

Ana Maria Di Grado Hessel

**GESTÃO DE ESCOLA E TECNOLOGIA:
administrativo e pedagógico, uma relação complexa**

Mestrado em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2003

Ana Maria Di Grado Hessel

**GESTÃO DE ESCOLA E TECNOLOGIA:
administrativo e pedagógico, uma relação complexa**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Myrtes Alonso.

Mestrado em Educação: Currículo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2003

BANCA EXAMINADORA:

*Aos meus queridos pais Tullio e
Marina (in memoriam)*

*Aos meus amados Jan, Luís
Felipe, Jan Cláudio, Daniela e
Gabriela*

Somos todos “UM”...

*Assim ensina o “Mantra da
Unidade”.*

*Todas as pessoas nos ajudam de
alguma maneira.*

*umas, conscientemente, e outras
sem o saber.*

*umas estendem suas mãos para
nos dar apoio,*

*algumas vibram para que tudo
dê certo,*

*outras deixam pedras no meio do
caminho...*

*E, assim mesmo, contribuem para
nos fortalecer.*

Por isto, agradeço a todas...

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre o gestor escolar e seu trabalho articulador, que deve integrar os aspectos administrativos e pedagógicos na sua ação. Além disso, avalia a utilização da tecnologia da informação e comunicação como recurso auxiliar da gestão escolar.

Na escola pública, a gestão democrática é uma recomendação legal, mas continua sendo um desafio para os diretores, porque precisam envolver suas equipes no planejamento e implementação do projeto político pedagógico. A ação do diretor de escola é a coordenação do trabalho coletivo e não deve ser reduzida à realização das tarefas burocráticas. Neste sentido, ele precisa ter a visão do todo mais abrangente, em função das teias de relações e da complexidade das organizações humanas.

Para responder à questão central e seus desdobramentos, realizou-se uma pesquisa qualitativa, cujo alvo foram três diretores de escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo. A investigação iniciou-se com a observação de alguns aspectos da cultura escolar, para captar as características emergentes do cotidiano e apreender as falas das pessoas no seu afazer. Diretores, coordenadores pedagógicos e professores contribuíram para delinear o clima organizacional de cada escola. Por último, foram realizadas entrevistas estruturadas com os diretores das escolas, com o objetivo de captar suas visões sobre seus próprios trabalhos.

A análise dos relatos dos três diretores demonstrou estilos diferentes de gestão que aparecem refletidos na maneira como usam os recursos tecnológicos. Também surgiram evidências que auxiliam na compreensão do trabalho de articulação do gestor, tais como a integração com a equipe técnica, o acompanhamento do trabalho pedagógico, a manutenção de um clima de confiança e valorização do trabalho docente, entre outros.

Palavras-chave: gestão escolar, tecnologia, formação docente.

ABSTRACT

This dissertation presents a study of the school manager and his action to integrate/articulate all administrative and pedagogical aspects into his work. In addition, this work evaluates the use of Informational and Communication Technology as an extra resource in school management.

In state schools, democratic management is a legal necessity, but it is still a challenge to principals since they need to get their staff involved in the planning and implementation of the school pedagogical-political project. Since the principal's action is the coordination of the collective action, his work can not be reduced simply to the realization of burocratic tasks. In this sense, the principal needs to have a wider view which takes into consideration the vast network of human relations and the complexity of human organizations.

To answer the main question and its consequences, a qualitative research was made whose subject was three city school principals from three Primary city schools in São Paulo. The investigation started with the observation of some aspects of the school culture in order to pick up the observable characteristics of the daily round and to get to know the manner in which people express themselves in their daily tasks. Principals, pedagogical coordinators and teachers contributed to outline each school's organizational climate. Finally, structured interviews were carried on with the schools principals with the aim of understanding their point of view about their own work.

The analyses of the three principals' reports showed different management styles which are reflected in the way they deal with Tecnological resources. Some evidence also appeared that contributed to the understanding of the work of articulation of the manager such as the integration with the tecnicl staff, the following up of the pedagogical work and the maintenance of a climate of mutual confidence and the valorization of the work of teaching among others.

SUMÁRIO

Introdução	
Onde tudo começou	10
Capítulo I - Os novos desafios da gestão escolar	19
1.1. Administração ou gestão escolar?	19
1.2. A ação articuladora do gestor	23
1.3. A gestão como um novo paradigma da administração	28
1.4. A gestão e a organização escolar	31
1.5. A compreensão da escola como um sistema vivo	38
1.6. A tecnologia da informação e comunicação na gestão	51
Capítulo II - A gestão escolar no ensino municipal de São Paulo	57
2.1. As características do ensino municipal	57
2.2. O diretor da EMEF e a organização escolar	59
2.3. A gestão democrática e a autonomia da escola no ensino municipal	64
2.4. A tecnologia da informação e comunicação na EMEF	68
Capítulo III - Por onde caminhei	74
3.1. O delineamento da pesquisa	74
3.2. A caracterização das três escolas selecionadas	78
3.2.1. Caracterização da “ESCOLA A”	79
3.2.2. Caracterização da “ESCOLA B”	86
3.2.3. Caracterização da “ESCOLA C”	95
Capítulo IV - A visão dos gestores	101
4.1. Os aspectos da ação articuladora	101
4.2. A articulação da equipe técnica	103
4.3. O trabalho coletivo	106
4.4. O uso do tempo do diretor	113
4.5. O trabalho com a comunidade	118
4.6. A utilização dos recursos tecnológicos para a gestão da escola	124

O ponto de parada	138
Bibliografia	146
Anexo A	151
Anexo B	152
Anexo C	153
Anexo D	154

INTRODUÇÃO

ONDE TUDO COMEÇOU

Falar do meu interesse em realizar esta pesquisa e aprofundar meu olhar sobre a gestão escolar é rememorar algumas das minhas experiências vividas, pois a minha prática está marcada pela minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional (FAZENDA, 2002).

Nesse retorno ao passado, posso compreender melhor como alguns caminhos foram determinados pela minha maneira de ser e estar no mundo e de percebê-lo. Constato que há uma essência em mim que me move, dando sentido às minhas ações.

Na verdade, tomei alguns rumos, fiz escolhas e procurei realizar meus desejos. Assim foi o meu trajeto na educação. Eu era muito pequena e já gostava de dar aulas para as bonecas. Prova disto é que me formei professora primária e aos dezoito anos já lecionava para uma classe real.

Minha trilha como educadora sempre foi na escola pública. Nas minhas primeiras experiências era praticante ingênua do “bancarismo”, ou seja, da visão da educação como um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos (FREIRE, 2000). Não chega a ser uma justificativa, mas, por certo, copiava os modelos que eu conhecia. Ser professora significava estar solitária na tarefa e na responsabilidade de garantir o sucesso escolar dos tantos alunos sob meus cuidados. Lembro-me bem do fato, hoje chocante, de receber um inspetor escolar na minha sala para aprovar e reprovar meus alunos, submetidos a uma única e decisiva prova, no final do ano letivo.

Na década de 1970, quando surgiram os primeiros assistentes pedagógicos nas escolas municipais de São Paulo, ouvia-se falar de projeto pedagógico. Eu tinha concluído o curso de Pedagogia na PUC, em São Paulo, e assumi a função de Assistente Pedagógica numa escola pública municipal paulistana. Nessa experiência, lembro-me de que o projeto pedagógico foi bem documentado, através de um robusto plano, recebeu elogios pela sua completude, mas estava longe de

refletir um trabalho coletivo. Apesar das providências institucionais para implementar melhorias nos aspectos pedagógicos da escola, a fragmentação do trabalho escolar não foi facilmente encarada. A relação de hierarquia, vigente na época, era marcante, cabendo à chefia o planejamento e, aos subordinados, a execução. O trabalho era muito individualizado, o professor isolado e a compreensão do que era uma equipe estava reduzida ao plano teórico.

Nos anos seguintes, alternando esse trabalho de coordenação com a docência, fui construindo um saber fazer e criando expectativas para desenvolver um trabalho na direção de uma escola.

Percebi o quanto era importante a figura de um diretor, de uma liderança para a concretização de um projeto coletivo, que expressasse o desejo de cada um e de todos dentro de uma comunidade de trabalho.

Com as chefias autoritárias aprendi que a equipe escolar não se predispõe a obedecer, cegamente, só porque existe uma autoridade ditando as regras. O poder coercitivo pode ser eficiente, mas trabalha com resistências e barreiras. Experimentei uma relação amistosa e colaborativa com grupos de trabalho em que as subjetividades foram respeitadas e valorizadas. As pessoas, é preciso dizer, são movidas por interesses e desejos pessoais. Entregam-se de corpo e alma a um projeto, porque assim o desejam e não porque são obrigadas a fazê-lo. São alimentadas por significados próprios e por aqueles construídos pelo grupo.

Nas duas escolas em que fui diretora, na década de 1990, pude sentir tudo isto na pele. Trabalhei sete meses como diretora de uma escola de ensino fundamental e nove meses como diretora de uma escola de ensino fundamental e médio profissionalizante. Todo o meu conhecimento, ou seja, um corpo de suposições, construído a partir de minha prática, foi confirmado e acrescido da dolorosa constatação de que ocupar uma chefia é passar para “o outro lado do time”. Eu já não era mais professora, detinha, agora, o poder inerente ao cargo. Mas isto não era suficiente e criar um clima colaborativo e de parceria não foi fácil. Apesar de me sentir parte da equipe, o reconhecimento disto por parte do grupo tinha de ser conquistado. Na primeira experiência eu era uma pessoa estranha que vinha de fora da escola. Na segunda, todos os elementos da equipe escolar eram novos, pois a escola se iniciava com a nossa chegada.

Foram dois momentos diferentes, mas difíceis e curtos para a construção de uma cultura interativa, participativa em torno de uma proposta pedagógica. Ficou a certeza de que havia necessidade de conhecer melhor as pessoas, o grupo, seus interesses, enfim a cultura escolar. Era necessário investir na articulação entre as pessoas, pois a escola representava um sistema vivo e aprendente. Todos tínhamos de deixar o individualismo de lado, compartilhar expectativas e trabalho. A compreensão disto tinha de se traduzir em ações práticas que, na época, não estavam bem claras para mim.

Neste contexto, cabe registrar também as dificuldades encontradas por um diretor de escola, decorrentes do excesso de tarefas burocráticas criadas pela máquina administrativa. Minha formação em Análise de Sistemas, na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo, e a Especialização em Informática, na UFPA, contribuíram para que eu percebesse a tecnologia como uma poderosa aliada do trabalho do diretor. Na realidade, sabia que os recursos tecnológicos podiam ser melhor utilizados, tanto para automatizar rotinas de trabalho, como proporcionar dados e informações estratégicas ao gestor. Nem pensava, ainda, na possibilidade de dar suporte à comunicação entre os membros da equipe escolar e agilizá-la. Porém, na ocasião, os investimentos com os recursos tecnológicos estavam voltados para o laboratório de informática, com a finalidade de dar apoio à ação docente, nos assuntos relativos ao ensino e aprendizagem. A questão dos recursos tecnológicos a serviço da gestão escolar era algo impensável.

Após esse período na direção de escola, trabalhei durante cinco anos como supervisora escolar na rede municipal de ensino de São Paulo. Passei a olhar a gestão escolar sob outro prisma, e isto contribuiu muito para a formação de uma visão mais abrangente. Neste período vivenciei muitas mudanças na minha área de atuação, motivadas pelas reformas e pelas discussões mais amplas no campo educacional, que, também, se inseria no caldeirão das transformações sociais e culturais. As alterações propostas na Lei de Diretrizes de Bases de 1996 repercutiram no trabalho dos supervisores. Além das atribuições rotineiras, para garantir a implementação das diretrizes e normas superiores, coube-nos auxiliar as escolas na construção de seus novos regimentos e projetos pedagógicos.

Esse foi um verdadeiro desafio para a equipe de supervisão, dado o aspecto funcionalista de suas atribuições, calcadas no modelo burocrático de organização,

no qual se insere o sistema escolar. Essas atribuições se caracterizavam essencialmente por recomendar acompanhamento e controle, equiparando-se a uma atividade técnica especializada, de linha de produção, própria dos padrões hierárquicos da administração. O estilo fiscalizador da ação supervisora causava-me desconforto, preferindo assumir uma postura de orientação e ajuda, porque a parceria era uma atitude esperada e valorizada pelas equipes escolares. Entendia que a minha relação hierárquica não poderia causar constrangimento aos meus “parceiros” de trabalho, tal como eu idealizava a relação dos diretores com suas equipes escolares.

Um novo conceito de administração, a gestão democrática, tinha de ser colocado em prática, por força legal. Teoricamente, por recomendação da Indicação nº1/2000¹ do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, tínhamos de acompanhar a elaboração e execução do projeto político-pedagógico da escola, propondo ações que contribuíssem para viabilizar os objetivos traçados. Isso supunha atuar em parceria com os elementos da escola, procurando incentivar e fortalecer a participação do coletivo nas decisões comuns e respeitando as lideranças dentro do grupo. Cabia-nos ainda mediar as decisões da escola com outros níveis hierárquicos dentro do sistema.

Desenvolver esta tarefa significava ajudar a escola a promover mudanças culturais, que tinham de ser vivenciadas e não poderiam acontecer por pressão externa. As relações autoritárias de poder hierárquico deviam ceder lugar a uma partilha de responsabilidades, através de um movimento descentralizador. Era premente, sobretudo, que o gestor se despojasse do caráter tarefairo e burocrático de sua prática e assumisse a articulação do administrativo com o pedagógico.

Acompanhando os gestores das escolas de educação infantil e ensino fundamental, no trabalho de implementação de seus projetos político-pedagógicos, pude perceber o empenho para transcenderem suas preocupações puramente administrativas e adotarem uma postura de comprometimento com todas as ações da equipe escolar. Evidentemente, alguns esforços ficaram mais próximos de um

¹ Indicação 1/2000 aprovada em 05/10/2000 pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo, aprovada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Portaria 4070 de 23/10/2000, publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 21/10/2000.

plano de intenções, enquanto outros se efetivaram sob a forma de propostas mais democráticas.

Metaforicamente, essa alquimia ou transformação nas relações burocráticas e de poder dentro da escola podem ser compreendidas num plano legal e teórico, mas não se concretizam com facilidade no fazer do gestor escolar.

Ao longo do tempo muitas questões foram emergindo, tendo como foco o gestor da escola. Como transcender as funções meramente burocráticas para estimular o trabalho coletivo? Que postura pode assumir para articular o projeto da escola? Como superar as dificuldades para promover o trabalho participativo? Como compreender as necessidades de sua equipe?

O trabalho conjunto com muitas equipes escolares durante esses anos contribuiu para a construção de um conhecimento sobre a articulação entre o administrativo e o pedagógico na gestão escolar. A experiência acumulada, acompanhada de um constante movimento reflexivo, foi sempre alimentada por um saber prático, lugar do senso comum.

Mas, com esta pesquisa, pretendo encontrar elementos que auxiliem na compreensão da empreitada articuladora de um gestor de escola pública.

A gestão democrática tem o teor de um fato consumado na LDB nº 9394/96. No inciso VIII do artigo 3º é mencionada como um dos princípios do ensino público. No artigo 14 encontra-se explicitada a operacionalização desse princípio, quando é recomendada a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Contudo a efetivação dessa recomendação nas escolas públicas caracteriza-se por ser um processo lento e singular a cada contexto.

Para viabilizar as mudanças necessárias na escola, o velho conceito de administração escolar está sendo substituído pela expressão gestão educacional. Lück (1998) esclarece que esta substituição representa a adoção de um novo paradigma, pois a concepção de gestão está impregnada de um potencial transformador, no qual seria dinamizada dialeticamente toda uma rede de relações.

Gestão, na concepção de Motta (2001), trata-se de um modelo descentralizado, menos hierárquico, baseado no trabalho de equipes, com responsabilidade compartilhada e equilíbrio dinâmico de poder.

O gestor é visto como um líder que mobiliza sua equipe e não fica restrito somente ao trabalho administrativo rotineiro. Para que a equipe escolar realize um projeto conjunto, é necessária uma visão sistêmica ao gestor, em que administrativo e pedagógico não se fragmentem. Alonso (2002) comenta que o trabalho de gestão não comporta separação das tarefas administrativas e pedagógicas. Seu discurso completa bem a idéia: “[...] *o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas que constituem atividades-fim, ou propósitos da organização escolar*” (ALONSO, 2002, p. 23).

Apesar da intenção legal, no sentido de transformar a cultura burocrática da escola, poucas mudanças ocorreram na escola pública para a efetivação dessa quimera democrática. Todavia a crença nessa possibilidade ganha força quando se toma conhecimento das esporádicas experiências de sucesso.

A escola precisa de ajuda e muitas dificuldades têm de ser superadas. Ainda é uma realidade a fragmentação do trabalho docente, o individualismo e isolamento dos professores, o caráter mecanicista do fazer educativo e o clima de controle e autoritarismo.

Os educadores precisam conhecer melhor como transformar o fazer burocrático numa proposta de ação coordenada, integradora. Não uma mudança imposta, pois ela não ocorre de fora para dentro. Por isto é importante que o gestor adquira a compreensão de como se dá a mudança organizacional (CAPRA, 2002) e assuma a condução desse processo. Entretanto estou certa de que há um longo caminho a percorrer, uma vez que existe uma cultura estabelecida de valorização dos cargos e das funções, concebidos esses de forma isolada em um sistema bastante estruturado, inflexível.

Minha intenção com esta pesquisa foi aprofundar-me na análise dessa questão, tomando como tema central de investigação a relação administrativo-pedagógica no processo de gestão tal como é entendida e equacionada pelos dirigentes escolares.

A partir daí, minha investigação foi delimitada da seguinte forma:

- ***Como se apresenta a questão da articulação entre o administrativo e o pedagógico para os dirigentes escolares?***

Essa questão central permite alguns desdobramentos que deverão nortear o desenvolvimento da pesquisa, tais como:

- ***Em que consiste essa empreitada articuladora?***
- ***Quando o diretor deixa de ser um simples burocrata e se torna um articulador das demais atividades existentes na escola?***
- ***Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos dirigentes quando se propõem “reconceber” a sua função e assumir o papel de condutores do processo pedagógico?***
- ***Em que medida os recursos tecnológicos podem contribuir para essa articulação?***

Para o desenvolvimento deste projeto optei por uma investigação qualitativa (BOGDAN,1994), considerando minha preocupação com o contexto da pesquisa, ou seja, com a possibilidade de captar o ambiente habitual da ocorrência, mantendo um contato direto com a situação estudada.

Considerando esta opção, seria inviável trabalhar com todas as escolas públicas paulistanas. Meu interesse é a escola municipal e por este motivo foquei as escolas da região da Subprefeitura da Casa Verde e Cachoeirinha em São Paulo, onde trabalhei como supervisora. No início da pesquisa escolhi cinco escolas próximas que apresentavam algumas características em comum, principalmente o fato de serem dirigidas por diretores efetivos, com mais de dois anos no cargo. Ao avançar na coleta de dados, para captar algumas facetas da cultura escolar que caracterizassem o trabalho coletivo, decidi reduzir a investigação para três unidades escolares de ensino fundamental.

Visando à obtenção de dados que possam ser descritos e demonstrem os significados da ação dos sujeitos, optei por instrumentos como a observação e a entrevista semi-estruturada.

Também, por entender que existe uma grande distância entre o discurso e a prática, compreendi a necessidade de não me limitar aos dados e informações verbais fornecidos pelos dirigentes, acrescentando elementos da observação das

práticas estabelecidas e o discurso de alguns elementos da equipe escolar, tais como os coordenadores pedagógicos, os professores, os alunos e pais de alunos.

Para viabilizar a análise do material da pesquisa, estabeleci critérios que contemplassem os principais aspectos do processo de gestão em que o pedagógico se apresenta estreitamente vinculado ao administrativo, tais como: a articulação da equipe técnica, a visão do diretor sobre o trabalho coletivo na implementação do projeto político-pedagógico, o uso do tempo do diretor nas tarefas burocráticas e nas ações de coordenação do projeto pedagógico, o trabalho com a comunidade, e a utilização de recursos tecnológicos para a gestão da escola.

Ao final deste estudo, faço um ponto de parada e apresento alguns resultados que contribuíram para responder os questionamentos desta pesquisa. Além de explicitarem algumas condições que favorecem o trabalho de articulação do gestor escolar, retratam estilos diferenciados de gestão.

“Consideremos um tapete contemporâneo. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio.

No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias de cada textura), mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração.

Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem conseqüências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais que a soma das partes que o constituem.

Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes.

Terceira etapa: isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.”

Edgar Morin

CAPÍTULO I

OS NOVOS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

“Consideremos um tapete contemporâneo. Comporta fios de linho, de seda, de algodão, de lã, com cores variadas. Para conhecer esta tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios respeitantes a cada um destes tipos de fio.” Edgar Morin

1.1. ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO ESCOLAR ?

Reconheço que a opção por esse título – Os novos desafios da gestão escolar – levanta uma polêmica que, a meu ver, configura-se, sobretudo, como uma questão de natureza semântica. Porém a consciência dessa problemática não me predispõe a abandonar o assunto, pois, enquanto me obriga a tomar posição, justificando minha escolha, instiga-me à discussão. Para tanto, recorri à literatura pertinente, selecionando alguns autores que, com maior propriedade, se expressam a respeito do tema.

A expressão mais antiga é “administração escolar” e segundo a concepção de Teobaldo Miranda Santos (1966) ela tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Já o termo “gestão” tem sido usado com os mais diversos significados, tomando um sentido mais amplo ou mais restrito, conforme a linha filosófica de cada autor.

As notas de Bordignon (2000) explicam resumidamente o uso dos termos em pauta:

Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação educativa; noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político-administrativo da educação. O que se percebe é que há uma reação (por vezes muito forte) ao termo administração da educação, como consequência da forma descomprometida, “neutra” e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 70, trazendo consequências muito negativas à prática social da educação e gerando todo um movimento de reação e de mudança em sua concepção e prática (BORDIGNON, 2000, p. 147).

Para Motta (2001), hoje, no rigor vernacular, os termos “administração” e “gestão” são sinônimos, porém sempre foram vítimas de ambigüidades. O uso indistinto dos termos generalizou-se no Brasil, para designar uma posição de direção ou chefia. As falhas na prática da “administração” contribuíram para associar ao próprio termo uma conotação negativa, sendo substituído pela expressão “gerência”. No Brasil, na década de 70, o termo administrador tinha importância mais acentuada do que o termo gerente. Os dirigentes de alto nível eram considerados administradores e os gerentes, os de hierarquia mais baixa. Como expressões vulgarizadas pelo cotidiano são substituídas por um novo vocábulo, gerente, hoje, designa funções executivas em grandes empresas. Na última década do século XX, a palavra “gestão” passou a ser utilizada não só para compensar um desgaste terminológico da palavra “administração” mas também por incorporar a forma participativa no processo decisório.

Na visão de Lück (2003), a diferença entre os termos é conceitual. “Gestão” é um novo conceito de organização educacional que pretende superar as limitações do enfoque simplificado e reduzido da “administração”. Está associado ao fortalecimento da democratização do processo educativo, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com os resultados educacionais efetivos.

Silva Júnior (2002) explica que a gestão educacional tem sido identificada com gestão empresarial, havendo um embotamento da produção de seu significado, ou seja, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento. Em suas palavras:

Identificando gestão com a gestão empresarial, observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 1999).

A contribuição de Casassus (2002) é esclarecedora quando trata dos termos em discussão. O autor comenta que nos Estados Unidos é mais freqüente o uso de “administração”, enquanto o termo mais utilizado, na Inglaterra, é “gerenciamento”. Entretanto, na América Latina, passamos da perspectiva da “administração” para a “gestão”. Até o final dos anos 80, sob o regime dos sistemas educativos centralizados, existia a tradição de separar o planejamento da administração. Nesta visão autoritária e verticalizada, de um lado se encontram os sujeitos encarregados

de planejar e de outro as pessoas que devem administrar e executar esses planos. Para o autor, “gestão” é um conceito mais genérico que “administração”, pois a prática da gestão, hoje, vai além da mera execução. Ou seja, as pessoas que têm a responsabilidade de dirigir, têm de planejar e executar o plano. Suas palavras ilustram bem esta idéia:

O conceito gestão conota tanto as ações de planejar como as de administrar. A administração como execução de um plano independente dos contextos não é o que ocorre nas situações reais. Por exemplo, os diretores de escola encarregados de executar um plano têm de realizar uma série de operações de ajustes, tais como avaliar a viabilidade política do plano, adequar os recursos disponíveis com as necessidades de execução do plano, determinar o nível de competência das pessoas para levar adiante o plano. Na prática, o plano é somente uma orientação e não uma instrução de execução (CASASSUS, 2002, p.52).

Casassus (2002) acrescenta, ainda, que os diretores de escola têm freqüentemente a necessidade de replanejar e administrar o plano escolar. Cada diretor realiza um trabalho de ajustes internos e externos, porque cada organização é um sistema, que opera num contexto interno e está inserido num contexto externo. A gestão deve facilitar uma relação de interação com o contexto externo, que é constituído pelos pais, a comunidade e as outras organizações sociais. Deve também considerar o contexto interno, ou seja, os alunos, os docentes, etc., como seres humanos, como sujeitos. Isto porque gestão significa trabalhar com as pessoas, que não são objetos ou máquinas.

Para outros autores, como é o caso de Libâneo (2001), a expressão “administração escolar” tem sido identificada com “organização escolar”, além de ser um termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e controlar o trabalho das pessoas. O autor explica que “gestão” também pode ser tomada como sinônimo de administração, pois é a atividade que mobiliza os meios para se atingir os objetivos da organização, incluindo os processos de se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Desta forma, os processos de gestão assumem diferentes significados: se há uma concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada, as decisões vêm de cima para baixo e não há participação; se há concepção democrática, o processo é participativo e a tomada de decisões é coletiva. No seu trabalho, o autor adota a concepção participativa e justifica a escolha do termo “gestão”:

Para que as organizações funcionem e assim realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração (LIBÂNEO, 2001, p. 78).

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² traz a expressão “gestão democrática” para o ensino público³ e estabelece como princípio a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes⁴. Desde então, o termo “gestão escolar” ganhou importância no meio educacional nublado a expressão “administração escolar”, para comportar um novo modelo de ação, de proporções paradigmáticas. A expressão “gestão”, neste caso, abarca a questão da participação nas decisões, como pressuposto para a concretização de uma prática democrática na escola pública.

Entre os autores da temática administrativa nota-se uma preferência pelo uso do termo “gestão”, assumindo este as mais diversas conotações. Portanto, a questão terminológica parece se apresentar mais como um assunto semântico do que conceitual, uma vez que a literatura atual, de uma forma generalizada, adota a expressão “gestão” para trabalhar as questões administrativas, não apenas restritas ao nível operacional, mas, no sentido mais amplo, englobando uma dimensão pedagógica e política.

Neste trabalho, a expressão preferida foi “gestão escolar”, tendo-se em conta a atualização desse conceito. Concebida como administração escolar e como um processo político-administrativo contextualizado, a gestão escolar engloba a organização escolar. Na gestão, as metas e os planos de ação da organização são definidos, acompanhados e avaliados estrategicamente, com vistas às necessidades de mudanças internas, para atender às novas demandas externas.

A ação da gestão é um movimento dialético. Distancia-se, pois, da visão taylorista-fordista de administração e incorpora a concepção da gestão democrática e participativa. Ao gestor cabe a coordenação de todo esse processo, seja de planejamento e organização do trabalho escolar, seja do processo decisório desenvolvido com a participação de toda a comunidade escolar, do funcionamento

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, promulgada em 12 de dezembro de 1996.

³ Inciso VIII, artigo 3º da LDB nº 9.394/96

⁴ Incisos I e II, artigo 14 da LDB nº 9.394/96

geral da escola e execução das deliberações coletivas. Para tanto, compete a ele estimular e promover o trabalho coletivo na escola, garantindo a participação dos sujeitos de sua equipe na construção de uma identidade grupal, que deverá manifestar-se na elaboração e execução do projeto político-pedagógico. Portanto, é preciso tornar claro que suas atribuições vão muito além das atividades rotineiras e de representação, para ganhar significado no trabalho pedagógico desenvolvido e nos resultados de desempenho escolar.

1.2. A AÇÃO ARTICULADORA DO GESTOR

A prática de rotular as atividades desenvolvidas na escola como administrativas ou pedagógicas tem origem em concepções administrativas fundamentadas na racionalidade técnico-científica. A divisão do trabalho nas escolas, no início do século XX, dá-se através da separação dos trabalhos escolares em parte administrativa e parte técnica. Nesta visão, as tarefas de rotina ou de suporte administrativo ficam a cargo do diretor da escola enquanto aquelas relacionadas ao fazer docente ficam a cargo dos professores sob o comando de um outro especialista de ensino.

Tais concepções se refletem no processo de formação dos dirigentes escolares formados na área de Educação, no curso de Pedagogia⁵. Até o final da década de sessenta, os diretores de escolas secundárias e de outras de nível médio eram selecionados a partir dos licenciados em Pedagogia, sem qualquer exigência mais específica. Essa situação foi alterada por força do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação que reformulou os cursos de Pedagogia, criando as habilitações individualizadas por função, tais como: administração, inspeção, supervisão e orientação.

Alguns autores criticam essa reforma do curso de Pedagogia. Entre eles, Saviani (1999) diz que essas habilitações surgem num contexto político,

⁵ A valorização do curso de Pedagogia veio com as Leis 5540/68 e 5692/71, ao determinar que o preparo de especialistas para o planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação nas escolas fosse feito em nível superior. Até então, muitos diretores eram oriundos do curso pós-normal de Administração Escolar, com duração de dois anos. Um apanhado histórico do cargo de diretor de escola pode ser encontrado no livro “O gestor educacional de uma escola em mudança” de Clovis Roberto dos Santos, Ed Pioneira Thomson, 2002.

caracterizado pela pedagogia tecnicista, pois o interesse era garantir eficiência e a produtividade do processo educativo. Na sua crítica, o autor sugere que se pretendia especializar o educador numa função particular, em lugar de uma formação geral para o técnico em educação (SAVIANI, 1999).

Somado a esse caráter de especialização horizontal do cargo do diretor escolar está o aspecto da hierarquização dentro das redes ou sistemas públicos de ensino. A departamentalização ou especialização horizontal repousa num processo de crescente especialização funcional, cujo alicerce é o conhecimento científico ou tecnológico. A especialização vertical também conhecida como administração de linha confere ao superior hierárquico uma autoridade formal estatutária ou regimental. A combinação de hierarquia e conhecimento, unindo a estrutura de poder a uma estrutura operacional ou técnica, tem caracterizado o modelo ou estrutura piramidal vigente nas escolas públicas. Nela, as decisões fundamentais são centralizadas, cabendo aos níveis mais operativos a sua concretização (VALE, 1989).

A prática administrativa, freqüentemente encontrada nas escolas, fundamenta-se numa concepção educacional que deriva do paradigma racional positivista, onde a relação sujeito-objeto é vista de forma fragmentada. Em função desta prática, encontram-se muito comumente relações verticalizadas no interior da escola, que expressam uma postura de dominação. São relações de poder entre chefia e professores e entre professores e alunos. São compreendidas a partir da identificação do sujeito, como aquele que tem poder e que ensina, e do objeto, como aquele que obedece e aprende. As relações autoritárias ignoram a intersubjetividade do processo pedagógico. A verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam ativos e participantes de seu tempo (BORDIGNON, 2000).

Na realidade existem tarefas na escola que podem ser caracterizadas como burocráticas, no sentido de darem suporte estrutural à rotina escolar, mas que estão imbricadas em todas as outras atividades do sistema. A direção escolar sempre teve sob sua responsabilidade a supervisão dessas tarefas, com o intuito de zelar pelo bom funcionamento de sua escola. Porém o que não se pode perder de vista é que

todas as ações da escola, seja qual for o seu caráter, estão a serviço do processo ensino-aprendizagem. Em algumas circunstâncias elas são categorizadas para fins de organização, num plano conceitual, mas essa visão não deve refletir-se na prática. O fato é que toda ação administrativa deve dar suporte a um fazer pedagógico que reflete uma intencionalidade, produto de uma proposta pedagógica, construída coletivamente.

Na prática, encontramos diretores de escola cumprindo suas tarefas mecanicamente, através de procedimentos impessoais. Acostumados com os seus afazeres rotineiros, não percebem uma importante dimensão da sua ação, ou seja, seu significado num contexto articulado. Geralmente entendem qualquer nova exigência operacional como um acúmulo de tarefas administrativas. Assim, muitos deles se reduzem a fiéis cumpridores de decisões superiores, por serem os detentores da faculdade de impor as regras institucionais. É necessário, portanto, que os educadores resgatem a pessoalidade nas práticas escolares, em função da compreensão e consciência da historicidade da ação educativa (SILVA, 1989).

Para desempenhar com eficiência o seu papel, o diretor precisa perceber que a escola é uma organização viva e, como todo organismo em congruência com o seu ambiente, precisa extrair elementos do meio exterior para sobreviver e renovar-se, sobretudo quando se consideram as condições atuais da sociedade pós-industrial, onde são inúmeros os desafios que se apresentam para a educação. A escola perdeu o status de provedora do conhecimento, diante de tantas agências que disseminam informação com uma velocidade espantosa. Ao rever sua nova função, a escola deve perceber um novo significado para o trabalho que desenvolve, ou seja, a impossibilidade de isolar-se do contexto social, pois seus alunos precisam desenvolver consciência e atitude crítica com relação ao seu ambiente, para nele sobreviverem com qualidade de vida. O “instrucionismo” precisa ser substituído pela prática da construção de conhecimentos pertinentes às necessidades e problemas complexos da vida social e do mundo do trabalho.

Atento aos movimentos internos e externos, o diretor de escola precisa ter uma visão do todo que o leve a traduzir aos educadores demandas e expectativas sociais para a formação do jovem. Deve perceber e estimular os movimentos de transformação, pois a escola precisa se reformar para poder concretizar as práticas inovadoras e dar espaço para as novas formas de pensar o processo ensino-

aprendizagem. Os professores precisam contar com um ambiente favorável para desenvolver seus projetos, expressar sua criatividade e praticar a cooperação. Por exemplo, Imbernon (2002) explica que para dar conta das comunidades de aprendizagem, ou seja, um projeto educativo comunitário, a escola deve transformar-se principalmente no que tange às relações de poder.

Em resumo, o gestor não pode ficar restrito a uma postura de comando em linha ou chefia autoritária que o cargo lhe outorga. Precisa perceber que a articulação do pedagógico e administrativo representa a coordenação do trabalho coletivo na escola. A organização escolar tradicional, caracterizada pela prática autoritária, deve ceder lugar a uma dinâmica mais participativa, que supõe compartilhamento de responsabilidades e quebra do isolamento dos professores. Significa dizer que o diretor precisa organizar a escola para ações integradas e convergentes, articular meios e recursos, mobilizar as pessoas dentro de um clima cooperativo, dialogar no exercício do poder (ALONSO, 2002).

Além de tudo, é necessário que o gestor perceba o caráter potencialmente transformador de sua ação. Os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e estão em constante mudança. Portanto, ao gestor cabe um estilo especial de liderança, ao compreender essa organização como uma entidade viva e dinâmica, rica nas relações interpessoais. Isto quer dizer compreender a cultura, o clima escolar para estimular a interação e a participação entre os elementos da equipe de educadores. Juntos poderão construir sua própria identidade e promover as mudanças estruturais de dentro para fora.

Entretanto o maior desafio parece estar na qualificação do gestor. Pazeto (2000) observa que o modelo e o processo de qualificação do gestor baseiam-se, atualmente, em parâmetros que não comportam as novas demandas institucionais. Propõe uma profunda revisão nos processos de formação, abrangendo uma formação sólida em educação, uma qualificação científica e técnica em gestão de instituições e uma formação continuada, visando associar conhecimento e experiências, bem como aprimorar o desenvolvimento pessoal e institucional. Por fim, essa qualificação deve fundamentar-se em concepções de educação voltadas para o desenvolvimento da autonomia das pessoas e da instituição.

Uma grande parcela de culpa na formação do gestor parece recair nos cursos de Pedagogia. Estes cursos formam especialistas desinteressados pelo processo

pedagógico como um todo e geram técnicos com uma visão parcelada da escola, comprometendo assim a sua capacidade de entender e enfrentar os problemas escolares.

O currículo do curso de Pedagogia tem sido criticado. As disciplinas deste curso não favorecem a percepção da escola como uma cultura que está sempre em processo de construção. Mesmo quando isso ocorre, privilegiam-se somente os aspectos das estruturas formais. Quase sempre abordam o processo educacional em sua relação com a sociedade ou o processo de aprendizagem do aluno. Falta, portanto, uma visão intermediária, das relações humanas que se dão dentro da escola. Esta não pode ser entendida apenas como o somatório das salas de aula, dos professores e alunos, mas sim compreendida como um espaço que se organiza a partir de seus próprios valores e crenças. É preciso superar a visão parcial da unidade escolar que enfoca a divisão rígida das funções em seu interior, porque o educador precisa ter a competência para atuar como articulador das atividades pedagógicas. Teixeira (1999) aponta as principais tendências nos estudos da cultura organizacional da escola, que podem contribuir para uma nova visão do gestor sobre o seu campo de ação:

[...] em lugar da concepção da organização como realidade física, é dado destaque à sua composição como realidade social; em substituição à visão unitária de um sistema de ensino regido por normas uniformes, abre-se espaço para a visão pluralista da partilha de valores e interesses (TEIXEIRA, 1999, p. 104).

Sintetizando, a formação do gestor deve focar o desenvolvimento de competências para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, para lidar com processos participativos e para aprender a compartilhar decisões (MACHADO, Maria Aglaê, 2000).

Ainda que a formação continuada do gestor esteja ganhando progressiva importância, nota-se que ela não se está pautando pelas novas concepções tanto de formação em geral como de gestão escolar, embasadas numa mudança de paradigma. Ao contrário, mostra-se muito mais coerente com o modelo existente e com as prioridades assim definidas, reforçando ainda mais a linha de formação adotada nos atuais cursos de Pedagogia.

1.3. A GESTÃO COMO UM NOVO PARADIGMA DA ADMINISTRAÇÃO

O conceito de gestão atual ganhou novos significados em decorrência das mudanças paradigmáticas que afetam as empresas e instituições no mundo do trabalho.

Uma teia complexa de fatores, entre eles, as redes de comunicação que caracterizam um padrão globalizado e interdependente de vida têm sido determinantes nas transformações que estão ocorrendo nas estruturas das organizações. Em busca de uma nova configuração, elas estão procurando flexibilizar as relações de hierarquia e poder, para criar uma cultura mais participativa e conseqüentemente mais autônoma.

O modelo de administração hierarquizado, ideal burocrático para o alcance da eficiência nos processos e eficácia no produto, herança da expansão industrial e da especialização do trabalho, já não encontra aplicação nas organizações de hoje. A centralização de poder cede lugar às negociações horizontais entre pessoas ou grupos. A dicotomia decisão e ação, representada por relações de subordinação, tem sido substituída por movimentos participativos, nos quais equipes se reúnem em torno de projetos coletivos. A competição gerada pelo primado dos interesses individuais é indesejada nos grupos colaborativos. A alienação e a falta de motivação com relação aos objetivos da organização diminuem quando os elementos da equipe se tornam cooperativos e responsáveis por suas propostas.

Motta (2001) fala de um novo modelo organizacional emergente, ao qual chama de organização modular, orgânica, celular, atomizada ou holográfica. O autor explica que:

Trata-se de um modelo de organização descentralizada, com unidades autônomas que refletem, a princípio, o todo organizacional. São projetadas com base em equipes, com menos hierarquia, com responsabilidade compartilhada e um equilíbrio de poder dinâmico, construído no próprio processo de decisão. Os setores descentralizados são modulares, autônomos e independentes, mas com interdependência garantida por um mínimo de valores absolutamente compartilhados e por um sistema de comunicação intensiva (MOTTA, 2001, p.122).

A representação dessa organização nada tem a ver com um organograma, assemelhando-se mais a uma holografia, porque em sua essência guarda as características do todo em cada uma das partes. A descentralização em átomos ou

equipes processa-se de forma a garantir a autonomia das partes com interdependência entre elas. A equipe surge como um conceito mais fluido, para adequar-se à necessidade de flexibilizar as funções dos participantes do grupo e de integrar os potenciais individuais e coletivos. Nessa dinâmica, a liderança do grupo é emergente conforme a natureza do trabalho. Autoridade e responsabilidade são compartilhadas, num processo auto-organizativo, em que surge a autonomia de decisões (MOTTA, 2001).

Segundo Motta (2001) a intuição passa a ser valorizada na ação de um dirigente, ao lado da racionalidade analítica, pois produz a visão global necessária para enfrentamento das ambigüidades e incertezas presentes nas situações emergentes de trabalho. O desejado é um equilíbrio entre o racional e o intuitivo, o lógico e o ilógico, a ordem e o caos. A explicação do autor, para esse enfoque contraditório, é essencial:

A visão paradoxal da realidade aceita que elementos opostos sejam igualmente verdadeiros e, portanto, conduzam a uma flexibilidade que não se encontra em sistemas totalmente lineares (MOTTA, 2001, p. 71).

Inspirado nos sistemas autopoieticos de Maturana (1995), Capra (2002) refere-se às organizações humanas como sistemas vivos. Para esclarecer essa concepção, trabalha a idéia de administração que é oriunda da teoria clássica. Explica que as primeiras teorias mecanicistas da administração concebem as organizações como um conjunto de partes ou departamentos funcionais, que se interligam de maneira precisa e específica, unidas por linhas definidas de comando e comunicação. Citando Taylor, o autor lembra da administração como uma espécie de engenharia, que se caracteriza por assemelhar-se a um projeto técnico preciso.

Para Capra (2002), esse modelo de empresa, também entendido como uma máquina, tem como finalidade provocar operações eficientes por meio de um controle que se exerce de cima para baixo. Porém os seres vivos não podem ser controlados dessa maneira, privando-se de sua vitalidade, pois agem com autonomia. Uma máquina quando quebra é incapaz de mudar por si mesma, dependendo de manutenção externa. Na visão da organização, como um ser vivo, ela é capaz de regenerar-se, de mudar e evoluir naturalmente, porque a característica intrínseca dos sistemas vivos é a autonomia. As organizações

administradas de maneira mecânica, dentro de uma rigidez burocrática, não deixam espaço para as adaptações flexíveis, para o aprendizado e para a evolução.

Morin (2001) entende a organização viva como um sistema auto-eco-organizador, que é dotado de autonomia relativa, de individualidade, de incerteza, ambigüidade e complexidade. Interage constantemente com o seu exterior, é capaz de criar suas próprias determinações e finalidades. Quanto mais autônomo, menos isolado.

Esse princípio auto-eco-organizador vale para as sociedades e para os seres humanos. Os seres humanos, por exemplo, autoproduzem-se, transformam-se sempre e são únicos e originais. São autores de seu próprio processo organizador e por isto são sujeitos com autonomia (MORIN, 2001).

A noção de autonomia humana é complexa e tem relação direta com a idéia de dependência. Cada ser depende de sua cultura e sociedade. Para salvaguardar sua autonomia, o sujeito despende energia e se abastece de energia no seu meio e, portanto, depende desse meio. O ser humano tem liberdade, uma condição que emerge enquanto constrói a sua própria identidade, pois conta com possibilidades de escolher e decidir (MORIN, 2000a).

Para Morin (2001), a empresa como organismo vivo se auto-organiza, ou seja, está em constante reorganização ou em regeneração permanente, para fazer frente a todos os processos de desintegração. No interior de uma empresa as relações são ambíguas, apresentando-se complementares e antagônicas. Isto quer dizer que as pessoas podem colaborar e resistir ao mesmo tempo. A ordem pode conviver com a desordem, porque esta pode ser uma resposta inevitável ao caráter simplificador e esclerosado daquela. Ao lado das redes formais podem coexistir redes informais de comunicação. A própria burocracia é ambivalente. É racional porque aplica regras impessoais assegurando a funcionalidade da organização. Porém esta burocracia pode receber críticas por ser um instrumento de decisões que não são necessariamente racionais.

Para Drucker (1999), na administração atual, as pessoas não são gerenciadas, apesar de que a verdadeira tarefa é liderar as pessoas. Ou seja, a meta é tornar produtivos e específicos tanto as forças quanto o conhecimento de

cada um. Hoje, segundo ele, as pessoas são trabalhadoras do conhecimento e foco do administrador. Afirma que:

Talvez a produtividade do trabalhador do conhecimento se torne o centro do gerenciamento de pessoas, assim como o trabalho na produtividade braçal tornou-se o centro do gerenciamento de pessoas há cem anos, isto é, desde Frederick W. Taylor (DRUCKER, 1999, p. 28).

A contribuição da administração no século XX foi o aumento da produtividade do trabalhador manual, através da aplicação das idéias de Taylor e Ford. Já no século XXI o desafio será elevar a produtividade do trabalhador do conhecimento.

Com a revolução tecnológica, as relações humanas de produção e sociais sofreram profundas alterações. Convivemos hoje com a incerteza e o provisório. As pessoas precisam ser ágeis e ter competência e conhecimento para encontrarem soluções para problemas novos e emergentes.

Esses trabalhadores do conhecimento diferenciam-se dos trabalhadores braçais por serem cada vez menos subordinados e cada vez mais associados. Isto quer dizer que os empregados precisam ser gerenciados como parceiros. Os trabalhadores têm responsabilidade pela sua produtividade, precisam gerenciar a si mesmos, ter autonomia. Devem tomar decisões diante de situações desafiadoras. Precisam querer trabalhar para a organização. A inovação continuada faz parte do seu trabalho, que requer aprendizado contínuo. A produtividade dos trabalhadores do conhecimento não é somente uma questão de quantidade, mas também de qualidade (DRUCKER, 1999).

1.4. A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Uma explicação comum para a adoção do termo gestão na escola pública, decorre das expectativas de mudanças na ação do administrador que deve enfrentar os novos desafios impostos pelos atuais problemas sociais, promover a participação responsável dos elementos da escola, bem como superar o fracasso escolar expresso nas taxas de evasão e repetência.

Nogueira (2001), ao fazer um esboço do perfil histórico da administração escolar nas últimas duas décadas do século XX, lembra da contribuição da teoria

histórico-crítica, fundamentada em Marx e Gramsci. Seus teóricos, ao entenderem a escola como instância social, propõem um paradigma de gestão no qual a educação tem um papel transformador, ou seja, por mediações sociais e em função de sua condição histórica, o homem age diante dos problemas globais e complexos. Estas proposições sustentam o ideal democrático como prática no interior da escola.

Porém a gestão não pode ser entendida simplesmente como um conceito que veio substituir o termo administração, implicando apenas a incorporação de inovações na prática tradicional. A mudança conceitual pretende transcender os limites reducionistas do modelo clássico, sem porém menosprezá-lo (LÜCK,1998).

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico e representa não apenas novas idéias, mas um novo paradigma, que estabelece uma orientação transformadora na rede de relações da escola. Isto se dá na medida em que os elementos da comunidade escolar participam conscientemente das decisões sobre a orientação do seu trabalho e se comprometem com os resultados educacionais. Os planos e modelos de trabalho deixam de ser impostos, de cima para baixo ou de fora para dentro, mas são construídos, implementados e avaliados pela equipe da escola, num processo auto-organizativo (LÜCK,1998).

É interessante verificar a relação existente entre as concepções de administração e suas implicações na organização da escola, como faz Libâneo (2001). No enfoque científico racional, a escola é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, podendo ser planejada e controlada visando a padrões de eficiência e eficácia. Os aspectos mais comuns nessa abordagem são: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, divisão técnica do trabalho escolar em tarefas especializadas, procedimentos burocráticos de controle das atividades, centralização das decisões, comunicação linear baseada em normas e regras, planos de ação feitos de cima para baixo, pouca participação das pessoas.

No enfoque crítico, de cunho sócio-político, a escola é vista como um sistema que agrega pessoas, importando a intencionalidade e as interações sociais que acontecem com elas. É concebida como uma construção social realizada por todos os integrantes da comunidade escolar. Dentro desse enfoque o autor apresenta duas concepções: a autogestionária e a democrático-participativa.

Na concepção autogestionária não há direção centralizada, mas participação direta e por igual dos membros da instituição. A ênfase é dada mais para as inter-relações do que para as tarefas. Baseia-se na responsabilidade coletiva, afastando-se dos sistemas de controle. As decisões são coletivas, tomadas em assembléia e reuniões, eliminando-se todas as formas de exercício de autoridade e poder. O poder coletivo vivenciado internamente na escola tem a finalidade de preparar seus participantes para formas de autogestão social no plano político. O grupo auto-organiza-se por meio de eleições e alternância no exercício de funções. Há a crença no poder “instituinte” da instituição e recusa de todo poder instituído, sendo que o caráter “instituinte” se dá pela prática da participação e autogestão (LIBÂNEO, 2001).

Na concepção democrático-participativa há uma relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. As decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Os objetivos sócio-político-pedagógicos da escola são definidos explicitamente pela equipe escolar e são assumidos por todos. Admite-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas. Todos dirigem e são dirigidos, avaliam e são avaliados. Há articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e a participação das pessoas da escola. Há a busca de qualificação e competência profissional. Há também busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais (LIBÂNEO, 2001).

As posturas mais democráticas estão intimamente relacionadas às mudanças no cenário político mundial globalizado, que imprimem nos indivíduos um sentimento e uma necessidade de exercer sua cidadania. Hoje, as pessoas desejam tomar parte ativa no processo de mudança social, querem decidir sobre tudo o que afeta suas vidas. Como sujeitos de seu tempo, querem produzir-se e emergir com autonomia. Concretizando esses sentimentos, as organizações, à medida que envolvem os sujeitos na solução de seus próprios problemas, flexibilizam suas estruturas, tendem à descentralização, enquanto aproximam a instância de decisão do nível da ação.

Dentro da escola pública, essa proposta descentralizadora se viabiliza, quando a escola conquista a sua autonomia, através do exercício da autonomia dos seus sujeitos. Isto quer dizer que os elementos da comunidade escolar precisam

constituir-se num grupo, com uma identidade comum. É o que Silva (2002) chama de sujeito coletivo, ou seja, um grupo de pessoas que têm um juízo comum sobre a realidade e concordam em assumir uma tarefa comum, definida pelos mesmos objetivos, além de responsabilizar-se por ela.

No mundo empresarial, as organizações têm realizado mudanças estruturais para sobreviver a um mercado competitivo, assumindo novos modelos de administração. Mas as escolas, principalmente as públicas, não têm percorrido os mesmos caminhos. Apesar das orientações legais contidas na LBD 9394/96, no sentido da democratização, a burocracia administrativa é a prática corrente. A descentralização do poder, a participação e a conquista da autonomia pelos sujeitos da escola e pela própria escola ocorrem a passos lentos. Cobra-se da escola a prática democrática, mas não são oferecidas as condições para tal. Os comandos das redes públicas de ensino ainda exercem um controle sobre as escolas, através da definição de políticas públicas e normas de organização e funcionamento. Gadotti (1993) alerta para o fato de que nossos sistemas de ensino ainda são regidos pelo princípio da centralização em contraste com os fundamentos constitucionais da democratização da gestão escolar.

Os sistemas de ensino esperam que o diretor escolar seja o articulador de um projeto político-pedagógico. Mas ele exerce, prioritariamente, uma postura reguladora, a manutenção da ordem e o cumprimento da legislação, esquecendo-se de que a coordenação do esforço humano, a mobilização de todos para a ação participativa e colaborativa transcendem um fazer mecânico. As escolas fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, porque nelas predominam a regulação e o exercício do poder.

Em virtude da disposição de participação da equipe escolar no planejamento e execução de seus projetos, as instituições de ensino estão alterando seu modo de regulação, passando de um controle baseado na conformidade com as regras e as diretrizes impostas pela hierarquia, para um controle baseado na conformidade com os objetivos e a finalidade da ação. Nas organizações de tipo burocrático, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas, segundo procedimentos legais e formalizados. O critério que rege o trabalho escolar é a conformidade com as regras e a obediência às ordens legítimas. Porém a simples transferência do poder central para um poder local, sem

redefinição das relações do poder local, pode comprometer o efeito esperado de responsabilização dos profissionais e de mobilização das idéias e energias no interior dos estabelecimentos. Essa autonomia concedida não garante mudanças das relações de poder na escola, mas é o uso dela que é determinante. Ou seja, tudo depende da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, a organização do trabalho, a partilha de tarefas e responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho (HUTMACHER, 1992).

A escola pública é uma instituição dotada de autonomia relativa, porque não se configura como um micro-universo no qual os atores atuam independentemente do macro-sistema. Na verdade não existe uma autonomia absoluta. Ela é condicionada pelas circunstâncias e determinada historicamente. A unidade escolar pública não pode ser entendida como soberana porque faz parte de um sistema que cumpre um objetivo social, isto é, a educação dos cidadãos. Entretanto ela pode conquistar sua autonomia através da integração de seus sujeitos autônomos, sob a forma de participação democrática, na construção do projeto político-pedagógico (SILVA, 2002).

Junto com a proposta de democratização da gestão, a LDB trouxe a idéia de proposta pedagógica, ou seja, um corpo de intenções, um pacto coletivo para o fazer pedagógico. Certamente para atribuir à ação uma responsabilidade comprometida no momento de sua decisão ou planejamento. Isto significa dar autonomia para a escola, para que ela escolha a sua melhor alternativa de ação diante de suas características e peculiaridades.

Na realidade, há uma desconfiança quanto ao fato da escola estar-se produzindo de forma democrática, quanto aos avanços relacionados à conquista de sua autonomia. Lourdes Machado (2000) relata que, na prática, as experiências com gestão participativa caracterizaram-se por permitir o surgimento de novos modos de reconcentração do poder do diretor e esquemas participativos sutilmente manipulativos. Criticando ainda a estrutura matricial do poder público na educação, conclui que a malfadada verticalidade burocrática foi sucedida pela horizontalidade burocrática, ou seja, uma pulverização do pretense poder do diretor em detrimento da excessiva centralização anterior.

Porém os dados da realidade são desalentadores. Ordonhes (2002), ao analisar a produção discente dos Programas de Pós Graduação em Educação das Universidades Paulistas, das décadas de 70, 80 e 90, com enfoque na administração escolar na condição do processo educativo, declara que os trabalhos são categóricos em denunciar o caráter autoritário que ainda persiste na administração da escola pública estadual paulista. Ordonhes (2002) diz que os autores que pesquisaram sobre clima organizacional declaram que o modelo conservador calcado na administração científica ainda perdura na escola pública, embora os diretores tenham consciência de que é necessário adotar um novo paradigma de gestão escolar.

Alguns autores, como Gadotti (1993), recomendam uma ruptura da escola com os esquemas centralizadores. Os sistemas educacionais possuem estruturas muito frágeis e são alvo de freqüentes reformas e descontinuidade administrativa. Em alguns casos, o que caracteriza a relação dos sistemas de ensino com suas escolas é o princípio paternalista, que instiga a dependência e a alienação.

Há que se considerar, entretanto, que as estruturas organizacionais do sistema de ensino podem contribuir ou dificultar o avanço da escola em direção à sua autonomia, porém não são as responsáveis por estes movimentos. O dirigente da escola atuando a serviço da atividade principal, ou seja, da efetivação do processo de ensino-aprendizagem, deve estar preocupado com a participação de todos os integrantes do trabalho escolar. Esta participação diz respeito aos processos de tomada de decisão, de execução e avaliação do que foi realizado. A participação é também a condição para a formação dos sujeitos coletivos, que têm objetivos e responsabilidades em comum. A descontinuidade administrativa e as constantes mudanças nos rumos dos serviços públicos devem ser prevenidas criando-se instrumentos capazes de garantir a estabilidade e a continuidade das propostas implantadas democraticamente, independentemente de quem esteja ocupando posições de poder no sistema (SILVA, 2002).

A crescente complexidade do trabalho pedagógico contribuiu para o surgimento de diferentes funções, na escola, atribuídas a diversos profissionais. Para simplificá-las, ganharam um caráter estereotipado e burocratizado, dentro de uma ordem hierárquica. Essa questão é agravada quando os personagens do cotidiano escolar apóiam o seu fazer exclusivamente no rol de atribuições e

competências especificados nos regimentos escolares. Uma ação coordenada pode ser mais efetiva quando os membros compreendem a complexidade do trabalho educacional, percebendo a importância da contribuição individual e de organização coletiva (LÜCK, 1998).

A escola guarda ainda muitas características do modelo funcionalista de linha de produção como a fragmentação de suas ações, o trabalho individualizado e a falta de articulação entre as diferentes atividades, embora o discurso atual esteja voltado para o trabalho coletivo em que o diretor assume o papel de articulador. A gestão democrática supõe a participação de toda a comunidade escolar, o que leva a supor a existência de um plano geral que define a participação dos vários agentes e a articulação das ações individuais.

Na equipe escolar é importante o reconhecimento de que cada elemento faz parte do sistema de ensino como um todo, bem como a compreensão da interação das ações para a construção da organização. Quando os elementos do grupo percebem seu funcionamento limitado por um sistema maior, tendem a delimitar suas ações a tarefas burocraticamente determinadas, pois o trabalho na escola está dividido em papéis atribuídos regimentalmente. Os membros da escola sentem pouca responsabilidade sobre os resultados qualitativos e quantitativos de seu trabalho, quando não têm poder de influência sobre ele e as funções refletem uma fragmentação dos seus afazeres. Falta-lhes uma visão do todo, enquanto dão conta somente de suas atribuições. Em suma, a escola deve superar a fragmentação através de uma ótica globalizadora, ou seja, deve desfazer-se daquela visão “dicotomizada” da realidade, que isola e separa as pessoas na organização (Lück, 1998).

Algumas pesquisas (FIORINI, 1996; MAGOSSI, 1996; SANTOS, Clovis, 1998) procuram explicar essa desarticulação através das justificativas apresentadas pelos diretores pesquisados: excesso de tarefas, envolvimento com o trabalho burocrático, convocações dos órgãos superiores, etc... O que acontece é que os sistemas escolares se preocupam em cobrar dos diretores o cumprimento das determinações legais e avaliam o seu desempenho pela pontualidade e correção com que atendem à máquina burocrática.

Muitas ações no interior da escola são desenvolvidas de forma aleatória, para atender necessidades externas e alheias aos interesses do ensino. Têm um caráter

eventual e emergencial. De acordo com Lück (1998), a mudança paradigmática da administração para a gestão escolar, requer a superação da ação episódica e adoção de um processo mais contínuo. A autora comenta que as ações centradas em eventos, em casuísmos podem resultar na construção de rotinas vazias para resolver dificuldades do cotidiano. O ideal é que cada evento seja visto como parte de uma meta maior.

A responsabilidade de enfrentamento dessa situação no interior da escola recai sobre o diretor. É necessário que ele compreenda as tarefas administrativas a partir do trabalho pedagógico, considerando as novas demandas educacionais, para que facilitem a mudança da prática docente e o desenvolvimento das propostas pedagógicas da escola (ALONSO, 2001). Cabe a ele a organização de sua unidade, a integração de todas as ações e a manutenção de um clima propício para um trabalho cooperativo e, talvez este seja seu maior desafio, a orquestração de um trabalho coletivo. A ação individualista e competitiva precisa ser substituída por uma ação coletiva para concretizar a democratização nos processos de gestão da escola.

1.5. A COMPREENSÃO DA ESCOLA COMO UM SISTEMA VIVO

A ação articuladora do gestor visando ao trabalho coletivo no interior da escola não é empreitada tão simples que possa ser reduzida a um programa. A ação é mais estratégica, pois trabalha no campo da imprevisibilidade e flexibilidade, em oposição ao programa no qual tudo se faz por automatismo (MORIN, 2001). É necessária uma visão mais abrangente, considerando-se a complexidade das organizações humanas e seus sistemas de relações. É preciso considerar a ambiência epistemológica que envolve a escola (BRITO, 1998).

Brito (1998), na sua tese sobre “Escola, Cultura e Clima: ambigüidades para a administração escolar”, reconhece que qualquer reorganização ou mudança pretendida com relação à escola fica inviabilizada caso o gestor não considere o clima e a cultura do ambiente escolar. Acrescenta que a cultura é ambígua e possui um caráter contraditório, pois conta com elementos que forçam a inovação, bem como elementos que pressionam a conservação.

A escola pública vem sendo tratada como uma instância burocrática de seus sistemas de ensino. Na verdade, ela é reprodutora das determinações superiores, que expressam a política educacional vigente. Ao mesmo tempo é criadora de seu próprio repertório de normas e valores. As normas e regras impostas pelos sistemas são “relativizadas” e adaptadas à realidade de cada escola. Geralmente preservam as concepções fundamentais que orientam a sua prática e rejeitam as reformas planejadas pelos escalões burocráticos (TEIXEIRA, 1999).

As organizações de trabalho hoje são vistas como sistemas vivos (CAPRA, 2002). Concebê-las como redes dinâmicas e não lineares pode dar uma idéia de sua complexidade, já que o paradigma mecanicista não é mais suficiente para explicá-las. Em função desta idéia, a organização entendida como um sistema vivo contrasta com a metáfora da organização caracterizada como uma máquina, modelo que imperou largamente durante os anos de prática da administração clássica. A diferença essencial entre a máquina e seres vivos é explicada quando se analisa a relação de poder e controle. A máquina pode ser operada com eficiência porque seu controle é previsível, mas os seres vivos não podem ser dominados da mesma maneira, porque reagem às imposições, por possuírem autonomia.

A concepção da organização como uma máquina admite que as mudanças ou inovações devem ser projetadas por uma força externa ou uma central de comando. A mudança projetada pela administração e imposta à organização tende a gerar uma rigidez burocrática. Por outro lado, a visão da empresa como um ser vivo, implica o fato dela ser mais flexível, capaz de auto-organizar-se, de aprender, de mudar e evoluir naturalmente (CAPRA, 2002).

É necessário compreender as instituições sociais e, em especial, a escola, como organização social viva, pois ao resgatarmos a complexidade da vida, poderemos entender melhor os processos que emergem nos ambientes sociais, para talvez contribuirmos com soluções mais criativas para os problemas que enfrentamos (MORAES, 2003).

Geralmente os gestores quando assumem a direção de uma escola querem promover mudanças e têm como desafio a integração de toda a equipe para a implementação de uma proposta comum. Fullan e Hargreaves (2000) comentam que uma atitude fundamental é procurar compreender a cultura da escola. Recomendam que o líder mantenha a calma e procure conhecer a escola antes de

tentar promover mudanças. Os autores dizem que as poucas melhorias reais às vezes significam mais que grandes mudanças, envolvendo também a conservação do que é bom.

As escolas tendem a ser consideradas como culturas. Para a compreensão da organização escolar recorre-se a conceitos desenvolvidos pela antropologia, ou seja, os fatores políticos e ideológicos explicam o cotidiano escolar e os processos organizacionais (NÓVOA, 1992).

Segundo Nóvoa (1992) o conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de setenta. A cultura interna define-se como um conjunto de significados e quadros de referência partilhados pela organização. A cultura externa abrange as variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade. A cultura pode ser vista como elemento unificador e diferenciador das práticas da organização. Comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao ambiente.

Brito (1999) tem outra definição para a cultura escolar:

[...] a cultura organizacional é entendida como um conjunto de pressupostos básicos que um grupo determinado inventou, descobriu ou desenvolveu ao lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna. São hipóteses que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e ensinadas a novos membros como a forma mais correta de perceber, pensar e sentir os dados relacionados a esses problemas (BRITO, 1999, p. 132).

Porém, uma organização escolar deve ter certa estabilidade e ter uma história para configurar-se como cultura. Brito (1998) comenta que certas organizações não possuem história em comum, em função da grande rotatividade de seus membros, enquanto outras apresentam fortes culturas, por terem uma longa história e intensas experiências compartilhadas.

Para Teixeira (1999, p. 106): *“[...] a organização não nasce como cultura, mas transforma-se em cultura ao longo de sua história”.*

A visão da escola como organização que aprende vem sendo trabalhada por alguns autores (ASSMANN, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 1992) para explicar um novo modelo, através do qual a cultura escolar pode ser compreendida.

Nesta concepção, a escola não pode ser entendida como uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, mas depende muito das experiências subjetivas das pessoas e suas interações sociais, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados produzidos e mantidos. Dizer que uma organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (LIBÂNEO, 2001).

A organização “aprendente” é aquela na qual os agentes envolvidos, individual ou coletivamente, estão habilitados para aumentar a sua capacidade de criar resultados pelos quais estão efetivamente interessados. Portanto as organizações empenhadas na educação devem tornar-se “aprendentes” enquanto complexos organizativos. Porém não basta apenas intensificar aprendizagens individuais, supondo equivocadamente que a somatória dessas redundará automaticamente em melhorias qualitativas dos contextos organizacionais. É preciso criar climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas, isto é, favorecer a constituição de redes pensantes (ASSMANN, 1998)

Ecologia cognitiva é um conceito de Levy (1997), e pode ser explicado, de forma reduzida, como a rede de relações entre atores, que elabora e constrói o conhecimento. A inteligência e a cognição não se dão isoladamente, mas na interação entre as pessoas e outras interfaces tecnológicas. As coletividades cognitivas se auto-organizam, se mantêm, se transformam através do envolvimento permanente de seus indivíduos.

As escolas são diferentes umas das outras, podendo-se considerar que cada uma tem um clima específico e uma personalidade própria. O clima de uma organização pode ser definido como uma série de atributos que são percebidos pelos indivíduos dessa organização. O elemento principal desta concepção é a percepção que um indivíduo tem de seu ambiente de trabalho e que serve como filtro para interpretar essa realidade. Ele sofre influências de variáveis físicas e humanas e é resultado dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção. É percebido pelos membros da organização e serve de referência para interpretar uma situação e para agir. Finalmente ele funciona como um campo de força que dirige as atividades e os comportamentos organizacionais (BRUNET, 1992).

A cultura organizacional escolar compõe-se de elementos que explicam a sua própria configuração, como também as suas relações com a comunidade. Esses elementos da cultura organizacional podem ser identificados numa zona de invisibilidade e referem-se às bases conceituais e pressupostos invisíveis, ou seja, aos valores, às crenças e às ideologias dos membros da organização. Podem também ser encontrados numa zona de visibilidade e referem-se às manifestações verbais e conceituais, às manifestações visuais e simbólicas e às manifestações comportamentais (NÓVOA, 1992).

Segundo Nóvoa (1992), os valores atribuem um significado às ações sociais e constituem-se num quadro de referência para os comportamentos individuais e grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades na escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflitantes são o componente fundamental para a compreensão social da realidade porque dão sentido ao jogo dos atores sociais. O autor considera os valores, as crenças e as ideologias como elementos-chave nos processos de mudanças organizacionais.

Nóvoa (1992) explica que as manifestações verbais e conceituais referem-se a um conjunto de elementos conceituais que se encontram escritos, tais como os planos e objetivos organizacionais. As manifestações visuais e simbólicas referem-se a todos os elementos que têm uma forma material, podendo ser identificados através de uma observação visual. Os elementos observáveis podem ser o edifício, os equipamentos, a mobília, as cores, a limpeza, a conservação, o vestuário de professores, de alunos e funcionários, os logotipos, os lemas utilizados em publicações, inscrições colocadas nas paredes, etc. As manifestações comportamentais referem-se a todos os elementos suscetíveis de influenciar o comportamento dos atores da organização. Abrangem as atividades normais da escola e o modo como são desempenhadas, tais como as práticas pedagógicas, avaliações, reuniões de professores. Abrangem também o conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, bem como os procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização. Estão nesta categoria a série de rituais e de cerimônias que fazem parte da vida organizacional como abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos alunos novos, etc.

O clima organizacional determina a vontade dos membros de uma equipe de participar ou alienar-se do processo educativo. Os elementos da equipe devem encontrar prazer e significado no seu fazer. Para tanto as pessoas devem situar-se como sujeitos capazes de comprometer-se e participar com autonomia. A participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos, dividindo-se o fracasso e o sucesso. Além disso, todos precisam ter sua individualidade respeitada para contribuírem com a pluralidade de seus saberes no processo dialético de construção do projeto da escola (BORDIGNON, 2000).

Quando os elementos da escola participam do coletivo, experimentam uma satisfação pessoal por esta condição. Eles sentem suas necessidades psicológicas atendidas e passam a atuar como atores colaboradores. Na implementação de reformas educacionais, cabe ao gestor e a outros atores do cotidiano escolar ajudarem na criação de um clima favorável na escola. Trata-se de um clima em que cada um percebe que tem responsabilidades por suas ações, em que cada ator demonstra o que pode fazer, expressa o valor daquilo que sente e pensa e ainda expressa aquilo que é como cidadão (SCHNECKENBERG, 2000).

A questão do significado para os indivíduos do grupo e para o próprio grupo parece ser um ponto importante. Capra (2002) explica que a organização viva pode ser compreendida pela existência de redes de comunicação. Essas redes são autogeradoras. Cada comunidade gera pensamentos e um significado, os quais dão origem a novas comunicações. Dessa maneira, a rede inteira gera a si mesma, produzindo o que o autor chama de “dinâmica da cultura”, ou seja, um contexto comum de significados, um corpo comum de conhecimentos, regras de conduta, um limite e uma identificação coletiva para os seus membros. Essa dinâmica inclui, em específico, a criação de um limite feito de significados e, portanto, de uma identidade entre os membros de uma rede social, baseada na sensação de fazer parte de um grupo, que é a característica que define a comunidade.

Dentro de uma organização existem muitas dessas redes informais ou comunidades, chamadas por Capra (2002) de “comunidades de prática”. Quanto maior for o número de participantes dessas redes informais, quanto mais desenvolvidas e sofisticadas forem as próprias redes, tanto mais a organização será capaz de aprender, reagir criativamente a circunstâncias inesperadas, mudar e evoluir. Moraes (2003) interpreta essa dinâmica viva como um metabolismo

constante. Morin (2001) considera as redes informais como necessárias à vitalidade de uma organização.

Capra (2002) acha importante que os gestores conheçam essas redes informais e autogeradoras, além das estruturas formais da organização. As estruturas formais são conjuntos de regras e regulamentos que definem as relações entre as pessoas e as tarefas e determinam a distribuição de poder. Os limites são estabelecidos por acordos contratuais que delineiam subsistemas e funções bem definidas. As estruturas formais são as que aparecem nos documentos oficiais da organização tais como regimentos, organogramas, estatutos e legislação. As estruturas ou redes informais são redes de comunicações fluidas e oscilantes. Num empreendimento conjunto, através das comunicações, que não precisam ser verbalizadas, permutam-se habilidades, gera-se um conhecimento tácito.

As estruturas formais não são capazes de se autoproduzirem, pois os novos pensamentos e idéias, os conhecimentos, as regras de conduta surgem a partir das relações entre os sujeitos, através de uma rede de conversação. O vivo na organização social está ligado à existência de processos relacionais que emergem de interações recursivas entre indivíduos, de interações que propiciam a auto-organização e a autocriação e pressupõem a ocorrência de mecanismos em rede (MORAES, 2003).

Nas organizações há uma constante interação entre as suas redes informais e as suas estruturas formais. Os procedimentos formais são sempre filtrados e modificados pelas redes informais, o que possibilita aos elementos da organização o uso de sua criatividade em situações inesperadas. A organização formal deve reconhecer as redes informais de relacionamentos e incorporar as inovações destas às suas estruturas. A vida de uma organização está nessas comunidades informais. Nelas, residem a flexibilidade, o seu potencial criativo e a sua capacidade de aprendizado. Os gestores experientes devem saber trabalhar com a organização informal, ou seja, deixar que as estruturas formais cuidem do trabalho de rotina, recorrendo à organização informal para a realização de tarefas que transcendem a rotina cotidiana. Por exemplo, informações importantes podem ser transmitidas a certas pessoas, cientes de que elas circularão e serão discutidas através de canais informais (CAPRA, 2002).

Para manter a organização viva e vibrante é preciso apoiar e fortalecer as suas “comunidades de prática”. O primeiro passo é proporcionar o espaço social necessário para que floresçam as comunidades informais. Há organizações que promovem encontros especiais nos ambientes de refeição para encorajar as reuniões informais; outras fazem uso de quadros de aviso, do jornal da empresa, de uma biblioteca especial, de salas virtuais de bate-papo⁶ ou preparam encontros em locais mais descontraídos. Essas atividades liberam as energias das pessoas, estimulam a criatividade e desencadeiam os processos de mudança (CAPRA, 2002).

Os gestores podem aprender com a compreensão sistêmica da vida. Quanto mais conhecerem os detalhes dos processos que caracterizam as redes sociais autogeradoras, melhor poderão trabalhar junto às comunidades de prática dentro da organização (CAPRA, 2002). Moraes (2003) explica que um olhar atento às redes de conversações pode desvelar um conjunto de conhecimentos presentes na cultura escolar, revelar também um corpo de significados sobre os quais a identidade coletiva é construída.

Retomando a diferença fundamental entre um sistema vivo e uma máquina, esta pode ser controlada, mas de acordo com a compreensão sistêmica da vida, o sistema vivo só pode ser perturbado. Em outras palavras, as organizações não podem ser controladas através de intervenções diretas, mas podem ser influenciadas através de impulsos e estímulos. O ponto central não é nem a força nem a energia, mas o significado. A mudança organizacional não pode ser imposta de fora para dentro, mas as perturbações significativas podem chamar a atenção da organização e desencadear mudanças estruturais. (CAPRA, 2002)

Fullan e Hargreaves (2000), pesquisadores da cultura escolar e reforma educacional, desenvolveram um estudo que fala das dificuldades de mudança e desenvolvimento da equipe escolar numa cultura individualista, na qual os professores se isolam e cultivam o individualismo. Desenvolveram, portanto, o conceito de “escolas totais”, para explicar a possibilidade de um trabalho cooperativo, em que os elementos da equipe colaboram entre si, dentro de um clima de confiança.

⁶ A sala virtual de bate-papo é comumente chamada de “chat”. É uma forma de comunicação através de rede de computadores, similar a uma conversa, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas (Dicionário Aurélio).

Uma das dificuldades que o gestor encontra, para promover o trabalho coletivo e integrar os esforços e ações na escola, é o individualismo do trabalho docente. Ensinar é uma profissão solitária e a situação mais comum para um professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas sim viver a situação de isolamento. Compreendendo a necessidade de promover mudanças de tal forma a promover mais colaboração, o líder deve investir num movimento que Fullan e Hargreaves (2000) chamam de “profissionalismo interativo”. Nesse contexto, os professores são compreendidos em termos holísticos e são considerados como indivíduos e pessoas com experiências profissionais. Normalmente, nos programas de formação impostos por instâncias superiores, os professores são vistos como figuras carentes de habilidades e seu conhecimento é subestimado, ignorando que o seu fazer é resultante da sua história de vida, da experiência acumulada, plena de significados pessoais.

Compreender a cultura escolar não é um processo passivo. A percepção ativa requer atenção ao contexto, para ouvir muito as pessoas, perceber o que os professores estão fazendo, o que valorizam, quais suas satisfações e insatisfações, o que lhes causa bem estar e até preocupação (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Alonso (2003), ao propor algumas ações que auxiliam os dirigentes na tarefa de estimular e desenvolver o trabalho coletivo na escola, recomenda aos gestores que ouçam diferentes opiniões e aprendam a lidar com a diversidade. Isto porque a participação dos elementos do grupo deve ser facilitada. As pessoas precisam estar à vontade para expressarem seus pensamentos, livres de qualquer condição ameaçadora. É da diferença de idéias que emergirá a escolha e adoção da solução mais adequada para o grupo, pois a construção dialética do projeto coletivo será enriquecida com as contribuições individuais. Porém, o ponto mais forte dessa estratégia, como enfatiza a autora, está em permitir que as pessoas aprendam a conviver com outras pessoas que pensam e agem de modos diferentes, respeitando suas opiniões e crenças. Bordignon (2000) aponta como fundamental que a direção seja concebida como a coordenação das alteridades, das diferenças entre os iguais.

As diferenças de opiniões são corriqueiras em qualquer ambiente, mas, ironicamente, a discordância entre os professores é mais forte e mais freqüente nas culturas cooperativas. Nesses ambientes, as relações entre os elementos da escola repousam numa base sólida de segurança e numa confiança coletiva, as discussões

são abertas e os desacordos são temporários. Enquanto a diversidade é valorizada, a interdependência entre as pessoas é estimulada, porque aprendem umas com as outras e trabalham juntas nos problemas que têm em comum (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Por questões inerentes ao centralismo do sistema administrativo e por fatores históricos, os gestores têm adotado posturas mais autoritárias do que democráticas na administração da escola. Fullan e Hargreaves (2000) alertam para a atitude comum ao diretor quando ele é o proprietário da escola: é uma postura mais pessoal do que coletiva, mais hierárquica que democrática, mais imposta do que merecida. Esclarecem que o papel do gestor como auxiliar do desenvolvimento da cultura escolar e estimulador da participação coletiva não pode ser confundido com a manipulação da vontade dos professores. Neste caso prevalece somente a visão do diretor. Não há articulação, a liderança torna-se manipulação e a colaboração torna-se cooptação. Os gestores precisam também refletir, estarem receptivos aos questionamentos. Suas idéias devem ser provisórias e abertas à mudança. A responsabilidade pela construção da visão é coletiva e não individual, pois colaborar significa criar uma visão em conjunto, ao invés de obedecer à visão do diretor. Portanto, algumas atitudes são verdadeiramente desestimuladoras e podem transformar a cultura escolar. Por exemplo, os diretores que controlam todas as decisões, não estimulam iniciativas, culpam, só vêem problemas no lugar de possibilidades e criam ambientes onde os professores ficam desencorajados e desanimados.

Embora não se possa abrir mão da burocracia escolar, ela precisa ser colocada a serviço dos propósitos pedagógicos, sob pena de ser considerada um “conjunto parasitário”, na expressão de Morin (2001). Para o autor, a burocracia assume dois papéis, de um lado assegura a coesão e funcionalidade de uma organização, mas de outro pode ser um instrumento de decisões que age bloqueando o fluxo organizacional.

A burocracia precisa ser usada para facilitar e não para limitar. Os recursos burocráticos e controles não podem ser sistemas inflexíveis, impondo limites à ação dos professores. Devem ser colocados a serviço das culturas colaborativas, como auxiliar da institucionalização de novas estruturas organizacionais, favoráveis ao aperfeiçoamento contínuo. Alguns procedimentos podem oferecer oportunidades à

expansão da colaboração, tais como: garantia de planejamento cooperativo durante o horário escolar, criação de grupos para a tomada de decisão e criação de novos papéis, tais como líderes curriculares ou de projetos (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A gestão deve realizar-se como uma prática de respeito e valorização dos elementos do grupo e verdadeiro reconhecimento da possibilidade de todos e cada um emergirem enquanto líderes. Alonso (2002) diz que é importante que a liderança surja do próprio grupo e não de uma imposição exterior, pois a liderança caracteriza-se por ser uma força de articulação e interpretação do pensamento e das idéias dos componentes do grupo. Na verdade, a liderança se estabelece ao fazer que a ação educativa tenha um significado para cada um e para todos. Motta (2001) explica que o líder cria nos liderados a sensação de um espaço próprio, onde eles podem desenvolver a sua criatividade, realizando-se na sua ação. Segundo o autor, a liderança pode ser explicada como a arte de usar o poder que existe nas pessoas. Para Fullan e Hargreaves (2000) a liderança pode surgir em qualquer lugar na equipe escolar, pois, nas culturas colaborativas, todos podem ser líderes.

O gestor pode tornar o processo de mudança significativo para sua equipe e assegurar a participação das pessoas, proporcionando um ambiente em que a criatividade possa florescer. Na realidade, a criatividade das pessoas na organização de trabalho precisa ser aproveitada e transformada numa força positiva, isto é, num estímulo ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo. As estruturas criadas a partir desse ambiente favorável emergem espontaneamente (CAPRA, 2002).

Como o poder se incorpora a todas as estruturas sociais, o surgimento de novas estruturas sempre muda as relações de poder, pois o processo de surgimento espontâneo nas comunidades é também um processo de fortalecimento coletivo. Os líderes que facilitam o surgimento da novidade usam o próprio poder para dar poder aos outros. O resultado disso pode ser uma organização em que tanto o poder quanto o potencial de liderança se acham amplamente distribuídos. Isso não significa que vários indivíduos assumam simultaneamente a liderança, mas que diversos líderes vão se apresentar no momento em que forem necessários para facilitar os vários estágios do surgimento da novidade (CAPRA, 2002). Thurler (2001) chama este arranjo de liderança cooperativa, pois não se trata do modo

cooperativo como o líder conduz o grupo, mas sim a maneira cooperativa como um grupo resiste à tendência de delegar ou deixar o poder para uma única pessoa. Para a autora, o líder é aquele que faz as competências emergirem e certifica-se de que cada membro da equipe exerça sua liderança.

Dentro de um novo paradigma de gestão, o cultivo do clima organizacional positivo que leva as pessoas ao desafio da construção coletiva é a valorização, tanto profissional, quanto afetiva, que gera o prazer de frequentar o ambiente de trabalho (BORDIGNON, 2000).

Essa valorização diz respeito ao todo da pessoa, considerando-a integralmente. Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que é fundamental valorizar o professor como uma pessoa integral e não apenas como um feixe de competências ou deficiências. O objetivo dessa postura é promover o crescimento dos professores da escola, porque mesmo os mais medíocres ou mais fracos possuem bons aspectos que podem constituir oportunidades para elogios e para o aumento da autoconfiança. Um verdadeiro desafio para o diretor é encontrar o que valorizar em todos os professores da escola. Conhecer os professores ajuda a identificar quais são os seus valores, as suas necessidades, e é um bom ponto de partida para promover o crescimento profissional deles. Segundo os autores, quando uma escola tem um ou poucos professores ruins, costuma ser um problema do professor. Quando ela tem muitos professores ruins é problema de falta de liderança.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), é interessante valorizar os professores que sempre buscam inovar no seu trabalho ou procuram oportunidades de aprender com os colegas. A atitude de promover a formação do professor no seu ambiente de trabalho é mais proveitosa do que a providência de uma formação oriunda de um grupo externo. Alonso (1999) acredita na força do professor como elemento desencadeador das reformas educacionais, como também na escola como local privilegiado para a formação e a mudança ocorrerem. Um clima organizacional que permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição (BRUNET, 1992).

Alguns programas de formação de professores têm incorporado a reflexão sobre a própria prática como ponto de partida para a revisão da mesma. Segundo Mizukami (2002), muitas pesquisas têm mostrado que os aspectos importantes na formação docente são o reconhecimento da trajetória individual e a valorização do

conhecimento oriundo da própria experiência. A autora explica que esse projeto de formação acontece na instituição escolar, onde o clima colaborativo permite a construção de um conhecimento prático alternativo para o enfrentamento de seus problemas. Mizukami (2002) define ainda essa formação como aprendizagem organizacional, em que a organização é entendida como um organismo vivo que cresce por seus próprios impulsos, em direção ao autodesenvolvimento. Parece constituir-se num tipo de formação autônoma, com grandes possibilidades de sustentar-se na condição de permanente vir a ser, em movimento processual.

Fullan e Hargreaves (2000), ao defenderem o local de trabalho dos professores e estudantes como o lócus central para a reforma educacional, enfatizam a cultura colaborativa como apoio ao crescimento do professor e ao aperfeiçoamento da escola. Segundo os autores podemos encontrar culturas de colaboração:

[...] em todos os lugares, na vida da escola: nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho pesado e difícil e no interesse pessoal, evidenciados nos corredores ou fora das salas de aula; nos aniversários, nos dias de festa ou em outras comemorações simples; na aceitação e mescla de vidas pessoais com vidas profissionais; no elogio rasgado e aberto, no reconhecimento, na gratidão e no compartilhar e discutir idéias e recursos (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 67).

As culturas colaborativas favorecem ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos, bem como a melhoria de bons resultados dos alunos. Nesses ambientes a mudança e o aperfeiçoamento são facilitados. Os elementos da equipe reagem de maneira crítica às intervenções externas, pois as relações de dependência com as reformas impostas são enfraquecidas. As mudanças decorrentes das escolhas do grupo são mais significativas para os mesmos e favorecem a auto-organização (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Mais uma vez, surge, aqui, a questão dos significados. No lugar de instruções impostas, a oferta de princípios orientadores, por parte da gestão, acarreta mudanças significativas nas relações de poder. As relações de domínio e controle mudam para relações de cooperação e parceria. Essa é uma consequência fundamental da nova compreensão da vida. Segundo Capra (2002), nos últimos anos, os biólogos e ecologistas têm trocado a metáfora da hierarquia pela da rede e compreenderam que as parcerias, ou seja, a tendência dos organismos de

associarem-se, estabelecerem vínculos, cooperarem uns com os outros é um dos sinais característicos da vida.

A criatividade, o aprendizado, a mudança e o desenvolvimento são traços intrínsecos de todos os sistemas vivos, e manifestam-se nas organizações sempre sob a forma de uma nova ordem (CAPRA, 2002). A abertura, a flexibilidade, a criatividade, a dialogia, a capacidade de auto-organização constante são indicativos da existência da vida no seio de uma organização (MORAES, 2003).

Nas organizações humanas, as soluções que emergem são criadas dentro do contexto de uma determinada cultura organizativa. Não podem ser simplesmente transplantadas para outra organização dotada de outra cultura. Alguns líderes tendem a reproduzir a nova estrutura de um contexto que deu certo para outra situação, sem transferir o conhecimento tácito e o contexto de significados a partir dos quais surgiu essa nova estrutura (CAPRA, 2002).

As boas soluções que emergem num contexto nem sempre cabem em outro contexto, pois tudo depende das circunstâncias em que emergem, das pessoas e das emoções que criam um campo energético e vibracional em constante alteração. Cada estrutura surge em função de um conjunto de componentes congruentes e articulados entre si, por isto perdem sentido ao serem reproduzidos noutra local (MORAES, 2003).

O ato de dar vida às organizações humanas pelo fortalecimento de sua própria estrutura aumenta-lhes a flexibilidade, a criatividade e o potencial de aprendizado como também aumenta a dignidade e a humanidade dos indivíduos que compõem a organização, que vão tomando contato com essas qualidades por si mesmos. Em outras palavras, a valorização da vida e da auto-organização fortalece e capacita o indivíduo. Cria ambientes de trabalho sadios dos pontos de vista mental e emocional, onde as pessoas se sentem apoiadas na busca de realização dos seus próprios objetivos e não têm de sacrificar a própria integridade a fim de atender às exigências da organização. Em resumo, os projetos pessoais precisam estar imbricados no projeto coletivo (MACHADO, Nilson, 1997).

1.6. A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA GESTÃO

Na articulação dos aspectos administrativos e pedagógicos, a preocupação com o trabalho em equipe, a integração e a rede de comunicação dentro do âmbito escolar representam a adoção de um estilo de gestão que também incorpora a tecnologia de informação e comunicação como auxílio ao trabalho.

Comumente, os gestores não percebem a potencialidade da TIC⁷, nem avaliam o uso que podem fazer dela, para dar suporte ao seu trabalho de integração dos esforços e das ações da escola.

Lentamente, como todas as pessoas que têm acesso aos recursos da tecnologia, os gestores vão adquirindo habilidades no manuseio das ferramentas computacionais. Como por exemplo, hoje não admitimos mais escrever um documento qualquer sem o auxílio de um processador eletrônico de textos. É também crescente o uso da internet, bem como a adoção de um endereço eletrônico para facilitar a comunicação. Provavelmente, nos próximos anos estaremos incorporando outros usos e criando outras necessidades. Na verdade, diariamente estamos fazendo novas aprendizagens que nos estão habilitando para o domínio do mundo tecnológico.

Porém esse domínio não está ocorrendo simplesmente como um acréscimo de competências ao nosso cabedal de conhecimentos. Não se trata de uma somatória de habilidades. As mudanças não se resumem a quantidade, mas apontam para um diferencial qualitativo, ou seja, a tecnologia não está simplesmente dando suporte às tarefas manuais, mas está criando oportunidades e situações totalmente novas. Além de eletrônica, a revolução é da comunicação.

Os avanços no hardware e software disponibilizam ferramentas aos gestores, promovendo a possibilidade de automação de serviços burocráticos. Rotinas manuais passam a ser executadas nos processadores de textos, nas planilhas eletrônicas e gerenciadores de base de dados. Textos, sons e imagens podem ser registrados e compartilhados. Dados podem ser armazenados, recuperados e atualizados automaticamente. Dados estruturados geram informação e esta pode ser classificada e analisada para gerar saber. Com muita facilidade, procedimentos automatizados criam informações que são processadas, organizadas e

⁷ TIC é a abreviatura da expressão “Tecnologia da Informação e Comunicação”.

disponibilizadas para diferentes níveis operacionais e de gerenciamento. Os canais de telefonia tornam possível a veiculação de informação em arquivos digitais, diminuindo o volume e a circulação de papéis. E, por fim, as redes de comunicação transformam o mundo das relações humanas.

O fato é que a informação hoje passou a ser um bem precioso e nas organizações fala-se em gestão do conhecimento. O processamento eletrônico dos dados ampliou a oferta de informação para o administrador. O dado, um simples registro de um evento, quando organizado e tratado matematicamente, pode transformar-se em informação útil, significativa para a tomada de decisão. A informação é o dado tratado, comparado, analisado ou interpretado e tem um valor agregado a ele através do sentido lógico de quem o utiliza. Por isto o conhecimento é uma informação valiosa para a mente humana, que é capaz de refletir sobre ela. Desta forma, conhecimento é uma mistura fluida de experiência, valores e informação contextual (VIEIRA, 2003).

Estamos testemunhando o nascimento da cibercultura, ou seja, uma grande rede digital que conecta tudo a todos (LEVY, 1999). Estamos vivenciando uma profunda mudança cultural em que a comunicação está permitindo a troca imediata de idéias, a quebra de protocolos hierárquicos para acessar informações e a construção coletiva de conhecimento.

Entretanto os gestores, mesmo os familiarizados com a tecnologia, ainda restringem a sua atenção para a disseminação do uso do computador como ferramenta ou tecnologia de suporte para o trabalho docente, mais especificamente para as questões de ensino e aprendizagem. Geralmente os esforços e recursos são prioritariamente direcionados para a criação e manutenção dos laboratórios de informática no interior da escola.

Evidentemente, esta é uma justa preocupação e o diretor da escola tem um papel importante na adoção das tecnologias pelos professores. Hoje os computadores são verdadeiros auxiliares dos mestres na articulação dos conhecimentos. Na escola tradicional falava-se em currículo como o rol de assuntos tratados no espaço da classe escolar. Junto com as mudanças do paradigma da comunicação moderna, o conceito de currículo transformou-se, quebrando todas as fronteiras do mundo globalizado. As formas de ensinar e aprender, que teimam em

permanecer desconectadas do global, do real e imediato, sucumbem diante do descaso e desinteresse dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem precisa ocorrer de maneira integrada no interior da escola, de forma presencial ou virtual, envolvendo gestores, professores, alunos, pais e comunidade. Prova disto é o sucesso atribuído às iniciativas de professores que desenvolvem projetos que mobilizam outras mídias e outros saberes além daqueles creditados aos livros escolares. Ensinar e aprender não se limita ao trabalho dentro da sala de aula, mas implica em modificar o que fazemos dentro e fora dela, em organizar ações de pesquisa e comunicação, através da internet, recebendo e enviando mensagens, discutindo questões em fóruns, etc (MORAN, 2003).

A escola perdeu a sua principal função de transmitir saber e os gestores precisam fomentar na sua equipe escolar a discussão sobre as novas relações do homem com o conhecimento. O fato é que as novas mídias dão conta de distribuir a informação com abundância e velocidade, além de utilizarem procedimentos e roupagens mais atraentes. A gestão do conhecimento transcendeu o âmbito educacional, que passou a ser a matéria-prima privilegiada de todos os segmentos e atividades da sociedade. Aprender passou a ser uma necessidade ao longo da vida e a importância da formação acadêmica restrita a algum período do desenvolvimento do indivíduo ficou minimizada. E como resposta a essa demanda, as ferramentas e instrumentos para acessar, organizar e transmitir informação surgem incessantemente em versões atualizadas. Portanto resta à escola repensar seus paradigmas, retomar seu espaço no atual contexto (DOWBOR, 2001).

Para acompanhar essas profundas transformações a escola deve passar por mudanças organizacionais, para incorporar novas formas de trabalhar o conhecimento. Inserida num espaço social onde cresce a necessidade de interação e participação dos sujeitos para enfrentarem seus desafios, a agência educativa pode facilitar a conectividade, com adoção da TIC. A questão não se reduz somente a assimilar a TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de automação de rotinas ou como provedora de informações gerenciais. Trata-se de dar suporte e ampliar os canais de comunicação, quer seja internamente, porque a descentralização do poder deve promover a integração da equipe escolar, quer seja externamente, porque a escola precisa compartilhar informações, estabelecer

contatos de todas as espécies, além de ativar uma rede comunicativa que facilite a interação entre pais, alunos, professores, etc.

Portanto a tecnologia não pode ficar limitada ao laboratório de informática, pois deve invadir outros espaços escolares para subsidiar o trabalho de gestão escolar numa cultura educativa que privilegie as interações e mobilize a participação dos sujeitos no projeto pedagógico coletivo. Ambientes virtuais podem ser implementados para funcionarem como locais de integração. A fim de concretizar essas ações, os recursos físicos, isto é, os computadores, propriamente falando, podem estar distribuídos em muitos locais da escola, ligados em rede, tais como diretoria, sala dos professores, secretaria, sala de coordenação, biblioteca, etc. Quando todos estão conectados surgem novas oportunidades de interação, nunca antes pensadas (MORAN, 2003).

A TIC pode contribuir para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem (ALMEIDA, 2002). O acesso à Internet, por exemplo, pode contribuir para que a escola se articule com outros espaços produtores de conhecimento e acabe reconhecendo no seu próprio interior um espaço aberto e flexível, permissível para o intercâmbio de idéias. A troca de experiências pode ultrapassar as fronteiras da escola e novas conexões podem ser estabelecidas. Dessa forma, pode ser criada uma cultura de interatividade local e global.

Novos vínculos podem ser criados a partir da escola. A TIC pode dar suporte para a comunicação entre os elementos da escola, pais, comunidade e outros organismos. Pode ajudar na realização de atividades colaborativas que se propõem a enfrentar problemas locais ou desenvolver projetos inovadores para ampliar e modernizar a gestão administrativa e pedagógica na escola (ALMEIDA, 2002). Nesse sentido, algumas escolas estão construindo seu site para publicar seus projetos na internet e ativar canais de comunicação.

Evidentemente, o modelo de administração mecanicista, que se caracteriza pelo estilo de comando em linha, hierárquico, não encontra suporte nesta nova proposta. Uma estrutura de poder centralizada provavelmente não daria a merecida importância ao potencial de comunicação de uma rede colaborativa. O uso dos recursos da TIC estão a serviço de uma cultura escolar em que a gestão é mais flexível, participativa e democrática. Aqui acrescentamos a afirmação de Almeida (2003):

A superação da dicotomia entre o pedagógico e o técnico-administrativo, instalada na cultura escolar, encontra eco em concepções educacionais que enfatizam o trabalho em equipe, a gestão de lideranças e a concepção e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola tendo em vista a escola como organização viva que aprende empregando todos os recursos disponíveis, entre os quais as TIC (ALMEIDA, 2003).

É interessante esclarecer que a TIC favorece o novo paradigma de gestão, sem funcionar, entretanto, como catalisadora da mudança (ALMEIDA, 2002). Em seu trabalho de pesquisa, Allegretti (1998) conclui que a planejada introdução de novos recursos tecnológicos numa escola de ensino médio não promoveu a mudança organizacional desejada. Porém, se pensarmos em cultura escolar, como um organismo vivo, qualquer afirmação quanto ao lugar da TIC, como causa ou efeito, pode ser precipitada. Mas, com certeza, a TIC é uma metáfora da mudança.

Após esse delineamento inicial sobre a gestão escolar, tratarei a seguir das características pertinentes à gestão na rede municipal de ensino de São Paulo, com o propósito de contextualizar esta pesquisa.

CAPÍTULO II

A GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MUNICIPAL DE SÃO PAULO

“No entanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um destes tipos de fio que entram na tapeçaria é insuficiente, não apenas para conhecer esta realidade nova que é o tecido (quer dizer, as qualidades e as propriedades próprias de cada textura), mas, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer a sua forma e a sua configuração.” Edgar Morin

2.1. AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MUNICIPAL

Embora priorize o ensino fundamental, como recomendado no inciso V, artigo 11, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o município de São Paulo oferece, também, educação infantil em creches e pré-escolas à população da cidade.

As escolas do ensino municipal são nomeadas de acordo com o público a que se destinam, assim: o CEI⁸ e a EMEI⁹, atendem a educação infantil; a EMEF¹⁰, atende o ensino fundamental; a EMEFM¹¹, ensino fundamental e médio; a EMEE¹², oferece ensino fundamental para portadores de necessidades especiais.

Neste ano de 2003, a Prefeitura Municipal de São Paulo está implantando um conceito de educação mais amplo, com isso está inaugurando 21 unidades de CEU¹³ – Centro Educacional Unificado. Cada CEU abriga um Centro de Educação Infantil, uma Escola de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental, além de oferecer um conjunto cultural, com teatro, biblioteca e salas para oficinas de dança e música, um conjunto de lazer e esporte, com pista de skate, quadras esportivas, salão de ginástica e piscinas, um Telecentro e um Centro Comunitário.

⁸ CEI é um Centro de Educação Infantil, destinado a crianças de zero a três anos.

⁹ EMEI é a Escola Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de 4 a 6 anos.

¹⁰ EMEF é a Escola Municipal de Ensino Fundamental, que atende jovens de 7 a 14 anos; oferece também Educação de Jovens e Adultos. É organizada em dois ciclos de 4 anos cada um.

¹¹ EMEFM é a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio.

¹² EMEE é a Escola Municipal de Educação Especial de Ensino Fundamental.

¹³ CEU é o Centro Educacional Unificado.

Todas as escolas municipais estão agora divididas administrativamente entre as 31 subprefeituras que foram criadas.

As 439 escolas de ensino fundamental do município de São Paulo funcionam, em grande maioria, com toda a sua capacidade física. Organizam-se em quatro turnos, isto é, três diurnos e um noturno, para atender a demanda de jovens de 7 a 14 anos, como também a educação de jovens e adultos. No ano de 2003, os dados de matrícula inicial¹⁴, da Secretaria Municipal de Educação, indicam que foram ofertadas 581.352 vagas para os jovens que freqüentam o ensino fundamental regular e 142.274 vagas para jovens e adultos que freqüentam o ensino fundamental supletivo.

Segundo dados do Censo Escolar¹⁵, o sistema de ensino municipal de São Paulo atende aproximadamente 34% da população matriculada no ensino fundamental e o sistema de ensino estadual atende 48%. Ao longo de quatro anos, de 1999 a 2002, os dados mostram que ocorreu uma tímida municipalização no município de São Paulo. Houve uma diminuição de alunos atendidos pelo sistema estadual, mas não um correspondente acréscimo de atendimento pelo sistema municipal.

Segundo o jornal da APROFEM¹⁶, o decréscimo de atendimento do sistema estadual pode ser explicado pela política governamental que visa limitar a participação do Estado neste segmento, através de medidas que facilitam a passagem das crianças de uma série para outra, reduzindo a quantidade de repetentes que freqüentam a rede. Em decorrência de uma falta de entendimento dos últimos governos municipais com o governo estadual, uma política perversa foi adotada por este último para desocupar suas escolas. O sistema estadual vem disponibilizando cada vez menos vagas, principalmente nas primeiras séries, deixando o sistema municipal superlotado, sem ter mais para onde crescer. As escolas municipais são obrigadas a funcionar em quatro turnos, para dar atendimento à demanda, apesar das recomendações do Plano Nacional de Educação¹⁷ de manter, nas escolas, dois turnos diurnos e um turno noturno. Esta realidade tem contrariado os planos das escolas municipais no redimensionamento

¹⁴ Dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/ATP-CI).

¹⁵ Dados do MEC – Censo Escolar. Disponível em: < www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2002.

¹⁶ CALLEGARI, César. *Educação: SP x SP*. Jornal da APROFEM. São Paulo, mar/abr de 2003.

¹⁷ Plano Nacional de Educação, aprovado em 2000, pelo Congresso Nacional.

de suas turmas e espaços, no funcionamento de apenas dois turnos diurnos e na viabilização de um determinado projeto pedagógico.

2.2. O DIRETOR DA EMEF E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A carreira dos profissionais da educação encontra-se definida em legislação própria. O Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei 11.229 de 26 de junho de 1992, veio consolidar direitos dos servidores, articulando princípios de gestão democrática, valorização dos profissionais e qualidade de ensino, ou seja, princípios norteadores de uma política educacional. No artigo 6º da referida lei, o Diretor de Escola aparece no nível III, como profissional de carreira. O artigo 7º especifica que o provimento do cargo de Diretor será feito mediante concurso de provas e títulos, nas formas de acesso, dentre os integrantes da carreira, ou por ingresso.

Os cargos e funções, objetos desta legislação, foram posteriormente reenquadrados pela Lei 11.434, de 12 de novembro de 1993, que dispõe sobre a Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, além de alterar e completar a Lei 11.229. Pelo artigo 7º da Lei 11.434, o Diretor de Escola passa a fazer parte da Classe III. Além do enquadramento em tabela própria de vencimentos e plano de carreira, o Diretor fica sujeito a uma jornada de quarenta horas de trabalho semanais. É requerida, para exercício de sua função, a habilitação em Administração Escolar correspondente a Licenciatura plena em Pedagogia ou Complementação Pedagógica ou Pós-Graduação em Educação, com experiência mínima de três anos no magistério, conforme estabelecido na tabela B, do anexo I, da Lei 11.434. E conforme disposto no artigo 27, os concursos de acesso e ingresso serão realizados obrigatoriamente, quando o percentual de cargos vagos atingir cinco por cento do total de cargos vagos da classe e quando não houver concursados excedentes do concurso anterior para a carreira, com prazo de validade em vigor.

A carreira para Diretor de EMEI, EMEF e EMEFM é a mesma¹⁸. O candidato aprovado em concurso para Diretor de Escola Municipal, por ocasião da escolha da unidade escolar na qual será lotado, tem demonstrado preferência por trabalhar em EMEI. O mesmo ocorre por ocasião do concurso de remoção, visto que a rede

¹⁸ O campo de atuação dos profissionais do ensino, mais especificamente a área de Direção inclui a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial, conforme o inciso IV do artigo 5º da Lei 11.229 de 26/06/92, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e os artigos 13 e 14 da Lei 11.434 de 12/11/93, que dispõe sobre a Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação.

escolar municipal é marcada pela rotatividade do quadro de funcionários. Em geral, o Diretor de EMEF procura remover-se para uma EMEI. Uma das justificativas é que as escolas de ensino fundamental são maiores e mais trabalhosas. Existem exceções e encontramos dirigentes que permanecem durante anos na mesma escola. Porém com frequência encontramos na direção das escolas municipais os iniciantes na carreira administrativa.

O Diretor de uma EMEF dirige uma equipe escolar constituída por três grupos: a equipe técnica, a equipe docente e a equipe auxiliar de ação educativa, Apesar de não escolher sua equipe de trabalho, pois esta providência é tarefa dos núcleos centrais da administração, esse Diretor mantém todos os funcionários sob sua responsabilidade.

A equipe técnica é constituída do Diretor de Escola, do Assistente de Diretor e dois Coordenadores Pedagógicos. O cargo de Assistente de Diretor não tem provimento por concurso e, desde que aprovado pelo Conselho de Escola, pode ser ocupado por um professor efetivo ou estável, com formação em Pedagogia e Administração Escolar. Nos casos de substituições de Diretor e de Coordenador Pedagógico, o candidato também deve ser escolhido pelo Conselho de Escola.

A equipe docente é composta por professores em regência de classe, os professores substitutos, os professores readaptados, os professores orientadores de informática educativa e os professores orientadores da sala de leitura.

A equipe auxiliar da ação educativa é constituída pelo secretário de escola, pelos auxiliares técnicos administrativos I, que auxiliam o secretário, pelos auxiliares técnicos administrativos II, que exercem as funções de inspetor de alunos, pelos agentes escolares e pelos agentes da administração e vigilância.

A legislação incentiva a permanência dos funcionários no cargo, pois são promovidos por tempo de serviço e participação em cursos de formação. Podem também obter promoção por merecimento, com base numa avaliação feita pela chefia direta. Portanto os professores não precisam ascender à categoria de Diretor, Coordenador Pedagógico ou Supervisor Escolar para obter melhoria salarial.

A gestão da escola, as competências e atribuições do Diretor de Escola estão contidas e explicitadas no Regimento da Escola Municipal, próprio de cada unidade

escolar. Como explicado mais adiante, as escolas municipais elaboraram seu próprio regimento, em substituição ao Regimento Comum das Escolas Municipais¹⁹.

A primeira função atribuída ao Diretor, pelo Regimento da Escola Municipal é a coordenação do funcionamento geral da escola e da execução das deliberações do Conselho de Escola, de acordo com as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação. O Diretor é o elo entre a Secretaria Municipal de Educação e sua equipe escolar. Recebe as determinações superiores, sendo o responsável pelo cumprimento das disposições legais, bem como deve dar conhecimento delas a todos os seus subordinados.

Como parte do Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino²⁰, foi desenvolvido um trabalho²¹ com Diretores de escolas da rede, para analisar a visão do Diretor quanto à responsabilidade e abrangência do cargo, além da identificação das atividades de maior relevância em termos de dispêndio de tempo e importância. Os Diretores indicaram a supervisão geral da escola, atendimento à equipe escolar e acompanhamento pedagógico como as atividades mais importantes. Porém reconheceram que os memorandos, ofícios, divulgação de publicações do diário oficial, documentação de alunos e manutenção da escola são atividades que consomem mais o seu tempo. Com relação à legislação²² atinente às atribuições de Diretor de Escola, destacaram a centralização demasiada das responsabilidades na figura do Diretor, responsabilidades essas, muitas vezes, oriundas de deliberações do Conselho de Escola. Como consenso, salientaram alguns aspectos que podem ser recomendados como balizadores das tarefas do Diretor, além da sistemática proposta e contida na legislação vigente, tais como: compromisso profissional, adoção de bom senso no cumprimento da legislação, coerência nas ações, criatividade, liderança, clareza na concepção de educador, presença, competência técnica e projeto integrador da escola.

A função do Coordenador Pedagógico é entendida como o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola,

¹⁹ Decreto 33.991 de 24/02/94, dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais.

²⁰ Elaboração e Realização do Programa de Melhoria do Desempenho da RME: capacitação de Diretores de escola e aprimoramento dos sistemas de gestão de unidades escolares” – Fundação Instituto de Administração, sob a Coordenação do Prof. Helio Janny Teixeira, Quinto relatório, dez., 1995, p. 28 a 32.

²¹ O trabalho desenvolvido foi um workshop com Diretores de escola da rede municipal de ensino, indicados pela Secretaria Municipal de Educação.

²² Na ocasião do workshop desenvolvido com os Diretores da rede municipal de ensino, estava em vigência o Decreto 33.991 de 24/02/94 que dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais.

de acordo com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação. Em termos regimentais, o Diretor de Escola divide com os Coordenadores Pedagógicos as atribuições de elaboração e acompanhamento do plano escolar, dos projetos da escola e a organização das reuniões pedagógicas. Entretanto, isto nem sempre acontece.

Na prática, a responsabilidade sobre as tarefas rotineiras voltadas à manutenção da vida escolar afasta os Diretores dos assuntos explicitamente pedagógicos, que são assumidos apenas pelos Coordenadores Pedagógicos. Parte desses coordenadores queixa-se da ausência dos Diretores nas questões pedagógicas e reclama mais apoio deles. Porém esta não é a regra, pois outra parte relata que os seus colegas Diretores participam ativamente da implementação do projeto pedagógico e sempre estão presentes nas reuniões pedagógicas.

Algumas equipes técnicas procuram garantir a integração das ações e conseqüente troca de informações realizando encontros semanais, programados com a finalidade de manter um canal de comunicação entre os seus elementos. Esta providência minimiza o efeito de possíveis ausências, fortalece os vínculos da equipe e reflete favoravelmente no restante da equipe escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, objetivando promover sua política educacional, divulga, anualmente, através de Portarias²³, as diretrizes para a Organização das Unidades Escolares e elaboração dos respectivos calendários escolares. Ao recomendarem, enfaticamente, a realização de um projeto político-pedagógico, nas unidades escolares, as Portarias procuram garantir a articulação pedagógico-administrativa no seu interior.

Obedecendo à legislação²⁴, a Secretaria Municipal inicia o ano com atividades de organização das escolas. Para tanto, ocorrem reuniões dos órgãos centrais e destes com as equipes técnicas das escolas. A seguir, cada escola municipal realiza o encontro de sua equipe técnica, com o objetivo de preparar as primeiras reuniões com toda a equipe escolar. Estas acontecem logo a seguir e são destinadas à análise, discussão e sistematização do projeto político-pedagógico e à

²³ As Portarias referentes ao ano de 2003 são: Portaria 5026/02-SME, que dispõe sobre a Organização das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e Portaria 5027/02-SME, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário Escolar 2003.

²⁴ A legislação que normaliza o calendário escolar é anual. A Portaria em vigor na ocasião desta pesquisa é a Portaria 5027/02-SME, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário Escolar para 2003.

organização da escola. Nesta ocasião o calendário escolar é definido com base no dispositivo legal e em função das particularidades de cada escola. Para ser implementado, o calendário deve receber a aprovação do Conselho de Escola, do Supervisor Escolar e do Coordenador de Educação da Subprefeitura à qual pertence a escola. No decorrer do período letivo são garantidos duzentos dias letivos e turnos de quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar. São planejadas, no mínimo, quatro reuniões pedagógicas, com suspensão de aula, para análise do processo educativo e avaliação do desempenho global dos educandos. As reuniões com pais, em número de quatro, podem ser realizadas sem suspensão de aulas. A avaliação do trabalho da unidade escolar deve ser realizada ao longo do ano, no horário coletivo ou nas reuniões pedagógicas. Além desses eventos, são definidos, por instâncias superiores, dois encontros por ano entre as escolas próximas, com o objetivo de assegurar a execução da proposta de formação permanente da Secretaria Municipal de Educação.

Em respeito às normas legais e para atender as características da escola, cada unidade escolar pode flexibilizar o calendário anual. Algumas procuram compatibilizar interesses e reorganizar tempo e espaço para que se acrescentem mais encontros entre seus professores.

Os professores anualmente fazem opção por uma jornada de trabalho²⁵ que pode ser básica, ampliada ou especial. Esta jornada é composta por horas de regência de sala de aula, por horas cumpridas coletivamente e por horas cumpridas isoladamente. O horário coletivo se destina a ações que favoreçam o processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico. O horário individual se destina à preparação de aulas, pesquisa e seleção de material, correção de avaliações e atividades com a comunidade e com pais de alunos.

São organizados vários horários coletivos para agrupar os professores da escola que fazem opção pelas jornadas ampliada ou integral. Suas reuniões semanais são acompanhadas pelos Coordenadores Pedagógicos e cada grupo desenvolve projetos estratégicos de ação relacionados ao projeto político-

²⁵ Segundo a Lei 11.229/92 e a Lei 11.434/93 são três as jornadas dos professores: JB ou Jornada Básica, composta de 18 horas-aula semanais, mais 2 horas-atividade, sendo 1 hora na escola e 1 hora em local de livre escolha; JEA ou Jornada Especial Ampliada, composta de 25 horas-aula semanais, mais 5 horas-atividade, sendo 3 horas na escola e 2 horas em local de livre escolha; JEI ou Jornada Especial Integral, composta de 25 horas-aula semanais, mais 15 horas adicionais, sendo 11 horas na escola e 4 horas em local de livre escolha.

pedagógico da escola. Geralmente as equipes técnicas das escolas externam seu descontentamento com relação ao número de professores participantes dessas jornadas. Em média, as escolas contam com 50% ou 60% dos professores em jornada integral. Na verdade, gostariam de que toda sua equipe docente estivesse presente nesses horários coletivos.

Cada escola municipal possui seu projeto político-pedagógico. Segundo a Portaria 5026/02²⁶, esse projeto é considerado como um processo em construção que deve contar com a participação de toda a comunidade escolar e expressar a articulação dos seus segmentos. Essa posição é pautada na constatação de que toda escola tem uma finalidade educativa e uma ação intencional, que devem ser assumidas coletivamente. Mesmo não explicitado através de um plano documentado, o movimento implícito é reconhecido como a expressão das idéias e sentimentos de todos os que convivem no cotidiano escolar. A opção política desse projeto é uma educação voltada para a inclusão de todos os integrantes da escola pública num movimento de transformação da realidade, bem como no posicionamento crítico diante da ordem social estabelecida e na participação cidadã dos sujeitos.

2.3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A AUTONOMIA DA ESCOLA NO ENSINO MUNICIPAL

A expressão “gestão democrática” aparece de forma inédita no texto da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. No item VIII, do artigo 3º, do título II, quando expõe os princípios e fins da educação nacional, explica que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática. Logo adiante, ao tratar da organização da educação nacional, no artigo 14, título IV, acrescenta que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme princípios de participação. Esclarece que a participação é dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Referindo-se à importância desta

²⁶ Portaria nº5026/02, que dispõe sobre a Organização das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

participação, Neves (1999) argumenta que, ao contrário das leis anteriores, que valorizam instâncias burocráticas, a nova lei reconhece a escola como local privilegiado da educação. Daí a importância da construção de um ambiente escolar propício para o fortalecimento de práticas democráticas.

De maneira inovadora, a nova Lei de Diretrizes e Bases recomenda um movimento democrático dentro da escola, pressupondo uma reorganização dos seus componentes, com vistas a uma maior participação dos mesmos na implementação de seu projeto pedagógico. Percebe-se claramente que os princípios de descentralização administrativa e autonomia da escola estão subjacentes no dispositivo legal.

Um ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, através da Portaria nº 6903/97²⁷, de 02/12/97, que aprova a Indicação CME nº 04/97²⁸, de 27/11/97, do Conselho Municipal de Educação, estabelece as diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico e do regimento escolar dos estabelecimentos de educação infantil, ensino fundamental e médio, vinculados ao sistema de ensino do município de São Paulo.

Essa medida foi tomada visando à realização, na prática, dos princípios de autonomia e flexibilidade pedagógica. Desde 1994, com o Decreto nº 33.991 de 24/02/94, que dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, as escolas municipais eram regidas por este regimento comum. Para contemplar os princípios contidos na Lei nº 9394/96, tornou-se necessário providenciar que cada escola construísse seu projeto pedagógico e seu regimento escolar.

Neste sentido, a Indicação CME nº 04/97, de 27/11/97, do Conselho Municipal de Educação, foi um documento orientador dos aspectos inovadores da Lei nº 9394/96. Num momento de transição e reorganização do ensino municipal, a Indicação trouxe princípios norteadores no tocante à organização administrativa e gestão escolar. Em seu bojo declara que a gestão escolar é o processo coletivo que envolve a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e

²⁷ Portaria 6903/97, de 02/12/97, que aprova a indicação 04/97, do Conselho Municipal de Educação, bem como a Deliberação CME 03/97, cujos textos foram integrados à Portaria.

²⁸ Indicação CME 04/97, do Conselho Municipal de Educação, que trata das diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de educação infantil e do ensino fundamental e médio vinculados ao sistema de ensino do município de São Paulo.

avaliação do funcionamento da escola. Recomenda a participação como forma de garantir a adesão consciente e esclarecida dos trabalhadores da escola às decisões que forem tomadas em função dos objetivos propostos. Ressalta a importância dos colegiados, especialmente o Conselho de Escola, de que devem participar professores, funcionários, pais e alunos, sob a liderança do Diretor da escola. Quanto ao Diretor, esclarece que ele não deve abdicar de ser o principal responsável pela execução das decisões tomadas, mas não pode considerar-se como o único responsável por estas decisões.

A Indicação CME nº 04/97 trouxe também consistentes orientações para que as escolas municipais construíssem seus próprios regimentos escolares. A rede já possuía um regimento que atendia em comum a todas as escolas municipais, instituído pelo Decreto nº 33.991 de 24/02/94, sob o nome de “Regimento Comum das Escolas Municipais”. Porém, a partir de então, para dar atendimento à LDB, cada estabelecimento deveria elaborar seu próprio regimento, conforme Portaria 6.903 de 02/12/97.

As unidades escolares do sistema de ensino municipal de São Paulo elaboraram seus regimentos e projetos pedagógicos com a ajuda e orientação dos órgãos centrais, ou seja, das Delegacias Regionais de Educação. Contaram também com a realização de eventos promovidos pelos sindicatos das categorias do magistério, para tratarem da temática. Apesar da oportunidade para refletirem sobre sua organização e funcionamento, propondo uma regulamentação das relações entre os participantes do processo educativo, as escolas, ao elaborarem seus regimentos, reproduziram o conteúdo do regimento das escolas municipais vigente até então, no tocante aos aspectos da gestão e atribuições funcionais. Por estas questões, a concepção de gestão, bem como as competências e atribuições do Diretor escolar, contidas no Decreto nº 33.991 de 24/02/94, encontram-se repetidas na maioria dos regimentos escolares das escolas municipais.

Em complemento à nova Lei de Diretrizes e Bases, a Indicação CME nº 07/98²⁹, de 10/12/98, trata da autonomia e gestão pública. Declara que é preciso ocorrer uma transformação do processo pedagógico na escola para que esta possa responder aos desafios de uma educação de qualidade para todos. Para tanto, a

²⁹ Indicação CME 07/98, de 10/12/98, do Conselho Municipal de Educação, aprovada pela Portaria SME nº 4096, de 21/12/98, trata da autonomia e gestão da escola pública.

gestão da escola pública deve deixar de se preocupar com aspectos de eficiência e quantidade, mas com a qualidade e com o processo.

A Indicação, referente à LDB, enfatiza duas palavras-chaves para a gestão: a participação e autonomia. Desse modo, os elementos da equipe escolar participam quando podem expressar seus pontos de vista e contribuir para a tomada de decisões. Dando algo de si, para o trabalho conjunto, podem aderir ao projeto pedagógico da escola.

Com relação à autonomia, a Indicação recomenda que as escolas deixem a posição passiva de meras executoras de determinações superiores e desenvolvam progressivamente a capacidade de vida própria, para buscar soluções adequadas à sua realidade.

Na sua continuidade, o documento fala da concepção, desenvolvimento e avaliação de um sistema de gestão descentralizada, para a escola pública. Dotadas de autonomia, as mesmas podem formular e executar o seu projeto, tomar decisões dentro do planejamento institucional global e de seu próprio plano de trabalho, executar esse plano e gerir recursos.

Como conclusão, a Indicação coloca a gestão como elemento essencial para a condução do processo democrático e diz que o Diretor continua sendo o líder insubstituível, o principal responsável pelo bom andamento dos trabalhos. Porém não o Diretor autoritário, auto-suficiente, que encontra sozinho as melhores soluções para a escola, mas aquele que estimula a participação de todos na tomada de decisões. Alguém capaz de proporcionar estímulo e orientação, disposto e preocupado em despertar criatividade e entusiasmo.

Por ocasião do Seminário “O Ensino Municipal e a Educação Brasileira”³⁰, o Prof. Jair Militão da Silva (2000) falou sobre “Como implantar políticas pedagógicas de modo a que aconteça uma busca de melhores propostas pelos gestores de um serviço público em um cenário de mudança?” No início de sua exposição, ele refletiu sobre a necessidade de superação da cultura burocrática no ensino municipal, baseada na hierarquização e despersonalização. Na cultura burocrática, a solução está sempre com o chefe hierárquico, porque é ele que comanda. Em consequência, as pessoas não opinam, pois consideram não ser função delas fazê-

³⁰ O seminário foi realizado em agosto de 1999, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de S.Paulo.

lo. Na despersonalização, a pessoa é considerada pelo papel que exerce e não pelo que é.

Para trabalhar no sentido de mudar essa cultura burocrática, Silva (2000) explica que é necessário caminhar para uma re-humanização da escola e da rede, onde se deve encetar um movimento de personalização. Isto quer dizer que a pessoa passa a ser sujeito coletivo e comunitário, que escolhe e se responsabiliza por sua escolha, podendo manifestar-se em todas as suas dimensões, cultural, afetiva, emocional e artística.

O referido seminário teve como objetivo falar aos dirigentes municipais propondo um plano de ação, pautado na linha político-filosófica adotada. Os eixos básicos propostos consideraram formar o sujeito da política ou da implantação em primeiro lugar. A seguir investir numa análise da situação nas escolas, para descobrir tendências culturais e formas de influenciá-las estrategicamente. E, por último, institucionalizar as práticas, orçando-as e dimensionando-as no tempo e espaço.

O Caderno Educação nº1³¹ divulga uma nova política educacional para o município de São Paulo e concebe a gestão democrática aliada a duas outras diretrizes, ou seja: a democratização do conhecimento e qualidade social da educação; a democratização do acesso e permanência. Propõe a democratização da gestão, através de coletivos representativos, como o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil, de forma a contribuir para a realização da qualidade social da educação. Coloca como necessidade construir as relações no interior da escola, a partir do respeito e do diálogo.

2.4. A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EMEF

A TIC é uma realidade na escola municipal de ensino fundamental. No ano de 2003, cada unidade escolar recebeu novos computadores, que foram instalados em rede e com acesso à internet. Como o projeto previa, os vinte e seis equipamentos foram distribuídos da seguinte forma: vinte e um computadores no

³¹ Caderno Educação nº1, contendo as novas diretrizes da educação do governo municipal paulista, foi publicado e distribuído em 2001, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

laboratório de informática, um na sala dos professores, um na sala de leitura, dois na secretaria da escola, e um na sala do diretor.

Mesmo antes desta renovação tecnológica, os computadores já eram usados na escola em duas áreas principais: no laboratório de informática e na secretaria da unidade escolar.

O laboratório de informática da escola é utilizado pelos alunos, que são acompanhados por seus professores e pelo POIE, um professor orientador da informática educativa. Nesse laboratório, os computadores são utilizados como ferramenta tecnológica de suporte à ação pedagógica.

Na secretaria da escola o uso dos computadores abrange essencialmente a operação do sistema “Escola On-Line”, além da editoração eletrônica de textos e planilhas.

Na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação existem dois setores diferentes para tratar das questões tecnológicas, entendidas como administrativas e pedagógicas. O Centro de Informática cuida da gestão da informação e está vinculado à Assessoria Técnica e de Planejamento, do Gabinete do Secretário. O Setor de Informática Educativa, ligado à Diretoria de Orientação Técnica, desenvolve um trabalho de apoio ao uso das tecnologias existentes na escola, com o objetivo de formar os educadores.

O Centro de Informática, órgão central da rede escolar, subsidia as ações de planejamento da Secretaria Municipal de Educação, das Coordenadorias Regionais e o trabalho de gerenciamento do diretor de escola, através da definição e auditoria dos sistemas de informação, a partir da automação das rotinas administrativas. Tem autonomia para gerar relatórios gerenciais e informar todos os demais setores e órgãos municipais.

A informatização administrativa na Secretaria Municipal de Educação iniciou-se em 1987. O primeiro sistema, o “Cadastro de Escolas” simplesmente cadastrava a escola, o seu decreto de criação e histórico, a quantidade de salas, a faixa etária de atendimento, o endereço, o código de endereçamento postal, os telefones, informações sobre área do terreno e área construída. Em 1989 foi implantado um outro sistema chamado “Síntese de Alunos”. As escolas preenchem as planilhas,

informando o número de alunos matriculados por idade, série e sexo e a seguir enviavam para a PRODAM³² que se encarregava da digitação.

Em 1990, foi desenvolvido um sistema, em computador de grande porte, chamado “GERFUNC”, para que a Educação pudesse fazer o gerenciamento de seus funcionários. A maior necessidade era informatizar o concurso de remoção. Além deste módulo, o subsistema de atribuição de aulas foi desenvolvido com a característica de geração automática de vagas, a partir da grade curricular cadastrada.

Em 1998 teve início a criação do sistema “Escola On-Line”, com a proposta de efetivar em tempo real a matrícula de alunos, para evitar matrículas em duplicata. No sistema manual algumas vagas eram ocupadas em duplicidade, dificultando o atendimento à demanda escolar. A inovação do “Escola On-Line” estava na forma de operação do cadastro, ou seja, as oitocentas escolas passaram a alimentar o sistema, via web, usando apenas uma linha telefônica e uma placa fax modem. Desde sua criação, o sistema tem recebido manutenção para incorporar novas ferramentas, para implementar facilidades de navegação entre as telas e para gerar informações automaticamente. A melhoria de desempenho do sistema resultou em economia de tempo de operação, principalmente para o usuário final, ou seja, a unidade escolar.

A expansão do sistema teve início e os cadastros que antes eram gerados pelos computadores de grande porte passaram a fazer parte do sistema “Escola On-Line”, facilitando ainda mais a implementação dos seus módulos. Na plataforma web foram implementados ainda os subsistemas de atribuição de aulas, de remoção e o cadastro de recursos humanos.

O cadastro de recursos humanos é um módulo com dados da vida funcional dos servidores. Inicialmente podia ser acessado somente pelos órgãos centrais, mas, visando melhorar a oferta de serviços para as escolas, passou a ser acessado também por estas. A evolução do sistema está planejada para que o mesmo efetue a promoção automática dos funcionários, com base em tempo de serviço e títulos cadastrados. Essa automação da concessão de benefícios aos servidores poderá

³² PRODAM é a Companhia de Processamento de Dados do Município de São Paulo e realiza serviços para diversos órgãos responsáveis pela administração da cidade.

ocorrer após uma fase manual de validação dos prontuários funcionais e após ajustes necessários na legislação.

Para facilitar o trabalho de administração da escola municipal foram planejados outros quatro módulos para o sistema “Escola On-Line”. O primeiro deles já está em fase de implantação e é um sistema para acompanhar a tramitação interna de documentos. A idéia é localizar com facilidade o percurso do documento, fiscalizar o cumprimento de prazos e evitar extravio. O segundo módulo, em fase de planejamento, trata da previsão de materiais e estoque e tem como objetivo o controle e distribuição racional dos materiais. O módulo de bens patrimoniais já foi parcialmente implantado, permitindo o cadastramento de bens e geração de inventário. Um quarto módulo é o de obras e reformas, que ainda não foi implementado. Através desse subsistema a escola poderá solicitar obra e reforma, bem como acompanhar o atendimento de suas solicitações. Futuramente serão desenvolvidos sistemas de controle da frequência de alunos e do histórico escolar. A frequência de alunos poderá ser controlada para acompanhamento da vida acadêmica do aluno, para alimentar o subsistema de merenda escolar e outros programas sociais do governo.

O sistema de folha de pagamento também está em fase de transição. Atualmente o apontamento das ocorrências da frequência dos funcionários é feito na escola, mas digitado nos órgãos centrais. A idéia é migrar o sistema para a mesma plataforma web do sistema “Escola On-Line”. Dessa forma o acesso será simplificado pelo uso de uma única senha de entrada a um portal de sistemas de informação.

A filosofia que permeou a construção de todo o sistema foi a automação das rotinas manuais e geração de dados para subsidiar a gestão da informação. Antigamente a escola era muito solicitada pela própria rede para contabilizar alunos, funcionários, ambientes físicos, etc., a fim de prestar as mais variadas informações a todos os requerentes. A secretaria da escola desviava-se de suas tarefas para preparar as sínteses informativas. O Centro de Informática da Secretaria de Educação tem trabalhado no sentido de modificar essa cultura, principalmente porque o sistema informatizado é satisfatório para o atendimento a este tipo de demanda.

Com o desenvolvimento do “Escola On-Line” foi construída uma poderosa base de dados, capaz de responder a uma simples consulta até a geração de relatórios mais elaborados. Muitos dados já estão consolidados para a rede, oferecendo, além de totais da rede, totalizações de alunos, funcionários, vagas, etc., por escola, por região. Para isto foram criados níveis de acesso.

O sistema tem hoje um nível operacional, utilizado pelos operadores que alimentam a base de dados. Existem ainda os níveis funcional e gerencial. Quem tem acesso ao funcional tem também ao gerencial. O Centro de Informática da Secretaria Municipal tem acesso às informações de toda a rede. Cada Coordenadoria Regional pode enxergar cada uma de suas escolas, além dos dados agrupados e consolidados de todas as escolas. Cada escola tem acesso à sua área operacional, funcional e gerencial. Além de atualizar o sistema, pode realizar pesquisas para obter dados específicos de um aluno, funcionário, turma, etc. Acessando o “Escola On-Line”, pelo nível gerencial, a escola obtém dados consolidados sobre os ambientes da escola, distribuição de alunos, funcionários, alunos concluintes, movimento e rendimento escolar, etc. Além disso, o sistema oferece totalizações para auxiliar a escola no preenchimento anual do Censo Escolar do MEC.

Com acesso à internet através dos serviços de banda larga, que proporciona maior velocidade à conexão, as escolas estão utilizando o e-mail como ferramenta para comunicação, principalmente com as Coordenadorias de Ensino. Em breve, a Secretaria de Educação estará fornecendo também uma conta de e-mail para alunos e funcionários da escola.

O plano da Secretaria Municipal de Educação³³ é criar um portal de educação para implementar uma rede colaborativa. Neste portal estariam reunidos vários ambientes e serviços informativos, tais como o acesso ao sistema “Escola On-Line” pelos servidores da educação e público em geral, cursos de formação à distância, chats³⁴, fóruns³⁵, links³⁶ com home page³⁷ das Coordenadorias Regionais e das

³³ Segundo informações prestadas pelo Sr. Valmir Aquilino de Freitas, Assessor Técnico do Centro de Informática do Gabinete do Secretário de SME, em entrevista realizada em 16/07/03.

³⁴ Chat é uma sala virtual de bate-papo; uma forma de comunicação através de rede de computadores, similar a uma conversação, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas. In: Dicionário Aurélio.

³⁵ Fórum é uma sala virtual para debates. Disponível em: <www.portalinfor.net.hpg.ig.com.br/vocabulario>. Acesso em: 20 ago. 2003.

escolas municipais, etc. A intenção também é desenvolver um banco de projetos e fomentar a troca de informação e experiência entre as escolas, através da divulgação de seus projetos pedagógicos.

Após esta explanação sobre as condições da gestão na rede municipal de ensino de São Paulo, a seguir, tomarei por foco o delineamento da pesquisa.

³⁶ Link é uma espécie de apontador para outra fonte de informação na internet. Disponível em: <www.terravista.pt/portosanto/1447/dicionario>. Acesso em: 20 ago. 2003.

³⁷ Home page é a página de uma pessoa ou instituição na Internet; é um ponto de partida para a procura de informação relativa a essa pessoa ou instituição. Disponível em: <www.terravista.pt/portosanto/1447/dicionario>. Acesso em: 20 ago. 2003.

CAPÍTULO III

POR ONDE CAMINHEI

“Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem conseqüências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais que a soma das partes que o constituem.” Edgar Morin

3.1. O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Relatar uma pesquisa significa contar a sua história, com toda a riqueza de detalhes. Não basta expor somente os fatos, mas é preciso resgatar o fluxo, as trilhas e as paradas. É preciso ir além e desvelar as intenções.

Durante cinco anos estive trabalhando na supervisão das escolas municipais da região da Casa Verde, em São Paulo. No decorrer deste tempo acompanhei as ações de suas equipes de trabalho e testemunhei seu processo histórico. Foi por este motivo que escolhi desenvolver esta pesquisa com os diretores de escolas municipais de São Paulo, da região da Subprefeitura da Casa Verde.

Minhas experiências ocorreram com escolas de educação infantil e ensino fundamental, porém restringi o meu universo de pesquisa às escolas de ensino fundamental, abandonando as de educação infantil, dadas as peculiaridades desses dois segmentos de ensino, tanto em relação ao tamanho das classes quanto aos aspectos estruturais e funcionais. Além disso, trabalhei com uma amostra selecionada cujos critérios estão explicitados a seguir.

Como o propósito era captar características da cultura escolar que relevassem a ação gestora resultante de uma articulação pedagógico-administrativa, selecionei as escolas cujos diretores e equipes técnicas estivessem trabalhando juntos há pelo menos dois anos e cuja equipe docente apresentasse baixa rotatividade. Ouvindo a Coordenadora de Educação da Subprefeitura da Casa Verde/Cachoeirinha, concluí que, também, seria interessante manter, no grupo selecionado, as escolas de trabalho pedagógico diferenciado, ou seja, as que costumam estabelecer parcerias e desenvolver projetos para melhorar a qualidade de ensino. Coincidentemente, essas escolas são muito procuradas pela

comunidade e são chamadas de “escolas com matrícula preferencial”. Algumas delas se caracterizam por serem abertas para a comunidade, isto é, oferecem, nos fins de semana, atividades esportivas e culturais aos alunos, pais de alunos, moradores e entidades da redondeza.

A princípio entrei em contato com cinco escolas municipais de ensino fundamental, situadas próximas umas das outras, numa área administrativa do município de São Paulo, chamada Subprefeitura da Casa Verde – Cachoeirinha.

Quando comecei a conversar com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores destas escolas, alguns fatos emergiram. Em três unidades, traços semelhantes foram sendo confirmados, como por exemplo, o tempo de magistério e função efetiva na direção da escola de seus gestores, uma boa integração da equipe técnica e a existência de ações voltadas para a integração com a comunidade. Também descobri que as equipes docentes destas três escolas preferem permanecer nelas, por gostarem dos colegas e por estarem desenvolvendo boas propostas de trabalho. Tal evidência surgiu no contato com os professores que, satisfeitos com o ambiente de trabalho, rejeitam a possibilidade de participar de concurso de remoção.

As outras duas escolas, das cinco selecionadas inicialmente, foram descartadas neste momento. Uma, por apresentar sérios conflitos pessoais entre o diretor, sua equipe técnica e a equipe docente, e outra pelo afastamento dos membros da equipe técnica, que foram trabalhar em outros órgãos municipais ou se aposentaram.

Nos primeiros momentos, visitei cada uma das escolas, com o objetivo de perceber o clima organizacional. O primeiro contato com os diretores e coordenadores pedagógicos foi para explicar a minha presença e a conversa girou sobre o tema apresentado: a articulação do administrativo e pedagógico na gestão escolar. Conversei também com os professores que se aproximaram e mostraram interesse em falar espontaneamente sobre o assunto. Não houve oposição ou reações contrárias à minha presença na escola com a intenção de coletar dados para desenvolver uma pesquisa. Pelo contrário, todos queriam externar suas opiniões e experiências. Essa boa disposição facilitou a coleta de informações sobre a demanda escolar, a estrutura física e funcional das três escolas, bem como sobre seus projetos político-pedagógicos.

Posteriormente, buscando entender as características do movimento pedagógico de cada escola e perceber como as equipes se articulam, senti necessidade de escutar as pessoas dentro de seu ambiente de trabalho e preferencialmente durante o seu fazer.

Retornei às escolas e gravei a fala de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos. Participei de reuniões de professores, assisti a alguns momentos de aula, observei recreio, testemunhei conversas do diretor com pais, professores e outros funcionários, permaneci na secretaria, presenciei festas e eventos comemorativos e acompanhei um projeto de escola aberta à comunidade, num final de semana. Nesta ocasião, gravei a fala de uma assessora do gabinete da Secretaria de Educação, por achar importante sua visão a respeito do trabalho da escola aberta e seu diretor.

Registrei, em separado, a exposição dos diretores e dos coordenadores pedagógicos, ao relatarem sobre seu trabalho articulador do projeto pedagógico e sobre suas relações com a equipe técnica e docente. Solicitei que falassem livremente sobre o seu trabalho, sobre as suas relações com a equipe escolar e sobre o projeto pedagógico. A ausência de um roteiro de perguntas foi proposital, pois esperava que emergissem do discurso os pontos mais significativos para estes profissionais. Pretendia, com isso, coletar indícios de como o diretor trabalha com a sua equipe.

Sem estabelecer um roteiro de observação e perguntas, procurei estar junto dos professores, nos momentos de suas reuniões para ouvir a conversa espontânea sobre seus trabalhos. Aproveitando a disponibilidade de alguns deles para expor mais sobre a escola, gravei seus relatos com as suas impressões sobre a ação de articulação administrativo-pedagógica do diretor na escola e com relação ao trabalho coletivo. Nesta fase foram ouvidos um ou dois professores por escola.

Durante os horários de recreio, conversei com alunos, para ouvir suas opiniões sobre a escola e os professores. Aos pais de alunos, que estiveram presentes nas unidades escolares durante minhas visitas, perguntei sobre a qualidade de ensino da escola e seu grau de satisfação correspondente à equipe escolar.

Após esta primeira coleta de dados, as gravações foram transcritas e os discursos foram organizados. Para cada uma das três escolas, pus em ordem as falas do diretor, do assistente de diretor, dos coordenadores pedagógicos, de um ou dois professores, de um pai de aluno e de um aluno.

Neste ponto da pesquisa, as informações reunidas, ou seja, o conjunto de falas e observações feitas, permitiram a caracterização de cada uma das escolas. As falas registradas foram acrescentadas aos dados observados, para não reduzir esta exposição a um conjunto de especificações técnicas. Esta articulação fundamentou-se no desejo de retratar alguns aspectos do clima e da cultura organizacional das escolas, bem como contribuir para a compreensão do contexto de trabalho de seus diretores.

Dando continuidade a este trabalho, considerei que seria também muito oportuna a realização de uma análise dos relatos dos três diretores, além de uma visão da ação gestora de cada um deles no seu respectivo contexto escolar. Voltando ao conjunto das falas dos diretores, notei a possibilidade de agrupá-las em conformidade aos assuntos que surgiram nesta etapa, tais como: articulação da equipe técnica, o trabalho coletivo e o trabalho com a comunidade. Porém, no material organizado sobre os diretores, não havia informação clara sobre o uso do seu tempo, nem a respeito da utilização de recursos tecnológicos no trabalho de administração da escola. Para completar esse quadro informativo, preparei um roteiro de questões (Anexo A) e realizei entrevistas estruturadas com os diretores das três escolas selecionadas.

Após este percurso, os dados extraídos dos relatos dos três diretores foram ordenados em torno de cinco itens:

- a articulação da equipe técnica,
- o trabalho coletivo,
- o uso do tempo do diretor,
- o trabalho com a comunidade e
- a utilização de recursos tecnológicos para a gestão da escola.

Organizei a exposição desses dados, iniciando com a caracterização das três escolas, para compor o cenário no qual os três gestores se apresentam. Esse texto tem por objetivo introduzir o leitor na análise da visão dos diretores.

3.2. A CARACTERIZAÇÃO DAS TRÊS ESCOLAS SELECIONADAS

Como citei anteriormente, essa caracterização tem o escopo de apresentar alguns aspectos do clima e cultura escolar. As condições físicas, estruturais e funcionais de cada escola, relatadas sob a ótica de seus atores, podem contribuir para a posterior introdução das falas de seus respectivos diretores.

As três escolas selecionadas oferecem ensino fundamental regular e supletivo. Seus diretores têm entre 48 e 53 anos, dois do sexo feminino e um do sexo masculino. São concursados e ocupam cargos efetivos. Estão no magistério há aproximadamente vinte e cinco anos, sendo que há cinco anos exercem a direção nessas escolas.

As escolas têm entre 1100 e 1500 alunos e em média 70 professores. Funcionam em prédios bem conservados, não apresentam depredações, nem pichações. Basicamente, além das salas de aulas, as escolas contam com as seguintes dependências: diretoria, secretaria, sala de coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de trabalho coletivo, cozinha, pátio interno, quadra de esportes, sala de apoio pedagógico, sala de leitura, laboratório de informática e sanitários.

Ainda em 2003, além do acesso à internet, as escolas receberam novos equipamentos de informática que estão conectados em rede interna e distribuídos pela diretoria, secretaria, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores e sala de leitura.

Para efeito de denominação serão chamadas de “Escola A”, “Escola B” e “Escola C”.

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA “ESCOLA A”

A “Escola A” (Anexo B) conta com uma equipe técnica completa: a diretora, um assistente de diretor e duas coordenadoras pedagógicas. A diretora, efetiva no cargo, está na unidade há cinco anos e o assistente de diretor está há dois anos. Uma das coordenadoras está na escola há três anos e a outra iniciou suas atividades há um mês, em substituição à coordenadora pedagógica efetiva no cargo, que se afastou para prestar serviços na Coordenadoria de Educação da Subprefeitura da Casa Verde.

A equipe técnica mantém um ótimo relacionamento e é muito bem entrosada. Seus membros costumam trocar informações, respeitam-se e ajudam-se mutuamente. Realizam uma reunião semanal para manter a integração. Quanto à diretora, em especial, uma coordenadora pedagógica relata:

Minha relação com a diretora é excelente, a gente é muito amiga, sinto um apoio por parte dela, tudo o que a gente discute no coletivo eu levo para ela, inclusive isto é um princípio democrático, independente de administração ou gestão. Tem sempre um dia na semana que eu sento com ela e passo tudo. Todo mundo tem de estar na mesma sintonia.

A competência administrativa da diretora é admirada principalmente porque adota uma postura flexível diante dos fatos e confia nos elementos de sua equipe. Ainda sobre a direção, uma outra coordenadora pedagógica acrescenta:

Admiro a competência administrativa da diretora, a competência de organizar, de gerenciar, buscar caminhos alternativos. Ela consegue ser agradável e seguir a legislação. Ela sempre procura se integrar com a gente e dá muita autonomia para o nosso trabalho. Ela tem confiança no nosso trabalho e nos professores.

Apesar de desenvolverem funções diferentes, a diretora e a coordenadora pedagógica identificam-se quanto aos propósitos pedagógicos. A fala da coordenadora pedagógica explica:

A diretora tem uma leitura pedagógica muito semelhante à minha, a gente se identifica muito desde que cheguei aqui. Só

que ela como diretora tem responsabilidades diferentes das minhas, então não tem tempo para estar junto conosco como gostaríamos. Eu alugo ela quando preciso, ela é uma parceira e recebo dela o mesmo acolhimento que lhe dou.

Na citação abaixo, é possível notar como é percebida, por uma professora, a divisão de tarefas entre direção e coordenação pedagógica:

Acho que a administração está bem voltada para o pedagógico, tudo está com o olhar focado no pedagógico. As ações não são meramente burocráticas, servem como suporte para o pedagógico. A diretora sempre participa das reuniões, faz questão de participar. A coordenação também tem a visão da administração, está inteirada, a gente percebe essa troca, embora as funções tenham os seus lados delimitados, cada cargo tem suas funções para serem desenvolvidas, por outro lado há constante troca, cada uma em constante troca com a outra. Como eu já disse, tanto a direção quanto a coordenação têm preocupação com o pedagógico e com a formação do professor.

O corpo docente é composto por aproximadamente 75 professores, 66 em regência de classe, 2 professores orientadores de informática educativa, 2 orientadores de sala de leitura, 1 professor de sala de apoio pedagógico e 5 professores readaptados. Os professores gostam de trabalhar nesta escola, não pensam em remover-se nem querem que os colegas se removam. Admiram o trabalho da equipe técnica, cuja permanência e continuidade no trabalho lhes parecem fundamentais.

A “Escola A” atende 1565 alunos de ensino fundamental regular e supletivo, em 19 turmas de ciclo I e 24 turmas de ciclo II. As turmas de ciclo I estão distribuídas em quatro turnos de funcionamento e as de ciclo II em três turnos.

Os alunos são de classe sócio-econômica média baixa e são moradores do bairro. Poucos usam condução ou perua escolar para chegar à escola. Nos últimos anos, a escola tem sido procurada por alunos oriundos da rede particular, porque suas famílias tiveram queda de poder aquisitivo e acham que a escola é a melhor da

região. Tem matrícula preferencial, pois os jovens do bairro concorrem por uma vaga na escola, permanecendo em lista de espera. O comentário de uma aluna retrata esta situação:

Meus pais acham a escola maravilhosa e minha mãe, para conseguir vaga aqui, ficou três dias na fila.

Os alunos gostam do ensino da “Escola A” e acham que os professores explicam bem o conteúdo de suas disciplinas. Apreciam também freqüentar a sala de arte e a sala de informática. Contam que sempre estão participando de atividades externas, como por exemplo, passeios ao teatro. Nos fins de semana podem freqüentar a escola para a prática esportiva. O relato de um aluno explica como isto acontece:

No fim de semana a escola é aberta e, quem quiser, pode vir praticar futebol ou algum outro esporte.

Para os pais, a escola é tão boa quanto os profissionais que trabalham nela. Os motivos desta preferência encontram-se justificados na fala de um pai de aluno:

Para mim essa escola é uma das melhores, indico para pessoas amigas minhas que têm vontade de voltar a estudar. O corpo docente é ótimo, excelente, não tenho reclamação de nenhum professor, diretor, auxiliar, faxineiro. Independente do cargo, todos são iguais. Trato como eles me tratam, como sou bem tratado, não tenho reclamação alguma. A diretora e o assistente são excelentes pessoas.

Nos anos anteriores a “Escola A” funcionava em quatro turnos corridos, com intervalos de 5 minutos entre os turnos. Em 2003, a equipe escolar promoveu a reorganização, tão desejada, das turmas e turnos. A fim de reduzir o ciclo II para três turnos, teve de atender menos alunos da demanda externa. As turmas de ciclo I continuaram a funcionar em quatro turnos. Há algumas transferências, mas pouca evasão. Normalmente eram formadas cinco turmas de primeiro ano, mas, com a mudança, só pôde montar duas turmas. A Coordenadoria da Educação autorizou a reorganização porque, com o trabalho de levantamento da demanda por matrículas, descobriu que, na região, sobram vagas nas escolas próximas.

Por ocasião do planejamento da organização da escola para 2003, a direção da “Escola A” realizou reuniões com todos os segmentos, professores, pais, alunos, funcionários. Explicou as vantagens e prejuízos da redução de um turno, prevendo as mudanças e situação futura de cada grupo. A direção considerou todos os recursos, quantidade de aulas em cada área de conhecimento, as aulas de educação física dentro e fora do horário escolar. Preocupou-se com os blocos de aula por disciplina, projeção de uso das salas de aula, acúmulo de professores, distribuição de professores que fazem jornadas diferenciadas, quantidade de titulares, adjuntos, contratados e situação funcional dos servidores. Fez duas projeções, uma reduzindo ao máximo o número de turmas e outra deixando permanecer mais turmas. Por fim, foi tudo resolvido e votado na reunião de Conselho de Escola. O depoimento da diretora retrata como foi esse processo e revela o seu respeito pela participação de todos os segmentos no planejamento escolar:

Saí de férias, quando voltei encontrei a escola num clima horrível! Uns professores estavam fazendo a cabeça dos outros. Uns contra e outros a favor da mudança de turno para 2003. Deixo a porta da diretoria aberta. Os professores vieram me procurar. Resolvi adiar a reunião de Conselho para preparar bem a reunião. Gosto de trabalhar com informações, para não criar monstros na cabeça das pessoas. Fui falar com cada segmento da escola, professores, agentes, alunos, pais, sobre essa mudança de turno. Passei os dados para todos os pais. Reuni os professores a cada meio turno, eles levantaram todas as questões e eu esclareci todas as dúvidas. Falei com os agentes e avisei que um deles poderá ficar excedente. Garanti representatividade de todos os segmentos. Cada grupo de professores, fundamental I e fundamental II de cada turno, reuniu-se com os pais para discutir.

No início de 2003, durante o período de organização da unidade escolar, a “Escola A” efetivou um “contrato didático”, entre os seus professores, para atender de maneira especial os alunos com dificuldade de aprendizagem. As medidas planejadas abrangem ações tais como: realização de diagnósticos,

acompanhamento e registro sistemático das dificuldades, reforço, recuperação paralela, orientação de estudos, monitoria de alunos, gincana cultural, “workshop” para os alunos e orientação para os pais desses alunos.

No discurso da coordenadora pedagógica fica evidente que o coletivo da escola se responsabiliza pelos seus problemas e planeja em conjunto a solução das dificuldades de todos os alunos:

Iniciamos o ano discutindo o que não estava bem. A gente fez um gráfico do que não estava bom, sem denunciar nenhuma área, sem melindrar ninguém, porque é uma dificuldade coletiva, dificuldade nossa, o aluno é nosso, nós somos os agentes desta escola, é uma responsabilidade nossa, os nossos índices são esses, a gente vai discutir agora que o ano está começando o que é que a gente vai fazer com isso, porque esse é o nosso fracasso e a gente tem de melhorar o que a gente não está fazendo bem. A gente fechou várias ações que estão aqui no relatório para encaminhar durante o ano.

Esse planejamento pedagógico conta com uma efetiva participação dos professores da escola e as decisões são tomadas coletivamente. Essa vivência democrática é explicada pela coordenadora pedagógica:

Existe toda essa dinâmica que deixa a gente um pouco afogada, procuramos trazer de todas estas discussões um pensamento coletivo e, a partir disso, agir em torno dele. Eu vejo que a nossa gestão tem um princípio democrático de trabalho, é uma gestão coletiva discutida, por isso essa escola é como é, primeiro pelo comprometimento das pessoas, aqui dentro há mais pessoas comprometidas que descomprometidas. Felizmente conseguimos reunir um grupo de pessoas que querem trabalhar, são sérias com a educação, gostam do que fazem, querem fazer a diferença. Esse fazer a diferença tem sido a nossa construção.

Na escola existe também uma preocupação em valorizar e respeitar a memória de trabalho, pois todo o processo construído coletivamente é registrado para preservar a historicidade do grupo. Segundo o relato da coordenadora pedagógica:

Não sou uma burocrata, cada vez me desligo mais desse tipo de questão, mas é claro que, para mim, o registro é uma coisa histórica. Tudo que acontece tem de ser registrado, principalmente as decisões coletivas, porque é a história do grupo. A gente tem um movimento especial que está historiado nos nossos registros. Cada supervisor que chega aqui fica sabendo que a gente tem uma história.

Desde o ano de 2001, a “Escola A” desenvolve, com sucesso, um projeto com os pais de alunos, que almeja orientá-los quanto à educação no lar, ao acompanhamento dos estudos de seus filhos e aos problemas enfrentados por seus filhos. Quinzenalmente, os pais de alunos convidados a participar do evento reúnem-se com a coordenadora pedagógica e outras três professoras. A escola observou que esse contato com os pais já refletiu na melhoria da aprendizagem dos alunos. Além disso, esses pais tornaram-se parceiros da escola, participando do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e das festas realizadas.

Durante o horário de trabalho coletivo, no qual os professores em jornada especial de trabalho se reúnem, alguns projetos são desenvolvidos, sob a forma de estudo, discussão e planos de ações para a sala de aula. Os temas desses projetos referem-se a: dificuldades gerais de aprendizagem dos alunos do ensino regular e da suplência, dificuldades na alfabetização, promoção de atividades culturais promovidas no interior da escola e inclusão do aluno e cidadão.

As duas POIEs, ou seja, professoras orientadoras da informática educativa, realizam um trabalho integrado com as coordenadoras pedagógicas. Costumam participar dos horários de trabalho coletivo dos professores e implementam o uso do laboratório de informática através de projetos. Um deles é um projeto de monitoria, ou seja, os alunos das séries finais do ensino fundamental auxiliam na formação de professores e acompanham as turmas de 7 a 10 anos, ao laboratório. Outro projeto tem como foco o conhecimento do município, isto é trata-se de um mergulho

histórico – cultural e tecnológico na cidade de São Paulo, e mobiliza a participação de alunos, pais e professores.

A escola já criou um “site” sob orientação das POIEs. Além de apresentar os projetos que a escola desenvolve, registra os eventos com fotos da equipe escolar. A sua manutenção é feita por alunos e professores e oferece um canal de comunicação para todos os visitantes virtuais.

Os professores da “Escola A” valorizam o processo de construção de sua autonomia. Preferem decidir sobre suas necessidades e planejar suas ações a receber instruções sobre tarefas de um agente externo. Durante uma visita à escola tive oportunidade de presenciar o desabafo de um grupo de professores diante de uma solicitação feita pela Coordenadoria de Educação para contar com trabalhos dos alunos num evento comemorativo do bairro. Uma professora expressou seu desagrado da seguinte forma:

Aqui na escola existe uma organização, uma comunicação entre administrativo, coordenação e professores, existe cronograma, um calendário, cumprimento de tarefas, de datas, de atividades, o aluno sente apoio do professor que sente apoio da coordenação que tem apoio da direção, então todo mundo aqui se apóia. Quando vem algo de lá para cá, da Coordenadoria, parece que vão acontecendo coisas e vão jogando tarefas, como esse comunicado...

A priori, os professores resistem às propostas de trabalho oriundas de fontes externas. Isto pode ser ilustrado pelo relato da coordenadora pedagógica sobre sua relação com os professores:

Aprendi na marra, no próprio cargo de coordenadora, se você não trabalhar com o grupo e as decisões não vierem do professor, eles não fazem, o coordenador tem de falar a linguagem do professor, o tempo todo a gente tenta abraçar o trabalho dos professores, apoiando o que está bom, porque quando não está bom, a gente chama em particular e conversa, procura aparar as arestas, sempre ouvir.

Outros projetos são desenvolvidos pela “Escola A”, em horários extra-classe, nos finais de semana, tais como: a prática de handebol, prática de xadrez e aulas de judô. Esses esportes são oferecidos aos pais de alunos e moradores do bairro.

Anualmente, ao término do período letivo a escola promove uma grande feira cultural, onde são apresentadas e expostas todas as produções dos alunos, realizadas em sala de aula. Na data agendada para o evento a escola fica aberta para receber a comunidade que tem oportunidade de visitar a feira e assistir a apresentações artísticas dos jovens.

3.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA “ESCOLA B”

A “Escola B” (Anexo C) também tem uma equipe técnica completa. Seus quatro elementos trabalham juntos há sete anos. O diretor, efetivo no cargo, o assistente de diretor e uma coordenadora pedagógica têm sete anos de casa, na mesma função técnica. A outra coordenadora completou seis anos no cargo.

Segundo a equipe técnica, estar junto há algum tempo contribui para a integração. Uma das coordenadoras pedagógicas relata:

Por estarmos juntos há muito tempo, um consegue falar em nome do outro, cada um já sabe como o grupo pensa.

Semanalmente a equipe técnica se reúne para discutir o encaminhamento do projeto pedagógico, tratar dos problemas da escola e planejar as tarefas. Esse procedimento garante uma unicidade de ação e mantém a equipe fortalecida. A coordenadora pedagógica fala:

A equipe está muito unida, pois pensamos o projeto semanalmente. Sentamos para conversar de tudo da escola, ou sobre as relações mal resolvidas de algum segmento ou algum problema de professor ou alguma reclamação de pai, de mãe sobre algum professor, planejar a festa junina, algum evento cultural, saída. Todos os problemas que você possa imaginar são tratados num horário fixo, na quarta-feira. A gente senta das duas às quatro, para amarrar, para ter unicidade na

ação. Embora as nossas opiniões possam ser divergentes sobre determinados assuntos, a nossa ação tem de ser coesa. Quando vêm perguntar para um ou para outro, eles dizem que não tem graça, porque a resposta é a mesma. Quando o diretor está ausente, a escola fica tranqüila, porque a gente procura agir como se o outro estivesse.

A outra coordenadora diz que já aprendeu muito com o atual diretor e fala de sua visão sobre ele:

Nesses anos todos, que estou aqui como coordenadora, tenho aprendido muito com o diretor, pois é uma pessoa que procura que as pessoas sejam autônomas e pensem por si próprias. Ele adora problematizar as questões, para que as pessoas se relacionem de uma forma aberta, clara e saibam cumprir seu papel.

Desde que chegou à escola, o diretor sempre mostrou grande interesse pelas questões pedagógicas. Uma professora conta:

Quando chegou aqui, a primeira providência do diretor foi contratar uma assessoria pedagógica. Foi muito bom, o professor saía da sala de aula para fazer a formação.

A coordenação pedagógica também confirma esse interesse do diretor, ao falar sobre isto:

É uma pessoa que se dedica ao pedagógico, busca parcerias que são abraçadas pelos professores.

A outra coordenadora complementa:

O diretor é uma pessoa que se liga muito no pedagógico, a parte burocrática existe, mas ele sabe delegar. Como a gente não tem diretor pedagógico, diretor financeiro-administrativo, é um diretor só que lida com tudo. Apesar de termos duas coordenadoras pedagógicas na escola, ele procura delegar o administrativo, não o pedagógico.

O assistente de diretor explica como é a troca de informação na equipe técnica:

A gente passa para as coordenadoras a parte administrativa e elas passam a parte pedagógica, mas a gente alterna muito. Por exemplo, eu já dirigi reuniões pedagógicas sem as coordenadoras. Como elas já cuidaram da parte administrativa, sem a nossa presença. Mas temos uma certa distribuição aqui, eu e o diretor ficamos com a parte administrativa e elas ficam com a pedagógica. Mas a gente sempre sabe o que está acontecendo, antes que elas façam alguma coisa, a gente sempre conversa.

O corpo docente é composto por quase 70 professores, 58 em regência de classe, 2 professores orientadores de informática educativa, 2 orientadores de sala de leitura, 1 professor de sala de apoio pedagógico e 3 professores readaptados. A maioria dos professores da escola é efetiva e não quer remover-se para outra escola. Porém muitos deles estão prestando outros serviços em vários órgãos municipais e suas vagas são ocupadas por professores adjuntos. A coordenadora pedagógica descreve esta situação:

Muitos professores são efetivos e estão há bastante tempo na casa. Atualmente temos alguns que estão prestando serviço, assumiram outros cargos. A gente tem um número grande de professores de fundamental I que está fora da sala de aula, então a rotatividade é muito grande.

Os professores se relacionam bem com o diretor, pois o respeitam e percebem sua capacidade para liderar. Entretanto consideram-no como detentor do poder, que impõe sua vontade quando acredita que a escola deve adotar um projeto que será bom para os alunos. Uma professora comenta sobre o diretor:

Já acompanhei três gestores nesta escola. O atual é o melhor. Ele tem uma capacidade grande de liderança. É discutível se é autoritário ou democrático. Às vezes é democrático, às vezes autoritário. Ele faz como quer em alguns momentos e não abre mão disto. Quando ele é mais autoritário, o grupo se recolhe

mais. Ele detém o poder. Quando ele acredita num projeto e pensa que vai ser bom para a escola ele impõe e não abre mão. Ele diz que não quer que a escola trabalhe só com aulas, ele chama de “aulismo”. Não adianta essa prática porque o projeto depende também dos professores, eles é que vão tocar, os professores podem boicotar. Se houver sucesso, os professores podem compartilhar com ele.

A coordenadora pedagógica fala sobre o respeito dos professores pelo diretor e sobre sua personalidade:

Os professores o respeitam muito, enquanto gestor, diretor, apesar de uma personalidade muito forte, porque ele é descendente de espanhol, porque ele gosta de expor a opinião dele. Se achar que determinadas atitudes não são coerentes com o profissional e vão atingir negativamente os alunos, ele defende os alunos. Se existe corporativismo entre os professores ou funcionários, ele defende os alunos com unhas e dentes. Como ele tem facilidade na argumentação, na parte retórica, ele se faz ser ouvido, doa a quem doer. Há pessoas que ou o amam ou o odeiam, não só na escola como também em outros lugares, porque ele se faz ouvir, defende seus princípios até o fim. É uma pessoa muito amiga, aconselha muito, investe no ser humano, acredita que as pessoas têm condições de mudar, embora a gente fale “aquela não vai mudar”. Para ele tem de chamar, falar e falar, não tapar os olhos, pôr o dedo na ferida. A gente aprendeu muito com ele nesse aspecto.

A Coordenadora de Educação da região, que já foi supervisora da escola, fala sobre esse relacionamento de diretor e professores:

O diretor não vê só o lado do professor, preocupa-se se o projeto é bom para a escola, para os alunos. As decisões dele às vezes contrariam determinados segmentos dentro da escola.

A “Escola B” atende 1100 alunos de ensino fundamental regular e supletivo, em 15 turmas de ciclo I e 20 turmas de ciclo II. As turmas de ciclo I funcionam no primeiro turno e as de ciclo II em dois turnos, vespertino e noturno.

Os alunos são de classe sócio-econômica média baixa e na grande maioria são moradores do bairro. Os alunos do primeiro ano do ciclo I são oriundos de uma escola de educação infantil que fica ao lado da “Escola B”. Nos últimos anos, a escola tem recebido alunos de origem boliviana. O bairro tem sido ocupado por uma força de trabalho captada pelas pequenas indústrias de confecções que surgiram na região.

No passado, a escola tinha uma má reputação, mas hoje oferece um ensino de boa qualidade, tanto que os moradores sempre procuram uma vaga na escola, para seus filhos. Segundo a coordenadora pedagógica:

Os alunos das escolas estaduais vizinhas querem estudar nesta escola, porque ela tem fama de ser uma boa escola e também por oferecer leite, material, didático e uniforme. Antigamente, era chamada “maloquinha”, hoje é uma das melhores escolas da região, porque ela mudou a qualidade de ensino, há qualidade, com certeza. Aqui é feito um trabalho sério.

Os pais gostam da escola e o fato é assinalado por uma mãe de aluno, de origem boliviana:

As minhas filhas estão aqui na escola e foram bem recebidas. Gosto da escola, porque é muito limpa, os professores são bons e minhas filhas estão se desenvolvendo bastante.

Outra mãe também se expressa a respeito da escola:

Sou meio suspeita para falar desta escola. Estudei aqui da quinta à oitava série e tem três anos que terminei. Gosto muito desta escola, para mim é a melhor do bairro e da zona norte. A escola promove teatro, passeios, várias atividades, por exemplo, tem esporte e lazer para as crianças. Nos fins de semana, quando muitas escolas estão fechadas, aqui não fecha. A gente pode vir com as crianças, a gente brinca, a

gente se diverte, não só as crianças mas também os pais. Faço parte do conselho de escola e é muito bom, pois a gente pode dar opiniões e, na maioria das vezes, a opinião dos pais é acatada. Isto é muito importante, porque, às vezes, você fala e nada resolve.

Para o ano de 2003, a equipe escolar da “Escola B” definiu metas e ações, com o objetivo de tornar a escola um espaço cultural e social mais agradável e produtivo, um local facilitador do processo ensino-aprendizagem, para que o aluno valorize sua identidade e auto-conhecimento. As metas estão documentadas e registradas da seguinte forma: alunos organizados, autônomos, responsáveis, assíduos, participativos e produtivos; otimizar a organização escolar, para que os alunos não fiquem ociosos nas aulas vagas; aprimorar as relações humanas, profissionais entre as pessoas que fazem parte do espaço escolar; resgatar a auto-estima de todos os envolvidos no processo; coerência, colaboração e unidade de ação de toda a equipe escolar; ampliar as relações de amizade, tolerância e solidariedade; melhorar a convivência; difundir o hábito da escrita e leitura; manter o ambiente físico da escola; conscientizar os pais da importância da participação e acompanhamento da vida escolar de seus filhos; ampliar as competências dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem; resgatar os saberes e fazeres do professor; valorizar a criança enquanto ser humano. As ações especificadas para cada meta estão bem operacionalizadas, para facilitar a concretização, na prática, dos objetivos contidos em cada meta.

O planejamento pedagógico da unidade escolar conta com a participação dos professores. As reuniões para refletir sobre o projeto pedagógico acontecem durante todo o ano letivo e não somente no período de organização da escola. A coordenação pedagógica conta sobre esta questão:

Aqui, na escola, a gente pensa em resolver tudo no coletivo. Frequentemente, há reuniões pedagógicas, não é só no início do ano que a gente apresenta e discute junto qual vai ser o objetivo da escola, metas, prioridades. A gente está sempre parando e repensando o planejamento que tem de ser flexível mesmo.

O projeto pedagógico da escola, em 2003, tem o nome “Eu e o mundo”, em que são focadas as questões das relações humanas e ambientais. Usando o horário de trabalho coletivo, alguns professores reúnem-se semanalmente e participam de um projeto de formação permanente, em que refletem sobre a prática da sala de aula e trocam experiências. O tema que tem sido trabalhado com os professores de ciclo I é a alfabetização e suas dificuldades. Com os professores de ciclo II estão sendo discutidos os conteúdos “atitudinais”: autonomia, responsabilidade e organização. Outro grupo de professores, também em trabalho coletivo, se reúne para pesquisar e planejar atividades que serão desenvolvidas com os alunos, fazendo uso de recursos tecnológicos, principalmente computadores.

O trabalho das professoras orientadoras da informática educativa, chamadas de POIE, é integrado com o das coordenadoras pedagógicas. As duas professoras participam de dois horários coletivos, apoiando os professores no uso do computador e contribuindo para a viabilização das propostas pedagógicas. Nos outros momentos recebem as turmas de alunos com seus respectivos professores no laboratório de informática da escola.

A escola já possui um “site” construído pelos alunos sob orientação de uma POIE. Este “site” apresenta a proposta de trabalho da escola, os projetos em andamento, as atividades desenvolvidas nos fins de semana, a organização do grêmio estudantil, uma série de “links³⁸” favoritos da escola e um “blog³⁹”, que é administrado pelos alunos. Recentemente a escola organizou um “e-group⁴⁰” que tem a proposta de estimular a comunicação entre todos os professores. Nesta fase inicial a meta é instigar a participação de todos.

Com a finalidade de aprimorar as condições de trabalho dentro da escola, a equipe escolar recebe uma assessoria através de encontros e palestras que abordam a questão da afetividade nas relações humanas.

³⁸ Link é uma espécie de apontador para outra fonte de informação na internet. Disponível em: <www.terraviva.pt/portosanto/1447/dicionário>. Acesso em: 20 set. 2003.

³⁹ Blog é uma página da internet atualizada freqüentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. É uma excelente forma de comunicação entre uma família, amigos, grupo de trabalho, ou empresas. Disponível em: <www.blogger.com.br>. Acesso em: 20 set. 2003.

⁴⁰ E-group é formado por um grupo de pessoas que discutem sobre o mesmo assunto por e-mail; sempre que uma pessoa do grupo manda uma mensagem para o grupo, todos os participantes do grupo recebem a mensagem. Disponível em: <www.geocities.com/suorlatino/egroupinfor.htm>. Acesso em: 20 set. 2003.

A “Escola B” desenvolve um projeto com os seus agentes escolares e alguns professores. O objetivo desse grupo é discutir e trocar idéias sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Os resultados, segundo a equipe técnica, são visíveis, refletindo-se na melhoria das relações humanas. A coordenadora pedagógica explica:

Temos o grupo das agentes escolares, que começou há quatro anos. Sinto um grande efeito neste grupo, porque semanalmente elas sentam, lêem, assistem a vídeos, discutem, fazem atividades manuais, há uma melhora muito grande na relação entre elas e com o grupo de professores. O importante desse grupo é que são educadoras também, estão em contato direto com as crianças.

O diretor tem feito muitas parcerias, sob forma de projetos, que são adotados por alguns professores. Essas parcerias trazem para a escola muitos trabalhos interessantes, pois revertem em benefício dos alunos. Os professores mais antigos acham que a escola já passou por muita transformação e melhoria, desde o início dos projetos na escola. O relato de uma professora explica essa mudança:

De início houve muita transformação, mudanças, momentos de ebulição, discussão, briga. Acho que esta foi a melhor fase, pois houve crescimento. O diretor dava liberdade, acolhia muito e a escola fez muitos projetos. Hoje a escola é a mais avançada e tem os melhores projetos.

Num comentário, uma professora reconhece que o diretor é respeitado pela comunidade por trabalhar pela abertura da escola:

Em quatro anos o diretor conseguiu fazer a escola aberta à comunidade. Agora trabalhamos com projetos. A comunidade o valoriza bastante. Ele saiu em busca de parcerias, de verbas e aliança com empresas e palestrantes. Traz coisas que beneficiam o grupo.

A partir de um projeto proposto pela escola, a Fundação ABRINQ subsidiou um trabalho de arte-educação na escola, envolvendo os professores de ciclo I. A

Associação Educacional LABOR também foi recebida na escola e passou a desenvolver projetos didáticos dentro de uma proposta de gestão participativa.

Um dos projetos atuais da escola é desenvolvido por estudantes de uma universidade paulista, que promovem atividades lúdicas e recreativas com os alunos, em horário extra-escolar, trabalhando a auto-estima dessas crianças.

Outra parceria, muito importante para a escola, foi feita com uma escola de samba da região. Como a “Escola B” tinha uma péssima fama, o diretor resolveu afastar as drogas e a violência da comunidade escolar. Por ocasião do carnaval, nos finais de semana, o grupo de samba usa as dependências da escola, para ensaios e para guardar suas fantasias. Em troca, os alunos recebem aulas de cavaquinho. As portas da escola foram abertas e o carnaval foi incluído no currículo, com a aprovação de uma parte dos professores.

Neste último ano, através da Secretaria Municipal de Educação, a escola entrou no projeto EDUCOM, que tem por objetivo implementar a comunicação através do rádio. No projeto foram envolvidos alunos, professores e algumas pessoas da comunidade, com a finalidade de estender os benefícios da rádio, que será montada dentro da escola, para o bairro.

Visando reforçar os vínculos com a comunidade e ampliar sua participação na escola, através de atividades de lazer, nos fins de semana, a “Escola B” oferece a prática de judô, capoeira, caratê e basquete. Os pais e moradores do local encontram, nas dependências da escola, um espaço de lazer. Muitos deles, principalmente os participantes da comunidade de bolivianos, reúnem-se aos domingos para a prática de futebol de salão. O diretor e o assistente de diretor acompanham pessoalmente essas atividades. Os professores são convidados para participar dos eventos, mas não costumam comparecer à escola nos finais de semana. O assistente de diretor comenta sobre esta questão:

Desenvolvi este projeto porque o diretor tinha a idéia de abrir a escola, mas não contava com a ajuda de nenhum professor. Todo mundo achava lindo, maravilhoso, mas ninguém queria pôr a mão na roda. Então eu resolvi fazer. Funciona de uma maneira diferente de tudo que está por aí. Sou eu e mais uma agente operacional. Ela vem e me ajuda a abrir a escola. Ficamos eu, ela e o vigia. Conto também com a presença dos amigos da escola.

E mais recentemente, neste ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação trouxe para a escola um grupo de profissionais voluntários da Fundação Hamilton, para desenvolver um trabalho com a comunidade na qual a escola está inserida. A proposta desse projeto foi viabilizada, porque o diretor tem clareza do papel da escola dentro da comunidade e porque já desenvolve outras atividades, mantendo a escola aberta nos fins de semana. O bairro tem recebido novos moradores, bolivianos que necessitam de todo tipo de ajuda, principalmente para regularizar sua situação de permanência no país. Os profissionais propõem-se a atender os pais e moradores da região e seus familiares, quinzenalmente, num domingo, para prestar orientação nas áreas de saúde, de comércio, de direito etc. Uma idéia que deverá ser implantada a partir desse trabalho é a formação de cooperativas de trabalho. Uma assessora do gabinete da Secretária da Educação, que participa desse projeto, comenta:

É importante registrar que esse trabalho só é possível, porque a escola se disponibiliza a receber a comunidade, o diretor tem muito claro qual é o papel da escola dentro da comunidade, porque temos como educadores esta clareza de que a escola, enquanto instituição, é reconhecida e legitimada pela comunidade. Precisamos trabalhar muito este conceito de abertura da escola, um trabalho muito mais amplo do que o que ela faz no seu cotidiano, é muito importante ressaltar isso, o que tem frutos na própria condução do trabalho dentro da escola. Não é fácil, no começo existe uma grande resistência de todas as pessoas que atuam dentro da escola. Pelo que sei, o diretor começou esse trabalho meio que solitário, mas foi convencendo as pessoas da importância de abrir para a comunidade.

3.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA “ESCOLA C”

A “Escola C” (Anexo D) tem uma equipe técnica que trabalha junto há quatro anos. Durante os dois últimos anos a equipe funcionou com a diretora, com mais de

cinco anos de casa, um assistente de diretor, com quatro anos na função e uma coordenadora pedagógica, com cinco anos. Em meados do ano de 2003, a equipe ficou completa, em função da posse de uma segunda coordenadora pedagógica. Os dados coletados sobre a escola retratam a época anterior à chegada desta coordenadora.

A diretora e a coordenação pedagógica mantêm um bom relacionamento. Entretanto nota-se uma divisão clara das tarefas administrativas e pedagógicas. Constatamos isto quando uma professora comenta sobre a diretora:

A nossa diretora é ausente nas questões pedagógicas, quem trabalha com as questões pedagógicas é a coordenadora, por isso a falta que uma outra coordenadora está fazendo. O trabalho é bem dividido, o que é administrativo e o que é pedagógico.

Nos dois últimos anos, desde que a antiga coordenadora pedagógica se aposentou, a atual coordenadora vem desenvolvendo sozinha suas atividades. Apesar de estar na escola há cinco anos, ela sente dificuldade de coordenar e registrar as ações do projeto político-pedagógico da escola. Segundo seu depoimento resignado, essa dificuldade reside numa falta de experiência e falta de parceria:

Acho super difícil a montagem do projeto pedagógico e o seu registro. Acho que a escola caminha razoavelmente bem. Penso que seja uma falha minha, inexperiência, sei lá. Apesar de já estar no quinto ano como coordenadora, ainda me sinto inexperiente, sobretudo porque fiquei um ano na EMEI e demanda muita competência. Eu não registro fielmente, porque não dá tempo, estou sozinha na escola já faz dois anos, a demanda diária, o incêndio que você apaga é uma coisa horrível. Atende uma coisa, atende outra, você tem de dar conta dos problemas pertinentes à escola e dos problemas familiares pertinentes à vida dos alunos, porque os pais não dão conta. Particularmente, eu não brigo mais contra isso, é uma realidade que está aí.

O corpo docente é composto de 69 professores, 2 professores orientadores de informática educativa, 2 orientadores de sala de leitura, e 3 professores readaptados.

A “Escola C” atende 1410 alunos de ensino fundamental regular e supletivo, em 20 turmas de ciclo I e 24 turmas de ciclo II. As turmas de ciclo I e II funcionam em quatro turnos, com pequenos intervalos de 5 minutos entre cada turno, das 6h e 50min às 23h e 5 min.

Os alunos que freqüentam a escola são na maioria moradores antigos do bairro. São de classe sócio-econômica média baixa. Os poucos alunos, que moram em bairros distantes, locomovem-se até a escola de perua escolar ou ônibus. Apesar da existência de três escolas da rede estadual na região, os jovens preferem estudar nesta escola municipal.

As turmas de primeiro ano do ciclo I são formadas para atender, em parte, as crianças que estudam na escola de educação infantil municipal, que fica no quarteirão vizinho da “Escola C”.

No horário de trabalho coletivo, os professores desenvolvem projetos para tratar das questões disciplinares, trocar experiências, para preparar a programação de atividades extra-classe, implementar atividades de arte e coral, organizar o jornal da escola e para utilizar a tecnologia como recurso para a aprendizagem. Durante os últimos anos, a escola dedicou-se a um projeto que aspirava sanar as dificuldades de aprendizagem: os professores atendiam a pequenos grupos de alunos. Neste ano, a supervisão deixou de autorizar a execução do projeto, por falta de amparo legal para as suas condições de funcionamento. Uma professora fala da preocupação dos professores em atender as necessidades de aprendizagem dos alunos:

Recebemos muitos alunos novos, mas, às vezes, os que estão com a gente desde o primeiro ano, resultado do nosso trabalho, estão chegando à 4ª série com muitas deficiências: leitura, escrita, sem raciocínio lógico. Vejo, porém, na nossa escola, muitos professores preocupados. Não é uma escola largada, pelo contrário há muitos professores comprometidos,

tentando entender isso, propondo projetos para reverter essa situação.

Para atender as principais necessidades da escola, como por exemplo, trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, alguns professores desenvolvem um trabalho isolado. Uma das professoras diz:

Eu uso as minhas horas-atividade e atendo os alunos com dificuldades ou para saber mais da vida deles e entendê-los, sei de muitos professores que fazem o mesmo. Não vejo como projeto da escola, é uma coisa individual.

A escola e seus professores têm efetuado esforços para trabalhar algumas propostas coletivamente. Uma das professoras traduz a sua percepção do trabalho coletivo, através de uma opinião:

Desde 1997, tempo que estou na escola, é a primeira vez que sinto como um projeto esta atividade que a gente fez no início do ano; a gente decidiu algumas prioridades, alguns eixos de temas para discutir em cada mês, todas as classes; é a primeira vez que vejo uma coisa em comum, que pode ser ainda muito preliminar, nem todos estão fazendo, está difícil o planejamento dessas atividades, abordar os temas, mas tem alguma coisa caminhando.

O projeto da escola está voltado para o desenvolvimento de atividades planejadas mensalmente em torno de um eixo temático. Os temas estão ligados a datas comemorativas e as atividades referem-se a palestras para a comunidade, passeios, visitas a museus, festas culturais, etc. Para exemplificar, um eixo temático escolhido no mês de abril foi o “Dia do Índio”, cujas atividades trataram da questão da discriminação e inclusão. Nota-se que o projeto pedagógico da escola não foi implementado a partir das necessidades básicas da escola e sim em torno de datas comemorativas. Esta questão é comentada por uma professora:

Os projetos são interessantes, mas não batem de frente com nossos maiores problemas, são mal aproveitados em relação ao índice de qualidade, ao que vamos fazer com estes alunos. Pode até haver projetos interessantes, mas não atingem a

prioridade da escola. Briga constante minha, e a gente acaba não avançando.

Durante o ano a escola realiza as quatro reuniões pedagógicas agendadas conforme legislação própria. Segundo uma professora da escola, os professores gostariam de se encontrar mais vezes durante o ano, para avançarem nas suas propostas pedagógicas. Seu comentário é o seguinte:

No início deste ano, a gente fez um debate super interessante sobre projetos pedagógicos, mas agora encerrou, não teve mais reunião, a gente tem pouco tempo para discutir isso. Eu acho que precisaria de mais reuniões, no mínimo, uma vez por mês. Os professores precisariam parar para pensar sobre o que está acontecendo. Poderia ser uma vez por mês dentro do seu turno, não precisaria ser a escola inteira.

A escola conta com dois POIEs, ou seja, professores orientadores de informática educativa. Seu trabalho é acompanhar o uso do laboratório de informática. Os professores desenvolvem projetos disciplinares com seus alunos em sala de aula e visitam esse laboratório para utilizarem os recursos do computador, tais como edição de textos, edição gráfica e pesquisa na internet.

Desde o ano passado a escola vem desenvolvendo um projeto de informática com as agentes escolares. O objetivo é permitir que essas funcionárias tenham acesso aos computadores, aprendendo a manuseá-los. O projeto tem resultado na melhora da auto-estima das agentes, pois elas se sentem muito valorizadas.

Anualmente, promove-se uma festa cultural para apresentar os trabalhos desenvolvidos pela escola e integrar a comunidade. O evento reúne os alunos e seus familiares, as entidades do bairro e as escolas próximas, para assistirem a apresentações de números artísticos.

A escola tem uma boa relação com a comunidade e procura atender os pedidos para utilização de suas dependências nos finais de semana. Estabeleceu uma parceria com uma academia de capoeira da região e cede uma área da escola em troca de aulas para seus alunos.

Nos finais de semana a escola também é usada por um grupo de jovens do bairro, sob a orientação de um professor, que trabalha voluntariamente. Ele

desenvolve um projeto de educação musical, para ocupar jovens em tratamento contra as drogas.

Terminada a apresentação das três escolas selecionadas, segue-se a análise dos relatos de seus três dirigentes.

CAPÍTULO IV

A VISÃO DOS GESTORES

“Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes.” Edgar Morin

4.1. OS ASPECTOS DA AÇÃO ARTICULADORA

A fim de responder ao principal desafio deste trabalho, ou seja, para compreender como cada um dos nossos gestores concretiza a sua ação articuladora, como coordena os trabalhos escolares, englobando a dimensão do planejamento e organização, adotei uma estratégia de análise e escolhi cinco aspectos, através dos quais os diretores das escolas municipais são focados.

De imediato, esta proposta pode parecer uma opção reducionista, pois se de um lado permite simplificar o tratamento dos dados, por outro, pode nos privar do entendimento da complexidade do todo. Entretanto a tarefa de abarcar o todo é difícil e pode ser substituída pela escolha de determinados aspectos que melhor o representem. A justificativa desta escolha pode aclarar minha intencionalidade subjacente a este processo.

Os cinco itens enfocam os seguintes aspectos:

- a articulação da equipe técnica,
- o trabalho coletivo,
- o uso do tempo do diretor,
- o trabalho com a comunidade e
- a utilização de recursos tecnológicos para a gestão da escola.

A **articulação da equipe técnica** constitui-se num aspecto que pode revelar o tipo de relação encontrada entre o diretor, assistente de diretor e os coordenadores pedagógicos. A integração da equipe aponta para a maneira como a direção está coordenando as ações da escola. Dentro de uma ordem mais

hierárquica as funções são bem definidas e há um limite formal das atribuições. Nos relacionamentos mais flexíveis, os elementos da equipe procuram interagir e encontram soluções alternativas para distribuírem e dividirem suas competências.

A percepção que o diretor tem do **trabalho coletivo** revela como se dá a construção do projeto pedagógico, a participação dos educadores e a questão da intersubjetividade nesse processo. Esta participação diz respeito aos processos de tomada de decisão, de execução e avaliação dos afazeres escolares. A ação gestora deve ter como foco a coordenação das propostas coletivas. Estas precisam emergir num clima organizacional que favoreça a cooperação, a livre expressão e a criatividade.

Através do conhecimento do **uso do tempo do diretor** podemos ter indícios sobre suas principais motivações, ou seja, que afazeres são privilegiados em detrimento de outros. Os gestores podem ter preferência pelas tarefas burocráticas ou pelas ações articuladoras. Também a prevalência das ações mais casuais e emergenciais pode indicar a fragmentação do trabalho escolar.

O **trabalho com a comunidade** pode indicar em que medida o gestor escolar está sensibilizado quanto à necessidade de considerar o contexto no qual a escola está inserida, pois esta questão deve estar refletida na proposta e na ação pedagógica da escola.

A **utilização de recursos tecnológicos para a gestão da escola** pode explicitar e colocar em relevo as características de ação gestora, pois a tecnologia tem caráter instrumental. Isto quer dizer que seu uso pode estar a serviço de uma ação mais burocrática ou mais articuladora. Evidentemente, o domínio dos recursos tecnológicos pode representar para o gestor a liberação das tarefas mais burocráticas e correspondente investimento de tempo em ações mais articuladoras.

Em resumo, estes cinco aspectos, abordados separadamente para efeito de análise, devem contribuir para esboçar a visão dos gestores sobre sua ação, tema de que trato a seguir.

4.2. A ARTICULAÇÃO DA EQUIPE TÉCNICA

Neste aspecto são consideradas as relações dos membros da equipe técnica, tais como integração, respeito, amizade, etc. Cada um dos diretores das três escolas foi convidado a falar livremente sobre a sua articulação com a sua respectiva equipe técnica. Todas as falas confirmaram os dados coletados, tanto no que diz respeito aos comentários dos coordenadores e professores da escola, como através das observações feitas.

A diretora da “Escola A” tem uma boa relação com a sua equipe e demonstra preocupar-se com o andamento do projeto pedagógico. Reconhece que não consegue acompanhar pessoalmente todas as atividades como gostaria, mas sente necessidade de saber como tudo está sendo encaminhado, pois procura trabalhar junto com a coordenação. Ela conta:

A gente tem noção, não participa de tudo o que acontece no dia-a-dia, há sim noção do processo, envolvimento com o pedagógico, trabalho junto com a coordenação.

Observa-se na fala da diretora que há uma constante troca com elementos de sua equipe, ou seja, ocorre um fluxo informativo:

A equipe, que temos aqui, o assistente, as duas coordenadoras, a gente troca muito. As coordenadoras sempre trazem o que está acontecendo, tudo que está sendo encaminhado, as conclusões que são feitas, os relatórios que elas arrematam, trazem sempre para eu ver.

Faz questão de estar presente nas reuniões pedagógicas para participar das discussões. Na impossibilidade de estar presente nesses momentos, toma conhecimento do ocorrido. O relato da diretora é o seguinte:

Nos momentos de reuniões, de discussões, a gente está sempre junto. Quando não posso estar lá, a coordenação vem e traz para a gente, para mim ou para o assistente, pondo-nos a par de tudo que está acontecendo, para não perder o pé da coisa.

A diretora da “Escola A” expressou a importância da estabilidade da equipe técnica. Sob o seu ponto de vista, o tempo de trabalho em conjunto foi decisivo para concretizar os planos da escola. Ela comenta sobre isto:

Depois que a gente estabilizou a equipe, as duas coordenadoras vieram e ficaram por estes três anos. Acho que a gente conseguiu dar andamento nos projetos, nas discussões e começar a colocar em prática muita coisa que era discutida.

Apesar de trabalharem de forma integrada, na “Escola A” os papéis são definidos e a direção preocupa-se em manter o controle das ações, envolvendo-se diretamente ou mantendo-se sempre informada.

O diretor da “Escola B” reconhece a sua equipe técnica como um grupo que pratica uma gestão colegiada e tem coerência na ação. Acredita que essa forma de trabalho pode impedir a divisão da escola em grupos. Acha que estão tendo bons resultados em função deste esquema adotado. A sua opinião é explicada no comentário:

O grande segredo é o trabalho de gestão, trabalhamos em equipe com um trabalho de gestão colegiada, a (uma coordenadora), (a segunda coordenadora), o (o assistente de diretor) e eu, nós trabalhamos a escola como dirigentes coletivos, a gente discute coletivamente a parte da administração, a parte pedagógica, procuramos manter uma linha de raciocínio, uma linha de discurso, uma lição de ação, para que as pessoas que estão aqui dentro percebam que se nós nos fragmentarmos, não constituiremos um grupo de gestão, o que facilitaria a criação de grupos dentro da escola.

Essa linha de conduta é mantida com a equipe técnica e também com outros auxiliares da direção. O diretor elucida esta atitude como uma forma de relacionar-se com os professores da escola:

Então procuramos ter este trabalho de gestão a quatro, procuro articular muito com auxiliares de período, também com a secretaria, para que tenham uma linha de fala, é um pouco mais difícil, porque a gente não está tão próximo no processo, mas

a gente tem conseguido cada vez mais aproximação, porque a dificuldade maior no processo de gestão é a relação com os professores.

O diretor da “Escola B” acha que mantém uma distribuição horizontal de poder, pois sua equipe trabalha coletivamente, apesar das diferenças individuais:

Temos pessoas diferentes, com histórias diferentes, fazendo coisas diferentes, mas a gente procura se constituir como um grupo que faz gestão colegiada numa visão horizontal de organização de poder. A gente trabalha coletivamente, eu, o (o assistente de diretor), a (uma coordenadora), a (a segunda coordenadora), para que a escola possa ter uma gestão colegiada, mas com voz, comando. Há diferenças, mas com gestão colegiada levamos o trabalho à frente.

A diretora da “Escola C”, tem uma outra concepção da articulação com a sua equipe técnica. Não menciona a importância da integração da direção com a coordenação. Ela conta com a disposição das pessoas para ajudá-la na condução dos problemas da escola. O seu comentário revela a atitude que costuma adotar:

Já passei por muitas dificuldades...mas aqui é muito fácil, porque não tenho uma equipe técnica, tenho pessoas todas voltadas para aquilo que fazem e querem que dê certo. Quando se fala em reunir a equipe técnica, vem agente escolar, vem vigia, vem a auxiliar de direção do primeiro turno, alguém se mete no meio da conversa e tudo dá certo. Problemas sérios são resolvidos, de maneira muito amena, aqui é muito bom, não quero falar de experiências anteriores.

Ela mantém um bom entrosamento com a coordenadora pedagógica, pois comenta sobre essa relação:

Junto com a coordenação daqui, tenho conseguido levar o projeto pedagógico, apesar das dificuldades por ela estar sozinha, temos a facilidade de sentar, de ajudar-nos, de fazer coisas com o professor e dar idéias.

A diretora da “Escola C” não fala de um plano de ação da equipe técnica e reconhece que age na emergência. Quando foi solicitada a falar sobre a articulação

das ações do projeto pedagógico, sugeriu que a coordenadora pedagógica poderia informar melhor. Justifica a sua maneira de administrar a escola, pela falta de uma formação:

Falta para mim essa coisa do preparo. Eu gostaria de ser uma administradora para ter mais segurança, para saber conviver melhor com o burocrático, com o vai-e-volta da burocracia, das exigências, com a delegação de serviços, como cobrar, no dia-a-dia você faz isso no tapa. Se você faz o relatório do que fez hoje, do que resolveu..., um monte de coisinhas, foguinhos que apagou. Administrou o quê? Para amanhã? Amanhã vai haver foguinho de novo para apagar.

Essas posturas distintas, analisadas em cada um dos respectivos contextos escolares indicam uma maneira diferenciada de integrar-se ou não com a sua equipe técnica. Cada estilo tem relação com a maneira como os diretores se relacionam com o restante da equipe escolar. Este aspecto pode ser compreendido através do modo como os diretores percebem o trabalho coletivo de sua unidade escolar. É o que vamos analisar a seguir.

4.3. O TRABALHO COLETIVO

Os diretores foram estimulados a falar sobre os projetos pedagógicos de suas escolas e a questão da participação dos professores veio à tona de forma distinta para cada um deles. O trabalho coletivo recebe um enfoque diferente na visão dos três diretores.

A diretora da “Escola A” preocupa-se em fortalecer o trabalho coletivo na escola, pois acredita na sua importância. Ela entende que a construção do projeto pedagógico é coletiva. Nota o comprometimento e a participação dos professores e procura estimular o trabalho docente através da conversa. Apesar dos desânimos esporádicos, sente-se realizada com este trabalho. Estas questões se esclarecem na sua fala:

A maioria dos nossos professores é muito comprometida e participativa. Isso é extremamente importante, tanto que o

nosso objetivo é fortalecer o coletivo. Agora, a estratégia é a da sensibilização. A gente está sempre junto, batendo papo. Acho que é um trabalho gratificante, às vezes a gente desanima um pouco. Certos espaços educacionais, certas escolas são caóticos, mas eu me sinto satisfeita e realizada, não faço isso sozinha, não é só mérito meu, daí a importância da participação de todo o pessoal.

A concepção da diretora da “Escola A” sobre o uso do poder reflete uma moderna visão da gestão. Ela entende que é necessário ser flexível para deixar aflorar o envolvimento e a participação da equipe escolar. Ela reconhece que é inútil usar a imposição, uma das características do modelo hierárquico. Prefere estimular a participação, valorizando essa postura:

O diretor precisa ter uma percepção bem aguçada, bom senso. Se você for extremamente legalista, fica difícil, para a escola, conseguir uma participação, o professor diz “não sou obrigada a fazer isso e não vou fazer”. É nesse contato que a gente tem consigo as coisas, se você quebrar braço com o funcionário ou professor e eles resolverem te enfrentar, a direção sozinha não pode fazer. Esse contato, essa troca, ida à sala dos professores que faço e a coordenação também faz. Você troca, não posso dizer favores, mas é mais difícil que eles neguem. Quando você envolve as pessoas, você consegue, a gente procura sempre devolver um “muito obrigada”, um agradecimento, parabenizar o trabalho.

Na visão da diretora, o fato dos professores serem efetivos na “Escola A” ajuda na construção do trabalho coletivo e na melhoria da qualidade de ensino. Apesar da equipe conseguir concretizar seus planos elaborados conjuntamente, a diretora sente necessidade da abertura de novos espaços para ampliar as discussões coletivas. A diretora relata:

Eu tenho um quadro na escola em que 80% ou 90% dos professores são efetivos, isso ajuda muito. Acho, sem nenhuma modéstia, que a escola já chegou a um nível, já avançou na qualidade do ensino, até em relação a outras

escolas que não têm a mesma sorte de ter um quadro mais efetivo, há uma série de fatores que influem muito nesta questão. Tem muita coisa, o nosso corpo docente melhorou muito, foi se renovando, a gente tem aí um pessoal muito comprometido. Talvez por falta de espaço, a gente precisa usar mais momentos para amarrar certas coisas, falta bastante neste sentido, mas a gente consegue botar em prática muita coisa que foi levantada, discutida, analisada, revista. Mas, de uma maneira geral, a coisa ainda precisa melhorar muito.

A diretora da “Escola A” conhece claramente os problemas e os projetos da escola que já foram discutidos e assumidos coletivamente:

A gente avançou muito com os projetos de reforço, recuperação paralela, que a gente tem há três anos e tem ajudado demais os alunos com dificuldade. Este ano a gente está com uns grupinhos com vários professores, tem criança que está dando aqueles estalos, avançando que é uma belezinha. Temos feito uma série de coisas para melhorar, mas ainda falta muita coisa. A gente tem na 4ª série do ciclo I e do ciclo II um número de repetência muito alto, a gente sabe disso, tem analisado, discutido muito, mas não tem conseguido diminuir. A gente fez um gráfico, no começo do ano, para analisar a volta às aulas e numa comparação com anos anteriores a gente se questiona porque já fez tantas coisas, já mudou tantas coisas e não consegue diminuir o número de alunos retidos que, para nós, é muito alto ainda.. Os alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries têm uma dificuldade muito grande. O que ajudaria seria a extensão do reforço para o fundamental II, pois tenho alunos de fundamental II que são semi-analfabetos, aqueles alunos que encontraram uma barreira muito grande na 4ª série e por uma série de questões transpuseram a 4ª série, mas continuaram carregando a dificuldade que está lá na 8ª de novo.

O diretor da “Escola B” preocupa-se com o projeto pedagógico da escola e gostaria de contar com mais envolvimento dos professores. Outra dificuldade que encontra é promover a participação dos professores que dividem sua jornada de trabalho entre várias escolas. Na “Escola B”, somente 43% dos professores realizam a jornada de trabalho integral, correspondente a 40 horas semanais. Isto significa que este professor dedica 11 horas/aulas semanais de seu tempo para desenvolver projetos. O restante dos docentes tem jornadas menores, sendo que 38% desenvolvem projetos durante 3 horas/aulas semanais e 19% durante 1 hora/aula semanal. O diretor comenta:

Engraçado, porque o professor deveria ser o setor privilegiado, mas é o setor mais complicado da escola, porque começa pela questão da multiplicidade de jornadas, o professor tem duas aulas, quatro aulas, tem JEA, é diretor numa escola, professor na outra, tem cinco aulas aqui... é um inferno. A outra coisa decorrente disso, o professor tem várias jornadas, é um bóia fria, é um professor de passagem, porque tem cinco aulas, seis aulas, ele não se envolve com a escola, porque não tem condições de se envolver com várias escolas.

O diretor acredita que deve investir na formação de toda a escola, como forma de envolvimento no trabalho coletivo, para tal, proporciona formação aos professores, agentes, pais e comunidade:

A gente tem procurado dar formação para os professores, para os funcionários, para pais, para a comunidade. A gente tem um projeto de formação para os agentes escolares, em que a gente trabalha desde os trabalhos manuais, conversas, relaxamento, para que sejam inseridos neste processo e se sintam como seres vivos, pulsantes e queiram também contribuir, sendo que a maior contribuição tem sido dos agentes, são os que mais participam desta ação, sempre que a gente precisa, eles estão aqui dispostos. Com relação aos professores, a gente tem sempre procurado trabalhar o afetivo, o lúdico, procurando trabalhar a questão da cidadania, além da questão do compromisso profissional, porque a dificuldade

maior no processo de gestão é a relação com os professores. A gente faz a gestão colegiada, procura discutir formação, trazer pensadores, fazer oficinas, debates, mas o professor fica na sala de aula, ele tem uma visão focalizada, tem dificuldade de ver esta gestão mais ampla, mas a gente sempre oportuniza formação permanente.

Na opinião do diretor da “Escola B”, os professores precisam mudar de atitude com relação ao processo ensino-aprendizagem, para se adequarem ao projeto da escola. Segundo ele, há, ainda, resistência entre os mais antigos, enquanto os mais novos aceitam as novas idéias com mais facilidade:

Em alguns casos é uma postura ideológica, mesmo que o discurso tenha mudado, ele (o professor) ainda continua dando prioridade à informação. A formação, o aspecto lúdico ainda não é uma coisa que se enxergue. Um ou outro professor tem feito isso, um ou outro tem levado isso a sério, mas no conjunto temos ainda dificuldades, temos professores que ainda passam lição na lousa, nem são eles que copiam, eles pedem a um aluno para copiar. A gente vai, conversa, sensibiliza, mas é difícil. Mas a gente tem tido uma facilidade maior com os professores novos, eles não têm experiência, mas querem ouvir, escutar, não têm conhecimento mas têm paixão. Então a gente percebe, temos este projeto de gestão coletiva que é participativa. Esse professor novo chega e percebe que há um discurso organizado, um projeto, então ele vai adentrando no processo. Em curto prazo, a gente não tem tanto resultado com esse professor, mas a médio prazo ele responde muito bem. Ele percebe que tem um projeto para levá-lo a desenvolver sua capacidade.

A fim de sobreviver às constantes mudanças de gestão política, o diretor da “Escola B” enfatiza a necessidade da construção de um projeto coletivo para a escola:

Ao invés de só ficar esperando o poder público, central que tem estas quebras de sistema de quatro em quatro anos, a escola tem de ter o seu projeto, a sua história, para que ela, independente de quem esteja à frente do governo, dê continuidade a um trabalho da comunidade.

A permanência dos professores na “Escola B” é um motivo de satisfação para o diretor, pois sabe que, desta forma, os vínculos vão se formando. Além disso, no seu comentário reconhece o ser humano presente na pessoa do professor:

Nós também temos uma grande felicidade aqui é que nossos professores se mantêm na escola, só saem daqui quando se aposentam, ficam aqui muito tempo, gostam da escola, mesmo aqueles que não acreditam em movimentos mais ousados de trabalho, mesmo aqueles que reclamam, porque há professores que reclamam de tudo, existe um ser humano por trás do professor, e, às vezes, a insatisfação existencial dele leva-o a reclamar.

A diretora da “Escola C” admite sua dificuldade em desempenhar seu papel de coordenadora da escola. Ela exerce duas funções no ensino municipal: é diretora da “Escola C” e é professora em outra escola municipal de ensino fundamental. Quando fala sobre suas relações com a equipe escolar, apesar de ser diretora, assume mais o papel de professora:

Querendo ser tratada como professora, tenho participado da JEI, não é fácil, na medida do possível tenho participado, para ver a quantas anda o projeto.

A parte pedagógica não é difícil, porque sou professora, dou aula pela manhã, não dá para mudar de papel, a gente continua sendo professora.

A identidade de professora prevalece na relação da diretora da “Escola C” com sua equipe docente, quando define sua forma de aproximação dos colegas:

Entendo as ansiedades do professor, porque sinto as ansiedades deles, fica fácil a comunicação. Às vezes eles vêm pedir uma informação, mas, na realidade, ele precisa de você.

Não tem muito mistério para ser diretora, basta ter interesse no outro.

Não fica claro, no relato da diretora da “Escola C”, como ocorre o trabalho coletivo na escola. Comenta vagamente sobre a implementação do projeto pedagógico, sem fazer referência à participação da equipe escolar:

Quanto ao projeto político-pedagógico eu tenho acreditado muito nele, porque a gente tem sentado e conversado aos trancos, barrancos, discussões muito acaloradas, mas ele deixou de ser aquele caderninho bonito que a gente entregava para a supervisão, a própria informática nos deu isso, deu mais vida, de repente a festa do Dia das Mães já estava lá de uma forma, com objetivo, a gente viu que se ampliou muito mais, você pode mudar, você volta nele, revê objetivos, revê as formas.

Ao comentar sobre uma atividade de fim de semana, surge um indício da existência da participação voluntária de alguns professores, mas em resposta a uma proposta da diretora da “Escola C”:

Tenho aqui pessoas que acreditam no que fazem e por que fazem. Elas têm esperança, essa participação se torna voluntária. Sábado, agora, fiz uma proposta, porque é Dia dos Pais, no domingo, nunca se fez essa comemoração, brincando falei “vamos jogar uma pelada sábado? Vamos chamar os pais, se eles quiserem?” Já mandamos bilhetinhos hoje, para eles responderem sim ou não, quantos virão. E todo mundo já veio aqui perguntar “posso vir sábado?” Todos os professores de Educação Física já se comunicaram, vão fazer gincana com os pais, eu não pedi gincana, pedi um torneozinho de futebol.

O próximo item refere-se ao uso do tempo do diretor e pode acrescentar informações que configurem a percepção do diretor sobre o trabalho coletivo e a implementação do projeto pedagógico da escola.

4.4. O USO DO TEMPO DO DIRETOR

As tarefas que ocupam o tempo do diretor podem caracterizar sua ação como mais burocrática ou mais voltada para a articulação das propostas pedagógicas da escola.

A diretora da “Escola A” gosta de acompanhar todas as atividades da escola e participar da resolução das mesmas. Esta atitude pode ser entendida como centralizadora, mas não é esta a intenção da diretora. Por este motivo, está sempre presente no seu trabalho, ultrapassando até a sua carga horária diária. Ela expressa sua visão:

Gosto de acompanhar tudo, isto é uma característica principal do meu trabalho, sou muito presente, estou sempre aqui, dou uma voltinha pelo corredor, vou à sala dos professores, à sala de aula, à aula de educação física, a gente está sempre sentada com a equipe conversando, discutindo problemas.

A maior parte do meu tempo é usada para a escola, acho que é até um defeito meu, nunca faço oito horas, fico sempre mais, enquanto eu tiver coisas pendentes, não saio. Gosto de sair com tudo resolvido, não porque não tenha confiança na equipe que trabalha comigo, também não centralizo, não veja nisso uma centralização, eu gosto, eu me sinto bem trabalhando.

A diretora acha que essa dedicação encontra justificativa no prazer de desenvolver seus afazeres e na preocupação em manter um bom ambiente na escola:

Esta é a principal característica do meu trabalho, dedicação. Faço aquilo de que gosto. Tenho este objetivo, acompanhar.

Tenho uma preocupação com o ambiente de trabalho. Faço o possível e o impossível para que, desde o agente da escola até o diretor, passando por toda parte administrativa, os professores, inclusive os alunos, a gente tenha um bom ambiente de trabalho.

O seu modo de agir também está fundamentado no desejo de manter um bom relacionamento com sua equipe escolar. Ela explica como este aspecto pode influenciar o trabalho escolar:

Tenho pelos meus professores, pelos meus funcionários uma grande amizade, sem que isto interfira no trabalho, na relação diretor e servidor. Mesmo quando era professora sempre quis me sentir bem, enquanto profissional faço tudo para isto. Quando você tem um relacionamento humano, bom com funcionários, professores, o resto vai se encaixando. Você consegue muito mais êxito com o profissional se tiver um pessoal bem resolvido.

Na concepção da diretora da “Escola A”, o acompanhamento das atividades escolares é a ocupação mais importante. Apesar disto, não abandona ou delega outras tarefas burocráticas e sua mesa de trabalho está sempre cheia de papéis. Seu comentário explica:

Se eu pudesse abandonar os papéis, acho que abandonaria. O mais importante é você poder estar acompanhando todo o processo de trabalho da escola.

A fala da diretora da “Escola A” deixa claro que seu trabalho é de organização da escola:

Dificuldades, não vou dizer do meu trabalho em si, enquanto diretora você organiza a escola, quando a coisa se desorganiza acaba afetando o meu trabalho, isto faz parte do meu trabalho que é organizar.

O trabalho da diretora da “Escola A” não se resume ao cumprimento dos aspectos burocráticos, pois assume a necessidade de estar inteirada das questões administrativas e pedagógicas. Apesar de ocupar seu tempo com as questões administrativas, procura participar das atividades que sustentam o projeto da escola, tais como reuniões de organização e avaliação. Ela comenta:

Na questão do pedagógico, eu me envolvo, tomo conhecimento de tudo que acontece, participo de reuniões, desde o início do ano, da organização escolar, das avaliações

que são feitas. Se você me disser que tenho condições de participar de todos os momentos, não tenho, porque existe toda uma parte administrativa que toma todo um tempo. Mas não perco a noção das coisas que acontecem.

Tenho contato com o pedagógico, acredito que você tem de ter o pé das coisas nos dois aspectos: pedagógico e administrativo, isto eu procuro fazer. Nos mínimos detalhes, o dia-a-dia, eu não consigo acompanhar. Não dá, mesmo que você queira, para cuidar só de um aspecto, só do administrativo ou só do pedagógico, acho que dá para a gente cuidar das duas coisas, é importante que a gente saiba, pelo menos tenha conhecimento de tudo que acontece no pedagógico, participar do processo, da montagem, da organização do projeto pedagógico, até porque os professores sempre vêm perguntar as coisas, buscar opiniões, se você não estiver inteirada, fica difícil orientar, dar seguimento para algumas coisas.

O diretor da “Escola B” confessa que seu trabalho tem uma dimensão política e por esta razão prefere delegar ao máximo as tarefas burocráticas. Reconhece a importância dessas tarefas e confia numa equipe capacitada para desenvolvê-las. Com esta atitude, o diretor procura liberar seu tempo para manter contato com professores, alunos e comunidade. Ele relata:

Meu trabalho especificamente foi uma opção ideológica, política. Tento ao máximo me afastar do trabalho burocrático, porque posso ter mais contato com os professores, alunos e a comunidade. Agora o trabalho burocrático precisa existir, você sabe. A gente apostou na formação da equipe técnica, na coordenação, na secretaria, para que este trabalho técnico-burocrático não deixasse de ser feito, mas o meu trabalho, por opção, como gestor, é mais político em relação com lideranças, comunidade, escola aberta, trabalhar a escola como um espaço da comunidade, como se fosse um quilombo, um espaço de resistência da cidadania. Procuro ao máximo não

fazer trabalho burocrático, só me encarrego de dois trabalhos burocráticos, os demais eu só assino e confio : “orai e confiai”, pôr na mão de Deus.

Os dois trabalhos burocráticos que o diretor faz questão de assumir tomam boa parte de seu tempo. Segundo seu relato, são eles:

Tem a verba de escalão que é uma verba da Prefeitura de adiantamento bancário que a gente recebe e usa para pequenos consertos e reparos, é uma verba de pequena monta, mil e quinhentos. Quando pego esta verba gasto uma semana do meu tempo sem fazer mais nada, tem de fazer tomada de preços, documentação, é uma verba que é um inferno, evito pegar esta verba, quando pego perco uma semana. Outra coisa que acompanho de perto é a documentação do Conselho de Escola e da APM, gasto tempo burocrático nisto, nas demais coisas prefiro estar na sala de aula com aluno, no portão com os pais, na rua com a comunidade.

Por acreditar que as questões de relacionamento com a comunidade são mais importantes, dedica a elas a maior parte de seu tempo. O menor tempo restante é usado com as tarefas burocráticas. O diretor esclarece:

Gasto uns dez a vinte por cento com o burocrático, os oitenta por cento restantes com os pais, alunos e comunidade. O mais importante é a relação com a comunidade.

O diretor da “Escola B” comenta sobre as modificações das tarefas burocráticas, a cada mudança de gestão política:

A maior dificuldade é da estrutura estatal que não tem continuidade, não existe um projeto de médio e longo prazo, é muito difícil, porque você tem de responder à documentação, às exigências burocráticas que mudam a cada governo. Esta é a parte mais difícil para lidar com o poder central.

Para desenvolver seu trabalho, o diretor da “Escola B” acha que é necessário um bom conhecimento sobre a legislação, porém enfatiza a questão das relações

humanas. Segundo suas palavras, os conhecimentos relacionados com este aspecto devem contribuir para a construção de um espaço público:

Se eu não tiver ciência dos decretos e leis, posso cometer alguma falha grave que vai ser contra o meu trabalho e me responsabilizar administrativamente, portanto saber leis é fundamental. Segundo, conhecer relações afetivas, psicológicas, ter conhecimento de psicologia é fundamental. Ter conhecimento político, contato com as lideranças, ter habilidades para lidar com adolescentes, com funcionários. Então acho que é preciso ter uma visão de gestor, gestor das relações humanas, que não está aqui para fazer valer a visão de estado, mas está aqui para construir junto, no sentido de construir um espaço público, um espaço da comunidade. É uma gama de conhecimentos, o diretor hoje é um gestor do espaço público.

A diretora da “Escola C” confessa gostar da administração da escola:

Adoro o administrativo, porque, para mim, administrar é criar condições para que os sonhos aconteçam. Esse mecanismo é que aciona, que faz a escola ir para a frente.

As tarefas burocráticas são prioritárias para a diretora. Por isso, realiza-as antes de dedicar-se aos contatos com a comunidade escolar. Embora considere o trabalho burocrático importante, seu maior prazer é dedicar seu tempo ao relacionamento com as pessoas:

A parte mais rápida é a burocrática, chego aqui e quero me livrar de papéis. Tem muito papel para mandar, muitas coisas funcionais para resolver. Pego Diário Oficial, as notícias e depois já parto para o encontro com os alunos, coincide a minha chegada com o recreio do segundo turno. Já saio pro campo, converso com alunos, visito os funcionários, vou ver os professores na sala deles. Assim começa minha caminhada pela escola. Tenho esta mania, é difícil me encontrar na sala da diretoria, ou estou fazendo a entrada dos alunos lá em

baixo, ou estou no laboratório, ou estou caminhando nos corredores, conversando em sala de aula. O burocrático tem de ser rápido, mas o trabalho que vale a pena é o que vem depois, é a convivência, é arrumar uma coisa aqui, outra ali, alguns problemas com alunos, com funcionários, enfim o dia passa e a gente nem sente.

Na visão da diretora da “Escola C”, administrar significa preocupar-se com o relacionamento humano. Declara que encontra dificuldade de enfrentar a falta de motivação dos elementos da equipe escolar. Entretanto não faz referência a um trabalho de valorização dos projetos pessoais integrados com o projeto coletivo da escola. Conforme seu relato, sua atenção está voltada para a manutenção de um ambiente agradável para todos:

Administrar, para mim, é ter a minha consciência tranqüila, ao final da noite, de que me importei muito com as relações humanas dentro do trabalho.

A dificuldade maior é trabalhar com o desencantamento humano, o restante você faz. Aqui tem bons funcionários, ótimas pessoas, professores trabalhando que querem que as coisas dêem certo, mas o desencantamento político, econômico, social das pessoas, esse é difícil de trabalhar.

O meu objetivo é criar um ambiente mais agradável para o aluno, para o professor. Tenho esta preocupação de criar um ambiente, através da administração.

4.5. O TRABALHO COM A COMUNIDADE

A necessidade de considerar o contexto no qual a escola se insere deve ser uma preocupação do diretor, pois esta é uma expectativa da comunidade. Os diretores em questão têm concepções distintas sobre este aspecto, que sobressaem nos seus relatos:

A diretora da “Escola A” está construindo um relacionamento com os familiares de seus alunos. Pretende atrair os pais para que assumam uma participação responsável. Seu relato é elucidativo:

Quando cheguei aqui, os pais estavam muito na escola; eles continuam, só que agora sabem como colocar, a gente tem aquele projeto de pais em que as coordenadoras se envolvem, fazem todas as quartas-feiras reuniões em que vem crescendo a participação deles. No ano retrasado tínhamos seis pais, no ano passado, onze, e, neste ano, estamos com uma média de setenta pais. Temos pais fazendo judô com os filhos.

A aproximação dos pais é foco do projeto coletivo da escola e está provocando mudanças no relacionamento da escola com esse segmento. Sobre esse processo, diz a diretora:

Nas nossas reuniões pedagógicas, no início do ano, os professores procuram fazer um trabalho de sensibilização, primeiro uma coisa mais geral, depois as coisas de cada um de seus filhos, as questões gerais do trabalho deles. Então isso vai aproximando. Eu sinto que o pai tem liberdade de chegar à escola e dirigir-se tanto à direção como aos professores quanto aos funcionários.

Para estreitar essa aproximação, a diretora da “Escola A” pretende oferecer mais alguns serviços para os pais de alunos:

Em relação à informática, a gente está vendo se é possível estender o laboratório para a comunidade, para que possa vir aqui e servir-se desse material e até capacitar-se. Isto para o final de semana, porque durante a semana ele está sendo usado.

A diretora da “Escola A” não estende esses serviços aos moradores do bairro, nem estabelece parcerias, porém as entidades da localidade podem fazer uso do espaço físico da escola. Segundo ela:

Quanto à participação do bairro, não vejo. O que eu vejo do bairro é quando as pessoas precisam do espaço físico da

escola. A gente não tem nenhuma entidade, nada que tenha alguma parceria.

O diretor da “Escola B” acha fundamental desenvolver um trabalho com a comunidade. Justifica essa necessidade com o seguinte discurso:

Acho fundamental esta ação de fim de semana porque a escola tem uma responsabilidade de formar. Porque pegando Paulo Freire e toda a linha do construtivismo, a gente sabe que tem de fazer pontes através da realidade, das vivências, dos saberes da comunidade para que possa desenvolver o saber sistemático. Se você não tiver uma vida afetiva, simbólica com estas crianças, elas não vão conseguir ter um rendimento na sala de aula. Elas são ruins? Fracas? Não! Na verdade, às vezes falta a presença do pai, da mãe, e hoje mais do que nunca você não tem mais brincadeiras de rua, de roda, de cantar, de dançar. As crianças, mesmo as mais pobres, só ficam vendo televisão, jogando vídeo game. Portanto você precisa de atividades lúdicas em que se jogue, brinque, dance, cante, se insira nessa comunidade, para que, quando você apresentar matemática, história, geografia, ela também o ouça porque o respeita, porque você vive o mundo dela, você vive a relação do samba, do rap, do break. Todas atividades que eles fazem, na hora em que você vai mostrar uma outra atividade, ele vai começar a levar tudo mais a sério, é preciso brincar e levar o brincar a sério, para que isto se desenvolva de uma maneira muito profunda.

O diretor da “Escola B” sempre teve a idéia de trabalhar a concepção de escola aberta à comunidade. No início encontrou resistências, mas, após a aprovação do Conselho de Escola, começou o trabalho, contando somente com a ajuda de algumas pessoas:

Quando vim para cá, eu já tinha uma visão de trabalhar com escola aberta, com a comunidade. Era uma coisa que não era feita por ninguém, todo mundo tinha medo, professores, funcionários, alunos, de que pudessem quebrar a escola.

Discutimos isso no conselho de escola, ninguém aceitou e eu pedi autorização para fazer essa abertura da escola, que corresse o risco e fosse responsável como cidadão. E foi assim que tudo começou. Depois algumas pessoas perceberam que tinha resultados, que não ia destruir, não ia depredar, devagar a gente foi agregando. De início a gente conseguiu mais a adesão de alguns funcionários, vigias, que foram acreditando neste processo, um ou outro, a discussão, enquanto projeto da escola, o pessoal achava que não tinha muito do que reclamar, mas a gente não teve adesão.

Segundo o diretor da “Escola B”, os professores simpatizam com a proposta de escola aberta à comunidade, mas não participam da mesma. O diretor expressa sua aspiração de ver os docentes se envolvendo com esse trabalho:

Hoje a escola aberta conta com a simpatia, o agrado dos professores, mas não conta com o compromisso de participar. Eles ainda têm uma visão conservadora. Dizem que o fim de semana não é uma tarefa deles e não tenho como cobrar, porque é um direito do professor. Mas eu sonharia que cada professor dedicasse dois fins de semana, por ano, para servir a escola, não pesaria para ninguém, não romperia seu direito corporativo, viria a agir dentro da comunidade.

Segundo o comentário do diretor, a escola não poderá sobreviver se estiver fechada às necessidades da comunidade, à qual cabe a gestão do projeto de uso da mesma nos finais de semana:

A gente está num processo de organizar desde o Conselho de Escola. Dentro do projeto da escola é fundamental ter essa relação com a comunidade, não porque a gente é legal, mas porque a gente traz a comunidade para dentro da escola e a comunidade passa a ser gestora do processo. Ou a gente se envolve nas dificuldades da comunidade, ou vamos ficar uma ilha aqui, sendo um intruso, um corpo estranho na comunidade. É uma necessidade da escola, é uma questão fundamental. É claro, hoje, para o conjunto de professores e funcionários, que

a escola não pode ser uma ilha isolada na comunidade. A gente não consegue este envolvimento, esta participação dos professores, mas ninguém mais tem dúvida, ninguém mais coloca em cheque a questão da comunidade invadir o templo sagrado do saber, isto está superado.

O sonho é que a gente consiga chegar ao patamar de que este projeto de fim de semana seja gerido totalmente por líderes da comunidade. A gente sonha ter vestiário na escola, quiosques, churrasqueiras, para que isso aqui vire um centro de saber e de cultura, mas numa dimensão não cartesiana, mas como espaço da comunidade. E a gente acha que está caminhando para isso, estamos num processo de desenvolvimento cujos frutos estamos colhendo.

O diretor da “Escola B” compreende que a escola tem um papel de intervenção no processo social e cultural da localidade. Ele explica como esse processo ocorre:

O nosso sonho com esta ação é que queremos trabalhar geração de renda na comunidade, porque não adianta fazer um discurso de ser contra drogas, contra o tráfico. Mas o menino diz “professor, você me disse para eu não fazer tráfico, mas eu tenho de comer, preciso me vestir e não tenho trabalho”. Então a gente precisa partir para uma ação de geração de renda, a escola não pode ficar aqui dentro fechadinha, isso é fundamental se quero manter o aluno aqui dentro o maior tempo possível. Então a gente tem de organizar cooperativas. A fundação (uma entidade que está realizando assessoria jurídica, atendimento médico, etc, para os comunitários da escola) vai nos auxiliar na formação de cooperativas, por exemplo, uma montagem de cooperativa de costureiras, elas podem se organizar, desenvolver um produto, colocar no mercado. Nosso sonho é montar uma cooperativa

de artesãos, porque aqui temos muitas escolas de samba, é o reduto do samba paulista.

Apesar da aproximação da comunidade, a participação dos pais na “Escola B” é pequena. Elucida o diretor:

A participação dos pais é difícil, temos uma comunidade conservadora, já fiz quase tudo para envolver os pais, porque os pais acham que a escola é diferenciada e basta deixar os filhos aqui. Há uma meia dúzia com quem se pode contar, mas não podemos contar com todos, porque trabalham fora, dificuldade de horário. A gente tenta fazer eventos, tenta numa reunião pedagógica sensibilizar os professores para que na reunião de pais façam ver a importância da participação, mas não temos tido sucesso.

A diretora da “Escola C” relata que o projeto pedagógico da escola prevê a integração com a comunidade através de eventos comemorativos ou festividades. Ela conta:

Dentro do projeto pedagógico tem as festas, tem a integração com a comunidade. A participação da comunidade tem melhorado ano a ano, está acostumada a vir aqui não só escutar reclamação do filho. Aproveitamos a presença de comunidade para fazer uma descontração, com grupos de dança do bairro, academias, os professores fazem números, conjuntos que tocam pagode enfim é um ponto de encontro, para a comunidade se divertir. Fazemos até com ar de barzinho, com mesinhas. A comunidade comparece, os professores trabalham. No dia dez, vamos receber as mães. Sábado é para nós dia letivo, muitas mães trabalham e nunca podem ver o filho, vamos fazer esta homenagem, vai ter gincana, dança. Tudo isso vindo da necessidade de integração. Neste sábado faremos sorteios de cestas de beleza, queremos conversar com as mães, gostaríamos que houvesse profissionais para algumas palestras. A festa será uma

homenagem e uma conscientização do papel da mulher na sociedade, começará às nove horas, abrangendo dois turnos. Já estamos programando as festas juninas, a consciência negra.

A diretora da “Escola C” gostaria de contar com maior participação dos pais. Ela relata que os pais dos alunos oriundos de escolas particulares são mais exigentes, porém se mantêm afastados da escola:

É muito devagar, a gente troca de espelho, mas ainda não sabe se o espelho machuca. Mas há pais que estão sempre em evidência, a clientela mudou muito... Isto torna a escola mais crítica, estamos sendo mais incomodados por eles, não aceitam qualquer coisa mais, nem adianta falar alto, porque eles têm outra fala. Estamos mais cuidadosos e tendo mais respostas para dar. Gostaria que viessem sem ser chamados, mas a gente não consegue, a escola é ainda depositária. A estratégia é ainda através de festas, apresentação de trabalhos, reunião de pais, quando consigo atraí-los.

4.6. A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA A GESTÃO DA ESCOLA

O uso dos recursos tecnológicos pelo diretor de escola também caracteriza seu estilo de trabalho, pois a utilização deles pode, meramente, cooperar para uma ação mantenedora e controladora da rotina escolar ou ir além e contribuir para a integração da equipe escolar e da comunidade local.

Na “Escola A” existem vinte e um computadores no laboratório de informática, incluindo o servidor. Nas salas dos professores, das coordenadoras pedagógicas e de jornada dos professores, em cada uma delas, existe um computador. Dois computadores estão na sala de leitura, um na diretoria e um na secretaria. Essa distribuição garante a utilização da tecnologia para toda equipe escolar.

Para a diretora da “Escola A”, os alunos são os mais importantes usuários dos computadores dentro da escola. Ela entende que os jovens precisam aprender a dominar a tecnologia para usar em seu proveito, para aprender e realizar pesquisas. Ela comenta:

É muito importante para os alunos, para que comecem a aprender, a mexer com este recurso, para poderem tirar suas pesquisas. Uma outra forma de adquirir conhecimento é quando ele pode usar esta máquina, desde a 1ª série, logicamente se ele tem o laboratório à sua disposição e os professores trabalhando com projetos nesses laboratórios, assim ele vai se identificando cada vez mais com este recurso. À medida que ele vá dominando este instrumento, ele mesmo tira o proveito que quer. Para o aluno é essencial, porque ele vai aprender, ele vai usar o instrumento como meio de pesquisa, de aprendizado.

Acha que os professores podem também fazer um bom uso da tecnologia, principalmente acessar textos e outros tipos de material para utilizar na docência. A diretora fala:

Para o professor, no sentido de aumentar o seu material de trabalho. Hoje através de uma série de “sites” você pode tirar mil coisas, textos e materiais. Pode tirar da máquina um grande material, fazer adequações e usar em sala de aula. Esta pesquisa é mais rápida do que pegar livros, vários livros, ele está na frente do computador, entra no “site”, busca outras páginas e vai pegando o seu material

Ainda sobre os professores a diretora faz um interessante comentário, com relação ao uso do computador:

Os professores tinham uma certa resistência, mas agora você já vê professor navegando, pesquisando.

Mas, no geral, a utilização do computador para uso pedagógico avança lentamente. A realidade, segundo a diretora, é que:

O processo pedagógico está lento. Os professores estão sendo capacitados, muitos deles, mesmo tendo computador em casa, nunca sentaram para fazer uma pesquisa. Só digitam. Internet, navegar, acessar páginas, “sites”, acho que estão iniciando agora. Têm professores que vão tranqüilamente para o laboratório de informática, porque dominam o equipamento, mas outros não vão, porque têm dificuldade, mesmo com a presença do POIE.

Na visão da diretora o computador pode ser aproveitado por todos, de forma a ajudar na sua função. Seu comentário é o seguinte:

São os dois setores para os quais acho mais importante (alunos e professores), não que não seja importante para os outros. Cada um no que lhe cabe, sempre pode tirar proveito, em sua função.

A diretora da “Escola A” diz que o computador agiliza o trabalho de administração da escola, porque pode reter informações, como também permitir a sua troca, através de e-mail, com outras escolas e com a Coordenadoria de Ensino:

O computador agiliza na questão administrativa. Tudo o que você preenchia de fichas, cadastros, agora você informatiza e deixa lá. Agiliza o trabalho, até porque existe a questão da troca de experiência. Você consulta, você pergunta às escolas no que é possível, você pode estabelecer contatos através de e-mail com a Coordenadoria. Agiliza a questão burocrática, toda hora você tinha de ir lá, levar um papelzinho, agora você está aqui, acessa através de e-mail. Facilita e favorece o intercâmbio entre outras escolas, outros departamentos.

O uso que a diretora da “Escola A” faz do computador é para auxiliar na sua rotina administrativa. Utiliza alguns recursos do computador tais como: editor de textos, planilha eletrônica e banco de dados, além de consultar o sistema de informações da prefeitura - “Escola On-Line”. Relata que falta tempo para acessar “sites” da Internet e que gostaria de usar mais os recursos da tecnologia:

Às vezes, por falta de tempo, você sentar, acessar “sites” interessantes não é fácil. Não vou dizer que uso muito, uso muito o que compete à parte administrativa. Na Prefeitura de São Paulo, a maior parte está informatizada. Uso mais para o trabalho da própria escola do que para uma pesquisa ou um conhecimento meu. Gostaria de ficar mais tempo sentada na frente de um computador para usar todos os recursos que ele oferece.

Na opinião da diretora da “Escola A”, o computador na escola é uma necessidade, ou seja, um recurso indispensável:

Na escola, o computador é usado todos os dias, por força do próprio trabalho. A estas alturas, o computador já foi incorporado, não é dispensável, a gente já o incorporou.

Apesar de reconhecer a importância da tecnologia e usar o computador com frequência, a diretora da “Escola A” comenta que não se considera uma grande usuária:

Não sou uma internauta, vou àqueles “sites” de que tomo conhecimento. Tenho e-mail, mas não tenho hábito de trocar. Algumas vezes uso meu e-mail para assuntos da escola. Não frequento chats e fóruns.

Na concepção da diretora, o “site” da escola, construído pelos alunos no laboratório de informática, tem como objetivo divulgar os trabalhos escolares e permitir a troca de experiências:

A escola tem um “site”, foi feito pelo laboratório de informática. Está aí para divulgar os trabalhos da escola, trocar experiências, os trabalhos são colocados nesta página e podem ser acessados por outras escolas, assim como a gente pode acessar os de outras escolas também. Serve mais para divulgação do que a gente faz aqui.

O sistema “Escola On-Line”, na opinião da diretora, racionalizou todo o trabalho burocrático e auxilia na administração da escola:

O “Escola On-Line” modificou o meu trabalho, porque racionalizou. Ajuda, porque agiliza todo o trabalho de cadastramento, de matrícula, de lista de classes. Toda a parte de secretaria que está vindo on-line facilita como no caso das laudas. O que você precisa da parte administrativa você tira, para administrar a escola.

A diretora da “Escola A” faz uso do sistema “Escola On-Line”. Conhece as possibilidades de obter informações na sua base de dados. Sabe operá-lo, apesar do serviço ser feito por auxiliares da secretaria. Sobre o sistema, comenta:

É bastante usado por mim e pelo Marcelo, o assistente técnico, que fica na secretaria. As duas meninas que chegaram (na secretaria) já estão iniciando nessa rotina, para poder aprender e, na ausência de um, fazer o trabalho. Mas quem domina bem sou eu e também o Marcelo

A diretora da “Escola A” sabe que o sistema “Escola On-Line” foi implantado para reduzir o volume de trabalho burocrático e auxiliar a máquina administrativa. Em virtude disto, apresenta algumas queixas de alguns setores sobre procedimentos relacionados ao mau uso do sistema :

Tem uma coisa que me deixa engasgada, você tem o sistema On-Line, na Prefeitura, faço uma atribuição de aulas, vou pro sistema e digito toda a minha atribuição de aulas, o sistema gera um saldo de aulas não atribuídas, se é para facilitar, o que deveria acontecer? O departamento competente lá no NAE deveria acessar o saldo para fazer a sua atribuição, como NAE. Mas não! Tenho de pegar o saldo, imprimir e levar ao NAE.

Têm coisas que mandam perguntar, via memorando, via circular, que, se acessassem o sistema, encontrariam. Por exemplo, veio um memorando perguntando o número de alunos que eu tenho, quantos de 4 a 7 anos, seria só acessar o gerencial do On-Line, ainda mais para quem tem acesso maior. Eu não posso acessar determinados dados da Coordenadoria, por uma questão de nível de hierarquia, mas eles têm o

acesso. Então você tem de tirar no papel, você tem computador, mas ao que parece o papel não diminui.

A diretora também tem consciência de que a tecnologia pode oferecer maiores contribuições, apesar de não especificar quais:

Acho que a gente está ainda um pouco lento, a gente não faz vinte por cento do que a máquina oferece, a gente não tira esses recursos.

Na “Escola B” os computadores estão distribuídos da seguinte forma: vinte e um computadores no laboratório de informática, um na sala das coordenadoras pedagógicas, três na sala de leitura, um na diretoria, um na secretaria. Os professores usam os computadores da sala de leitura, pois não há equipamento na sala dos professores.

O diretor da “Escola B” entende que a tecnologia é importante para todos na escola, sem distinção. Porém enfatiza o aspecto instrumental da tecnologia, principalmente para as pessoas carentes economicamente:

A tecnologia como ferramenta, não como um fim em si mesma, é importante para todo o mundo. É claro que para as pessoas que são economicamente mais carentes é mais importante, porque não têm um computador em casa... Da maneira como a gente trabalha, a idéia é instrumentalizar... como instrumento de emancipação do cidadão.

Na visão do diretor, por questão de justiça, qualquer segmento da escola deve ter amplo acesso à tecnologia. Na intenção de incluir todos no processo de domínio tecnológico, até os agentes escolares receberam formação específica. Ele explica:

A escola trabalha também com os agentes escolares, para que eles também possam ser educados no processo e serem portadores do domínio desta ferramenta. Isso ajuda a administrar a escola de uma maneira mais justa e democrática.

O diretor revela ter realizado curso de formação em informática, no qual aprendeu o uso básico de ferramentas para editoração de textos e construção de planilhas. Expõe também a sua dificuldade para dominar o uso de um software de banco de dados:

Fiz alguns cursos na área de informática, cursos básicos. Aprendi no processo empírico, erro-acerto. Não consigo usar todos os recursos do Word nem do Excel, a gente aprende o básico, faz uma planilha e já é uma maravilha. Access, estou apanhando para aprender, tenho dificuldade, estou tentando me alfabetizar, mas o Word e o Excel é muito direto.

O diretor da “Escola B” prioriza a comunicação no seu trabalho e já incorporou o uso da tecnologia para implementar seus contatos. Sua fala valoriza este aspecto:

E-mail acho fundamental, fantástico, ajuda.

Com as pessoas que estão habituadas, você se comunica direto, uma coisa que é fantástica é usar este e-mail, para se comunicar.

Tenho e-mail, comunico-me com alunos, com pai de aluno, com funcionários, com outros diretores, com a Secretaria de Educação, com outros educadores do ensino particular, com Universidades, enfim é uma ferramenta fundamental que otimiza o tempo, facilita a organização, potencializa o gerenciamento.

O diretor da “Escola B” utiliza o computador todos os dias, mas afirma não precisar dele para desenvolver seu trabalho de gestão. Entretanto, ao mesmo tempo, avalia as vantagens do uso da tecnologia:

Uso o computador todo dia, não preciso da tecnologia para desenvolver o meu trabalho, o trabalho filosófico de gestão coletiva, de formação do cidadão, mas a tecnologia agiliza, potencializa o trabalho, facilita, encurta caminhos. Posso falar com mais gente, ao mesmo tempo, posso falar mais rapidamente, posso sistematizar informações porque ela potencializa, é muito mais rápido e com qualidade, inclusive.

A “Escola B” tem um “site” que foi construído e é mantido pelos alunos da escola, com a ajuda da professora orientadora de informática educativa. O diretor valoriza esse processo de implementação e percebe que o “site” pode ampliar e contribuir para o projeto da escola:

Estamos começando a construir um “site”, a partir da sala da informática, a professora... (POIE) está construindo com os alunos um “site” que é a cara da escola, está mais lento, porque está todo mundo envolvido. A proposta é expor a escola publicamente, tentar a partir desta exposição captar parceiros, pessoas que venham junto com a gente somar, para que a gente cada vez mais potencialize a idéia de que a escola pública pode ser uma escola de qualidade e envolvida com o desenvolvimento da sociedade.

O diretor da “Escola B” acredita que a escola deve estar aberta à comunidade, isto é, deve promover a cidadania, o acesso a todos os bens culturais e integrar todos os segmentos para juntos trabalharem um currículo contextualizado. Seu comentário explica esta intenção:

Como temos mil e quinhentos alunos o número de computadores é suficiente, é uma ferramenta. É insuficiente para atender à demanda da comunidade. Temos de alfabetizar as pessoas, de acordo com a formação cidadã, se a população não tiver este domínio, é analfabeta digital do século XXI, isto tem de ser uma ação de governo na formação da comunidade, se penso em escola aberta para manifestações artísticas, esportes, é fundamental ter compromisso com uma formação digital, a comunidade precisa e isto deve ser desenvolvido.

Dentro desta perspectiva pensa em oferecer à comunidade o acesso à tecnologia, porém encontra barreiras legais:

Os alunos, os professores usam a tecnologia, mas a gente não consegue oferecer para os pais, para a comunidade, isso é uma falha. Se eu quero alfabetizar, tem de ser na condição solidária. Temos de colocar um telecentro aqui, temos

dificuldade de oferecer o laboratório à comunidade, porque é cheio de regras, não pode isto, não pode aquilo... não pode abrir no fim de semana e a comunidade não pode ser alfabetizada numa coisa que é fundamental, o telecentro, projeto bom dentre poucos deste governo, viria muito bem, para que todas as pessoas da comunidade pudessem usar. Dentro da escola só não usa quem não quer, quem resiste, porque todo mundo tem acesso.

O diretor da “Escola B” reconhece o uso e a importância do sistema “Escola On-Line”, principalmente porque coloca a burocracia a serviço do projeto pedagógico da escola. Sobre o sistema comenta:

Com o sistema “Escola On-Line” você passa a ter a possibilidade de ter os dados na sua mão, relação de alunos, de custos, de professores, de todas as dificuldades. Aquilo que você fazia no papel, agora, passou a ter no computador, on-line. Este sistema de informática você pode ter na secretaria, na sala do diretor, na sala dos professores. É um instrumento que agiliza a administração, para que a burocracia fique a serviço do projeto educacional.

O diretor não tem o hábito de operar ou consultar o sistema “Escola On-Line”, pois delega essa função para a secretaria da escola. Ele conta que:

Basicamente quem usa (o sistema “Escola On-Line”) é o pessoal da secretaria. Facilitaram a matrícula, a formação de classes. Os programas e produtos modificaram o meu trabalho, porque em janeiro tinha de ir à secretaria para montar lista, fazer mutirão, etc... as meninas já dominam e montam e eu não preciso ficar de bombeiro na secretaria.

Apesar de não conhecer as especificidades do sistema, demonstra conhecer o seu potencial. O diretor assinala:

Não conheço tudo o que oferece, conheço o cadastro de alunos. Existe uma gama muito grande, pois não está tudo implantado ainda. A idéia é de que você tenha tudo ali, número

de alunos, retenção, para que possa em qualquer lugar consultar. Não conheço todas as portas que podem ser abertas.

Na opinião do diretor o sistema “Escola On-Line” não é difícil de ser operado:

Não, precisa só de tempo, existem uns comandos técnicos, não é difícil, qualquer pessoa domina,.

A “Escola C” possui vinte e um computadores no laboratório de informática, um na sala das coordenadoras pedagógicas, três na sala de leitura e três na secretaria. Na sala dos professores não há computador, pois é um espaço muito pequeno. Em contrapartida foram postos dois equipamentos na sala de jornada dos professores. Na diretoria não há computador, apesar de haver um local adequado para sua colocação e existirem três equipamentos na secretaria. A diretora justifica esta situação:

Na sala da diretoria não tem nenhum, porque não veio. Há um nicho que comportaria a mesinha do computador com o teclado. Nesse local pus um vaso e o (a foto do patrono da escola). Não chegaram ainda os equipamentos para a parte da direção. Prometidos estão. Virá um computador para cá, porque a A.P.M. tem um que está na sala de leitura, atrapalhando um pouco.

A fala da diretora salienta seu temor pela tecnologia:

Nós, professores e funcionários estamos engatinhando para nos tornarmos amigos do computador.

Os professores há algum tempo, uns mais outros menos, acessam a rede, fazem trabalhos de pesquisa, mas acho que, pelo volume de possibilidades, nosso convívio com essa tecnologia ainda é temeroso, ainda muito pequeno.

Apesar desse sentimento, a diretora da “Escola C” afirma que a tecnologia é importante para todos os segmentos da escola, sem estabelecer ordem de importância:

Hoje a tecnologia é importante para qualquer segmento da escola.

A diretora da “Escola C” revela não usar nenhum recurso do computador no seu trabalho. Quando precisa, conta com a colaboração de pessoas capacitadas. Durante o seu relato surgiram as evidências:

Eu, pessoalmente, não tenho esta intimidade com o computador, com a rede, nem nada.

Não uso editor de textos nem planilha eletrônica. Tenho pessoas muito competentes à minha volta que fazem uso desta tecnologia a todo minuto na escola.

O computador aqui é ligado dezesseis horas por dia, eu não uso nenhuma.

Com esta minha timidez de acesso, recorro às pessoas.

Entretanto a diretora reconhece a importância da tecnologia na escola, bem como as mudanças ocorridas na cultura escolar. Ela conta sobre os indícios dessa transformação:

A tecnologia é fundamental.

A tecnologia traz mais tranquilidade.

Percebe-se na fala das pessoas, “passa um e-mail para mim”, “aquele projeto seu”, ou até no lazer, há uma mudança de hábitos, a tecnologia leva a essa mudança de hábitos.

A diretora da “Escola C” raramente manuseia o computador, mas percebe o valor dos serviços de comunicação no seu trabalho:

Eu acesso, Internet às vezes, o meu e-mail está bloqueado, não abri e voltou.

Não uso internet no meu trabalho como diretora, não uso e-mail, quando preciso uso o de outra pessoa, porque há pessoas, na unidade, que chegam e abrem o e-mail. Até para a parte legal a gente usa e-mail, eu peço “passa um e-mail para

a diretora tal, vê se ela tem à mão tal coisa e pode passar para mim”.

Eu sei teoricamente o caminho, mas não tenho esta habilidade, prefiro que outras pessoas usem para mim.

A diretora da “Escola C” demonstra estar satisfeita com os serviços prestados pelo computador, porque auxiliam a manter os seus controles:

A secretaria usa na parte burocrática, memorandos, ofícios, comunicação com NAE, com CONAE, com GCM, toda documentação é feita através do computador. Isso facilitou muito, porque tenho controle de saber o memorando que foi enviado na semana passada, em janeiro, quando eu estava em férias, é muito bom.

A diretora da “Escola C” demonstra ter um pequeno conhecimento sobre a utilização dos computadores pelos professores e alunos, pois comenta vagamente sobre as inovações pedagógicas:

Existe um interesse muito grande do professor. Também muitos programas bons chegaram, o aluno começa a ter contato com algo mais agradável. Antigamente só se usava o MegaLogo. Hoje ele brinca mais e a aparência das páginas é mais bonita para ele.

A diretora da “Escola C” acha que o projeto de formação em informática para os agentes escolares é uma prioridade. Na realidade esta formação tem a finalidade de inseri-los no mundo digital e trabalhar com sua auto-estima, porque não usam essa ferramenta na execução de suas funções. Ela esclarece:

Eles têm acesso a todos os computadores, na sala de informática com acompanhamento do POIE, eles já digitam, este ano já começaram a acessar a internet, a trocar e-mail, estão naquela fase do encantamento. É prioridade um projeto nosso das agentes escolares que fazem computação, aqui na escola, que nunca tiveram acesso físico ao aparelho.

Segundo a diretora, o “site” que a escola está construindo terá como objetivo a divulgação do projeto pedagógico da escola, com a finalidade de captar possíveis parcerias:

Estamos programando uma home page da escola, num primeiro momento para mostrar a escola, nosso projeto pedagógico, abrir caminhos para que pessoas se interessem por parcerias.

A diretora reconhece que o sistema “Escola On-Line” auxilia muito na organização da escola. Nos seus comentários notamos um bom conhecimento sobre os serviços que o sistema oferece, talvez por priorizar o acompanhamento das tarefas burocráticas:

A gente não sabe mais viver o dia-a-dia sem ele. Para nós é primordial na parte funcional e demanda de alunos. O sistema On-Line nos ajuda muito na organização do movimento de pessoal da escola, tanto de funcionários quanto de alunos, controle de transferências, de chegadas, de vagas. A gente consegue manter o sistema em dia, qualquer um que acesse pode ter a noção real de como a escola está caminhando. E a documentação de pessoal, do professor, do funcionário. Hoje estão abrindo mais páginas, uma página importante foi aberta agora, o acesso ao GERFUNC, as pessoas querem saber pontuação, se o curso que fizeram já está ou não pontuado, então isso se vê direto da escola. O que tem hoje à nossa disposição, matrícula, transferências, consultas, organização de listas, a parte funcional, localizar um professor, a parte de documentação dele, pontuação... Ele ainda tem muitas páginas fechadas, na parte de planilhas financeiras, por exemplo, percebe-se que se pretende, mas para a escola não está aberto.

A diretora acha fácil o manuseio do sistema “Escola On-Line”. Não sente dificuldades e acredita que os funcionários não precisam de capacitação especial para acompanhar as suas mudanças:

Quando quero dados numéricos eu abro o EOL e manuseio com uma certa facilidade e, quando tenho dúvidas, grito “me socorre”. A formação para usar o sistema tem de ser periódica, através do próprio sistema mesmo, não precisa chamar para cursinho na PRODAM, tirar o funcionário da escola. Muda muito, muda página, muda acesso e não existe uma comunicação oficial, a gente é que descobre, através do ensaio e erro, o que dá certo ou não, liga pra PRODAM.

Mas seu conhecimento do “Escola On-Line” é limitado, pois não tem informação sobre os relatórios que o sistema oferece. Ela assinala:

Não saberia usar tudo o que ele pode me oferecer. Não conheço os produtos, relatórios que o sistema On-Line oferece.

Ao contrário dos outros diretores e talvez por não ter familiaridade com o uso da tecnologia, a diretora tende a opinar sobre as suas desvantagens ou aspectos mais difíceis, como por exemplo:

O pessoal que opera no sistema On-Line diz que ele deixa muito a desejar ainda, pois ele é lento, mesmo com o speedy.

Eu não tenho recurso financeiro para que se imprimam os trabalhos dos professores, dos alunos. Todo aluno que faz um trabalho quer vê-lo, a gente como adulto quer ver.

Analisando este contexto, faço uma parada para tecer algumas considerações finais, reconhecendo-lhes o caráter provisório porque “*todo o conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão*” (MORIN, 2000b, p. 19).

O PONTO DE PARADA

“Terceira etapa: isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.” Edgar Morin

A questão central, objeto desta investigação - **“Como se apresenta a questão da articulação entre o administrativo e o pedagógico para os dirigentes escolares?”** - conduziu-me a uma busca de informações com diretores de escola, selecionados em função do tempo de trabalho em suas unidades escolares, do seu desempenho e do conceito de que gozam junto à comunidade, no intuito de compreender as bases, em que se assenta o seu trabalho, e as razões que justificam a sua indicação por realizarem um trabalho diferenciado.

As questões menores que me propus responder – **“Em que consiste essa empreitada articuladora?”** **“Quando o diretor deixa de ser um simples burocrata e se torna um articulador das demais atividades existentes na escola?”** **“Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos dirigentes quando se propõem “reconceber” a sua função e assumir o papel de condutores do processo pedagógico?”** **“Em que medida os recursos tecnológicos podem contribuir para essa articulação?”** - levaram-me a uma investigação detalhada sobre o funcionamento da escola, na visão dos diferentes agentes, destacando-se o trabalho dos dirigentes, o estilo de gestão adotado, a atenção dada ao pedagógico e sua articulação com o administrativo e, também, a importância atribuída à tecnologia como instrumento para a gestão da escola.

A análise das três escolas isolada e comparativamente, cada uma em seu contexto, permitiu o estabelecimento de algumas conclusões que poderão trazer contribuições significativas para o avanço desses estudos e a melhoria do processo de gestão escolar.

Embora a caracterização dos três diretores e a análise do seu desempenho evidenciem estilos diferentes de gestão escolar, notam-se alguns aspectos comuns aos casos, dos quais extraímos algumas conclusões relativas às categorias iniciais:

1. Condições que favorecem a articulação da equipe técnica:
 - tempo de permanência e trabalho conjunto da equipe;
 - participação efetiva nos trabalhos pedagógicos, especialmente na elaboração do projeto político-pedagógico;
 - valorização e flexibilização das atividades técnicas;
2. Criação de ambiente de confiança, respeito e clima favorável, bem como valorização do trabalho docente;
3. Pouca ênfase nos trabalhos burocráticos e delegação dos mesmos;
4. Proposta de abertura para a comunidade elaborada conjuntamente com os professores;
5. Valorização e uso adequado da tecnologia.

Com respeito à **articulação da equipe técnica** percebe-se que os anos de trabalho conjunto e a permanência da equipe na escola parecem facilitar a integração de seus elementos, assim como a criação de vínculos de confiança. Com o passar do tempo uma cumplicidade vai surgindo e um determinado tipo de relação entre as pessoas se sedimenta. Esta situação é sentida pela equipe escolar e se reflete no clima escolar.

Além disso, outro aspecto importante, que subsidia a realização de um trabalho integrado da direção com sua equipe técnica, é a atitude desses diretores com relação ao trabalho dos seus colaboradores, o respeito demonstrado e o reconhecimento da importância de trabalharem juntos. Isso tudo contribui para o desenvolvimento de um clima favorável e não opressivo que incentiva a participação e cria condições para um trabalho coletivo. O que se observa em muitas escolas é que, quando a divisão do trabalho estabelece fronteiras rígidas entre as atribuições específicas, criam-se barreiras à comunicação que fortalecem a hierarquia, cabendo ao gestor as tarefas burocráticas e ao coordenador pedagógico a coordenação do projeto pedagógico. Nesses casos o gestor assume um papel de caráter estritamente burocrático, desobrigando-se do pedagógico.

Ainda que os papéis da equipe técnica estejam definidos regimentalmente, é possível flexibilizar a ação, indo além das competências legais. Neste caso, embora as tarefas estejam divididas, há uma constante alternância e complementaridade na

ação e, nesta circunstância, o gestor é visto como um coordenador, articulador das diferentes ações escolares.

Na “Escola A”, por exemplo, a diretora não se descuida dos seus afazeres burocráticos, mas acompanha todas as atividades da escola e se mantém inteirada das questões pedagógicas. Ela não trabalha isoladamente e garante a articulação com a sua equipe técnica através da manutenção de um fluxo informativo, pois sente necessidade de manter o controle e coordenar as ações de planejamento, execução e avaliação. Nem sempre pode estar presente a todos os momentos de encontros coletivos, como gostaria, por isso julga importante trabalhar de forma integrada com a coordenação pedagógica, o que lhe permite acompanhar a vida escolar. Por causa dessa postura, os professores e coordenadores percebem que a direção tem preocupações com o pedagógico e as tarefas burocráticas estão a seu serviço.

Na “Escola B”, o diretor garante a integração da sua equipe técnica através da manutenção de uma linha única de pensamento e ação. Considera que a equipe deve permanecer fortalecida e apresentar-se coerente para o restante da escola. Trabalham juntos há muitos anos e semanalmente se reúnem para planejar suas ações. Suas tarefas são bem definidas, mas às vezes trocam as funções. Na ausência do diretor as coordenadoras assumem seu papel. O inverso também ocorre, porque o diretor sempre se interessa pelas questões pedagógicas.

Na “Escola C”, a diretora, o assistente de diretor e a coordenadora pedagógica mantêm um bom relacionamento. Entretanto eles não têm o hábito de realizar encontros para planejamento, tornando, assim, muitas de suas ações casuais. Essas ações emergenciais geram um sentimento de resignação na equipe. Para enfrentar os problemas que emergem na escola a diretora conta com a boa vontade dos funcionários que a cercam, pois investe numa relação amigável com os mesmos. A demanda atinente ao projeto pedagógico da escola é confiada aos cuidados da coordenadora pedagógica. Por estas questões, fica evidenciada uma divisão entre o trabalho da direção e da coordenação. A falta de um plano de coordenação administrativa e a separação de competências, entre os elementos da equipe técnica, resultam na sobrecarga da coordenadora pedagógica, que sente dificuldades para desenvolver seu trabalho.

A participação dos diretores no trabalho pedagógico, de forma articulada com o administrativo, foi constatada claramente nas duas primeiras escolas analisadas, ainda que, em cada caso, apresentem características diferentes. É importante observar que o conhecimento demonstrado pelos diretores com relação às questões pedagógicas deixa entrever a sua posição de liderança com os professores e o seu desejo de tomar os objetivos educacionais e as necessidades decorrentes deles como referência para as decisões administrativas. A atitude de abertura e aproximação do diretor é uma condição que favorece o trabalho integrado e colaborativo da equipe.

Na visão dos gestores a permanência dos professores na escola contribui para a estabilidade do **trabalho coletivo**, pois as relações vão se fortalecendo num contexto de interdependência. Os diretores encontram muitas barreiras para integrar a equipe, em decorrência da fragmentação das jornadas de trabalho docente.

A diretora da “Escola A” compreende a importância do trabalho coletivo na escola e preocupa-se em estimular a participação dos professores através do reconhecimento e da valorização do trabalho docente. Ela acompanha de perto o projeto pedagógico e entende a necessidade de respeitar o processo de construção coletiva. A maioria dos professores se envolve na discussão e execução dos planos da escola, cuja meta principal trata das dificuldades de aprendizagem de todos os alunos. Tanto a coordenação pedagógica como a equipe docente sentem o apoio da diretora. Ela valoriza os momentos e espaços coletivos e considera que deveriam ocorrer com mais frequência. A comunicação tem um papel relevante nas relações entre a diretora e equipe docente, pois ela procura sempre conversar com todos.

O diretor da “Escola B” acredita no trabalho coletivo e na construção do projeto político-pedagógico da escola. Acha que a escola deve fazer e registrar a sua história para ficar menos vulnerável às constantes mudanças de gestão política. Apesar de articular com a comunidade interna e externa e atrair parcerias que rendem projetos pedagógicos para a escola, encontra dificuldades em envolver os professores nesses projetos. Na verdade, a maior parte desses professores destinam poucas horas semanais para o trabalho coletivo, pois dividem sua dedicação à escola com muitas outras jornadas de trabalho. Segundo esse diretor, para superar essas dificuldades, seria preciso conscientizar toda a comunidade escolar. Por este motivo, sempre investiu na formação de sua equipe e continua

investindo, pois atualmente estão em andamento projetos de formação para todos, nos quais são trabalhados aspectos da emoção, da afetividade e resgate da auto-estima.

Quanto ao trabalho coletivo, a diretora da “Escola C” não o menciona e reconhece a sua dificuldade em coordenar as ações da escola. Costuma observar o trabalho docente, sob a ótica de professora, cargo que ocupa em outra escola municipal.

Os três gestores revelaram algum tipo de dificuldade ao mobilizar os professores para o trabalho coletivo. A diretora da “Escola A” chega a confundir trabalho voluntário e boa vontade com disposição para participar. Os outros reconhecem que a participação é um processo de construção da autonomia da escola e não pode acontecer por imposição. Percebem também que os elementos da equipe escolar gostam do apoio, da confiança e da atitude flexível do diretor.

Na verdade, os gestores precisam captar a essência da real articulação do trabalho coletivo, através do respeito aos projetos pessoais e processos de busca de significados comuns. Esse é um conhecimento que pode ser construído na prática e transformado em experiência.

Com relação ao **uso do tempo do diretor**, todos acham que as responsabilidades burocráticas são importantes e não podem ser abandonadas, pois são fundamentais para o funcionamento da escola. Entretanto sentem a necessidade de investir a maior parte de seu tempo no cultivo de um bom relacionamento com a comunidade escolar. Nota-se uma preocupação de todos os gestores com a manutenção de um bom ambiente escolar, principalmente no tocante às questões de relacionamento com os professores e funcionários. Acreditam que este aspecto é fundamental para o desenvolvimento de qualquer trabalho. Valorizam a comunicação com a equipe, nos seus aspectos formais e informais. Essa característica observada revela uma tendência atual de perceber a escola como um sistema vivo.

A diretora da “Escola A” se esforça para cuidar das tarefas burocráticas sem prejudicar sua dedicação às questões do projeto pedagógico da escola. Para o diretor da “Escola B”, as tarefas burocráticas são importantes, mas são delegadas para seus auxiliares da secretaria, nos quais confia. Ele prioriza as relações com a comunidade, o contato com os professores, pais e lideranças comunitárias. Seu

trabalho tem uma dimensão política, importando-lhe trabalhar as questões de cidadania. A diretora da “Escola C” gosta de realizar as tarefas burocráticas e entende que são necessárias para viabilizar os projetos da escola.

Os três diretores têm como meta a integração da **escola com a comunidade**, mas concretizam suas propostas de maneira diversa.

Na “Escola A”, a integração com a comunidade é uma meta coletiva e ocorre sob a forma de um projeto pedagógico, que tem como objetivo integrar os pais no processo de desenvolvimento de seus filhos. A diretora preocupa-se em construir uma relação com os pais de seus alunos, visando a uma participação responsável em todas as instâncias da escola.

O diretor da “Escola B” entende que o trabalho com a comunidade deve abranger os pais, moradores e entidades locais, a fim de que a escola possa desempenhar o papel de pólo cultural e contribuir para atender as necessidades sociais do bairro. A sua meta é transformar a escola num centro de lazer e cultura. Por esta razão, desenvolve pessoalmente o trabalho de abertura da escola nos finais de semana, junto com o assistente de diretor e alguns agentes escolares. Nessa tarefa não conta com a ajuda dos professores, que, legalmente, não têm jornada de trabalho destinada para essa atividade.

Na “Escola C, a diretora pensa em aproximar os pais da escola para manter uma relação amistosa, mas acha essa tarefa difícil. A estratégia usada é a realização de festas, nos finais de semana.

Os relatos dos diretores revelam distintos **usos da tecnologia**, que estão estreitamente relacionados com os seus estilos administrativos. No geral, eles têm consciência de que a tecnologia pode ajudar no trabalho que já desenvolvem. Precisam expandir seus conhecimentos sobre o potencial comunicativo da Internet, pois poderiam utilizá-la para ampliar os canais de comunicação de toda a comunidade escolar interna e externa. A rede informal de comunicação poderia fomentar as trocas de informação e de experiências. Os sites que as escolas estão construindo podem representar um passo inicial na implementação de uma cultura virtual comunicativa. Para que estas inovações possam estar disponíveis a todos e uma verdadeira inclusão digital seja promovida, é necessário investir na formação tecnológica da escola, dos pais e da comunidade.

Embora os três diretores sejam unânimes ao reconhecer a importância do sistema “Escola On-Line”, fazem pouco uso dele. Se bem que represente uma base de dados poderosíssima à disposição de seus usuários, estes nem sempre avaliam todo o seu potencial. Os módulos desse sistema atendem às necessidades fundamentais da organização escolar. Esse conhecimento às vezes fica restrito às pessoas que operam o sistema, porém o ideal seria que fosse disseminado através de uma formação para os gestores e para toda a rede municipal.

Dessa forma a utilização do sistema “Escola On-Line” seria otimizada, ou seja, os gestores poderiam dispor melhor de muitos relatórios informativos, como também a escola seria poupada de fazer o papel de central informativa para outros setores municipais.

A diretora da “Escola A” valoriza, em primeiro lugar, o uso pedagógico do computador. Na sua visão, os alunos e professores devem fazer um bom uso dessa ferramenta, apesar de entender que os avanços são lentos. Ela também reconhece a importância da tecnologia para auxiliar na administração da escola. Não se considera uma grande usuária do computador, mas já incorporou essa tecnologia ao seu trabalho e sabe utilizar seus recursos básicos. Na realidade, ela não concebe o computador para uso pessoal, mas como aliado das tarefas burocráticas, já que tem por hábito não delegá-las. Tem e-mail de que se serve somente como meio de comunicação para tratar assuntos da escola. Entende que o site da escola pode divulgar os trabalhos e projetos. Valoriza o sistema “Escola On-Line” que representa, para ela, economia de tempo e organização do trabalho. Divide com poucos funcionários da escola a operação do sistema, conhece e usa o seu potencial informativo. Intuitivamente sabe que a tecnologia pode oferecer muito mais, mas ainda não consegue atinar como isto se pode concretizar.

Na concepção do diretor da “Escola B”, a tecnologia é importante para todos, principalmente para o cidadão que, não tendo acesso a ela, pode-se valer desse recurso como ferramenta de comunicação. Como acredita no modelo de escola aberta à comunidade, pensa na inclusão digital e tem planos para expandir esses benefícios para todos e colocá-los a serviço da cultura local. O diretor conhece os recursos básicos do computador, utiliza-o diariamente, mas tem como estratégia de trabalho delegar todas as tarefas burocráticas, incluindo as rotinas automatizadas do sistema “Escola On-Line”. Conhece esse sistema, mas ainda não encontrou tempo

disponível para explorar todos os serviços e relatórios que ele oferece. Para o diretor, o site que a escola construiu representa a possibilidade de captar novas parcerias para subsidiar o projeto da escola. Além disso, tem valorizado o potencial comunicativo da tecnologia, porque necessita estar sempre realizando contatos e articulando com a comunidade.

Não há computador na diretoria da “Escola C”. A diretora teme o computador e não tem disposição de aprender a usá-lo. Quando precisa fazer algum uso da ferramenta, solicita o serviço a algum funcionário. Apesar disto, acha que o uso da tecnologia oferece algumas vantagens como a redução de tempo. Valoriza os relatórios de controle e prefere ficar no comando das tarefas, que são realizadas pelos seus auxiliares. Apesar de não gostar de manusear o computador, demonstra conhecimento de muitos módulos de serviço do sistema “Escola On-Line”. Porém desconhece os módulos de relatórios do sistema. A diretora sabe que alunos e professores estão envolvidos com a informática educativa, mas não tem informação sobre seus trabalhos. Para ela, o site que a escola está construindo pode auxiliar na divulgação do projeto da escola e atrair parcerias.

Estas constatações contribuem para o entendimento da complexidade da ação articuladora do gestor escolar. Diante de tantos desafios reais e emergentes, evidencia-se a necessidade de uma formação contínua em serviço, para os gestores, com o objetivo de despertá-los para um redimensionamento do seu papel diante das novas demandas sociais e da utilização dos modernos recursos da tecnologia que ampliam as perspectivas da gestão escolar.

Este trabalho estaria chegando ao fim, se este não fosse um ponto de parada, cuja peculiaridade é carregar em si a chegada e a partida. Nessa grande rede cultural, de que fazemos parte, estes pontos são liames entre as pessoas e o conhecimento, vejo, neles, um início de caminho, talvez o ponto de partida para uma nova investigação.

BIBLIOGRAFIA

ALLEGRETTI, Sonia Maria de Macedo. *Enfrentando o Desafio da Mudança na Escola 30 de Outubro*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Escola em Mudança: experiências em Construção e Redes Colaborativas de Aprendizagem*. In: *Formação de Gestores Escolares para Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. São Paulo: Ed. Takano, 2002.

_____. *Gestão de Tecnologias na Escola*. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/tetxt1.htm>. Acesso em: 20 jan. 2003.

ALONSO, Myrtes. *Formar Professores para uma Nova Escola*. In: _____. (Org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. Pioneira: São Paulo, 1999. p. 9-18.

_____. *A Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade*. In: Primeiro Seminário Estadual da Anpae/RJ – Administração da Educação - Momentos & Movimentos, 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAE, 2001. p. 70-86.

_____. *O Trabalho Coletivo na Escola*. In: *Formação de Gestores Escolares para Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. São Paulo: Ed. Takano, 2002. p. 23-28.

_____. *O Trabalho Coletivo na Escola e o Exercício da Liderança*. In: VIEIRA, Alexandre; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Orgs.). *Gestão educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 99-112.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da Educação: o Município e a Escola*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. *Escola, Cultura e Clima: ambigüidades para a administração escolar*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

_____. Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores. Formar professores para uma nova escola. In: ALONSO, Myrtes (Org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. Pioneira: São Paulo, 1999. p.129-140.

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 124-140.

CAPRA, Fritjof. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASSASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em aberto*, Brasília, MEC/INEP, v. 19, n.75, p. 49-69, jul. 2002.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DRUCKER, Peter Ferdinand. *Desafios Gerenciais para o Século XXI*. São Paulo: Pioneira, 1999.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9.ed. Campinas: Papirus, 2002.

FIORINI FILHO, João Alberto. *Gestão da escola Pública: O diretor em sua ação cotidiana*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como uma Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: Nóvoa, Antonio (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 46-75.

IMBERNON, Francisc. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. *Pátio*, Porto Alegre, n. 24, p. 14-17, nov, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiania: Alternativa, 2001.

LÜCK, HELOISA et al. *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. *A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática*. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/gestão_escolar/gestão.doc>. Acesso em: 11 jul. 2003.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.); MAIA, Graziela Zambão Abdiar (Org.). *Administração e Supervisão Escolar*. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 71-81.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. *Em aberto*, Brasília, MEC/INEP, v. 17, n.72, p. 97-112, fev/jun. 2000.

MACHADO, Nilson José. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

MAGOSSI, Wilson. *Gestão Democrática na Escola: estudo das ações que desenvolvem um diretor de escola comprometido com a gestão democrática*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do Conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, Jose Manuel. Gestão Inovadora com Tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Orgs.). *Gestão educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 151-163.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000b.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. São Paulo: Vozes, 2003.

MOTTA, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. O projeto pedagógico da escola na Lei de Diretrizes e Bases. 2. ed. In: SILVA, Eurides Brito (Org.). *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 27-35.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Formação Social Brasileira e a Administração da Educação. In: Primeiro Seminário Estadual da Anpae/RJ – Administração da Educação - Momentos & Movimentos, 2001, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAE, 2001. p. 48-62.

NÓVOA, Antonio. Para uma Análise das Instituições Escolares. In: _____. (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

ORDONHES, Maria Ignês. *O Papel Pedagógico do Diretor Escolar na Produção Discente dos Cursos de Pós Graduação em Educação das Universidades Paulistas (1970 a 1999)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. *Em aberto*, Brasília, MEC/INEP, v.17, n. 72, p. 163-166, fev/jun. 2000.

SANTOS, Teobaldo Miranda. *Noções de Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.

SANTOS, Clovis Roberto. *O Gestor Educacional para uma Escola em Mudança*. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999. p.13-38.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. *Em aberto*, Brasília, MEC/INEP, v. 17, n.72, p.113-124, fev/jun. 2000.

SILVA, Jair Militão da. *Democracia e Educação: a alternativa da participação popular na administração escolar*. Tese (Doutorado). São Paulo: USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. Implementação de Políticas Educacionais e a Ação Supervisora. In: *O Ensino Municipal e a Educação Brasileira*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - Fundação de Apoio à Faculdade de Educação - FAFE, 2000. p. 65-82.

_____. *A Autonomia da Escola Pública: a re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O Espaço da Administração no Tempo da Gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Cultura organizacional da escola, mudança e formação de profissionais do ensino. In: SILVA, Rinalva Cassiano (Org.). *Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas*. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. p. 101–115.

THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALE, José Misael Ferreira. O Diretor de Escola em situação de conflito. *Caderno CEDES*, São Paulo, n. 6, p. 37-50, 1989.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Sistemas de Informação e Comunicação: apoio à aprendizagem coletiva na escola. In: VIEIRA, Alexandre; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. (Orgs.). *Gestão educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 131-150.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR

• A TECNOLOGIA

- Para que segmento da escola é mais importante o uso da tecnologia ou computadores
- Em que medida os recursos tecnológicos podem ajudar o diretor na administração da escola?
- No seu trabalho como diretor, que uso faz da tecnologia?
- Quais recursos do computador usa para o seu trabalho (editor de texto, planilha eletrônica, banco de dados, editor gráfico, internet, e-mail, fórum, chat, etc.) ?
- A tecnologia para desenvolver seu trabalho: é fundamental ou dispensável?
- A escola tem site? Qual é a proposta dela?
- Como é usada a tecnologia pela comunidade escolar?
- O que você acha dos recursos tecnológicos na escola com relação à quantidade, distribuição?
- Quem usa o sistema “Escola On-Line” na escola? Para quê?
- Acha que o sistema “Escola On-Line” ajuda na administração da escola? Como?
- O que você conhece do sistema “Escola On-Line”?
- Sente-se seguro para usar o sistema “Escola On-Line”? Precisa de formação?
- Os programas e produtos do sistema “Escola On-Line” modificaram o trabalho da escola?
- Os programas e produtos do sistema “Escola On-Line” modificaram o seu trabalho?
- Conhece os produtos (relatórios) do sistema “Escola On-Line”?
- Tem algum projeto de implementação da tecnologia na sua escola?
- Já realizou alguma formação para uso do computador?
- Sente necessidade de alguma formação para o uso do computador?
- Acha que a equipe escolar precisa de formação para uso do computador? Qual?
- Você percebe mudanças na cultura escolar com o uso da tecnologia? Quais?

• O USO DO TEMPO DO DIRETOR

- Na sua opinião como se caracteriza o trabalho do diretor?
- Que informações são necessárias para desenvolver o seu trabalho como diretor?
- Em que tarefas ou ações usa seu tempo de diretor de escola?
- O que acha mais importante no seu trabalho de diretor?
- Quais as dificuldades que encontra no seu trabalho?

ANEXO B – “ESCOLA A” – ano base: 2003

CARGO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO	
			CARGO	MAGISTÉRIO
DIRETORA	50	Arte e Pedagogia	5 anos	24 anos
ASSISTENTE DE DIRETOR	55	Ciências e Pedagogia	2 anos	24 anos
COORDENADORA PEDAGÓGICA	40	Pedagogia	3 anos	18 anos
COORDENADORA PEDAGÓGICA	29	Pedagogia	1 mês	10 anos

	ENSINO DE CICLO I				ENSINO DE CICLO II		
	TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES		TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES
1º TURNO 6,50 -10,50	5	175	5	1º TURNO 6,50 -11,35	8	280	15
2º TURNO 10,55 -14,55	5	175	5				
3º TURNO 15,00 -19,00	5	160	5	2º TURNO 13,15 -18,00	8	280	18
4º TURNO 19,05 - 23,05	4	685	4	3º TURNO 19,05 - 23,05	8	320	14
TOTAL	19	685	19	TOTAL	24	880	47

Total de alunos: 1565

NUMERO DE PROFESSORES POR JORNADA DE TRABALHO	QDADE	%
JB (jornada básica) 18 horas semanais + 2 horas-atividade, sendo 1 hora na escola e 1 hora em local livre	13	17,3 %
JEA (jornada especial ampliada) 25 horas semanais + 5 horas-atividade, sendo 3 horas na escola e 2 horas em local livre	19	25,3 %
JEI (jornada especial integral) 25 horas semanais + 15 horas adicionais, sendo 11 horas na escola e 4 horas em local livre	43	57,3 %

- PESSOAL:
 - Total de professores: 75 (dez professores estão em órgãos centrais)
 - Outros professores: 2 POIE (professor orientador de informática educativa)
 - Outros professores: 2 OSL (orientador de sala de leitura)
 - Outros professores: 1 professor de SAP (sala de apoio pedagógico)
 - Professores readaptados: 5
 - Secretaria: 1 secretária, 3 auxiliares técnicos de educação II, 4 auxiliares de direção
 - Agentes escolares: 14
 - Auxiliares técnicos de educação I (inspetores de alunos): 2
 - Agente da administração - Vigilância: 3

DADOS DE MOVIMENTO E RENDIMENTO - 2002							
ANO/ CICLO	MATRICULA INICIAL	MATRICULA APÓS 31/03	MATRICULA TOTAL	AFASTADOS ABANDONO	TRANSFERIDOS	APROVADOS	REPROVADOS
1º ano CI	176	3	179	7	9	152	11
2º ano CI	141	0	141	0	4	130	7
3º ano CI	136	2	138	0	12	120	6
4º ano CI	173	1	174	0	13	121	40
1º ano CII	164	0	164	1	13	148	2
2º ano CII	148	0	148	0	6	137	5
3º ano CII	139	1	140	0	8	128	4
4º ano CII	149	2	151	8	17	95	31

fonte: Coordenadoria da Subprefeitura da Casa Verde- Limão – SME – SP - 2003

ANEXO C – “ESCOLA B” – ano base: 2003

CARGO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO	
			CARGO	MAGISTÉRIO
DIRETOR	48	Ed. Física e Pedagogia	7 anos	27 anos
ASSISTENTE DE DIRETOR	44	História e Pedagogia	7anos	27 anos
COORDENADORA PEDAGÓGICA	36	História e Pedagogia	7 anos	17 anos
COORDENADORA PEDAGÓGICA	36	Pedagogia	6 anos	16 anos

	ENSINO DE CICLO I			ENSINO DE CICLO II		
	TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES	TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES
1º TURNO 7,30 – 11,30	15	388	18	-	-	-
2º TURNO 13,25 -17,25	-	-	-	14	481	28
3º TURNO 19,15 - 23,05	-	-	-	6	238	12
TOTAL	15	388	18	20	719	40

Total de alunos: 1107

NUMERO DE PROFESSORES POR JORNADA DE TRABALHO	QDADE	%
JB (jornada básica) 18 horas semanais + 2 horas-atividade, sendo 1 hora na escola e 1 hora em local livre	11	18,9 %
JEA (jornada especial ampliada) 25 horas semanais + 5 horas-atividade, sendo 3 horas na escola e 2 horas em local livre	22	37,9 %
JEI (jornada especial integral) 25 horas semanais + 15 horas adicionais, sendo 11 horas na escola e 4 horas em local livre	25	43,1 %

- PESSOAL:

- Total de professores: 66
- Outros professores: 2 POIE (professor orientador de informática educativa)
- Outros professores: 2 OSL (orientador de sala de leitura)
- Outros professores: 1 professor de SAP (sala de apoio pedagógico)
- Professores readaptados: 3
- Secretaria: 1 secretária, 3 auxiliares técnicos de educação II, 3 auxiliares de direção
- Agentes escolares: 9
- Auxiliares técnicos de educação I (inspetores de alunos): 2
- Agente da administração - Vigilância: 3

DADOS DE MOVIMENTO E RENDIMENTO - 2002							
ANO/ CICLO	MATRICULA INICIAL	MATRICULA APÓS 31/03	MATRICULA TOTAL	AFASTADOS ABANDONO	TRANSFERIDOS	APROVADOS	REPROVADOS
1º ano CI	138	6	144	3	10	127	4
2º ano CI	140	8	148	0	13	128	9
3º ano CI	104	10	114	1	8	102	3
4º ano CI	138	14	152	2	14	118	18
1º ano CII	135	13	148	0	13	134	1
2º ano CII	127	8	135	3	12	120	0
3º ano CII	102	11	113	0	10	102	1
4º ano CII	118	1	119	3	6	106	4

fonte: Coordenadoria da Subprefeitura da Casa Verde- Limão – SME – SP - 2003

ANEXO D – “ESCOLA C” – ano base: 2003

CARGO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO	
			CARGO	MAGISTÉRIO
DIRETORA	53	Pedagogia	5 ½ anos	25 anos
ASSISTENTE DE DIRETOR	53	Matemática e Pedagogia	4 anos	25 anos
COORDENADORA PEDAGÓGICA	47	Letras e Pedagogia	5 anos	23 anos
COORDENADORA PEDAGÓGICA	46	Ed Física e Pedagogia	8 anos *	22 anos

* A coordenadora iniciou na escola em junho de 2003

	ENSINO DE CICLO I			ENSINO DE CICLO II		
	TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES	TURMAS	ALUNOS	PROFESSORES
1º TURNO 6,50 -10,50	5	180	8	6	229	9
2º TURNO 10,55 -14,55	6	214	6	5	178	13
3º TURNO 15,00 -19,00	5	179	7	6	221	17
4º TURNO 19,05 - 23,05	4	169	5	7	147	14
TOTAL	20	742	26	24	668	53

Total de alunos: 1410

NUMERO DE PROFESSORES POR JORNADA DE TRABALHO	QDADE	%
JB (jornada básica) 18 horas semanais + 2 horas-atividade, sendo 1 hora na escola e 1 hora em local livre	12	17,3 %
JEA (jornada especial ampliada) 25 horas semanais + 5 horas-atividade, sendo 3 horas na escola e 2 horas em local livre	20	28,9 %
JEI (jornada especial integral) 25 horas semanais + 15 horas adicionais, sendo 11 horas na escola e 4 horas em local livre	37	53,6 %

- PESSOAL:
 - Total de professores: 69
 - Outros professores: 2 POIE (professor orientador de informática educativa)
 - Outros professores: 2 OSL (orientador de sala de leitura)
 - Professores readaptados: 3
 - Secretaria: 1 secretária, 3 auxiliares técnicos de educação II, 4 auxiliares de direção
 - Agentes escolares: 11
 - Auxiliares técnicos de educação I (inspetores de alunos): 2
 - Agente da administração - Vigilância: 2

DADOS DE MOVIMENTO E RENDIMENTO - 2002							
ANO/ CICLO	MATRICULA INICIAL	MATRICULA APÓS 31/03	MATRICULA TOTAL	AFASTADOS ABANDONO	TRANSFERIDOS	APROVADOS	REPROVADOS
1º ano CI	151	13	164	0	15	147	2
2º ano CI	115	9	124	0	13	105	6
3º ano CI	108	8	116	0	10	104	2
4º ano CI	175	9	184	0	13	136	35
1º ano CII	175	15	190	0	12	176	2
2º ano CII	145	11	156	0	20	131	5
3º ano CII	150	7	157	1	7	143	6
4º ano CII	146	5	151	0	9	114	28

fonte: Coordenadoria da Subprefeitura da Casa Verde- Limão – SME – SP – 2003