores, como o Estado, as empresas privadas e os organismos internacionais, determinaram que à escola cabe o seu autodesenvolvimento, traduzindo-se, assim, o compromisso irrevogável da escola com a eficiência, eficácia e a qualidade.

Através desse estudo, percebeu-se a escola como uma “organização educativa complexa e multifacetada” (LIMA 2008, p. 10), situada num quadro conceitual que adota a perspectiva teórica das abordagens de tipo multifocalizada dos modelos organizacionais, com vistas ao estudo adequado da escola como organização, isto é, adotando-se a abordagem sociológica da organização educativa que contempla dois modelos organizacionais distintos, mas complementares: *o racional-burocrático e o anárquico*.

A escola enquanto organização burocrática tende a apresentar papéis bem definidos, respeitando a rigidez das leis e dos regulamentos, a hierarquia das funções, a organização formal e a especialização. A anarquia é, sobretudo, outro tipo de organização que contrasta com o modelo racional, por apresentar uma desconexão entre estruturas, atividades, objetivos, decisões e realizações, revelando os conflitos organizacionais (LIMA, 2008).

Desse modo, vale reiterar que nessa pesquisa a imagem de *anarquia organizada* não abrange juízo de valor ou crítica negativa oriunda do senso comum, a qual costuma associar este termo a má organização ou desordem. Portanto, a escola como organização não é exclusivamente burocrática ou exclusivamente anárquica e “não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (LIMA, 2008, p. 47). Portanto, nessa pesquisa compreende-se o modo díplico de funcionamento da escola como uma organização educativa a partir dessa análise multifocalizada dos modelos organizacionais.

Com base nas análises empreendidas nos Regimentos escolares e nos Projetos Político-Pedagógicos foram possíveis a compreensão da estrutura e do funcionamento da organização educativa, bem como a organização técnico-administrativa e pedagógica da *Escola A*.

A análise aconteceu por meio de comparações entre os discursos emitidos pelos gestores e os discursos impressos nesses documentos, constatando-se algumas dificuldades dos gestores em manter os estabelecimentos de ensino funcionando como determinam os documentos oficiais da escola, já mencionados, em decorrência dos entraves impostos pelo

Estado e do déficit dos recursos humanos e financeiros. Foram percebidas algumas divergências entre os documentos e a realidade mencionada pelos gestores, devido ao fato de alguns desses documentos estarem obsoletos, ou seja, sem reformulação.

Para evitar o colapso no funcionamento da organização educativa, devido ao déficit dos recursos humanos na *Escola A*, entra em cena o recurso da maleabilidade¹⁰, uma vez que todos os profissionais da escola acabam se envolvendo com o intuito de solucionar o problema surgido. Conforme o gestor, “ninguém se nega a ajudar”.

O perfil do gestor escolar identificado nessa pesquisa mostrou que os profissionais são, na maioria, do sexo feminino, com formação em Pedagogia e pós-graduação. Além disso, apurou-se que foram eleitos diretamente pela comunidade, bem como por meio da nomeação e têm bons anos de experiência no cargo da gestão, estando sua prática cotidiana relacionada diretamente com os processos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Com relação à prática desses profissionais, durante a pesquisa alguns pontos foram apontados pelos gestores investigados, dos quais se destacam:

- a) O entendimento de que função é “*complicada*”, devido à sobrecarga de trabalho relacionado com as dimensões administrativa, pedagógica e financeira;
- b) A relação administrativa e pedagógica na gestão escolar de forma conflituosa, prevalecendo a primeira em detrimento da segunda, haja vista que “*infelizmente, às vezes, a gente, dependendo do período ou da época, a gente se envolve mais com um lado e o outro fica a desejar*”;
- c) A relação distanciada com o campo pedagógico, pois “*a gente sempre que pode fica acompanhando*”;
- d) O sentimento de culpa por não darem conta de todo o trabalho imposto, principalmente pela delegação do campo pedagógico a outros profissionais, uma vez que “*o coordenador pedagógico é quem mais acompanha os supervisores e professores*”;
- e) A realização de atribuições de outras funções, em decorrência do déficit do pessoal de apoio e supervisores;
- f) A visão da gestão escolar como um cargo de grande responsabilidade, que exige deles “*a resolução dos problemas de todos, tanto do campo administrativo quanto do pedagógico*”;

¹⁰ Expressão de Michalovicz (2008).

- g) A falta de autonomia no campo financeiro e nas tomadas de decisões, pois “*se a gente tivesse realmente autonomia, eu acho que a gente conseguiria fazer um trabalho com mais qualidade e até aplicar melhor os recursos*”;
- h) A preocupação com o desenvolvimento de uma gestão democrática;
- i) A organização do trabalho na escola, por meio da “*divisão de tarefas entre os setores*”;
- j) A visão da Secretaria de Educação do Estado como uma instância que exerce “*um certo controle sobre todos os setores, mas às vezes, esse controle deixa a desejar, porque é muito através de papel*”;
- k) O desejo de menos burocracia em seu trabalho, uma vez que “*a Secretaria está mandando constantemente as portarias*”, bem como “*as coisas vão muito amarradas, prazos curtos, determinações, [...]*” posto que “*a gente está preso a uma burocracia maior, que é a da Secretaria do Estado*”;
- l) A emissão de juízos de valor negativos em relação às famílias, posto que “*alguns pontos desse trabalho, principalmente, o pedagógico a gente tem uma dificuldade muito grande porque, a gente não tem muito o apoio das famílias*”, além do que, “*a própria família desfaz a escola*”, portanto, as famílias são vistas como pouco participativas e ainda desvalorizam a escola.

Outro ponto que pode ser mostrado para referenciar o descompasso funcional na gestão escolar é a própria divisão do trabalho na escola, pois, após a introdução do cargo de supervisão escolar a prática do gestor ficou limitada à administração de recursos materiais e de pessoal na escola.

Por fim, percebe-se que a autonomia da gestão está diretamente relacionada com a descentralização, com a gestão democrática e com a participação, posto que para a efetivação da descentralização dos recursos financeiros, para a eleição direta dos gestores e para o pleno funcionamento dos órgãos colegiados é pertinente a mobilização desses conceitos na prática, uma vez que a gestão democrática é regulamentada pelo aparato legal da LDB nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988.

Mas, o que parece predominar no âmbito da *Escola A* é uma gestão calcada numa autonomia delegada, sendo necessário o estabelecimento de infidelidades normativas para ter-se um mínimo de autonomia na escola.

Sendo assim, a análise do programa PDE-Escola se deu como possibilidade de comprovar a hipótese aqui adotada, a qual sugere que a relação do gestor com as dimensões

administrativa e pedagógica na organização do trabalho escolar se dá de forma conflituosa. Essa hipótese pautou-se em uma revisão da literatura sobre o tema, a qual sugere que essa prática é marcada pela dicotomia entre as dimensões já mencionadas, tendo como causa a sobrecarga de trabalho burocrático que incide sob a sua prática advinda do próprio sistema (MEDEIROS, 2011). Sendo assim, pode-se supor que a sobrecarga de trabalho burocrático está também diretamente relacionada com as políticas educacionais advindas da administração central e que se materializam na escola.

Com o processo de implementação do programa PDE-Escola o gestor se deteve no exercício das funções burocráticas, delegando o trabalho pedagógico a outros profissionais, como o coordenador do PDE-Escola e/ou a coordenadora pedagógica. Assim, o gestor atuou apenas na fiscalização e no controle das atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais já mencionados, principalmente, do trabalho docente.

As políticas educacionais implementadas no período da reforma do Estado brasileiro, objetivavam a descentralização dos recursos, o controle, a privatização, a autonomia da escola e a democratização da gestão. Por conseguinte a lógica gerencial foi transportada para o âmbito das escolas públicas brasileiras por meio da implementação de programas, planos e projetos. Dentre eles, menciona-se o programa denominado FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Educação), oriundo de um acordo entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Banco Mundial (BM) no ano 1997, cujos princípios que o embasavam eram o da equidade, efetividade e complementaridade. Tinha como missão o desenvolvimento da gestão das escolas fundamentais das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste por meio da implantação do planejamento estratégico gerencial (OLIVEIRA, FONSECA e TOSCHI, 2005).

Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é o principal produto do FUNDESCOLA. Atualmente está sendo implementado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-Educação), lançado em 2007 pelo Governo Federal, por meio do MEC. Tratando-se de uma das políticas de descentralização implantadas no contexto das reformas educacionais, realizadas na década de 1990, o PDE-Escola foi institucionalizado em 1998 (antes chamado apenas PDE), com o intuito de melhorar a gestão escolar, gerenciar a educação, melhorar a qualidade do ensino no país e a permanência da criança na escola, principalmente no ensino fundamental.

Com o objetivo de perceber a mecânica do PDE-Escola em ação, a partir do Manual e dos depoimentos do gestor, descreveu-se aqui o processo de implementação na *Escola A*. Pode-se inferir, então, que a elaboração do PDE- Escola na unidade de ensino investigada foi

considerada pelo gestor como “*complicado o processo*”, visto que esse profissional mencionou ter muitas dúvidas, frequentemente recorrendo à DIREC para solucioná-las. Esse excerto é elucidativo: “*eu perguntei umas quinhentas vezes [à DIREC], por isso que está todo riscado*”, podendo-se comprovar que as dificuldades ocorreram em decorrência do PDE-Escola ser considerado como um instrumento burocrático pelo gestor.

Os dados apurados pela pesquisa apontaram que a importância do PDE-Escola para a gestão da escola estudada se relaciona diretamente com a captação de recursos financeiros em detrimento de sua essência, que é o planejamento estratégico. Por isso, entende-se que o gestor não identifica esse programa como um importante instrumento de gestão.

Outra questão pertinente levantada pelo gestor é que os recursos desse programa não atendem à principal necessidade da escola, que seria uma reforma geral na parte física, isto é, “*ampliar essa escola, mas o PDE não faz isso [...]*”. Evidencia-se, pois, a falta de autonomia financeira vivenciada pelo gestor, uma vez que seria interessante uma flexibilização desses recursos financeiros, ficando a critério da comunidade escolar aplicá-lo conforme as suas reais necessidades.

No processo de implementação do PDE-Escola foi determinado, no Manual, que ao gestor escolar cabem funções administrativas e pedagógicas, mas foi constatado o empenho desse profissional na realização das atividades administrativas em detrimento das pedagógicas, posto que o gestor demonstrou na entrevista não possuir consciência do que realmente lhe caberia no campo pedagógico. Isso indica, então, o desconhecimento desse programa pelo gestor, pelo fato de o coordenador do PDE-Escola daquela unidade escolar ter permanecido mais tempo à frente da condução desse programa. Presume-se, por conseguinte, que essas atividades sejam delegadas a outros profissionais da escola, como o coordenador do PDE-Escola e a coordenadora pedagógica.

Outro dado importante em relação ao processo de implementação desse programa foi a constatação da frágil participação das famílias, haja vista que somente os pais que compõem o Conselho Escolar participaram. Sendo assim, nota-se que a pouca presença dos pais deturpa a proposição de uma prática de gestão participativa, havendo, discrepância entre a realidade vivenciada na *Escola A* e as determinações no Manual, uma vez que consta nesse documento que o PDE-Escola deve ser elaborado de modo participativo com a comunidade escolar.

Quanto à questão da liderança exercida pelo gestor, foi constatada a relevância dada pelo programa PDE-Escola, podendo ser comparado a um mentor capaz de produzir mudanças nas pessoas e nas organizações. Para um dos gestores, a liderança se relaciona diretamente com o controle exercido por meio da fiscalização do trabalho docente.

Portanto, afirma-se, com base nos depoimentos e na literatura que versa sobre esse programa, que o PDE-Escola se configura como uma política (re)centralizadora pela forma como controla a aplicação dos recursos financeiros; pela falta de autonomização da gestão escolar, devendo desenvolver um planejamento estratégico que foi pensado pela administração central sem levar em consideração as especificidades das escolas, sua cultura organizacional e necessidades, sendo bem aceito “*sem resistências*” pelas escolas, dentre outros fatores, principalmente pela captação dos recursos financeiros; pelo controle do trabalho docente exercido pelos gestores na ânsia de obter resultados satisfatórios para atingir o índice desejável do IDEB; e, por último, pelo processo de elaboração do documento PDE-Escola pela unidade escolar, posto que foi considerado burocrático e “*complicado*” pela determinação de prazos curtos e fragmentação das ações.

Nos limites deste estudo, muitas das questões que permeiam a prática do gestor em vista da organização do trabalho escolar não puderam ser analisadas com mais profundidade. Destarte, é oportuno, nesse momento, indicar alguns direcionamentos para pesquisas que ainda poderiam ser realizadas sobre a gestão escolar. Em relação à formação do gestor, por exemplo, caberia perscrutar sobre as políticas de formação em gestão escolar, se elas estão privilegiando uma formação fundamentada no pedagógico ou se estão voltadas para uma formação técnica calcada nos princípios e métodos gerenciais.

Portanto, a formação do gestor escolar é um fator que pode ajudar a fazer da prática administrativa do gestor uma prática também pedagógica. Posto isso, reconhece-se que há poucas pesquisas contemplando a questão dicotômica do gestor entre essas dimensões, devendo-se enfatizar na formação dos gestores como contribuinte para a compreensão da relação administrativa e pedagógica na gestão escolar.

6 REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, M. L. V. de. **Organização do trabalho escolar e a atuação do administrador-escolar**. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos - Faculdade de Educação, São Paulo, 2004

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Capareto (orgs.) **Políticas e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática e pensamento liminar. In: FREIRE, Wendel. (org.) **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 6. ed. Tradução: Donaldson Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. MOREIRA, Aline Cristina. Ministério da Educação. **O que é o PDE-Escola?** Disponível: pdeescola.mec.gov.br Acesso: 20/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **PDE – Escola Relatório final – Exercício 2011**. Brasília, DF: 2011. Disponível: pdeescola.mec.gov.br Acesso: 20/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Usuário – PDE Escola SIMEC**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Constituição de 1988**. 2. ed. República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. **Resolução nº 22, de 22 de junho de 2012**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução/CD/FNDE, nº 7 de 12 de abril de 2012, a escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Brasília: MEC, 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da república, 2007.

CABRAL NETO, Antonio. **A prática educacional do Nordeste**: discursos, embates e práticas. Natal: EDURN, 1997.

_____.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e gerencial. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27/03/2013

_____. & ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. A Gestão da Escola Básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 71-87, fev./jun. 2000.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos Anos 90. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 78-97, jul. 2002.

CRISÓSTOMO, Adriana Lorena Mendes. A materialização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, nas escolas públicas de Teresina: aspectos e olhares que se entrecruzam. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, 2007.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE**: o que mudou nas escolas públicas estaduais de Teresina? Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/...5/GT5_11_2004. Acesso em: 27/03/2013

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAMASCENO, Edilene Pinheiro. **Certificação e avaliação de desempenho de diretores escolares da Bahia**: implementação política e a visão dos sujeitos avaliados. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo UMESP, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27/03/2013

_____. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. (org.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FALCÃO, Mary Sylvia Miguel. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) nas escolas de Dourados/Mato Grosso do Sul**: uma proposta (re) centralizadora. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/01/2013.

FONSECA, Marília. OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 233-246, mai./ago. 2009.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p.302-318, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18/03/2012.

FORMIGA, Maria das Graças Freire. **O administrativo e o pedagógico na gestão escolar**. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-72, fev./jun. 2000.

IGREJA, Maria Aparecida Fava. **O diretor de Escola Pública**: que profissional é este? 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

INFORSATO, Edson do Carmo *et al.*. A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n.3, p. 473-488, set./dez. 2009.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual**. Dissertação de mestrado. UNICAMP: Campinas, SP, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão)

_____. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores, **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000a.

_____. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, n. 19, p. 8-13, abr. 2000b.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.3, p. 421-440, set./dez. 2010.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Coleção Fronteiras da Educação)

_____. Democratização e mudanças práticas na gestão escolar. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 137-150, jan./abr. 2011.

_____. O processo pedagógico e administrativo da escola: um olhar intersubjetivo da questão... In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.) **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, EdUMESP, 2000.

_____. & OLIVEIRA, Francisca de Fátima. Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização? **Educação Unisinos**, v. 12, n. 1, p. 35-41, jan./abr. 2008.

MICHALOVICZ, C. C. **O magistério à luz da atual configuração da divisão do trabalho na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Blumenau: Faculdade de Educação da Universidade Regional de Blumenau FURB, 2008.

MORASTONI, J. **Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiutido Paraná - Faculdade de Educação, Paraná, 2004.

OLIVEIRA, Cleiton de.; LOPES, Valéria Virginia. Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produção de artigos em periódicos científicos (2000-2008) **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 461-476, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O Programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. (org.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996a.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996b.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática: 2002.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços**. 2. ed. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1976.

PERONI, Vera Maria Vidal. Financiamento da escola à luz do novo papel do Estado: o caso do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 331-344, jul./dez. 2006.

_____. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

PIRES, A. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. *et al.*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Tradução: MARQUES, João Minhoto; MENDES, Maria Amália. Paris: Gradativa, 1988.

RAMOS, Liane Miranda Silva. **O papel do diretor na implementação do PDE-ESCOLA: experiências em Juiz de Fora.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

RUSSO, Miguel Henrique. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.3, p. 455-471, set./dez. 2009.

_____. **Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino.** In: BAUER, Carlos *et al.*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 13/03/2013.

SCHNECKENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 115-137, jan./abr. 2009.

SILVA, Kátia Valéria Ataíde e. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e a Gestão Escolar: limites e possibilidades.** 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba UFPB, 2011.

SILVA, Evileine Assis. **O papel do diretor: um estudo de representações de diretores de São Bernardo do Campo.** Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.211-230, dez. 2011.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

SILVA, Marcelo Soares da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. (org.) **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

SODRÉ, Lilian Beatriz Daroz Pinto de Arruda. O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE na ótica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **31ª Reunião Anual da ANPEd**– Caxambu, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4753--Int.pdf

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.22, n.1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

SOUZA, Hélio. J. R. **Colégio Militar do Rio de Janeiro: uma escola por trás da burocracia**. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2002.

TAQUES, Mariana Fonseca. **O PDE-Escola nas escolas da rede estadual do Paraná: entre o gerencialismo e as possibilidades democráticas**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: A prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. 291p. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS UFSCAR, 2008.

TRINDADE, Rosaria da Paixão. **O processo de implantação e implementação do PDE-Escola em Feira de Santana: uma análise a partir da percepção dos gestores escolares**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia UNEB, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. (org.) **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

_____. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000

7 APÊNDICES

APÊNDICE A

Primeira grade de entrevistas

Roteiro de Entrevista com Diretor Escolar

Data: _____

Horário: _____

Local: _____

Nome (opcional): _____

Formação: _____

Tempo na função: _____

Tempo na Rede de Ensino de Mossoró: _____

Situação (concursado ou contratado): _____

- 1- Qual é a função social da escola?
- 2- Quais são as suas atribuições como diretor?
- 3- De que forma a Secretaria da Educação interfere na organização do trabalho escolar?
- 4- Como é a organização do trabalho escolar atualmente realizado pela direção?
- 5- Os professores, os funcionários, a comunidade e os alunos interferem na organização do trabalho escolar? De que forma?
- 6- Em sua opinião, o que caracteriza uma escola de qualidade?
- 7- Para que serve a burocracia no ambiente escolar?
- 8- O (a) senhor (a) considera esta escola burocratizada? Por quê?
- 9- Como a burocracia interfere no seu trabalho e na organização do trabalho escolar?
- 10- Como seria uma escola sem burocracia?

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com Gestor Escolar

Data: _____

Horário: _____

Local: _____

Nome (opcional): _____

Formação: _____

Tempo na função: _____

Tempo na Rede de Ensino de Mossoró: _____

Situação (concursado ou contratado): _____

- 1- Quais são as suas atribuições como gestor?
- 2- De que forma a Secretaria da Educação interfere na organização do trabalho escolar?
- 3- Como é a organização do trabalho escolar atualmente realizado pela gestão?
- 4- O que compete ao gestor em relação ao pedagógico?
- 5- Como a gestão escolar concilia o trabalho administrativo e pedagógico?
- 6- Em sua opinião, o gestor tem autonomia para interferir no trabalho pedagógico realizado pelos coordenadores e professores? De que forma?
- 7- A gestão escolar trabalha diretamente com esses profissionais? De que forma?
- 8- De que forma a comunidade escolar interfere na organização do trabalho escolar?
- 9- De que forma, o trabalho pedagógico desenvolvido atualmente na escola se relaciona com a qualidade?
- 10- Que fatores podem ser associados a uma escola de qualidade?
- 11- Em sua opinião, o que caracteriza uma escola de qualidade?

Roteiro de Entrevista com Gestor Escolar

Data: _____

Horário: _____

Local: _____

Nome (opcional): _____

Formação: _____

Tempo na função: _____

Tempo na Rede de Ensino de Mossoró: _____

Situação (concurado ou contratado): _____

1. Quais são as suas atribuições como gestor?
2. Como é a organização do trabalho escolar atualmente realizado pela gestão?
3. O que compete ao gestor em relação ao administrativo e em relação ao pedagógico?
4. Como a gestão escolar concilia o trabalho administrativo e pedagógico no processo de implantação do projeto PDE-Escola?
5. O projeto PDE exige do gestor uma participação mais ativa no campo pedagógico. Como a gestão desta escola tem feito para atender a esta exigência?
6. Como a gestão conduziu o processo de elaboração do PDE-Escola na unidade escolar? Quem participou? Como foi a participação dos professores, pais e a comunidade?
7. A gestão enfrenta alguma dificuldade para a implementação do PDE-Escola? Quais?
8. Qual a importância do projeto PDE para a gestão da escola?
9. Quais as contribuições do projeto PDE para a escola?
10. Como a gestão vê a relação entre o PPP e o PDE-Escola?
11. Como a gestão avalia os resultados após a implementação do PDE-Escola na unidade escolar?
12. Você teria alguma crítica a fazer ao PDE-Escola?
13. Em sua opinião, o gestor tem autonomia para interferir no trabalho pedagógico realizado pelos coordenadores e professores? De que forma?