

EVAIR GOMES OLIVEIRA

**O PAPEL DOS DIRETORES NO PROCESSO DE GESTÃO
DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE COSTA RICA - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Regina Sueiro de Figueiredo.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2003

**O PAPEL DOS DIRETORES NO PROCESSO DE GESTÃO
DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE COSTA RICA - MS**

EVAIR GOMES DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Sueiro de Figueiredo – UCDB

Profª Drª Artemis Augusta Mota Torres – UFMT

Profª Drª Mariluce Bittar – UCDB

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Laurindo Correia de Oliveira, com carinho, pelo incentivo e apoio nos momentos de dificuldades durante a realização deste trabalho.

Às minhas filhas Laura Viviane e Daiane de Fátima. A razão de nossas lutas e sacrifícios.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu a vida e às minhas duas filhas: Laura Viviane e Daiane de Fátima, que me proporcionam fé, amor e coragem para lutar e vencer os obstáculos.

Aos professores, funcionários, coordenadores, pais e alunos da escola particular Lauradaiane e da FECRA, Faculdade de Educação de Costa Rica - MS, que durante esse período de estudos, souberam compreender minhas ausências como diretora.

À minha família pelo apoio e carinho.

Aos diretores, funcionários, coordenadores, professores e alunos das escolas estaduais Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont que sempre me receberam com carinho e presteza para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Nelson Silva Soares, diretor-adjunto da Escola Santos Dumont, pela atenção.

Ao Vereador Ivan Pereira da Cruz (Xixi), pelo acompanhamento e apoio quando realizei a pesquisa na Escola Vereador Kendi Nakai, no Distrito de Paraíso.

À Prof^a Dr^a Regina Sueiro de Figueiredo, que me orientou com paciência e dedicação e às Professoras Dr^a Mariluce Bittar e Dr^a Josefa Grígoli que tanto me incentivaram.

“A escola atua como um instrumento de transformação, quando exorciza a tirania que nela possa residir, tanto da parte do diretor, dos professores, funcionários e alunos, quanto da própria comunidade local. Dentro deste quadro, também o supervisor pode estabelecer relações mais igualitárias e parcerias. A escola deve ser um canteiro que permita o germinar de uma pluralidade de idéias e projetos pedagógicos, onde se consiga uma unidade entre teoria e prática”.

(Lucchesi, 1994, p.78).

OLIVEIRA, Evair Gomes. **O papel dos diretores como dirigentes no processo de gestão das escolas estaduais no município de Costa Rica (MS)**. Campo Grande, 2003, 82p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O estudo procura analisar papéis desempenhados pelos diretores de duas escolas estaduais no município de Costa Rica – MS. A pesquisa originou-se de experiências vividas como diretora de escolas públicas ao longo de três anos e meio e hoje diretora da escola Lauradaiane e da Faculdade de Educação – FECRA, no mesmo município. A inquietação básica é a atuação dos diretores no processo de gestão de escolas públicas. O estudo está fundamentado em teóricos como Mello (1993), Bordenave (1994), Barroso (1995 – 2000), Brunet (1995), Dourado (1998), Hora (1997) e Lima (1998), entre outros que tratam da gestão escolar nas dimensões de participação, autonomia e clima organizacional. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, utilizando-se da interpretação dos documentos e entrevistas com pais, alunos, funcionários, professores e coordenadores, em relação à participação deles no colegiado. Os resultados apontam que a atuação dos diretores, via princípios da gestão democrática, o clima organizacional e a busca da autonomia, analisados pela ótica do método dialético, podem constituir-se em alternativas de superação do modelo de administração ainda centralizadora.

Palavras-chave: Gestão Democrática - Participação - Clima Organizacional - Autonomia

OLIVEIRA, Evair Gomes. **The paper of the directors as leaders in the process of administration of the state schools in the municipal district of Costa Rica (MS)**. Campo Grande, 2003, 82p. Dissertation (Master's degree). University Catholic Dom Bosco.

ABSTRACT

The study looks for to analyze roles played by the directors of two state schools in the city of Costa Rica – MS. The research originated from lived experiences as a manager of public schools throughout three years and a half and, nowadays, manager of the school Lauradaiane and Faculdade de Educação – FECRA, in the same city. The basic fidget is the performance of the directors in the process of public schools management. The study it is based on theoreticians as Mello (1993), Bordenave (1994), Barroso (1995-2000), Brunet (1995), Dourado (1989), Hora (1997) e Lima (1998), among others who deal with the school management in the dimensions of participation, autonomy and organizational climate. The research had a qualitative boarding, by means of case study, using the interpretation of documents and interviews with parents, pupils, employees, professors and coordinators, in relation to their participation in the collegiate. The results point that the performance of the directors, saw principles of democratic management, the organizational climate and the search of the autonomy, analyzed by the optics of the dialetic method, can be an alternative of the model's overcoming of a still centralized administration.

Key-words: Democratic management - Participation - Organizational climate - Autonomy

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice1 - Roteiro de entrevista com os pais	77
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista com os alunos	78
Apêndice 3 - Roteiro de entrevista com os diretores, diretor-adjunto, coordenador e professores	79
Apêndice 4 - Roteiro de entrevista com os funcionários administrativos	80

LISTA DE ANEXOS

Decreto nº 10.521, de 23 de outubro de 2001. *Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências.*

Autorização nº 171, 30 de abril de 1976. *Autorização do funcionamento do ensino de 1º grau e I a VIII série, na Escola Santos Dumont.*

Deliberação do CEE nº 190, de 11 de setembro de 1987. *Reconhece o ensino de 1º grau, autoriza o funcionamento do ensino de 2º grau – “Habilitação em Magistério de 1º grau” e valida os estudos realizados na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, de Costa Rica/MS.*

Deliberação CEE nº 775 de 20 de setembro de 1984. *Autoriza o funcionamento do ensino de 2º grau – Habilitação Técnico em Contabilidade da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, de Costa Rica/MS.*

Deliberação CEE nº 1538 de 23 de outubro de 1986. *Reconhece o Ensino de 2º Grau, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, de Costa Rica/MS.*

Deliberação CEE nº 2241, de 07 de julho de 1989. *Autoriza o funcionamento do Núcleo Avançado de Educação Supletiva-NAES, na Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, sediada em Costa Rica/MS.*

Deliberação CEE nº 3364, de 05 de novembro de 1992. *Reconhece o Ensino de 1º Grau – 1ª a 8ª série, da Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus “Vereador Kendi Nakai”, sediada no Distrito de Paraíso – Município de Costa Rica/MS.*

Deliberação CEE nº 4274, de 22 de junho de 1995. *Reconhece o Curso de 1º Grau – Lei nº 7044/82 da Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus “Vereador Kendi Nakai”, sediada no distrito de Paraíso, município de Costa Rica/MS.*

LISTA DE ABREVIATURAS

APM	– Associação de Pais e Mestres
CEE/MS	– Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CSP	– Curso Supletivo Personalizado
KN	– Escola Vereador Kendi Nakai
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAES	– Núcleo Avançado de Educação Supletiva
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SD	– Escola Santos Dumont
SED/MS	– Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
TAL	– Travessia, Arte e Letramento
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização do Município de Costa Rica	14
Figura 2. Parque Municipal de Costa Rica	15
Figura 3. Água Santa.....	15
Figura 4. Balneário Mundo Novo	16
Figura 5. Parque Nacional das Emas	16
Figura 6. Parque Estadual das Nascentes do Rio Taquari.....	17
Figura 7. Cachoeira das Araras e Orquidário	18
Figura 8. Gruta Tope da Pedra	18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I	
PERCURSO METODOLÓGICO	6
1. POPULAÇÃO E AMOSTRA	11
2. CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA	12
3. PROCEDIMENTOS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	19
CAPÍTULO II	
UM POUCO DE HISTÓRIA: AS ESCOLAS E SEUS DIRETORES	26
1. ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT (SD)	27
2. ESCOLA ESTADUAL VEREADOR KENDY NAKAY (KN)	33
CAPÍTULO III	
APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS	38
1. A GESTÃO PARTICIPATIVA – COLEGIADA	39
2. CLIMA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO PARTICIPATIVA	52
3. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICES	77
ANEXOS	82

EVAIR GOMES OLIVEIRA

**O PAPEL DOS DIRETORES NO PROCESSO DE GESTÃO
DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE COSTA RICA – MS**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2003

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado em 2001, a partir da seguinte problematização: investigar o papel dos diretores no processo de gestão das escolas públicas estaduais Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont, no município de Costa Rica, em Mato Grosso do Sul.

No mundo contemporâneo, as transformações que vêm ocorrendo, em consequência do processo de globalização, estão afetando a sociedade mundial, exigindo de certa maneira o exame das condições objetivas desses impactos na sociedade brasileira. Devem-se observar os desafios que essa sociedade vem enfrentando, tentando apontar os possíveis encaminhamentos ou respostas para as políticas educacionais e os direcionamentos na administração da educação e, mais recentemente, as ações a serem desenvolvidas nos processos de gestão, bem como as políticas de formação de profissionais da educação.

Observa-se que no Brasil a educação tem buscado alguns princípios administrativos embasados em características da sociedade capitalista, em que os interesses do capital estão sempre presentes em metas e em objetivos das organizações que devem se adaptar ao modelo que lhe impõe esse tipo de sociedade.

Sob esse aspecto, Paro (1996) entende que os diretores das escolas têm como uma de suas funções básicas organizar e administrar essas instituições, numa perspectiva de que, na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do campo social.

No entanto, surge um novo panorama de mobilização na sociedade brasileira, a denominada gestão democrática, que vem alcançando uma amplitude capaz de impulsionar mudanças significativas nas relações de poder no campo educacional do país, com repercussões nas demais esferas públicas como o Estado de Mato Grosso do Sul e suas escolas.

A administração das escolas, teoricamente, torna-se mais aberta e democrática na sociedade global, delineando ao mesmo tempo um perfil de democratização na educação.

Nessa linha de raciocínio, Lima (1999) entende que, para construir um processo democrático de decisões, é necessário que o sistema de gestão assegure a instauração de uma organização do trabalho pedagógico, que supere os conflitos da fragmentação do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza as instâncias de decisão.

Assim, a gestão na educação, entendida como um conjunto de decisões de interesse da vida escolar, toma uma nova direção, para suprir os processos centralizadores, burocráticos que caracterizam a administração escolar. Partindo assim das decisões embasadas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais.

Nesse sentido, pode-se entender que a consolidação de uma gestão democrática e participativa no interior da escola não é um processo espontâneo e fácil. A dinâmica das relações do poder poderá dificultar o avanço do processo, sendo necessário o permanente esforço humano na busca de ações coletivas e encaminhamentos em função de decisões de grupos e não de indivíduos.

Segundo Arroyo (1979, p. 33) “democratizar a administração da educação não significa eliminar a presença do Estado nos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões do Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos”.

Pode-se observar que a administração escolar atravessa hoje, em muitos países, uma fase de profunda transformação. Mudanças que se traduzem em diferentes medidas, que têm por objetivos: alargar e redefinir o conceito da escola; reconhecer a sua autonomia; promover associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos

mais vastos; e adaptar modalidades de gestão específicas e ajustadas à diversidade das situações existentes.

Em relação ao Brasil, tais mudanças são reforçadas nos artigos 205 e 206 (incisos VI e VII) da Constituição Federal de 1988, p. 137, assim transcritos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

VII- garantia de padrão de qualidade.

Diante desse contexto, em Mato Grosso do Sul e conseqüentemente no município de Costa Rica-MS, no período de 1991 a 1994, tais princípios foram colocados em prática nas redes estadual e municipal de ensino com a implantação da gestão democrática da escola, a qual estabeleceu a descentralização dos órgãos intermediários da Secretaria de Estado de Educação criando os Núcleos Educacionais, eleição para diretores e colegiados escolares nas unidades de ensino.

Porém, esses princípios democráticos foram reforçados com base nos artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelecem as medidas relativas à democratização da educação mais especificamente nos incisos I e II do artigo 14:

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

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, da legislação que regulamenta a democratização da escola, a pesquisadora, que tem acumulado nas experiências vividas ao longo de três anos e meio a função de diretora de escola pública e dez anos como diretora de escola particular, ambas sediadas em Costa Rica-MS, teve o interesse de investigar o papel desempenhado pelo diretor nas escolas públicas estaduais Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont. Percebe-se que o trabalho realizado em uma unidade escolar, seja ela pública ou privada, para alcançar

seus objetivos propostos, não depende simplesmente da comunidade escolar, mas de como a escola é administrada.

Nessa perspectiva, reforça o interesse da pesquisadora em estudar o tema “O papel dos diretores como dirigentes no processo de gestão de duas escolas públicas estaduais no município de Costa Rica – MS”.

O interesse em realizar o estudo sobre esse tema surgiu da preocupação constante com a atuação dos diretores no processo de gestão das escolas. Para atingir tal intento procurou-se delimitar o problema de modo que a preocupação central com o tema pudesse responder as seguintes perguntas:

- Você entende que, após a “democratização da gestão escolar” prevista na LDB, o diretor vem exercendo em sua escola o exercício da autonomia, compartilhando com a comunidade escolar a tomada de decisão? Dê exemplo e explique o fato.
- Explique como acontece o relacionamento da direção com a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e coordenadores).
- Comente a participação das comunidades escolar e local na elaboração da proposta pedagógica de sua escola.

As questões foram norteadoras pelo fato de servirem como orientação para o levantamento dos dados (documentos e entrevistas) da pesquisa, bem como permitir traçar o objetivo geral da pesquisa que foi investigar o papel dos diretores no processo de gestão das escolas. Como objetivos específicos apontam-se:

- a) Examinar a reação da comunidade escolar frente ao desempenho dessas práticas (administrativas e pedagógicas) em uma gestão pautada nos princípios da participação.
- b) Observar a maneira como o clima organizacional foi estabelecido no interior das escolas, a partir da percepção dos diretores e dos demais membros das comunidades escolar e local.

- c) Verificar a vinculação entre o trabalho administrativo e pedagógico desempenhado pelos diretores no cotidiano das escolas K e S, a partir do exercício de sua autonomia.

O presente estudo foi estruturado da seguinte forma: o capítulo I relata a trajetória metodológica correspondendo ao método de análise utilizado, à caracterização da pesquisa e dos sujeitos, bem como os demais procedimentos.

O capítulo II apresenta o histórico das escolas e de seus diretores.

O capítulo III analisa e interpreta os dados obtidos na pesquisa de campo, valendo-se de quadro, a partir de uma “grelha” com as dimensões elencadas e sistematizadas em razão dos objetivos propostos. Têm-se, por fim, as considerações finais, que poderão servir de subsídio para outras pesquisas educacionais com enfoque na mesma questão.

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descreve-se o caminho percorrido para realizar o estudo sobre: “O papel dos diretores no processo de gestão das escolas públicas estaduais: Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont, no município de Costa Rica – MS”.

O estudo de caso aqui desenvolvido é de natureza qualitativa e pretende-se atingir um nível de conhecimento aprofundado sobre a atuação dos diretores na gestão escolar. A pesquisa, realizada nos anos de 2001 e 2002, propõe-se a analisar as circunstâncias em que a gestão democrática, seus fundamentos filosóficos e metodológicos foram implantados, a opinião dos sujeitos envolvidos no processo, suas ações e, conseqüentemente, os resultados dessa experiência, os quais têm sido considerados, com certeza, um desafio para um diretor comprometido com a democratização da gestão escolar.

A pesquisa foi caracterizada como estudo de caso, pois como explica Chizzotti (2000, p. 102):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

O autor esclarece que a pesquisa pode ser voltada ao estudo de um ou vários casos, nesta investigação, o objeto são duas escolas.

Outra estudiosa do assunto é Lüdke e André (1986, p. 17) que entende ser o estudo de caso:

Interesse que incide naquilo que ele tem de único, de particular mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. E é recomendado quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Segundo a autora, o estudo de caso apresenta as seguintes características: visa à descoberta que com o auxílio dos pressupostos teóricos possibilita perceber elementos que forem emergindo durante o estudo; enfatiza a “interpretação ou contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informações; revela experiência e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e utiliza em seus relatos uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

Gil (1991, p.121), outro estudioso do assunto, afirma que: “o estudo de caso caracteriza-se por grande flexibilidade. Isso significa que é impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa”.

Nesse caso, ao focalizar as escolas públicas estaduais Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont como objeto de pesquisa, foram levados em consideração localização, número de professores e suas habilitações, número de funcionários e de alunos, espaço físico e a situação geral encontrada no momento da pesquisa, para que pudesse entender o trabalho desenvolvido pelos diretores nas escolas, procurando retratar a realidade de forma completa.

Segundo a natureza do estudo, não se trata de exibir características estruturais que requeiram comparações entre os dados apurados e as conclusões a que se pode chegar. Diferentemente, o estudo visou mais à compreensão do que acontece nas duas escolas do que às explicações de fenômeno social mais abrangente.

Segundo Freire (1975, p.54), “[...] nem um pesquisador, como nem um cientista elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado e desafiado”. Essa problematização e desafio de que fala Freire foram as

razões impulsionadoras da pesquisa, para investigar os papéis dos diretores nas escolas objeto de estudo. A crença nessa proposta foi considerada o eixo norteador da pesquisa.

A posição da pesquisadora foi de alguém dentro do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, compreendendo o sentido dado à suas ações, pois na ocasião encontrava-se lotada como professora em uma das escolas selecionadas para desenvolver o projeto.

O fato de a pesquisadora fazer parte do contexto cultural e social em que se realizou a pesquisa evidencia a impossibilidade de pensá-la neutra e apolítica. Alves (1999) afirma que “todo ato de pesquisa é um ato político e que não se pode estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda”.

A opção da pesquisadora em dar relevância à qualidade durante a investigação e à própria exposição deve-se ao fato de tratar a pesquisa com o rigor da ciência de matriz dialética. Subentende-se que a natureza da pesquisa do estudo de caso implicava a participação da pesquisadora enquanto se tornava sujeito da pesquisa, pois a definição da problemática pesquisada foi influenciada pela sua visão social de mundo, do homem da sociedade, da atitude diante dos fenômenos observados e da preocupação em compreendê-los. A matriz dialética tem abordagem qualitativa.

Bardin (1997) esclarece que a pesquisa qualitativa exige do pesquisador o cuidado de explicitar a subjetividade inerente a toda observação feita durante a realização da pesquisa. A preocupação consiste justamente em ser persistente na vigilância para procurar explicitar aquilo que não está aparente, o não visível, o não dito, aquilo que estava nos sentimentos expressos nas ações cotidianas dos atores sociais do processo educacional que está sendo investigado. Consciente de estar convivendo com o risco da fidelidade, tem-se que a validade da pesquisa consiste em alcançar o consenso em relação à veracidade daquilo apreendido e relatado. Por isso, espera-se que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade seja acatável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis.

Diante desse contexto, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa, sendo utilizado o instrumento entrevista com questões abertas que possibilitaram coletar

depoimentos dos sujeitos integrantes da pesquisa e que subsidiaram a interpretação pelas técnicas de Bardin (1997, p. 42) denominadas de análises de conteúdo, a saber:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variável inferidos) destas imagens.

Bardin enfatiza que a análise de conteúdo permite a construção de categorias explicativas do objeto de estudo. Essa análise, por expressar os movimentos da realidade encontrada nas escolas públicas estaduais Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, será registrada em categorias denominadas, neste estudo, como: autonomia, clima organizacional e participação da comunidade que representam a dinâmica do estudo como múltiplas determinações da sociedade.

A abordagem do estudo de caso foi analisada pelo método dialético, pois as escolas estudadas são duas unidades que se relacionam dentro do amplo sistema educacional que é a rede pública estadual de Mato Grosso do Sul. Procura-se mostrar essa relação estabelecida frente aos movimentos do exercício da autonomia, do clima organizacional ali estabelecido, da modalidade de gestão participativa instaurada, mostrando similitude e diferenças apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

Inicia-se a primeira fase com análise desse fenômeno sob a ótica do materialismo histórico de modo a permitir “elucidar as relações do fenômeno educativo com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as condições da prática profissional do educador” (GAMBOA, 1999 *apud* ARENA, 1991, p.72). Para contextualizar historicamente a realidade educacional para compreender o fenômeno estudado, foram analisados cenários políticos que influenciaram o estudo sobre Gestão Democrática. Da mesma forma, foram retomadas as questões políticas mais gerais de âmbito nacional, objetivando esclarecer a realidade em sua totalidade. Foi preciso compreender que a realidade não se dá a conhecer imediatamente. Entende-se que contextualizar a pesquisa é fundamental no âmbito do “movimento dialético da pesquisa”; isso serve para autenticar a apreensão da realidade, ao contrário do que postulam outras concepções metodológicas.

O fenômeno foi apreendido, compreendido e produzido em sua contextualização histórica em meio às relações sociais existentes. O movimento do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno configurou o movimento da parte para o todo e do todo para a parte. O que caracterizou o método dialético foi o movimento que vai da totalidade para a contradição, e desta para a totalidade; do objeto para o sujeito, e deste para o objeto. Registrou-se os estudos de Franco (1998, p.78) que mostram que: “[...] o movimento dialético do pensamento parte do empírico para o concreto, e uma vez claramente estabelecidos os conceitos, com o recurso da teoria, volta ao empírico para compreendê-lo, em toda a complexidade de suas determinações”.

Houve a preocupação constante da pesquisadora em procurar a raiz dos fenômenos, a sua essência, para evitar o “mundo das aparências, o mundo da pseudoconcreticidade”, superando esse risco a partir dos dados empíricos e eliminando a aparência para, por meio da abstração, chegar ao concreto e compreender a essência dos fenômenos, o seu movimento real.

Essa postura diante dos fenômenos sociais buscou suporte no materialismo histórico, pois reivindicou sua matriz que se fundamenta no caráter histórico do homem, ou seja, sua determinação social. Pretende-se, à luz desse pressuposto, acenar com uma mudança gradativa, porém, necessária para a democratização da gestão. O método vê o objeto nas suas relações diacrônicas e sincrônicas, o seu caráter histórico, as suas relações com o atual momento histórico e suas relações com o próprio sujeito.

Na segunda fase, tem-se uma abordagem interpretativa, tendo em vista o interesse em registrar os fenômenos, procurando classificá-los e interpretá-los, de acordo com a realidade ali encontrada sem nela interferir para modificá-la. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo primordial analisar a atuação de cada diretor como dirigente no processo de gestão nas escolas públicas estaduais objeto deste estudo.

Na terceira fase, procura-se identificar fatores que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos, desejando conhecer a natureza, sua concepção e o processo que os constituem como também conhecer mais profundamente a realidade e o porquê das coisas.

A pesquisa em questão procurou investigar as relações coletivas no processo de gestão democrática expressa pelas vivências dos sujeitos diretamente envolvidos com a realidade de cada uma das escolas estudadas, isto é, pais, alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores, tendo em vista o processo de gestão nas escolas e a caracterização dos papéis desempenhados pelos diretores.

O interesse particular em escolher essas escolas públicas estaduais Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont para estudo incidiu no fato de serem duas escolas que, apesar de públicas, têm características semelhantes e realidades diferentes no que diz respeito a estrutura organizacional, tais como: espaço físico, número de alunos, número de funcionários administrativos entre outros.

A investigação foi marcada por limitações da pesquisadora por fazer parte do trabalho realizado como professora em uma das escolas estudadas e, ao mesmo tempo conviver diretamente com todos os membros das comunidades escolar e local.

1. A POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa abrangeu duas escolas estaduais, envolvendo 1120 alunos do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) e Ensino Médio, 28 professores, 6 coordenadores, 4 funcionários administrativos, 6 pais e 2 diretores.

A escolha dos sujeitos entrevistados levou em conta os critérios defendidos pela pesquisadora e os pais dos alunos foram escolhidos pela representatividade no colegiado escolar. Os alunos selecionados foram aqueles que estão nas escolas desde o início da vida estudantil. Para conseguir esses dados, consultou-se o registro de matrículas das secretarias das escolas. Dos 1120 alunos matriculados em cada uma das escolas no ano de 2001 de 5ª à 8ª séries e Ensino Médio, foram selecionados 102 alunos, sendo 32 da Escola Kendi Nakai e 70 da Escola Santos Dumont.

Foram escolhidos três funcionários administrativos na Escola Santos Dumont, isto é, os que representavam os demais no colegiado escolar. Já na Escola Vereador Kendi

Nakai teve-se a oportunidade de entrevistar somente um funcionário, pois naquela ocasião, a escola contava apenas com uma merendeira e um secretário.

Tabela 1. Relação da amostra entrevistada

Amostra	Escolas		Total
	K	S	
Pais	03	03	06
Alunos	32	70	102
Professores	10	18	28
Funcionários	01	03	04
Coordenadores	03	03	06
Diretor	01	01	02
Diretor Adjunto	-	01	01
Total	50	99	149

Fonte: Secretarias das escolas estaduais K e S.

A comunidade escolar e local que participou da amostra relativa as duas escolas estaduais localizadas no município de Costa Rica-MS: Escola Vereador Kendi Nakai e Escola Santos Dumont, acha-se demonstrada na Tabela 1.

Essa localização das duas escolas no município de Costa Rica-MS tem suas especificidades justificadas pela migração da população de seu entorno que pode ser explicada por meio da caracterização geográfica a seguir detalhada.

2. CARACTERIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Os dados de caracterização geográfica do município foram extraídos do *site* www.uniderp.br/atlas/municipio.htm em março de 2003.

Embora a sede do município seja jovem, a colonização é antiga. Começa a partir de 1838, com a vinda do Major Martim Gabriel de Melo Taques, natural de Itu-SP, casado com Ana Fausta Garibaldina de Melo Taques com quem foi morar depois no Rio Grande do Sul. Em 1835, com o advento da guerra dos Farrapos, na condição de paulista, refugia-se ao Uruguai, a Argentina, o Paraguai, sobe o rio Paraguai até Corumbá e através do Taquari até sua nascente nas bordas do Chapadão da Baús; cruza o Chapadão até as

margens do rio Sucuriú onde se instalou, formando um distrito denominado Capela da Baús, atualmente fazenda Santo Antônio de Dois Córregos.

Baús tem papel fundamental como ponto de passagem e abastecimento tanto para quem se direcionava aos campos das Vacarias e a Coxim, vindos de Goiás e do Triângulo Mineiro, como quem já viajava pela antiga estrada do piquiri que ligava Cuiabá a Santana do Paraíba. Baús vivencia tanto o episódio da guerra do Paraguai como a passagem da coluna Prestes.

O começo do povoamento de Costa Rica aconteceu por volta de 1926 quando José Ferreira da Costa procedente de Nioaque iniciou a fundação da fazenda Embiruçu.

Em 1958, com a construção da ponte sobre o rio Sucuriú, ligando as fazendas Embiruçu e São Luis que, estavam localizadas à margem esquerda e à margem direita, respectivamente, restou uma casa que servia de abrigo para os trabalhadores. Nela, alojou-se Antônio Rodrigues Nogueira instalando ali um pequeno comércio, dando início a Costa Rica.

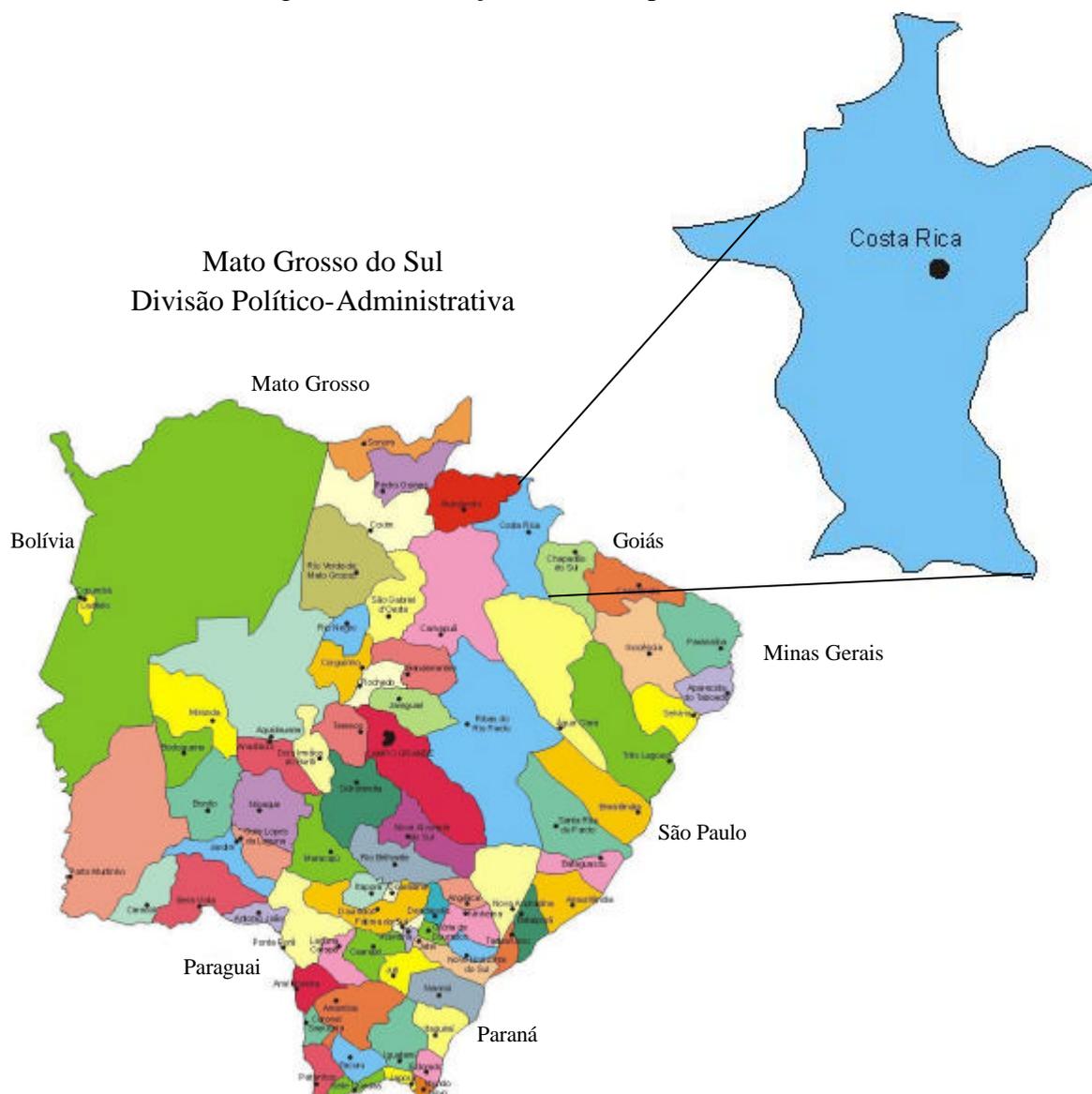
José Ferreira da Costa, proprietário da fazenda Embiruçu, resolveu fundar um povoado, destinando uma área de 236,0984 hectares para o primeiro loteamento, registrado em 24 de fevereiro de 1961, e desmembrando a antiga fazenda Embiruçu, o qual alcançou surpreendente aceitação. Com o início de algumas edificações à margem direita do rio Sucuriú a futura cidade já começa a apresentar um desenvolvimento, tanto que sua marca é ser cortada pelo rio Sucuriú.

O povoado foi elevado a distrito de Camapuã em 21-01-1964, pela Lei nº 2.132, e à categoria de município, pela Lei nº 76, de 12-05-1980, sendo desmembrados os municípios de Camapuã e Cassilândia, comemorando-se no dia 12 de maio sua emancipação política.

Atualmente, a população de Costa Rica é formada pelas famílias que participaram de sua fundação e por descendentes de todo país, destacando as regiões sudeste e sul, constituindo assim uma população que muito contribuiu para o desenvolvimento e a cultura.

O município está localizado ao norte do Estado de Mato Grosso do Sul, fazendo divisões com os Estados de Goiás e de Mato Grosso (figura 1). Possui uma área de 5740km² e suas coordenadas geográficas são: 18°31'38" latitude, 52°57'42" longitude, com uma altitude de 638 metros, chegando a 890 no Chapadão da Baús. Seu relevo é variável, levemente ondulado, possui chapadões e planaltos rampeados. Por esse motivo, constitui-se em divisor de águas das bacias do rio Araguaia, Pantaneira (Rio Taquari e Jauru) e Paraná (Rio Sucuriú, nascente do Aporé, Corrente de Goiás) com clima tropical úmido e temperatura média anual de 29°C, localizada a 339 km da capital do Estado, Campo Grande.

Figura 1. Localização do Município de Costa Rica



Fonte: Adaptado no mapa do site www.uniderp/atlas/municipio.htm.

Costa Rica tem uma população de 15.475 habitantes e suas principais atividades econômicas são: pecuária, com rebanho bovino de 460.000 cabeças e agricultura, cujas principais culturas são: algodão, soja, milho, arroz e girassol.

Possui uma instituição privada de ensino superior que é a Faculdade de Educação de Costa Rica – FECRA que, no momento, oferece o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional; duas escolas particulares, quatro municipais, três escolas estaduais, uma delas localizada no Distrito de Paraíso e duas creches municipais.

É conhecida como “Paraíso das Águas” pelas belezas naturais que possui, tais como:

- a) Parque Municipal de Costa Rica com quedas d’água, trilhas, piscina natural, lanchonete, quiosques, área para *camping* e tudo o que a natureza pode oferecer ao homem.

Figura 2. Parque Municipal de Costa Rica



Fonte: Fotos Bulhões Produções in Prefeitura Municipal de Costa Rica.

- b) Água Santa, antigo gêiseres em extinção com cerca de 63.000 anos. O tempo encarregou de lajear a região fenômenos indescritíveis.

Figura 3. Água Santa



Fonte: Fotos Bulhões Produções *in* Prefeitura Municipal de Costa Rica.

- c) Balneário Mundo Novo: perfeita integração com a natureza.

Figura 4. Balneário Mundo Novo



Fonte: Fotos Bulhões Produções *in* Prefeitura Municipal de Costa Rica.

- d) Parque Nacional das Emas: reserva com 131.868 hectares, localizado nos Estados de Mato Grosso do Sul e Goiás, onde a riqueza da fauna e da flora do cerrado mostra-se singela em toda sua exuberância. Um dos destaques da região é o fenômeno Bioluminescência dos Cupinzeiros.

Figura 5. Parque Nacional das Emas



Fonte: Fotos Bulhões Produções *in* Prefeitura Municipal de Costa Rica.

e) Parque Estadual das Nascentes do Rio Taquari: com 30.610 hectares abrangendo os municípios de Costa Rica e Alcinópolis formando um importante corredor do Pantanal.

Figura 6. Parque Estadual das Nascentes do Rio Taquari



Fonte: Fotos Bulhões Produções *apud* Prefeitura Municipal de Costa Rica.

- f) Orquidário: Jardim natural com inúmeras espécies de orquídeas, cactos e bromélias nativas da região.
- g) Cachoeira das Araras: uma das mais exuberantes quedas d'água do município.

Figura 7. Cachoeira das Araras e Orquidário



Fonte: Fotos Bulhões Produções *in* Prefeitura Municipal de Costa Rica.

- h) Gruta Tope da Pedra: Sítios arqueológicos, testemunhas da presença de nossos antepassados.

Figura 8. Gruta Tope da Pedra



Fonte: Fotos Bulhões Produções *in* Prefeitura Municipal de Costa Rica.

Esses pontos que aparentemente têm uma visão apenas turística proporcionam migrações da população do entorno como a dos municípios de Camapuã, Alto Taquari, Mineiro, Chapadão do Sul, entre outros, que procuram a faculdade de Costa Rica em busca do ensino superior.

3. PROCEDIMENTOS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de investigação encontra-se registrado em três momentos complementares.

O primeiro refere-se ao período preparatório – constituiu-se de entrevista informal e coletiva com os diretores e coordenadores das escolas e contatos a fim de agilizar providências administrativas, obter autorização e ter anuência às informações para realização da pesquisa.

Como segundo momento, tem-se a fase sistemática da coleta de dados propriamente dita, em que foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) leituras de documentos oficiais (ofício, atas, legislação, normas, entre outros);
- b) entrevistas individuais com professores, funcionários, coordenadores, pais, alunos e diretor (apêndice 1).

O terceiro momento trata-se da fase de sistematização e análise dos dados. A pesquisadora utilizou-se dos procedimentos de análise de conteúdo recomendado por Bardin (1997), valendo-se da técnica de análise de respostas de questões abertas, que consistiram no tipo clássico e muito conhecido de análise de conteúdo do tipo classificatório. Foram examinadas as respostas de um inquérito que explora as relações que o sujeito da pesquisa mantém com o objeto a ser investigado.

As questões foram aplicadas aos componentes da amostra para atender os objetivos da pesquisa, na modalidade de entrevista com todos os sujeitos envolvidos mediante roteiro em horários marcados nas próprias escolas e residências dos sujeitos.

Essas questões originaram-se do teste-piloto que possibilitou ajuste às perguntas de modo a obter características específicas de cada escola. Esse roteiro foi adotado tendo em vista a flexibilidade necessária para que ocorresse uma conversa franca e espontânea entre a pesquisadora e as pessoas entrevistadas, para registrar depoimentos na ótica dessas pessoas às dimensões objeto de análise.

A entrevista é um instrumento de pesquisa que permite acrescentar subsídios à investigação, conforme recomendação de Cervo e Bervian (1996, p.136), que afirmam: “A entrevista não é uma simples conversa. É conversa orientada para um objetivo definido: recolher, através do interrogatório do informante, dados para pesquisa”.

Segundo Lüdke e André (1986, p.33), a entrevista é adequada para as pesquisas educacionais e torna possível ao pesquisador compreender com maior precisão as informações fornecidas pelos entrevistados.

As entrevistas realizadas para este trabalho tiveram a anuência dos sujeitos pesquisados, cujas respostas foram gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise de seu conteúdo.

As razões que levaram a pesquisadora a utilizar a entrevista semi-estruturada são de cunho operacional, de redução de tempo, de agilidade e de facilidade de acesso interativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A entrevista informal ocorreu no momento preparatório para investigar o interesse dos coordenadores e diretores pela pesquisa e sentir a disposição de colaboração que a pesquisadora poderia obter na investigação do problema.

Para essa entrevista informal, os coordenadores e diretores receberam um comunicado por escrito da pesquisadora, marcando o dia e a hora do encontro. Foi explicado que o objetivo era analisar o papel desempenhado pelos diretores no processo de gestão, do qual eles eram sujeitos, a fim de colher informações gerais que pudessem subsidiar uma pesquisa sobre a gestão democrática da escola.

O encontro foi interessante, pois se criou uma expectativa tanto da pesquisadora como dos sujeitos da investigação constituídos pelos membros das comunidades escolar e local. Houve inquietações a respeito das informações referentes aos

papéis desempenhados pelos diretores no processo de gestão de modo a reunir evidências que permitissem detectar a posição concreta de cada sujeito entrevistado. Esse foi um dos momentos mais importantes da pesquisa, porque os coordenadores e diretores estavam abertos à discussão e o interesse pelo objeto investigado manifestava-se também latente.

As discussões foram gravadas e posteriormente transcritas. Essa experiência de entrevista coletiva alcançou sua finalidade, visto que da discussão provocada pela pesquisadora surgiu o conflito de opiniões a respeito do posicionamento dos coordenadores e dos diretores frente ao objetivo do estudo.

Durante a entrevista, discutiu-se o assunto inspirando-se e motivado pelo argumento de Freire (1975, p.51), que afirma que: “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizado, critica e criticando insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação”.

Ainda nesse período preparatório foram traçados os procedimentos sistemáticos da investigação. Marcou-se reuniões somente com os diretores das escolas objeto do estudo para que se pudesse prestar esclarecimento a respeito deste trabalho e mostrar-lhes a necessidade do acesso à escola para colher toda e qualquer informação que pudesse favorecer o desenvolvimento da pesquisa como: acesso aos dados da secretaria, diários de classe, decretos, portarias, livro de ponto do professor, deliberações, para facilitar o contato com os pais, alunos, professores, funcionários e coordenadores.

Após esse período preparatório, iniciou-se a leitura dos documentos que ajudaram a entender a estrutura das escolas pesquisadas. Os dados foram obtidos nos arquivos das escolas objeto de estudo. Esses documentos são oficiais e extraídos da Secretaria de Estado de Educação e do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS:

- a) Autorização nº 171/76 – Autorização e funcionamento do ensino de I Grau e I a VIII, na Escola Estadual de I Grau Santos Dumont.
- b) Deliberação do CEE nº 190 de 11/09/81 – Reconhece o ensino de 1º Grau, autoriza o funcionamento de ensino de 2º grau – “Habilitação em Magistério de 1º Grau” e valida os estudos realizados na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, de Costa Rica-MS.

- c) Deliberação CEE nº 775 de 20/09/84 – Autoriza o funcionamento do ensino de 2º Grau – Habilitação Técnico em Contabilidade da Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, de Costa Rica-MS.
- d) Deliberação CEE nº 1538 de 23/10/86 – Reconhece o ensino de 2º Grau, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, de Costa Rica-MS.
- e) Deliberação CEE nº 2241, de 07/07/89 – Autoriza o funcionamento do Núcleo Avançado de Educação Supletiva – NAES, na Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus “Santos Dumont”, sediada em Costa Rica-MS.
- f) Deliberação do CEE nº 4274, de 22/06/95 – Reconhece o curso de 2º Grau – Lei nº 7044/82 da Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus “Vereador Kendi Nakai”, sediada no Distrito de Paraíso, município de Costa Rica-MS.
- g) Deliberação CEE nº 3364 de 05/11/92 – Reconhece o ensino de 1º Grau – 1ª à 8ª Série, da Escola de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus “Vereador Kendi Nakai”, sediada no Distrito de Paraíso, município de Costa Rica-MS.

A leitura do Decreto nº 10521, de 23 de outubro de 2001, da Secretaria de Estado de Educação (anexo 5), deixou claro quais são os direitos e obrigações dos coordenadores, diretores, diretores adjunto e a função do colegiado escolar, órgão que representa as comunidades escolar e local de cada escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa em questão procurou mostrar o levantamento de dados e informações que expressassem a vivência dos sujeitos envolvidos na proposta de gestão democrática das escolas, isto é, os diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais. Todos foram entrevistados individualmente.

As entrevistas foram reestruturadas em roteiros específicos para cada segmento que os participantes da pesquisa se encontravam, e podem ser visualizadas nos anexos 1 a 4. A coleta de dados estava destinada a levantar o maior número possível de informações referentes aos papéis desempenhados pelos diretores no processo de gestão como um todo e reunir evidências que possibilitassem delimitar as práticas, problemas e possibilidades dessa experiência no interior do cotidiano escolar e, em particular, na comunidade local, de modo a responder as perguntas norteadoras expressas:

- Após a “democratização da gestão escolar” prevista na LDB, você entende que o diretor de sua escola vem exercendo a autonomia, compartilhando com as comunidades escolar e local para tomadas de decisões? Dê exemplo e explique o fato.
- Explique como acontece o relacionamento da direção com a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e coordenadores).

Para entrevistar os coordenadores, realizou-se um encontro na sala de coordenação de cada escola, onde cada um respondeu individualmente aos questionamentos. Ressalta-se que os seis foram receptivos ao dar as informações solicitadas.

As entrevistas individuais com os diretores das escolas pesquisadas foram realizadas na sala da direção de cada escola em horários marcados previamente, para tratar das questões específicas da pesquisa, voltadas ao processo de gestão participativa, na modalidade colegiada.

As entrevistas realizadas com os professores ocorreram, na maioria, em suas residências, algumas nos finais de semana e outras no período noturno. O roteiro das entrevistas realizadas com os coordenadores, diretores e professores encontra-se no anexo 3.

Para se obter a opinião dos pais, em relação ao processo de gestão, foi entrevistado um total de seis pais. A forma de registro dessas entrevistas foi de anotações do que eles relataram (anexo 1). Organizou-se um cronograma de visitas às residências dos entrevistados, pela própria pesquisadora, via ofício explicando o objetivo e a importância da entrevista, o sigilo das informações e a utilização para fins específicos da pesquisa.

Os alunos foram entrevistados em suas residências em horários determinados por eles (anexo 2). Outro procedimento importante foi a entrevista realizada com os funcionários administrativos (anexo 4).

Os roteiros das entrevistas (anexo 1 a 4) tornaram-se necessários para atender a flexibilidade exigida de modo que ocorresse um diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado. Lüdke e André (1986) explicam que esse tipo de entrevista é adequado às

pesquisas educacionais, por possibilitar ao pesquisador compreender com maior precisão as informações fornecidas pelo entrevistados.

Para os procedimentos de análise dos dados, a pesquisa valeu-se da análise de conteúdo das respostas a questões abertas, apoiada em Bardin (1997, p.9) que foi escolhida pela pesquisadora em função da objetividade e concisão apresentadas. No trecho abaixo, essa autora enfatiza a importância do exercício da desocultação que se deve operar.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de desocultação, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar e justifica sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por essa dupla leitura onde a segunda leitura se substitui à leitura 'normal' do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião.

Bardin (1997) mostra a polaridade da atitude do pesquisador que se utiliza do recurso da análise de conteúdo. Por um lado, fica na objetividade da análise dos dados quantitativos e do discurso, tal como um “espião” que pesquisa o “não-dito” na objetividade; por outro, entra no mundo subjetivo do sujeito que fala, tentando descobrir, por meio de uma análise qualitativa, a rede que tece e segura os pensamentos transcritos no texto. Segundo Bardin (1997), é nessa segunda postura que o pesquisador demonstra seu potencial de investigação, pois não se satisfaz com aquilo que “aparentemente” está ali demonstrado. É preciso que se tenha paciência para desocultar, para trazer à tona o contexto que vai dar sentido ao texto sem perder o rigor científico.

Bardin (1997, p. 31) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. O pesquisador, no papel de analista, tem como meta inferir a partir dos dados analisados no relato, considerações a respeito do tema que possam, de alguma forma, enriquecer a interpretação da produção em análise. O pesquisador utiliza-se do processo dedutivo ou inferencial que, a partir da análise dos dados ou indicadores, permite chegar a determinadas conclusões.

Analisar o conteúdo é um trabalho exaustivo e nada fácil, que exige saberes e habilidades mais complexas, que dizem respeito à construção da ciência da natureza e do

espírito. Exige também que o investigador apele para instrumentos de investigação, recusando, dessa forma, a compreensão espontânea de fatos, tornando-se, por isso, desconfiado e inclinado a ir além das evidências. Essa atitude de vigilância crítica exige o emprego de “técnicas de ruptura” que, segundo Bardin (1997), querem dizer “*não à leitura simples do real*”, não se esquecendo da razão no uso dos instrumentos metodológicos, ultrapassando as incertezas, enriquecendo pela leitura e tentando ir além das aparências.

Tornou-se necessária a repetição exaustiva da leitura dos conteúdos das entrevistas transcritas para que viesse sanar a preocupação, estabelecida a todo o momento, de captar nas entrelinhas a dimensão dos significados. Esse exercício possibilitou alcançar com maior profundidade as interpretações das leituras.

A análise das entrevistas iniciou-se no momento em que foram transcritas as gravações, o que oportunizou uma leitura “fluyente”, com a intenção de apenas tomar conhecimento geral da totalidade dos diversos segmentos entrevistados.

Portanto, a análise do conjunto de dados partiu da apuração de dois pressupostos metodológicos fundamentais: primeiro, sistematizar todas as informações, para que fosse possível definir o fenômeno pesquisado a partir das suas múltiplas relações como o contexto histórico; e segundo, determinar as evidências que possibilitassem definir a dimensão que o processo de gestão tomou, quanto ao seu desempenho nas escolas estaduais Vereador Kendi Nakai e Santos Dumont do município de Costa Rica, Estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO II

AS ESCOLAS E SEUS ENTORNOS

Neste capítulo é apontado o conceito de escola, bem como suas características que expressam, neste estudo, aspectos internos, suas estruturas curricular, física e funcional e ainda aspectos externos especificando a escola, sua localização e entorno.

Mello (1993 p. 8), como estudioso desses aspectos que permeiam a gestão escolar, explica que “Cada escola tem sua personalidade própria que a caracteriza o que formaliza os comportamentos de seus membros”.

Nessa perspectiva, tem-se o entendimento de Hora (1994, p.49) quando afirma que:

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

Assim, a escola é conceituada como um local de trabalho onde os diversos profissionais que ali atuam precisam executar suas tarefas de modo interativo, tendo em vista os objetivos gerais dos sistemas de ensino e os específicos da escola em termos de formação cultural e científica dos alunos. Há que se considerar uma articulação entre os aspectos internos (estruturas curricular, física e funcional) e externos (localização e entorno), mostrando o papel do diretor como mediador do processo de gestão.

1. ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT (SD)

a) História e estrutura curricular

A Escola Estadual Santos Dumont foi sendo construída ao longo dos anos. Surgiu na década de 1940, criada pelo Decreto nº 628 de 10/03/49, publicado no Diário Oficial de 17/03/49, em Taquarussu Camapuã, MT, com a denominação “Filinto Müller” – Escola Rural Mista. Pelo Decreto nº 88 de 19/04/61, publicado no Diário Oficial de 22/04/61, foi transferida para o local denominado Costa Rica, Município de Camapuã com o nome de Escola Rural Mista de Taquarussu. Com o Decreto 882 de 27/05/69, foi elevada à categoria de Grupo Escolar de Costa Rica, posteriormente, chamada de Escolas Reunidas.

Em 1974, realizou-se um plebiscito com as comunidades escolar e local para alteração do nome. O Decreto nº 1948 de 23/04/74 deu nova denominação, passando de Escolas Reunidas de Costa Rica para Escola Estadual de 1º Grau Santos Dumont.

A escola ampliou sua evolução ao incorporar o segundo grau, de acordo com o Decreto nº 1298 de 31/03/78. A Deliberação do Conselho Estadual de Educação de 11/09/81, publicada no Diário Oficial de 01/10/81, reconhece e autoriza o ensino já existente de 1º Grau da escola, e autoriza o ensino de 2º Grau com a habilitação para o Magistério de 1ª à 4ª séries e bem mais tarde, com a Deliberação nº 1531 de 14/05/87 é alterado de três para quatro anos, como permanece até hoje.

Complementando os avanços da escola, tem-se a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) nº 873 de 22/01/84, publicada no Diário Oficial de 11/12/84, reconhecendo o ensino de 2º grau com outra habilitação, a de Técnico em Contabilidade. Já a Deliberação do CEE/MS nº 3279 de 03/09/92, reconhece o ensino de 1º Grau supletivo Curso de Suplência – 5ª à 8ª séries e Núcleo Avançado de Educação Supletiva e valida os estudos do ano letivo de 1991.

No ano de 1983, preocupada com a educação de jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudar em época apropriada, a escola cria o Núcleo Avançado de Educação Supletiva – NAES, só regulamentado, posteriormente, pela Deliberação do Conselho CEE/MS nº 2441/89, publicada no Diário Oficial de 09/10/89.

A partir de 1986, funcionou a Educação Pré-Escolar e o 1º Grau de 1ª à 4ª séries, cuja autorização ocorreu pela Deliberação do CEE/MS nº 1531 de 14/05/87, que também validou os estudos.

A Deliberação do CEE/MS nº 2531 de 19/07/90, implanta a coordenação pedagógica na escola.

O NAES sofre uma modificação de nomenclatura pela Deliberação do CEE/MS nº 3284 de 03/09/92 que aprova o Projeto Especial de Curso Supletivo Personalizado (CSP) da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SEE/MS).

Cabe ressaltar que o crescimento da escola ocorreu com o reconhecimento do curso de 2º Grau em habilitação no Magistério de 1ª à 4ª séries pelo Decreto nº 1298 de 30/04/96.

No ano de 1996, a escola obteve um grande salto em matéria de educação, pois a Deliberação do CEE/MS nº 4608, de 17/12/96, publicada no Diário Oficial de 20/01/97, aprova o Projeto Travessia, Arte e Letramento (TAL) da Secretaria de Estado de Educação, considerado referência no Estado, sendo encerrado em 1998, subsidiando a implantação do Ciclo Básico nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para atender às reivindicações de demanda da sociedade, no ano de 1996, a escola passa a oferecer o Magistério também no período vespertino.

No ano letivo de 1998, atendendo aos ditames da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96 foi implantado o Ensino Médio em decorrência da desativação gradativa dos cursos Técnicos em Contabilidade e Curso de Magistério.

A escola, nesse mesmo ano, elabora a sua primeira Proposta Política Pedagógica (PPP), inspirada no *slogan* “Madeira de Lei Cupim não Rói”. Nessa proposta,

têm-se a definição da filosofia da escola e seu objetivo principal traçados de modo a serem alcançados:

Preparar para a vida, através da formação e do conhecimento, agentes de transformação que integrados à comunidade participem ativamente da construção de uma sociedade capaz de lutar contra as injustiças sociais. [...] Desenvolver a inteligência interpessoal, que é a capacidade de compreender outras pessoas de discernir e responder adequadamente ao humor, temperamento, motivação e desejo de outras pessoas e a inteligência interpessoal, chave do autoconhecimento, que inclui o contato com nossos próprios sentimentos e a capacidade de discriminá-los e usá-los para orientar o comportamento (ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT, 1998, p.9).

A Escola Santos Dumont, em sua evolução durante esses anos, tem mostrado seu espírito de luta e persistência, junto às comunidades escolar e local, apesar das inúmeras dificuldades encontradas. Ela é considerada por grande parte da comunidade escolar e local uma das escolas públicas estaduais de destaque no município de Costa Rica/MS, porque proporciona eventos buscando a efetiva integração comunidade-escola, como por exemplo: festa junina, feira de ciências, desfiles, encontros eventuais com os pais dos alunos para palestras e debates, tratando de assuntos escolares relativos a seus filhos como também a aspectos da comunidade local do tipo palestras educativas nas áreas de saúde, trânsito, entre outros.

b) Estrutura física e funcional

A Escola Santos Dumont tem sua estrutura física constituída de um prédio dividido em cinco pavilhões interligados por pátios cobertos e em três deles funcionam doze salas de aula com banheiros masculinos e femininos. No quarto pavilhão encontram-se instaladas: a secretaria, a diretoria, sala de professores, sala da coordenação pedagógica, cantina, cozinha, gabinete odontológico, e um banheiro dividido em lavabo e sanitário de uso exclusivo das equipes administrativa e docente.

No quinto pavilhão há quatro salas destinadas a um laboratório de Química, laboratório de Informática, Biblioteca e sala para portadores de necessidades especiais com um banheiro, rampas adaptadas para facilitar os atendimentos desses casos específicos.

A escola conta ainda com uma quadra coberta, uma sala destinada à Unidade de Inclusão e casa para o zelador, almoxarifado, banheiros masculinos e femininos para os alunos de Educação Física.

O quadro de servidores da escola é composto por 42 professores, sendo 25 efetivos e 17 contratados; todos eles são graduados em sua área de atuação e a maioria tem titulação de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. O quadro diretivo é constituído de um diretor, um diretor-adjunto e três coordenadores pedagógicos.

O corpo administrativo conta com 16 funcionários: uma secretária, quatro assistentes, dois agentes, duas merendeiras, uma guarda e seis auxiliares de serviços gerais. Essas informações foram extraídas de documentos oficiais como livros de matrículas, diário de classe e mapa de lotação.

Nas entrevistas realizadas salienta-se que, dentre muitos diretores que colaboraram com a escola, o professor José Bernadino Bruno vem prestando serviços há mais de 25 anos, na área educacional. Esse professor adotou o município de Costa Rica como cidade para viver, é casado, tem 52 anos de idade, profissional habilitado em Matemática e Pedagogia. Iniciou sua trajetória no campo da educação, atuando em sala de aula como professor, a partir de 1º de março de 1977, por um período de cinco anos – seu primeiro momento.

Como professor passou por dois processos de modalidade de escolha de diretor para a escola, sendo o primeiro por indicação do governo, assim discriminado: em 05 de outubro de 1982, por Ato Governamental é designado para exercer o cargo de Diretor, por possuir capacitação e titulação de especialista em Supervisão e Administração Escolar – seu segundo momento. Em um terceiro momento, o professor foi designado para exercer a função de diretor-adjunto, em 23/05/1983. Já a Resolução nº 682 de 29/04/91 da Secretaria Estadual de Educação, que regulamenta a eleição para diretores nas escolas públicas estaduais para MS, oportuniza ao professor candidatar-se a diretor, agora com a titulação de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, sendo eleito e empossado em 22/06/91 – seu quarto momento.

Cabe salientar que sua trajetória, como docente, em serviços no campo educacional foi exercida pelas diferentes funções no campo profissional como professor,

diretor-adjunto e atual diretor da escola, levando em conta suas características de competência e carisma.

Como atual diretor, esclarece que mesmo deixando a direção no exercício de 2003, por completar seu mandato, estará sempre contribuindo para o desenvolvimento da escola, por entender que ela já faz parte de sua vida.

c) Localização da escola e seu entorno

A Escola Estadual Santos Dumont, apesar de ter sua origem no município de Camapuã e atendendo a demanda de alunos da área rural, hoje está localizada na região central, na rua José Pereira da Silva nº 158, próxima à avenida principal do município de Costa Rica-MS.

Atualmente, esse município conta com uma população de 15.475 habitantes, com uma demanda de alunos potenciais, atendida pela escola, perfazendo um total de 878 alunos, sendo 257 no Ensino Fundamental das séries iniciais, 243 da 5ª à 8ª séries e 378 do Ensino Médio.

O entorno de, aproximadamente, duzentos metros da escola acha-se representado por atividades econômicas, políticas e sociais, expressas por organizações como a igreja, a prefeitura municipal, o fórum, a câmara de vereadores e serviços de água e esgoto, o cartório, a secretaria de promoção social, o departamento de trânsito, a agência fazendária, a secretaria municipal de educação, entre outras, que podem ser visualizadas nas figuras apresentadas no trabalho.



Igreja Matriz de Santo Antonio



Câmara Municipal



Escola Estadual Santos Dumont



Paço Municipal



Secretaria Municipal de Educação



Departamento de Trânsito - MS



Agência Fazendária

2. ESCOLA ESTADUAL VEREADOR KENDY NAKAY (KN)

a) História e estrutura curricular

Ao fazer as leituras das atas e da proposta pedagógica foi possível extrair os dados de forma cronológica dos acontecimentos que marcaram a evolução da escola. No ano de 1973, foi criada a Escola Municipal de Paraíso com as primeiras séries iniciais; tendo como professora titular, Iraci Maria Vargas que, segundo as informações dos sujeitos entrevistados, muito contribuiu para o desenvolvimento educacional do Distrito, na época pertencente ao município de Paranaíba, MS.

O Distrito de Paraíso passa a pertencer ao município de Costa Rica, em 12/05/80 pela Lei Estadual nº 76 de 1980.

Em 1985, por solicitação do nobre vereador Sr. Kendi Nakai, a escola passa a ter sua sede própria construída no Distrito. Nesse mesmo ano, a Secretária de Educação Municipal – professora Marli Tonete, e o Prefeito Municipal, Laerte Paes Coelho, via ações locais expressas por ofícios, buscam o registro das reivindicações da sociedade local para a mudança da vinculação da instância municipal para a estadual, o que ocorreu.

Em 1989, a Secretária Municipal de Educação – Professora Evair Gomes de Oliveira e a diretora – professora Iorema Fabiane Toigo, encaminharam um requerimento à Secretaria de Estado de Educação, reivindicando o funcionamento do Ensino de 1º Grau de 5ª à 8ª séries a ser implantado gradativamente na escola, para que, posteriormente, alcançassem a conquista principal, a inserção do 2º Grau na escola.

Em 1990, novamente a Secretária Municipal de Educação – professora Celi Barbosa Costa e o prefeito Dr. Roberto Rodrigues solicitaram a autorização para o funcionamento da Educação Pré-Escolar nas modalidades: Pré-Alfabetização e Jardim de Infância na Escola Municipal de Paraíso.

A Secretária de Estado da Educação/MS, professora Leocádia Aglaé Petry, autoriza a publicação do Decreto nº 6386 de 09/03/92, determinado a incorporação da Escola Municipal de Paraíso nominando-a Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Vereador Kendi Nakai.

Os esforços para criar o 2º Grau foram divididos com a Agência Regional de Paranaíba, sob chefia do professor José Valdomir Vieira, juntamente com a diretora professora Lizete Rivelli. Após conseguirem juntar todos os requisitos exigidos pela Lei criam o 2º Grau não profissionalizante amparado pela Lei 7.044, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação, porém esse curso não atendeu a demanda do Distrito por falta de profissionais habilitados para a educação.

Assim, a falta de qualificação de professores fez com que a comunidade se mobilizasse para atender a necessidade de a população ter um curso profissionalizante que suprisse as demandas. Juntando o apoio da comunidade e os esforços dos professores Nicolina Costa Alves, chefe de Agência, Prof. Divino Barcelos de Menezes, Coordenador, Profª Lizete Rivelli diretora e a Coordenadora da escola, professora Sandra Suely Costa Schons, foi possível a criação do Curso de Magistério, com Habilitação Específica em Pré-Escolar e Ensino de 1ª à 4ª séries. Hoje, a escola oferece o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Suplência, em três turnos.

b) Estrutura física e funcional

A Escola encontra-se funcionando em um prédio com três pavilhões assim distribuídos: o primeiro com nove salas destinadas às aulas, sendo três delas para o primeiro ano do ciclo básico (1ª à 4ª séries) e três para as 5ªs séries. As demais salas são para as séries de 6ª à 8ª do Ensino Fundamental. Já o Ensino Médio funciona no período noturno. Porém, cabe ressaltar que o número de alunos de 5ª série que era de 30 alunos por sala foi acrescido para 45 devido ao retorno de mais alunos à escola.

O segundo pavilhão comporta as salas para: direção, secretaria, informática e professores. No terceiro ficam a cozinha, a despensa e o almoxarifado.

O espaço escolar conta ainda com um pátio coberto e uma quadra esportiva. Ressalta-se que a escola não possui biblioteca e nem laboratórios e encontra-se equipada com materiais para fins didático-pedagógicos e audiovisuais, ou seja, três televisores, dois vídeos, dois microscópios, um computador e ainda material para as atividades de educação física.

Os professores, em sua maioria, lecionam na escola há mais de cinco anos e são habilitados para as disciplinas em que atuam. Muitos deles estão concluindo pós-graduação, em nível de especialização.

Registra-se aqui a indicação da diretora, nomeada em 1990 por um período de dois anos, pelo Decreto Municipal nº 2682, professora Elizete Rivelli Alpe que foi reconduzida ao cargo de diretora, em 1992, por meio do colegiado escolar. Ela permaneceu nessa função até julho de 1999, quando sob sua direção elaborou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com o *slogan*: “Educação do Futuro - um desafio presente”. A direção, com ações democráticas compartilhadas com os professores chegaram à filosofia da escola: “Valorizar o agir de quem aprende, como elemento central para compreender o todo”. Surge então o objetivo geral da escola: “Proporcionar o desenvolvimento contínuo e global, através do processo educativo escolar, despertando o senso crítico do educando e preparando-o para o pleno exercício da cidadania” (ESCOLA ESTADUAL VEREADOR KENDI NAKAI, 1998, p.10).

No ano de 1999, por determinação governamental, houve o processo democrático de eleição para as funções de diretor de escola. Candidata-se ao cargo o professor Carmo dos Santos Pinto que foi eleito com o voto (sim), por não haver concorrentes.

Em 2001, ano em que a pesquisa foi realizada, ele ainda era o diretor da escola. Foi professor desde a década de 80, em Eldorado-MS, chegando ao Distrito de Paraíso, Município de Costa Rica, em setembro de 1994, como professor de Matemática e Ciências e Pós-Graduado em Metodologia do Ensino Superior.

A atual diretora eleita e empossada, para uma gestão de três anos, em 2002, é novamente a professora Lizete Rivelli Alpe, graduada em História.

A modalidade de gestão adotada nas escolas é do tipo democrático e de cunho colegiado, isto é, há representantes de todos os segmentos que compõem sua comunidade escolar e local, expressa pelos documentos encaminhados pela direção, tais como, ofícios, atas, portarias, entre outros. Porém, as entrevistas realizadas com a mesma comunidade não evidenciaram tal modalidade.

c) Localização da escola e seu entorno

Hoje, a Escola Estadual Vereador Kendi Nakai está localizada no Distrito de Paraíso, pertencente ao município de Costa Rica-MS, situada na também Avenida Vereador Kendi Nakai.

As atividades econômicas que permeiam o Distrito são a agricultura e a pecuária. As organizações sediadas no entorno são a igreja, o posto de saúde, subprefeitura, o correio e a cooperativa bancária.

Há aproximadamente 450 (quatrocentos e cinquenta) famílias residentes, no centro urbano, fora os habitantes da zona rural. Predominam na comunidade migrantes de outros Estados, principalmente os das regiões sul e sudeste.

Os alunos matriculados totalizam 447, sendo 375 no Ensino Fundamental de 1ª à 8ª séries e o restante, 72 alunos, no Ensino Médio. Para atendimento desses alunos, a escola conta com o corpo docente constituído de 26 professores e três coordenadores e com corpo administrativo com duas merendeiras, um secretário e um diretor. Ressalta-se a ausência de auxiliares para as atividades de serviços gerais.



Ginásio de Esportes



Igreja Matriz de São Sebastião



Posto de Saúde



Escola Estadual Vereador Kendi Nakai



Sub-Prefeitura de Paraíso das Águas



Cooperativa Bancária

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DE RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os dados obtidos na pesquisa, os quais foram organizados e sistematizados em categorias denominadas de dimensões, para fins de analisar, à luz dos teóricos, a atuação dos diretores no processo de gestão das escolas Santos Dumont (SD) e Kendi Nakai (KN), alinhados com os objetivos específicos traçados. Essas dimensões foram: gestão participativa, clima organizacional e autonomia administrativa e pedagógica, que permitiram o exame de resultados, a partir de fragmentos extraídos dos documentos oficiais (ata, regimento, decretos, resoluções) existentes nas escolas objeto de investigação e a partir da compreensão dos depoimentos extraídos das entrevistas aplicadas aos sujeitos envolvidos.

Para compreensão desses depoimentos foram utilizadas as recomendações de Bardin (1997), ou seja, criar categorias para entender como as comunidades escolar e local participaram da gestão democrática nas escolas. A interpretação foi complementada pelos estudos de Ferreira (2000, p.59) que afirma: “a participação se funda no diálogo entre as partes”. Porém, esse diálogo precisa ocorrer entre pessoas com diferentes formações e habilidades, isto é, entre indivíduos dotados de diferentes competências para a realização de projeto coletivo.

Para efeito de visualização foi elaborado o quadro a seguir que detalha as dimensões utilizadas para atender os objetivos específicos traçados na pesquisa, culminando com o objetivo geral, de maneira a facilitar a interpretação e a análise dos resultados alcançados.

Dimensões de análise no processo de gestão de diretores de escola

Dimensões	Objetivos específicos da pesquisa
1. Gestão participativa colegiada: integração com os membros da comunidade.	Examinar a reação das comunidades escolar e local, frente ao desempenho de práticas administrativas e pedagógicas, em uma gestão que pauta pelos princípios da participação.
2. Clima organizacional no âmbito escolar	Investigar a maneira como o clima organizacional foi estabelecido, no interior das escolas, a partir da percepção dos diretores e dos demais membros das comunidades escolar e local.
3. Autonomia administrativa e pedagógica	Confrontar as ligações do trabalho administrativo e pedagógico desempenhados pelos diretores no cotidiano escolar, a partir do exercício de sua autonomia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2001.

1. A GESTÃO PARTICIPATIVA - COLEGIADA

Atualmente, as escolas brasileiras têm buscado alternativas no processo de gestão de suas organizações de ensino e dentre elas destaca-se a democrática que tem como princípio básico a participação da comunidade como forma do exercício da cidadania no âmbito escolar.

Na gestão democrática é de fundamental importância que se tenha verdadeira articulação entre a instituição e a comunidade, assim como, as atividades desenvolvidas nas escolas sejam voltadas para as necessidades das comunidades escolar e local, modificando as relações de poder no interior da escola.

A gestão democrática possibilita demonstrar relações de mundo, fazendo surgir o sujeito coletivo que decide, age e tem uma função especial para atuar na transformação social.

Porém, para que a escola seja realmente aberta e possa contar com a participação e comprometimento das comunidades escolar e local é necessário que todos os segmentos (diretores, professores, funcionários, pais e alunos) vejam a escola sob a

perspectiva da transformação social, tendo como principal meta a construção de uma escola pública de qualidade, que seja democrática, com relação à gestão e ao acesso, que pode vir a significar a garantia de permanência e de progressão escolar.

Para que a escola possa trabalhar uma proposta de gestão participativa, é necessário que se fundamente em princípios de integração e participação da comunidade, com o compromisso de construir uma escola pública, democrática e de qualidade que atenda às necessidades humanas da sociedade.

Para atender essas necessidades, Bordenave (1994) estabelece os princípios afirmando que participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas; um processo de desenvolvimento de consciência crítica e de aquisição de poder; um mecanismo que é facilitado com ação da organização e a criação de fluxos de comunicação; algo que se aprende e aperfeiçoa; algo que leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; algo provocado e organizado, sem que isso justifique necessariamente manipulação; algo que procura respeitar as diferenças individuais na forma de participar; algo que pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los; algo que não é indispensável em todas as ocasiões e justifica-se por si mesma, não por seus resultados.

Nessa perspectiva de estudo de gestão democrática de cunho colegiado emerge Dourado (1998, p.80) que esclarece a importância da inserção do contexto para se efetivar as políticas no campo educacional quando assim se expressa: “[...] quaisquer políticas que se voltem para a democratização das relações escolares devem considerar o contexto em que elas se inserem, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas efetivam”.

A gestão democrática, nos dias de hoje, de acordo com Dias (1998, p. 268), leva os profissionais da escola a refletirem sobre a gestão da escola:

Até recentemente, falava-se apenas de administração (escolar), que, na taxonomia largamente difundida, compreende as atividades de planejamento, coordenação e controle. A gestão envolve necessariamente estas atividades, mas em suas formas mais radicais, parece ir além, incorporam também certas doses de filosofia e política.

Assim, a teoria da administração, segundo esse mesmo autor, tem sua preocupação centrada na eficiência que, com o tempo, foi se impondo o conceito de eficácia e entrou em crise, começando a surgir a necessidade de encontrar soluções alternativas para condução dos empreendimentos humanos. Com isso, surgiu também a necessidade de um conceito mais abrangente que descrevesse a administração e suas alternativas, que é a gestão democrática. Desse modo, esse conceito, aqui, é tomado como expressão mais ampla da administração, constituindo na condução dos destinos de um empreendimento, levando-o a alcançar seus objetivos e filosofia.

Embora alguns estudiosos como Hora (1994) usem a expressão administração e gestão no âmbito escolar com o mesmo significado conceitual, é possível estabelecer uma diferença entre elas. As teorias de administração que constituem apenas uma das formas de gestão, quaisquer que sejam, repousam sempre sobre o princípio da autoridade e tem como pressuposto básico a existência do binômio superior-subordinado, enquanto que a gestão no seu sentido mais amplo engloba, além da administração, outras duas formas de gestão, a co-gestão e a autogestão que se baseiam no princípio da participação.

Segundo Hora (1994) um dos principais instrumentos da gestão participativa é o planejamento que pressupõe uma deliberada construção do futuro do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores, e seus anseios em que, com poder de decisão, todos estabelecerão uma política para a instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo atores e objetos dessa política, que precisa estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

Os resultados da pesquisa realizada com as escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai mostraram pelos depoimentos que houve tímida participação dos representantes da comunidade, no colegiado escolar, no processo de decisões tomadas pelo colegiado cuja participação pode ser confirmada nos registros, a seguir:

Mesmo sendo membro do colegiado não conheço a proposta pedagógica da escola. (Funcionário – escola SD).

Participando das reuniões como representantes no colegiado escolar. (Pai de aluno – escola SD).

Não foi uma participação efetiva, porque ela ficou, mais por conta dos representantes da Associação de Pais e Mestres e do Colegiado Escolar (Professor – escola KN).

Através da APM e Colegiado Escolar (Pai – escola KN).

Na articulação entre gestão democrática e a elaboração do Projeto Político Pedagógico, os depoimentos dos pais, professores e funcionários evidenciaram uma participação dicotomizada, isto é, fragmentada, porque para eles a gestão escolar desempenhou o cumprimento e a medição normativa do processo. Isso revela a necessidade de essa questão ser retomada pela gestão escolar visando a intensificar práticas coletivas para reduzir dificuldades que envolvem a organização do trabalho administrativo e pedagógico, como por exemplo, aspectos burocráticos, otimização de tempo e espaço físico das escolas estudadas, entre outras práticas.

Essa fragmentação enfatiza a fragilidade das relações na participação dos segmentos da comunidade escolar nas decisões do colegiado quando convocados, mas não invalidam princípios norteadores do método dialético que situa a realidade em que ocorre o fenômeno, nas respostas dos membros entrevistados, quanto à mudança de hábitos para atuarem no colegiado.

A ação colegiada é destacado por Rodrigues (1993, p.63) ao esclarecer que: “A essência do colegiado é a cooperação [...] porque o objetivo máximo do colegiado é resguardar um projeto educativo de todos quantos sejam por ele envolvidos”.

O colegiado escolar, segundo esse autor, é o instrumento de democratização das decisões, que promove a articulação entre a ação educativa e administrativa da escola, revê o modo de operacionalizar o processo de ensino aprendizagem, na escolha de conteúdos e dos objetivos a serem alcançados.

Quanto às entrevistas realizadas com os coordenadores das escolas objeto de estudo, sobre a participação do colegiado escolar na elaboração do PPP, as respostas evidenciaram que a participação não foi efetiva, conforme depoimentos registrados a seguir:

Como sabemos, com a democratização da gestão, gostaríamos que na escola tivesse a participação efetiva do Colegiado Escolar, em que todos os segmentos da comunidade escolar participassem: informando, discutindo, elaborando e opinando por meio de seus representantes (a escola não tem conseguido se organizar) (Coordenador – escola SD).

A Associação de Pais e Mestres só se reúne para falar de festas. (Coordenador – escola SD).

Acho que a participação da comunidade acontece via representantes no Colegiado Escolar (Coordenador - escola KN).

Mediante esses depoimentos entende-se que a gestão escolar precisa buscar mecanismos que dêem condições para que os diferentes papéis se efetivem, visando ao alcance dos objetivos pretendidos. Isso porque se esses objetivos não ficarem entendidos na sua totalidade de forma clara pelas comunidades escolar e local, as ações desenvolvidas nas escolas transformam-se em procedimentos desarticulados. A gestão perde sua força e descaracteriza-se pela fragmentação.

Dessa forma, o trabalho coletivo estabelecido das relações escolares, explicitado por Dourado (1998) ocorre em um contexto em que há aprendizado pelos membros envolvidos no colegiado, exercitando a democracia, pois atuam com as comunidades escolar e local na certeza de que é o caminho para enfrentar as dificuldades e encontrar soluções na escola.

Entretanto, para obter a solução dos problemas encontrados nos depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nas escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, de ordens administrativas e pedagógicas, como por exemplo, a disciplina escolar, avaliação de alunos, calendários, entre outros, é necessário que o colegiado escolar funcione ativamente, de acordo com o inciso II do artigo 14 da LDB, pois as pessoas começariam a ajudar na gestão da escola.

Outro grupo de entrevistados afirmou que houve uma participação insignificante das comunidades escolar e local na elaboração do PPP da escola. Nesse sentido, destacam-se alguns depoimentos, a seguir:

Apesar da direção ser considerada colegiada, percebo que não há uma participação legítima de todos os segmentos (Professora - escola SD).

Minha participação como membro do colegiado escolar está pequena, pois este ano as reuniões do colegiado não aconteceram. Acho até que não estamos agindo como deveria. (Aluno – escola SD).

As poucas vezes que fui chamado para participar, como membro, de alguma tomada de decisão, sempre o assunto era algum problema relacionado à disciplina de aluno (Aluno – escola KN).

Bordenave (1994, p.80) afirma que: “a participação deve e pode ser um instrumento de reforço dos canais democráticos de representação e não eterna devolução ao povo dos problemas da própria comunidade”.

Em se tratando de gestão democrática, mais do que uma proposta é um princípio constituído e acha-se expressa no inciso VI, do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, deste país, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9394/96 que de acordo com Souza (1998, p.26) define e esclarece seus preceitos no artigo 14 da referida lei, ora descrito.

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

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

Logo, as normas de gestão democrática do ensino público são definidas pelos sistemas de ensino na educação básica segundo o inciso II da LDB, deixando claro que a participação das comunidades escolar e local se realiza via conselhos escolares ou equivalentes. Esse modo de entender a relação entre a gestão democrática e a efetiva participação desse grupo de entrevistados na elaboração do PPP nas escolas foi evidenciado como incipiente.

Assim, de acordo com as entrevistas realizadas com os diretores das escolas estudadas, algumas dificuldades se fazem presentes e prejudicam a participação das comunidades escolar e local não só na elaboração do PPP da escola, mas também nas demais tomadas de decisões.

Todas as decisões aqui tomadas sempre têm a aprovação do colegiado escolar (Diretor – escola SD).

A comunidade nem sempre tem uma participação efetiva. Acho que é por falta de tempo ou até mesmo de conhecimento (Diretor – escola SD).

A comunidade nem sempre acompanha efetivamente o desenvolvimento da proposta pedagógica, acho que é por falta de conhecimento (Diretor – escola SD).

A maioria das decisões tomadas pela direção da escola está de conformidade com o colegiado escolar, órgão este que representa a comunidade escolar (Diretor - escola KN).

A participação não é como a gente gostaria, pois nem todos comparecem às reuniões que a escola faz (Diretor – escola KN).

Mediante os depoimentos verifica-se que apesar do esforço dos diretores das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai para justificarem a participação das comunidades escolar e local parece que a proposta de gestão participativa ali propagada

encontra-se em fase embrionária, conforme se pode comprovar pelos estudos de Bruno (1997, p.40) ao afirmar que: “é necessário uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização operacional”.

Mas, para Valerien (2001), o papel do diretor de escola não acaba aqui, porque ele ainda exerce o papel pedagógico, que é a razão pela qual se justifica que a direção da escola seja confiada a profissionais da educação.

Cabe destacar que o papel do diretor de escola na ótica de Valerien (2001) tem suma importância, quando assume a questão de inovação e de transformação na esfera das comunidades escolar e local. Essas transformações acarretam mudanças educacionais que são os principais meios para aperfeiçoar o funcionamento da escola e melhorar a qualidade do ensino.

É difícil tratar da gestão participativa sem destacar a relevância do papel do diretor como agente de transformação e desenvolvimento controlador e avaliador no processo da gestão escolar.

A postura do diretor, na gestão democrática, inclui a participação das comunidades escolar e local e é caracterizada pela própria comunidade que, em processo dialético, exige mudanças de comportamentos, atitudes e habilidades, estabelecendo claramente as transformações do papel a ser desempenhado pelo diretor de forma a garantir credibilidade a seu trabalho perante a sociedade.

Há outro aspecto para que o diretor cumpra suas atividades na escola que é a competência técnica para atuar no trabalho de cunho administrativo e pedagógico, bem como o desenvolvimento de suas habilidades do tipo de: abertura, paciência, honestidade, interesse, autenticidade e segurança para suscitar a sinergia entre os membros das comunidades escolar e local.

Os depoimentos dos diretores confirmaram as atribuições do colegiado escolar previstas no regimento interno das escolas, no inciso II da LDB de 1996, e do artigo 206 da Constituição de 1988, que tratam do exercício da participação de seus membros nas tomadas de decisões no âmbito institucional.

Assim sendo, foi possível perceber que o conhecimento é indispensável, mas somente sua conquista não contribuirá para ações coletivas capazes de promover mudanças almejadas. É necessário contar com a participação e o comprometimento de todos os segmentos, incluindo o diretor da escola, para que esse espaço possa ser conquistado e aproveitado em favor da comunidade escolar.

Os depoimentos, a seguir, revelam que os pais só participam de atividades sociais da escola, isto é, da organização de festas e demais eventos. Porém, quando são consultados para as tomadas de decisões, estas na maioria das vezes não são acatadas, desestimulando cada vez mais os membros a se envolverem e a se comprometerem com o exercício da participação.

Sim, quando somos convidados para ajudar na organização das festas juninas, primavera e outras (Pai de aluno – Escola SD).

Quando se faz necessário somos convidados para uma reunião. Mas, nem sempre as decisões tomadas por nós são acatadas pelas autoridades superiores. Então não vejo motivo para participar (Pai de aluno – Escola KN).

Em relação à participação dos pais, ficou constatado apenas o envolvimento em atividades sociais como organização de festas e eventos. No entanto, para que haja participação na gestão escolar, é preciso que os atores sejam envolvidos em ações que podem transformar a realidade da escola, pois de acordo com Bordenave (2002, p.64) “[...] tão importante conhecer a realidade objetiva, é que a comunidade ou grupo se conheça a si mesma, suas percepções, seus valores e crenças, seus temores e aspirações”.

Alguns professores demonstraram que a participação da comunidade tanto escolar como local deixa a desejar e isso pode ser comprovado nos relatos:

Não há participação efetiva, ficando um pouco a desejar (Professor – Escola SD).

Acho que a participação da comunidade é regular (Professor – escola KN).

O entendimento de Hora (1997, p.53) a esse respeito é: “A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estritamente associados”.

Ainda a respeito da participação no sentido utilizado por Gutierrez e Calino (1998), que cita o filósofo alemão Habermas, concorda-se com ele quando afirma que: “[...] participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidade, nos processos de formação discursiva da vontade” ou seja, consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo. Isso significa que são importantes as relações internas, o nível de transparência, o grau de autonomia e responsabilidade dos membros e a possibilidade de interferir efetivamente na construção do plano de ação das comunidades escolar e local.

Assim, a escola pode alcançar sua democratização se entender a gestão democrática como um processo de aprendizado e luta política que não se limita à prática educativa, mas que possibilite a participação efetiva das comunidades escolar e local na aprendizagem do exercício da cidadania.

Nota-se claramente nos depoimentos dos professores não só uma falha no processo de participação como também a necessidade de buscar uma aproximação dos diretores das escolas com o corpo docente e a comunidade propriamente dita. Nesse sentido é importante destacar que o trabalho coletivo é um elemento fundamental para que todos os segmentos se envolvam no processo de construção de identidade da escola e não só o trabalho do diretor.

Ao examinar as opiniões dos alunos matriculados nas escolas, pode-se constatar que a integração no processo democrático ainda é tímida, conforme os depoimentos:

Sabemos que na hora de escolher o diretor o nosso voto e de nossas famílias contam, talvez seja a única participação (Aluno – Escola SD).

Pouca, pois apenas aceitamos o que nos é imposto (Aluno – escola SD).

Acho que a participação é só para votar na eleição de diretor (Aluno – escola KN).

Sim, participamos das festas juninas, feira de ciências etc (Aluno – escola KN).

Ressalta-se dentre os depoimentos que a efetiva integração dos alunos não ocorreu, porque as ações foram isoladas, de forma que os alunos são convidados a participar apenas do processo eletivo e na organização de eventos como festa junina, feira de ciência entre outros, mas não para discutir e refletir sobre as atividades escolares em níveis administrativo e pedagógico. Essas manifestações são encontradas nas respostas deles que podem corroborar com os estudos de Lima (1999, p. 18):

Em muitos casos, a idéia de gestão fundamentada nos princípios e valores democráticos têm sido interpretadas de forma parcial, ou seja, tomando fatos isolados do projeto de gestão como determinantes do processo democrático, como é o caso – por exemplo – da eleição para escolha de diretores escolares para a democratização do poder e para a construção da cidadania. No entanto, não se pode tomar essa prática como a única determinante capaz de garantir a gestão democrática: por si só, a forma de escolha do diretor por meio do processo eletivo não garante democracia, nem o alcance dos objetivos escolares.

Dessa maneira, fica evidenciado, neste estudo, que é necessária a integração da comunidade com os representantes legais dos segmentos para auxiliar nas propostas a serem encaminhadas ao colegiado de maneira a facilitar as tomadas de decisões, pois a eleição para diretores não é o suficiente para garantir a democratização da gestão escolar.

O critério da relevância humana frente ao processo de integração dos membros das comunidades escolar e local na participação democrática tem um desempenho filosófico e antropológico que implica articulação definida, significativa e lógica entre duas realidades: administração e a qualidade de vida dos participantes, que está definida de acordo com as próprias opções existenciais.

A gestão democrática implica ações conjuntas que se iniciam com a integração dos membros representativos das comunidades escolar e local e com os demais componentes da sociedade para intercambiar as suas reivindicações ao colegiado escolar, propondo engajamento e suscitando a criatividade por parte do diretor.

Desse modo, cabe às escolas o desempenho de suas práticas com ações coletivas administrativas articuladas com o pedagógico, mediado pelos seus diretores, ou

seja, a escola torna-se um local não só de transmissão do saber historicamente acumulado, como também de seu processamento de conhecimentos em uma visão sistêmica, para que o pólo de democratização seja de toda a comunidade. Com efeito, a escola precisa estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios emanados das políticas educacionais capazes de responder às demandas sociais.

Cabe esclarecer que a participação exige o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos e condições objetivas que a favoreçam, isso porque a gestão democrática em educação está intimamente articulada com o compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos das comunidades escolar e local, como pode ser entendido com os estudos de Hora (1997, p.49), ao esclarecer a necessidade de que: “Na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola”.

Diante desse contexto, segundo a mesma autora, a participação em todos os níveis do processo educacional viabiliza que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios dessa comunidade. Essa participação se efetivará por meio da integração do processo educacional às demais dimensões de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local.

Ainda com relação à democratização da gestão, em âmbito educacional, o estudioso Dourado (1998, p.79) explica que:

Situar as políticas de educação no Brasil e, no bojo dessas, as discussões sobre a gestão democrática, implica resgatar os vínculos e compromissos que norteiam a presente reflexão, pois convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectiva de busca de participação efetiva, conseqüentemente, da participação cidadã.

Partindo desse ponto de vista tem-se a clareza de que as escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai não conseguiram despertar nas comunidades escolar e local a verdadeira necessidade da construção coletiva como alternativa para consolidação

do movimento de elaboração da proposta pedagógica, visando a possíveis mudanças nas relações de poder no interior das escolas.

Por fim, ao confrontar os depoimentos dos diretores com os dos demais membros do colegiado verifica-se a contradição do desempenho das práticas colocadas entre as falas, pois não há articulação efetiva entre eles. Outro fato evidenciado nessa prática é que os membros do colegiado ficam impossibilitados de articular interesses e propostas da comunidade por eles representada, devido a escassez de reuniões programadas e não realizadas.

De certa maneira elas são aprovadas não deixando claro se foram discutidas e refletidas, nem há transparência quanto aos meios utilizados como o consenso, a eleição para casos de discordância de assuntos tratados que levaram à tomada de decisão final pelo colegiado.

Nota-se a timidez do espírito da participação cooperativa para presidir a organização do colegiado de forma que ele possa exercer o papel de coordenador das ações mobilizadoras, configurando-o assim uma instância de natureza pedagógica e política, perante a comunidade escolar, como esclarece Rodrigues (1993, p.73):

O colegiado escolar é órgão coletivo de decisão e análise dos problemas da escola [...] O colegiado representa, também uma mudança tanto nos processos de tomada de decisão, administrativa e pedagógica, como nas formas de relacionamento com a comunidade ou órgãos superiores da administração educacional.

A partir dessa constatação, entende-se que o colegiado também tem atribuição de representar mudanças no processo de relacionamento com a comunidade escolar. Essas mudanças significam abrir a escola para a comunidade, sendo importante porque facilita o alcance do objetivo principal dessa dimensão que é a participação de todos os que estão envolvidos no processo educacional.

Logo, as mudanças que trazem as transformações no processo de tomada de decisão, no interior da escola, dependem da criação de uma vontade coletiva organizada, pois, segundo Gramsci (1981, p.122) “conceito de necessidade histórica está estritamente ligado ao conceito de regularidade e racionalidade”. De acordo com esse autor:

Existe necessidade quando existe uma premissa eficiente e ativa. Cujo conhecimento nos homens se tenha tornado operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva [...] Na premissa devem estar contidas e já desenvolvidas as condições materiais necessárias e suficientes para realização do impulso da vontade coletiva.

Diante desse suporte teórico que permitiu a análise reflexiva sobre a gestão participativa, ressalta-se que a escola apesar de possuir uma estrutura física adequada precisa avançar no processo de busca da participação da comunidade, onde ela está inserida, para desenvolver aspectos, sociais, administrativos e pedagógicos que compõem o seu projeto educacional, evitando a competição entre os segmentos direção, professores, funcionários, coordenadores, pais e alunos. Logo, a totalidade a ser resguardada em todas as ações é atingida pela cooperação e não pela competição, proporcionando dessa maneira a instalação do clima organizacional, próxima seção estudada.

2. CLIMA ORGANIZACIONAL NA GESTÃO PARTICIPATIVA

O clima organizacional é entendido como as condições ambientais que são promovidas para facilitar a gestão participativa, sendo a segunda dimensão abordada nas organizações escolares da Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, e têm suas raízes a partir do processo interativo e integrativo de mobilização dos membros da comunidade escolar em participar do comprometimento e do envolvimento na gestão dessas instituições.

As organizações escolares, por terem características especiais, podem ser entendidas como instituições que desenvolvem a consciência crítica e de aquisição de poder de conhecimento para a modificação das estruturas tanto econômicas quanto sociais, isso de conformidade com o conceito de Bordenave (2002, p.68) ao explicitar que “[...] a organização não é o fim em si mesma, mas uma condição necessária para a participação transformadora”.

Nesse percurso conceitual encontra-se Brunet (1999) que apresenta o clima organizacional como resultado das condições ambientais físicas e humanas estabelecidas mediante comportamentos e políticas dos indivíduos pertencentes às organizações,

especialmente da direção, porque a escola é um espaço onde ocorrem as redes de relações que funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais, como pode ser constatado na opinião dos diretores ao tratar do relacionamento entre eles e os demais segmentos das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, sendo expressa pela modalidade bom, respeito mútuo e transparência, a seguir colocada:

Muito bom, pois há uma relação de respeito entre todos (Diretor – Escola SD).

O relacionamento é aberto com todos os segmentos (Diretor – Escola SD).

Bom, mas nem sempre conseguimos a integração dos segmentos para que possamos ter mais eficácia no processo de democratização da escola. (Diretor – Escola SD).

Observa-se, nos depoimentos, que existe um fragmento citado pelo diretor da escola Santos Dumont, caracterizando a dificuldade encontrada pela gestão em conseguir a integração de todos os segmentos, para obter a eficácia no processo de democratização escolar.

Completando, o diretor da escola Vereador Kendi Nakai registra seu pensamento sobre as divergências que ocorrem no local, onde trabalham várias pessoas.

O relacionamento é de amizade e respeito, claro que, às vezes ocorrem divergências, como em qualquer lugar onde trabalham muitas pessoas, pois cada um tem um pensamento diferente
(Diretor – Escola KN).

Portanto, as relações dos diretores com as comunidades escolar e local são teias que se estabelecem, de modo a propiciar a instalação do clima organizacional. Essas teias existem no momento da troca de informações e do diálogo que tem como princípio ser

amistosa. Mas há uma certa hierarquia, em que os papéis de gestores e dos membros das comunidades escolar e local precisam estar definidos e representados.

Assim, mesmo que o diretor exerça sua autoridade de forma participativa e harmoniosa, ele necessita manter na escola condições que permitam ocorrência de uma gestão democrática, propiciando o clima organizacional que favoreça o relacionamento dos sujeitos envolvidos com os assuntos da escola.

Pode-se notar nos depoimentos dos coordenadores e dos funcionários das escolas objeto de estudo que o relacionamento ocorreu numa amplitude significativa na escala de regular a bom. Isso mostra que no processo há momentos de integração e interação que vêm permeando a gestão escolar, mas precisam ser melhorados como se nota no depoimento de um dos funcionários.

O relacionamento é regular. E acontecem através de reuniões e conversas informais com os professores, pais, alunos e etc (Coordenador – Escola SD).

O relacionamento é bom, pois a direção respeita a liberdade de todos e procura não interferir no trabalho dos professores e coordenadores (Coordenador – Escola SD).

O relacionamento aluno-professor e diretor é bom, mas com os pais já fica um pouco mais difícil devido à pouca participação dos mesmos (Coordenador – Escola KN).

Sim, ele trata a gente bem, conversa conosco nos corredores (Funcionários – Escola SD).

Muito bom, pois há uma relação de respeito mútuo (Funcionário – Escola SD).

Acho que esse relacionamento é bom, porém precisa melhorar (Funcionário – Escola SD).

O meu particularmente é bom (Funcionário – Escola KN).

O processo integrativo e interativo que permeia o clima organizacional de acordo com Figueiredo (2001) é entendido pelas mudanças de posturas dos elementos que passam a participar em ações coletivas. Desse modo, é interativo no sentido de que há multiplicação da amplitude cognitiva e do potencial criativo dos indivíduos no processo

participativo, favorecendo a liberdade de pensamento transparente, comunicação informal - via fala e diálogo - levando a mudança de atitude como ações de compromisso e de cumplicidade.

A mesma autora esclarece que a integração ocorre no momento em que há sociabilidade, ou seja, a participação de indivíduos em uma mesma realidade explicitada pela troca de experiências, vontade de conhecer o novo, amadurecimento de conhecimentos sendo também facilitada pelos meios de comunicação, por encontros informais e por relações interpessoais, propiciando a mudança de comportamento e levando todos a participarem do processo democrático.

Na ótica dos professores e dos alunos das escolas selecionadas para estudo, as respostas foram registradas, na escala de regular a ótimo, de modo a permitir a análise das relações de posicionamento comparativo entre eles de forma harmônica e interpessoal.

É regular, porque sempre quando há problemas entre professores e alunos, o diretor na maioria das vezes ignora o fato, eu acho que isso deveria mudar (Professor – Escola KN).

Eu particularmente me relaciono muito bem com todos (Professor – Escola SD).

Meu relacionamento é muito bom com o diretor da escola (Alunos – Escola SD).

É bom, todas as vezes que preciso resolver algum problema o diretor sempre me deu atenção (Aluno – Escola SD)

Acho ótimo, pois nunca tive problema (Alunos – Escola SD).

Acontece um relacionamento muito saudável, pois o diretor é bastante atencioso (Aluno – Escola KN).

Ressalta-se que a organização de relações que se efetuam no cotidiano escolar acha-se ligada a estilos de lideranças presentes nesse processo que se pode manifestar de forma harmoniosa (consensual), centralizada (autoritária) e compromissada (co-gestão).

As manifestações de caráter harmonioso acontecem quando os membros da comunidade escolar conseguem instalar, no grupo, aspectos de confiança no ambiente de trabalho (clima organizacional), onde há o amadurecimento dos indivíduos para aprender a fazer e a receber críticas sem reações emocionais intensas, pois amadurecem enquanto exercitam a cidadania.

Brunet (1999) deixa claro que o clima possui papel fundamental no sucesso escolar dos alunos e também na eficácia da gestão escolar e no trabalho dos professores, pois são os atores de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Nessa perspectiva, o clima organizacional desempenha um papel fundamental no êxito das ações de aperfeiçoamento ou de formação do papel da escola.

Mas, se o clima organizacional tem efeito direto e imediato sobre o rendimento escolar dos alunos é impossível que o meio sócio-econômico dos alunos seja o único mais importante fator de explicação do sucesso ou fracasso, conforme explica Mello (1993, p.8):

O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição. De fato, o clima de uma escola é multidimensional e seus componentes são interligados. Os efeitos do múltiplo e importante e, neste sentido, a avaliação do clima deve se constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional esta estreitamente dependente da natureza do clima da escola.

Os resultados encontrados nas duas escolas estudadas reforçam os argumentos de Brunet (1999, p.128), que faz uma discussão específica sobre o clima de trabalho e a eficácia da escola. O autor discute esse tema a partir da proposição apresentada por Fox (1973, p 5-6):

O clima de uma escola resulta o tipo de programa, do processo utilizado, das condições ambientais que caracterizam a escola como instituição e como agrupamento de aluno, de departamentos, pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser fator de desenvolvimento.

Complementando esses entendimentos, Valerien (2001) ressalta que o clima criado na escola pelo diretor e pelos professores no relacionamento com alunos permite não só uma ação sobre a inteligência das pessoas, mas igualmente sobre a sua sensibilidade, sobre a sua vontade, sobre a sua adaptação às exigências da atual sociedade e do futuro.

Mello (1993, p.8) afirma ainda que o funcionamento eficaz de uma escola depende das mesmas condições básicas que se requerem para o sucesso de quase todas as instituições e empreendimentos humanos. Segundo essa mesma autora, o tipo de organização, atmosfera ou clima é umas das características das escolas eficazes, conforme se comprova ao afirmar que:

Há uma área, nem sempre definida, que diz respeito à organização ou atmosfera da escola e que tem sido identificada por vários estudos. Com distintas definições, essa característica parece se referir que o fato da eficácia da escola é mais provável quando existe um ambiente ordenado, que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição escolar, ou seja, o trabalho do ensino de aprendizagem. Esse ambiente ou clima da escola parece incluir, de altas expectativas quanto a aprendizagem dos alunos, uma organização que minimize as oportunidades de aprendizagem de alunos e um grau adequado de pressão para obter sucesso acadêmico.

Isso reforça o entendimento sobre o clima organizacional na concepção de Figueiredo (2001) ao explicitar que ele corre quando há sinergia na rede de relações que se articulam entre si, isto é, tanto de professores quanto de alunos e de demais membros, sendo de cunho comportamental para apresentarem determinados resultados, instalando-se por meios físicos e humanos proporcionados pelas escolas e que levam à participação das comunidades escolar e local ao desenvolvimento de atividades coletivas.

Já os relacionamentos de envolvimento e de comprometimento voltados à gestão são manifestados entre pais e diretores como bom e saudável no que se refere aos assuntos inerentes à escola, conforme depoimentos, assim expressos:

O relacionamento é bom (Pai de aluno – Escola SD).

O relacionamento da direção é saudável e bom com a comunidade escolar e local. Todas as vezes que os pais precisam tomar conhecimento a respeito de seus filhos, na escola, são convidados para conversar sobre o assunto (Pai de aluno – Escola KN).

Essas condutas adotadas nos relacionamentos entre pais e diretores mostraram-se espontâneas e de certa forma influíram no grau de participação dos membros das comunidades escolar e local, contribuindo para impulsionar as decisões coletivas das escolas a partir da convivência efetiva desses participantes nas atividades do colegiado.

Segundo Paro (2001, p.68) a colaboração dos pais em termos de políticas educacionais, consiste em ser facilitadores da melhoria da educação, sobressaindo a importância que eles podem dar ao processo pedagógico e fornecer importantes subsídios para a tomada de decisões coletivas. O mesmo autor destaca que não se trata de transferir responsabilidade do Estado e das escolas para os pais ao afirmar que: “[...] não se trata nem dos pais prestarem uma ajuda unilateral á escola, nem de a escola repassar parte de seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes”.

Ao examinar os depoimentos sobre a atuação dos membros das comunidades escolar e local no processo da gestão democrática que tem como princípio a participação, verifica-se o relacionamento tanto físico quanto humano estabelecido no ambiente das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, que favoreceu a instalação do clima organizacional corroborando com os estudiosos Bordenave (2002), Figueiredo (2001) e Brunet (1999). Observou-se que o caráter centralizado ou mesmo autoritário não se manifestou nos membros da comunidade até o momento em que a pesquisa foi realizada.

O relacionamento físico e humano estabelecido nas escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai é importante para o sucesso da instituição, pois propicia um clima que leva à elaboração de uma proposta pedagógica que ajuda a gerar uma aprendizagem adequada para todos os alunos.

Por outro lado, existem estudiosos que fazem uma distinção entre o clima e a cultura organizacional e admitem que “há uma relação de reciprocidade na qual o clima define e é definido pela cultura da escola”, como esclarece Brito (1999 p.135).

Cultura organizacional é um conjunto de fenômenos decorrente da interação de seres humanos na organização, um fenômeno grupal, resultante e característico de uma coletividade que engloba os fatos materiais e abstratos resultantes da convivência institucional, que vai além do objeto deste estudo suscitando novas investigações.

Brito (1999) esclarece ainda que o conjunto de fenômenos associados às atividades organizacionais reveladas na cultura da organização constitui elemento que possibilita a construção de esquemas coletivos por meio de interações desenvolvidas pelos indivíduos na organização escolar, sob orientação do diretor que tem como uma de suas funções o papel de articulador nas redes de relações.

Nas escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, verifica-se que os diretores têm tentado exercer seus vários papéis, dentre eles o de articulador no processo das relações de trabalho, semeando os princípios democráticos de participação, porém ainda tímidos. Esses resultados têm apoio nas investigações efetuadas por Ortega (1998, p.29) a respeito do papel do diretor nas escolas que tem sido modificado ao longo das últimas décadas e segundo ela, há mudanças que afetam o conjunto do sistema educativo pois argumenta ao afirmar que:

[...] suas características pessoais de eficácia e dinamismo, a sua capacidade de organização e sua habilidade para gerir os problemas da escola, começa definir-se um estilo diferente de exercer as funções diretivas, mais baseadas na vontade de unir as vontades em projetos partilhados, na sensibilidade ante novas situações, na habilidade para adaptar o funcionamento da escola aos objetivos a que se propõe, a capacidade de compreender a cultura da escola e promover a mudança.

Outro pesquisador que complementa esse raciocínio é Valerien (2001) ao salientar em seus estudos que há outros fatores de organização que influem no ambiente da escola que são sua cultura e sua estrutura. Ele salienta que a dimensão estrutural ideal é a combinação harmoniosa da clareza com a flexibilidade. Mas, em relação à dimensão cultural, verifica-se que o estilo de direção utilizado pelo diretor acha-se de acordo com a cultura da escola.

Dessa maneira, o clima organizacional instalado nas escolas estudadas propicia novas organizações na rede de relações no ambiente de trabalho que se efetua culminando com o exercício da autonomia nas escolas Santos Dumont e NK, como a terceira dimensão estudada nesta pesquisa.

3. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Essa dimensão é iniciada com a contextualização da realidade atual, pois as escolas educacionais vêm atravessando, em muitos países, uma fase de profunda transformação na esfera da gestão escolar. Essa transformação é destacada em Gadotti e Romã (2000, p.45), estudioso do assunto, que chama a atenção para o significado do termo:

Autonomia não pode ser confundida com a palavra “autogestão”. A palavra “autogestão” aparece no início dos anos 60, na linguagem política e, principalmente, nos meios intelectuais da esquerda francesa, insatisfeita com as realizações concretas do socialismo burocrático, em particular o soviético. Nas teorias da educação, a autogestão pedagógica sempre foi considerada como alavanca da autogestão social.

Nesse caminhar da perspectiva conceitual, resgata-se Martins (1971, p.224 - 207) que explica a origem da palavra afirmando que “Autonomia vem do grego e significa autogoverno, “governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria”. Para ele “O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo do seu percurso”.

Prosseguindo, compreende-se que o que vem acontecendo na realidade mundial tem significado da palavra autonomia no âmbito etimológico segundo Barroso (2000) ao entender que ela está ligada á idéia de autogoverno, isto é, a possibilidade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias. Porém, se a autonomia pressupõe a liberdade de decidir, ela não pode ser confundida com a independência, porque a mesma contém sempre um curto grau de relatividade, ou seja, pode ser autônoma em relação a algumas coisas e não em outras.

Ampliando a busca pelo entendimento na literatura sobre o significado da autonomia tem-se a colaboração de Passos (1999 p. 203) ao argumentar que:

[...] não pode prescindir do princípio de liberdade, já que ambos [autonomia e liberdade] fazem parte da própria natureza do ato pedagógico, nesse sentido, as medidas externas só encontram respaldo se o sujeito da ação educativa reconhecerem que os projetos que nasceram de uma decisão externa têm a ver com a identidade e como o projeto pedagógico da escola. É do diálogo frutífero e produtivo com a realidade das escolas que tais decisões podem ser consolidadas.

Corroborando com esse raciocínio, Gadotti (2000) contextualiza o tema, buscando, nas políticas educacionais, os dispositivos legais contidos na Constituição Brasileira de 1988 que, em seu Artigo 1º, instituiu a democracia participativa criando mais instrumentos que possibilitam o povo exercer o poder de decisão na escola pública em seu Artigo 206 que se refere à educação estabelece os princípios básicos da gestão democrática do ensino público. Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

Complementando esses avanços no âmbito das políticas educacionais tem-se o procedimento da gestão escolar focada em princípios norteadores como o exercício da autonomia estabelecido no documento oficial denominado LDB – nº 9394 de 1996, em seu artigo 15 do capítulo IV – Das organizações da Educação Nacional, que regulamenta a democratização da gestão escolar e da autonomia da escola de forma progressiva nos âmbitos financeiro, administrativo e pedagógico.

A pesquisa realizada, nas escolas estaduais Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, deixou transparecer pelos depoimentos dos diretores que eles procuram exercer autonomia dos tipos administrativos e pedagógicos, apesar das dificuldades. Porém, isso não ficou constatado nos depoimentos dos coordenadores e funcionários.

Na minha opinião o trabalho administrativo deveria estar sempre em sintonia com o pedagógico, pois a desarticulação entre ambos prejudica o funcionamento da escola causando prejuízo aos alunos (Coordenador – Escola KN).

O nosso diretor ultimamente não está desempenhando seu papel na parte pedagógica (Funcionário administrativo – escola KN).

O que mais interessa nas reuniões é o administrativo e o pedagógico acaba ficando em segundo plano. A escola deve rever essa posição. (Coordenador – escola SD).

Diante desses depoimentos confirma-se que é necessário que os diretores utilizem-se de sua autonomia, buscando estratégias de inovações e de mudanças educacionais como meios para aperfeiçoar o funcionamento das escolas e melhorar a qualidade do ensino. Para isso, os diretores de escolas precisam transformar-se em articuladores do processo e também em agentes do desenvolvimento.

Em um processo que se quer democrático, as práticas administrativas, algumas vezes, acabam por representar características que resvalam para centralismo, exigindo que a postura do diretor esteja sob constante vigilância, esforçando-se na busca permanente da efetivação democrática.

No entanto, os diretores precisam estimular as comunidades escolar e local de modo que todos possam participar das decisões tomadas pelas escolas, pois eles necessitam de se aprimorar em um modelo de gestão democrática e assim poder contar com a colaboração das comunidades, nos locais onde as escolas se encontram contextualizadas.

A gestão democrática, ao ser partilhada com as comunidades escolar e local, leva os diretores a ter papéis importantes para promoverem a articulação de todas as atividades realizadas pelas escolas. Dessa maneira, sobressaem as necessidades de os diretores acreditarem na participação da comunidade e então poderem passar a desenvolver seus trabalhos como gestores, com as atividades distribuídas entre seus membros.

Para explicitar esses papéis dos diretores, nas escolas estudadas, em que se expressam como gestores desempenhando funções de articuladores do processo, eles precisam exercer a organização da autonomia.

Essa forma de tecer é esclarecida por Gadotti (2000, p.130) ao abordar essa progressividade no contexto escolar, detalhando da seguinte maneira:

Ter a escola como centro significa dotá-la de grande **autonomia**. Para garantir um entendimento de qualidade, eficiente e equânime, ela deve ter competência para decidir nas seguintes áreas: **pedagógica** (programas, metodologias de ensino, livro didático, material de ensino, curso seminário, calendário escolar, intercâmbio, avaliação etc.); **política de pessoal** (dimensionamento de quadro pessoal, nível salarial, condições de acesso e progressão funcional, critério para desligamento, processo da escolha de dirigentes escolares e de avaliação de desempenho etc.); **administrativa e organizacional** (planos de desenvolvimento, projetos de atividades de organização e controle escolar etc) e **financeira** (definição das despesas de custeio e capital, elaboração de projetos de

captação de recursos financeiros, plano de aplicação dos recursos disponíveis etc.) (grifos do autor).

Entende-se que os diretores ocupam uma posição de destaque na organização do ensino, uma vez que respondem pela articulação das escolas com as comunidades escolar e local em que se inserem. Além disso, precisam garantir o funcionamento da escola de forma satisfatória e resgatar a participação de todos os segmentos envolvidos no trabalho escolar.

Na opinião dos coordenadores das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, os pais julgam não estarem à altura para opinar nas tomadas de decisões e deixam transparecer que a direção igualmente não está preparada para exercer sua autonomia, conforme relatos:

Os pais julgam não estarem à altura para opinar nas tomadas de decisões e quando alguns deles e alunos demonstram interesse, a direção, às vezes fica resistente à participação da comunidade, talvez até por medo (Coordenador – escola SD).

Realmente essa ‘descentralização da gestão escolar’ vem entre aspas, pois o diretor não consegue exercer essa autonomia (Coordenador – escola KN).

As análises dos relatos demonstram que as escolas têm tentado desenvolver seus trabalhos, atendendo os princípios da autonomia na maneira de agir e de orientar as diversas dependências nas redes de relações com os indivíduos e com os grupos que se encontram no meio social, de acordo com suas próprias leis. Então, na concepção de Gadotti (2000), a escola precisa preparar o indivíduo para o exercício da autonomia pessoal e grupal para inserção na comunidade e emancipação social.

Os pais ao serem indagados revelam que a autonomia exercida nas escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai ainda é uma conquista que exige muita luta e comprometimento das comunidades escolar e local para alcançá-la, conforme os depoimentos, assim expressos:

As decisões tomadas por nós e os diretores nem sempre são acatadas pelas autoridades superiores (Pai de alunos – escola SD).

Ainda esta autonomia não é como a gente gostaria que fosse (Pai de alunos – escola KN).

Assim, as respostas dos pais relativas à questão ter autonomia, no entendimento de França (*apud* AQUINO, 1999, p.157) frente aos depoimentos coletados, permitiram verificar a timidez no processo do exercício dessa autonomia, porque “autonomia é governar comandar, dominar, ter competência, força, predomínio sobre si mesmo e sobre o mundo exterior” e isso parece não acontecer na convivência dos representantes dos segmentos das comunidades Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai estudadas.

Percebe-se nos relatos dos alunos e funcionários que os diretores não têm a autonomia desejada, deixando transparecer apenas a transferência de responsabilidades, caracterizando aspectos de desconcentração. No entanto, eles são unânimes ao afirmarem que os diretores precisam exigir mais e estar atentos aos problemas relacionados com eles, conforme os seguintes depoimentos:

Acho que a autonomia exercida é razoável, mas precisava melhorar (Funcionário – escola KN).

Eu acho que ele não tem autonomia, porque coisas que ele pode e deve resolver, ele passa para o diretor adjunto (Funcionário – escola SD).

Ele não representa muita coisa, porque quando é para resolver alguma coisa na escola ele manda para a coordenação, ele não consegue resolver sozinho (Aluno – escola KN).

Às vezes não cumpre o combinado, também faz o tratamento diferenciado de funcionário e, isso acaba influenciando na autonomia (Funcionário – escola SD).

Acho que ele representa muito, apesar de não estar sempre presente. (Aluno – escola SD).

Acho que ele precisa ser mais exigente e estar sempre atento aos problemas relacionados aos alunos (Aluno – escola SD).

Ao interpretar esses relatos, foi possível evidenciar que o exercício da autonomia, nas escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, tem amplitude relativa. Isso porque para os diretores há tentativas de encaminhar problemas para outras instâncias de decisão, porém não deixam claro para os usuários (alunos e funcionários) sua inovação e/ou mudanças de posturas (amplitude e níveis) para tomada de decisões compartilhadas, como requer a gestão democrática, deixando transparecer apenas as transferências de responsabilidades de ações, culminando dessa forma com a desconcentração.

Barroso (1995) salienta que a autonomia, na esfera da educação, não pode ser vista como uma simples transferência de competências da administração central e regional para as escolas, por meio de leis e decretos que regulamentem o exercício da autonomia. É preciso criar condições para que ela seja constituída em cada comunidade escolar, de acordo com suas especialidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que norteiam o sistema nacional de ensino.

Essa trajetória conceitual, no marco teórico, para entender a dimensão da autonomia exercida pelos diretores como gestores que articulam as atividades didático-pedagógicas e administrativas, nas escolas Santos Dumont e NK, veio possibilitar a análise das respostas dos representantes das comunidades escolar e local frente à questão da autonomia.

Esses resultados evidenciados corroboram o raciocínio de que as escolas trazem ainda os resquícios da escola clássica da administração em que (WEBER *apud* HORA, 1997 p.36) chama de “administração burocrática”.

Igualmente, esses resultados, de acordo com Barroso (1998), mostram que a autonomia da escola não é um fim em si própria, porque estabelece redes de relações entre os segmentos professores, pais, gestores, funcionários e alunos. Nesse caso, a autonomia é o resultado do equilíbrio das forças entre diferentes detentores de influência de âmbito escolar e local, pois ela é construída social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais que atuam numa determinada escola.

A partir dos resultados sobre o exercício da autonomia, ressalta-se a importância do reconhecimento e da constatação da identidade da escola que capacita as

comunidades escolar e local para elaborar e executar projetos educacionais de acordo com a realidade na qual está contida.

Entretanto, o fato de as escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai criarem condições de capacitação para efetivas ações coletivas, não garante que elas venham a desenvolver mudanças nas comunidades escolar e local, pois o exercício da autonomia nas escolas não se define como estratégia para que a administração delegue nelas a sua responsabilidade, mas como mecanismo para conseguir conjuntamente o seu melhor funcionamento.

Assim, autonomia pressupõe que a escola estabeleça relações com as comunidades escolar e local em que possa pensar e fazer acontecer sua trajetória em busca de um ensino de qualidade para todos. Entretanto, cabe salientar que parte dos depoimentos desses membros pertencentes às escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai expõe seus pareceres afirmando que o processo de autonomia ainda não foi deflagrado.

Acho que não consegue exercer como deveria (Funcionário – escola SD).

Ele não tem autonomia porque quando ele dá uma ordem e alguém o pressiona ele volta atrás (Funcionário – escola KN).

Acho que não tem autonomia (Funcionário – escola KN).

O diretor não consegue exercer essa autonomia, a meu ver, deixa muito a desejar (Funcionário – escola KN).

Esses resultados apresentados evidenciam a inexistência do exercício da autonomia, porque não ocorre na sua plenitude, e isso pode ser esclarecido pelos estudos de Barroso (2000, p. 23) ao afirmar que a autonomia consiste no espaço que traduz mudança na atitude dos indivíduos, ou seja:

Na verdade a autonomia também se aprende, e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem o papel central.

O estudo desse autor reforça os procedimentos utilizados pelos diretores das escolas pesquisadas no que se refere a mudanças gradativas de posturas. Quando dirigentes das instituições transferem as decisões para outras instâncias, colegiada, por exemplo, não fica claro tanto para eles como diretores, quanto para os membros das comunidades escolar e local, de quem é a responsabilidade por essa autonomia.

O mesmo investigador Barroso (2000, p.30) prossegue seus estudos sobre a aprendizagem do exercício da autonomia em escolas, afirmando que:

A construção da autonomia, enquanto mudança organizacional exige que os seus membros aumentem o seu conhecimento sobre os seus modos de funcionamento, sobre as regras e as estruturas que mal governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os autores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e modo como está estruturado, condição para fazer das 'autonomias individuais', 'autonomias coletivas'.

Reforçando esse raciocínio tem-se França (*apud* AQUINO, 1999, p.157) que esclarece:

Ter autoridade é encarnar o poder, mandar, sancionar, ser detentor de exercer sua soberania sobre. Referem-se, também, ainda como atos da vontade, a autonomia (como liberdade, emancipação, conquista) e a autoridade (como permissão, tolerância, consentimento, tomar em consideração, facultar).

A figura de autoridade, quase sempre, é percebida como aquela que submete as pessoas a seus desígnios, e a autonomia é emancipação de toda e qualquer espécie de sujeição a essa autoridade.

A autonomia é nas investigações, de Barroso (2000, p.16) compreendida como “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que indivíduos e os grupos se encontram no seu meio social, de acordo com suas próprias leis”.

Para esse mesmo autor “A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (interna e externa) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local” (BARROSO, 2000, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema investigado sob o título **O papel dos diretores no processo de gestão das escolas públicas estaduais Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai no município de Costa Rica-MS** foi analisado, à luz dos teóricos e dos dispositivos legais previstos em leis, como a LDB e a Constituição Brasileira de 1988 que evidenciaram resultados apontados pelos depoimentos em respostas às entrevistas nas três dimensões, a saber:

a) Na dimensão da gestão participativa

Ao examinar a reação das comunidades escolar e local, frente ao desempenho de práticas administrativas e pedagógicas, em uma gestão que se pauta pelos princípios da participação colegiada, tem-se o desenvolvimento gradativo de consciência crítica de segmentos das comunidades escolar e local frente às questões de cunho tanto administrativo como pedagógico, porém, isso ocorre de forma tênue, isto é, há fragilidade nas redes de relações para a tomada de decisões, quando os membros são convocados para atuarem nos colegiados.

No entanto, sabe-se que a organização e o funcionamento do colegiado escolar não garantem o pleno estabelecimento de uma prática democrática, nas escolas, nem do ponto de vista administrativo nem do pedagógico, porque não ficou confirmada, nesta pesquisa, a efetiva participação do colegiado escolar no processo de gestão das instituições Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, de conformidade com os estudos de Rodrigues (1993) e Dourado (1998).

Apesar de nas escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai essa participação ainda ser tímida, é necessário continuar o caminho para criar uma escola democrática que, ao almejar a melhoria da qualidade de ensino, atenda com eficiência seus alunos, não se esquecendo do homem que se quer formar. E para isso, é necessário que os diretores sejam formados para que se preparem para assumirem atitudes de mudanças e novas orientações em seus procedimentos.

Isso é possível acontecer na própria escola com o envolvimento das comunidades escolar e local, desde que haja a atuação do diretor como articulador desse processo de participação.

Entretanto, para que essa relação entre as escolas, com o convívio da comunidade, aconteça, é preciso primeiro conhecer as pessoas, suas necessidades e interesses e estabelecer relações de confiança, trabalhando sem receitas prontas e modelos acabados. Não se pode esquecer que o ponto de partida no trabalho com a comunidade escolar é o próprio envolvimento da comunidade. Isso porque uma das características importantes é a liderança que o diretor tem como elemento fundamental na elaboração do processo participativo dentro da escola e com a comunidade local.

Um dos componentes da liderança que facilita a integração escola-comunidade é o conhecimento crítico da realidade da comunidade onde está inserida como elemento básico que dá condição de adotar práticas adequadas ao processo de democratização.

Há componentes da participação que dificultam o entrosamento escola-comunidade, conforme análise dos depoimentos expressos pelos diretores que apontam ser a própria comunidade responsável pela pouca participação, tendo em vista que essa comunidade alega a falta de tempo, de conhecimento de seus direitos, como também a falta de vontade, o autoritarismo, o medo e a desconfiança.

Entretanto, os papéis dos diretores para ações democráticas consistem em dar coerência entre o prescrito na legislação e o desempenho dessas práticas, porque as relações interpessoais também são consideradas na postura do diretor que pretende ser democrata, porque democratizar a gestão de uma escola tem consequência na atuação desses mesmos dirigentes.

Na proposta participativa, o diretor passa a ser o articulador de todos os segmentos, o condutor do projeto da escola, aquele que prioriza as questões pedagógicas e que mantém o ânimo de todos na construção do trabalho coletivo.

b) Na dimensão do clima organizacional no âmbito escolar

Nessa dimensão foi investigada a maneira como se estabelece o clima no interior das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, a partir da percepção das comunidades escolar e local.

Os resultados da investigação mostraram que há divergência e fragmentação para obter a eficácia no processo democrático na visão dos diretores das escolas objeto de estudo existe relacionamento de certa maneira harmonioso. Isso também é confirmado na concepção dos coordenadores e funcionários administrativos de ambas as escolas, essa relação é de integração e interação. Quanto aos professores e alunos, o relacionamento permeia as escolas pesquisadas na escala de regular a ótimo. Isso mostra o momento de socialização, de comprometimento e de envolvimento dos membros das comunidades escolar e local, pois há um clima favorável para a busca da eficácia, ou seja, o êxito das ações de aperfeiçoamento ou de formação do papel dos diretores das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, conforme Mello (1993).

Os efeitos múltiplos dessa sinergia constituem-se em momentos ímpares para as prévias mudanças de posturas de acordo com os estudos de Figueiredo (2001). Assim, o clima organizacional é o resultado do investimento de pessoas em programas que visem às condições ambientais que cercam as escolas que, de acordo também com Valerien (2001), permitem ações de inteligência, sensibilidade, vontade, adaptações às novas exigências da sociedade atual e futura.

O clima estabelecido leva a determinar a qualidade de vida decantada por Brunet (1995). Nesse clima organizacional, fica evidenciado o processo de aprendizagem entre os membros das comunidades escolar e local, confirmado por Mello (1993) que favorece e impulsiona as decisões coletivas das escolas, reforçando a convivência nas atividades do colegiado.

c) A dimensão da autonomia administrativa e pedagógica

Essa dimensão levou a confronto das relações estabelecidas nos trabalhos administrativos e pedagógicos desempenhados pelos diretores das escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, a partir do exercício da autonomia, nos âmbitos de seus níveis hierárquicos. Isso pode ser explicado porque o processo que se quer de forma democrática acaba por ter ações centralizadoras, exigindo dessa forma a vigilante postura do diretor de escola no esforço pela busca permanente da efetiva participação coletiva em determinadas instâncias decisórias no que tange ao colegiado.

Mas, para que haja funções articuladoras do processo, os diretores precisam exercer a organização da autonomia em suas escolas como é esclarecida por Gaddotti (2000) ao afirmar que a escola precisa dispor de recursos humanos, financeiros, administrativo e organizacional. Logo, os diretores têm papéis importantes nas redes de relações sociais voltadas tanto para aspectos administrativos como pedagógicos.

Cabe salientar que as escolas Santos Dumont e Vereador Kendi Nakai, sob orientação dos diretores e coordenadores, precisam preparar o indivíduo tanto para o exercício da autonomia pessoal quanto para o grupal, para a inserção na comunidade e para a emancipação social, minimizando a timidez como, por exemplo, a atuação dos pais para participarem do processo de gestão democrática nas reuniões do colegiado.

Na percepção dos alunos e funcionários, os diretores não têm autonomia plena que desejam, pois há somente a relativa, deixando registradas apenas as transferências de responsabilidades, caracterizando ações de desconcentração de atividade e não de delegação de poder.

Logo, pode-se entender, a partir dos estudos de Barroso (1995) que a autonomia, na esfera da educação, não pode ser vista apenas como instrumentos de legalização como leis, decretos, normas, portarias, entre outros que regulamentam o exercício da autonomia.

Complementando esse caminhar da análise destaca-se Barroso (1995) que explana a autonomia não como um fim em si mesma, mas como instrumento gerencial de

que estabelecem redes de relações, criando um campo de equilíbrio de forças entre diferentes detentores de influências na construção da identidade no âmbito escolar e local.

É importante salientar também que, ao se criarem condições de capacitação dos membros das comunidades escolar e local para desenvolverem ações coletivas, na busca da qualidade do ensino, elas não garantem o sucesso da gestão democrática nas instituições estudadas, isso porque exige uma construção que visa à mudança organizacional em que os membros das comunidades escolar e local passem por um processo de aprendizagem.

Ressalta-se que o papel dos diretores, nas escolas tratadas, além de conhecer a estrutura organizacional a elas pertinente, precisam de ações estimulantes para o desenvolvimento dos segmentos que compõem as comunidades escolar e local em seu contexto.

Por fim, o papel dos diretores nas escolas trata da missão de construir, constantemente, espaços para o exercício de participação das comunidades escolar e local tendo uma permanente conquista de aprendizagem, a partir de um clima organizacional estabelecido de maneira que favoreça esses avanços nas políticas educacionais.

Logo, estes estudos focados nessas três dimensões não se esgotam nesta pesquisa, pois novas indagações ficam registradas como forma de despertar no pesquisador a curiosidade para descobrir outras contribuições a serem aderidas às políticas educacionais, por exemplo: Como estabelecer em uma gestão níveis de poder decisório, que permeiam os princípios de envolvimento, comprometimento e mudanças de posturas se as comunidades escolar e local não estão suficientemente preparadas? Como deixar transparecer processos de descentralização explicitados pelas transferências de poder e de desconcentração expressas.

Essas são algumas das questões desafiadoras que emergiram nesta dissertação de mestrado e que podem suscitar novos estudos no campo da educação, subsidiando as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** São Paulo: Loyola, 1999.

AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: Alternativas técnicas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.

ARENA, D.B. **Supervisão e alfabetização: novas concepções para uma nova prática.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1991.

ARROYO, M.G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade.** 4ª reimp. São Paulo: Cortez, 1979, vol. 2, pp. 36-46.

BARCANTE, L.C. **Ouvindo a voz do cliente interno.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luiz Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a globalização da gestão escolar em Portugal. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa. Instituto Inovação Educacional, 1995.

BORDENAVE, J.E. D. **O que é participação.** 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, 23 de dez., 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF, 1998.

BRITO, R.G. Luz de escola: cultura, clima e formação de professores. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **Organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

BRUNO, L. A gestão da Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática da educação** – desafios contemporâneos. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 39-43.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? In: MACEDO, Beta (Coord). **Caderno de organização e gestão escolar**. Ministério da Educação. Portugal, 1995.

CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, v. 16).

COSTA, V.L.C. **Gestão educacional e descentralização** – novos padrões. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, M. S. **O Papel do diretor de turma na escola atual**. Porto: Porto Editora, 1998.

DIAS, J.A. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, M.D.E. **Políticas de educação: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2000.

FERREIRA, N. S. CARAPETO (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGUEIREDO, R.S.; CELLA, I.; MATTOS, N.; MARTINS, L. Gestão no cotidiano de escolas comunitária e pública. **Revista Série Estudos** – Periódico Mestrado em Educação. Campo Grande: UCDB, nº 12, jul./dez., 2001, p. 145-152.

FRANCO, M.P.B. Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 66, ago, 1998, p. 75-80.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, M.; ROMÃ, J. Escola cidadão. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-50.

_____. Da municipalização do ensino do sistema único e descentralizado de educação básica. In: GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-131.

GAMBOA, S. (Org). **Pesquisa educacional: quantitativa x qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUTIERRES, G.L.; CALINO, A.M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

HORA, D.L.. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papyrus, 1994.

HORA, D.L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

LIMA, S.A. da C. Gestão da escola: uma construção coletiva. **Revista da III jornada de produção científica das Universidades Católicas do Centro Oeste**. Brasília: Universa, 1999.

LUCCHESI, M.A.S. **A “tramalidade” do poder no cotidiano da escola**. São Paulo: PUC, 1994 (dissertação de Mestrado).

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

MARTINS, M. F. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, nº I, jul., 1971, p. 207-232.

MELLO, G. N. **Escolas eficazes**. Brasília: IPEA, 1993.

NÓVOA, A. (Coord). **As organizações escolares em análise**. Instituto de Inovação Educacional. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D.A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORTEGA, E.M. A direção e a gestão das organizações escolares: reflexões acerca da reforma espanhola. In: **Autonomia**: gestão e avaliação das escolas. Portugal: Asa, 1999, p. 25-45.

PARO, V.H. **Administração escolar** – introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso. In: BASTOS, J.B. (Org.) **Gestão democrática**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

PASSOS, L. F. O sentido dos desafios no cotidiano escolar: da autonomia decretada à autonomia construída. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas técnicas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

PAZETO, A.E. e WITTMANN. Gestão da escola. In: WITTMANN, L.C., & GRACINDO, R.V. (Coords.) **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil - 1991 a 1997**. Brasília: NPAE / Campinas: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, S.M. e CORRÊA, M.L. (Orgs). **Gestão, trabalho e cidadania**: novas articulações. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PRAIS, M. de L. M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papyrus, 1996.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e permanente na educação. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S.S. (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

SOUZA, P. N. P. de. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para a análise e sugestão de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro de entrevista realizada com os pais

1. Você participa da administração da escola em que seu filho estuda? Sim ou não? De que forma?
2. Como a comunidade local (vocês pais) acompanha a proposta de trabalho desenvolvida pelo diretor da escola?
3. Quais as dificuldades que você encontra para participar das tomadas de decisões?
4. Como é o relacionamento da comunidade local com a direção da escola?
5. Como é a participação de vocês, pais, nas atividades desenvolvidas pela escola?
6. Você acha que o diretor da escola de seu (sua) filho(a) exerce a autonomia nas tomadas de decisões? Sim ou não? Explique.

Apêndice 2

Roteiro de entrevista realizada com os alunos

1. O que o diretor representa para você em sua escola?
2. Comente a participação de vocês, alunos, na administração da escola.
3. Como é o relacionamento de vocês, alunos, com a direção?
4. Os pais de vocês participam das atividades escolares? De que forma?
5. Você gosta de estudar nesta escola? Sim ou não? Por quê?
6. Quando se elaborou a proposta pedagógica da escola, você lembra se houve participação de vocês (alunos)?

Apêndice 3

Roteiro de entrevista realizada com os funcionários

1. Como você considera o trabalho do diretor de sua escola? Individual ou coletivo? Por quê?
2. Vocês, funcionários, acompanham a proposta de trabalho desenvolvida na sua escola?
3. Com relação à autonomia que o diretor precisa exercer na escola, como é aqui na escola de vocês?
4. Vocês, funcionários, têm um bom relacionamento com a direção?
5. Há quanto tempo a direção da escola é mantida?

Apêndice 4

Roteiro de entrevista realizada com os diretores, diretor-adjunto, coordenadores e professores

1. Após a “descentralização da gestão escolar” prevista na LDB, você entende que o diretor vem exercendo em sua escola o exercício da autonomia compartilhada com a comunidade escolar para tomadas de decisões? Dê exemplo e explique o fato.
2. Como acontece o relacionamento da direção com a comunidade escolar, alunos, professores, coordenadores e funcionários e pais local? Explique.
3. Comente a participação das comunidades escolar e local na elaboração da proposta pedagógica da escola.
4. Na sua opinião, como a comunidade vem acompanhando o desenvolvimento da proposta de trabalho da escola?

ANEXOS

Decreto nº 10.521, de 23 de outubro de 2001.

Dispõe sobre a estrutura das unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, no uso da atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 89 da Constituição Estadual,

D E C R E T A:

Capítulo I

Das Unidades Escolares e sua finalidade

Art. 1º As unidades escolares da rede estadual têm como finalidade:

- I - ministrar o ensino, observadas as normas técnicas e pedagógicas fixadas na legislação, consoante a realidade social e econômica em que se inserem.
- II - proporcionar aos profissionais da educação básica nela lotados, técnicas e conhecimentos científicos para o seu aperfeiçoamento;
- III - promover a integração social do corpo discente em parceria com pais e ou responsáveis;
- IV - exercer influência renovadora sobre instituições educacionais e outras, públicas ou particulares;
- V - aproveitar a eventual capacidade ociosa em atividades educacionais que objetivem a integração da unidade escolar à comunidade visando à difusão cultural e atividades afins;
- VI - incentivar a criação de associação de pais e mestres e grêmios estudantis.
- VII - fortalecer o colegiado escolar e dar apoio às associações de pais e mestres e grêmios estudantis.

Capítulo II

Da Constituição das Unidades Escolares

Art. 2º A unidade escolar é constituída pelas unidades administrativa, pedagógica e financeira.

Art. 3º Os cursos serão implantados, observadas as disponibilidades físicas do prédio, os recursos humanos existentes e as necessidades da comunidade.

Art. 4º A classificação da unidade escolar dar-se-á por ato do Secretário de Estado de Educação.

CAPÍTULO III

Da Organização da Unidade Escolar

Seção I

Da Unidade Escolar

Art. 5º Integram a unidade escolar, os seguintes órgãos:

- I - Colegiado Escolar;
- II - Direção e Direção-Adjunta;
- III - Coordenação Pedagógica;
- IV - Secretaria.

Art. 6º A unidade escolar elaborará seu projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e regimento escolar, sob a coordenação do colegiado escolar, observada a legislação pertinente.

Art. 7º O regimento escolar disporá sobre os órgãos no âmbito da unidade escolar, sua forma de organização e funcionamento, observadas as leis em vigor

Art. 8º A coordenação das atividades da unidade escolar caberá:

- I - à Superintendência de Políticas em Educação, quanto à implantação das políticas públicas educacionais, bem como as questões didáticas, pedagógicas e de acompanhamento da vida escolar do aluno.
- II - à Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, quanto à implantação das políticas de planejamento e estrutura das unidades escolares.
- III - à Superintendência de Administração e Finanças, quanto à implantação das políticas de financiamento e gerenciamento dos recursos públicos federais e estaduais e das questões inerentes à vida funcional dos servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação.

Parágrafo único. As atividades de que trata este artigo serão coordenadas preferencialmente pelas coordenadorias regionais ou locais, nos Municípios-sede.

Seção II

Do Colegiado Escolar

Art. 9º A unidade escolar possuirá um colegiado escolar, órgão de caráter deliberativo, executivo, consultivo e avaliativo, nos assuntos referentes à sua gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as normas legais vigentes.

§ 1º As funções deliberativas e executivas, referem-se à tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, administrativas e de gerenciamento dos recursos públicos.

§ 2º As funções consultivas referem-se à emissão de pareceres para dirimir dúvidas e resolver situações no âmbito de sua competência.

§ 3º As funções avaliativas referem-se ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas, propondo alternativas para a melhoria de seu desempenho.

Art. 10. Integram o colegiado escolar:

I - Diretor e Diretor-Adjunto, na qualidade de membros natos e secretários executivos;

II - profissionais da Educação Básica, com 50% (cinquenta por cento) das vagas;

III - alunos e pais ou responsáveis, com os outros 50% (cinquenta por cento) das vagas.

§ 1º O regimento escolar fixará o quantitativo de membros do colegiado escolar, asseguradas a paridade e a representatividade entre os segmentos.

§ 2º Os representantes de cada segmento serão eleitos para mandato de três anos, admitida uma reeleição, na forma estabelecida em ato do Secretário de Estado de Educação.

§ 3º O colegiado escolar elegerá dentre seus membros um Presidente com mandato de três anos, na forma regimental, exceto o Diretor ou Diretor-Adjunto.

Art. 11. O Secretário de Estado de Educação poderá destituir e orientar a recomposição do colegiado escolar, sempre que o interesse público assim o recomendar.

Seção III

Da Direção

Art. 12. A unidade escolar será dirigida por um Diretor e quando couber, um Diretor-Adjunto, designados na forma da lei.

§ 1º Ato do Secretário de Estado de Educação disporá sobre as unidades escolares que comportam a função de Diretor-Adjunto.

§ 2º O Diretor e o Diretor-Adjunto atuarão articuladamente com a Coordenação Pedagógica na forma regimental.

Art. 13. O Diretor e o Diretor-Adjunto serão eleitos para mandato de três anos, permitida uma reeleição.

Parágrafo único. Ato do Secretário de Estado de Educação disciplinará o processo eletivo.

Art. 14. A vacância da função de Diretor ou de Diretor-Adjunto dar-se-á pela:

I - conclusão do mandato;

II - dispensa a pedido, aposentadoria ou óbito;

III - destituição da função.

Parágrafo único. O Diretor e o Diretor-Adjunto, poderão ser destituídos da respectiva função em consequência de transgressão disciplinar ou conduta incompatível com a função, apuradas em sindicância e ou processo administrativo disciplinar.

Art. 15. Nos casos de vacância, caberá ao colegiado escolar conduzir processo de escolha do novo Diretor ou Diretor-Adjunto, em assembléia, até a realização de novo pleito eleitoral.

Seção IV **Da Coordenação Pedagógica**

Art. 16. A unidade escolar terá uma Coordenação Pedagógica que conduzirá as atividades pedagógicas em articulação com a Direção e Direção-Adjunta e ou Assessor Pedagógico, de tal forma que cada turno de funcionamento tenha o seu Coordenador Pedagógico.

Art. 17. A unidade escolar que possuir Diretor-Adjunto, este será responsável pela condução do processo pedagógico.

Parágrafo único. O Secretário de Estado de Educação designará um Assessor Pedagógico como responsável pela condução do processo pedagógico da unidade escolar que, em seu quadro, não possuir Diretor-Adjunto.

Art. 18. A Coordenação Pedagógica será exercida por professor nas funções de Docência e ou Coordenação Pedagógica e pelos atuais Especialistas de Educação.

Parágrafo único. O Secretário de Estado de Educação fixará o quantitativo de cargos de Coordenador Pedagógico, conforme o ordenamento jurídico em vigor.

Seção V

Do Assessoramento Técnico Escolar

Art. 19. A unidade escolar possuirá serviço de Assessoramento Técnico Escolar, com a finalidade de:

- I - orientar, assessorar e propor ações à unidade escolar visando ao aprimoramento do processo educativo;
- II - acompanhar e orientar a unidade escolar no desenvolvimento da política educacional vigente;
- III - verificar e avaliar a unidade escolar quanto à observância das normas legais e regulamentos a ela aplicáveis.

Art. 20. Os critérios para lotação do Assessor Técnico Escolar serão definidos em legislação específica da Secretaria de Estado de Educação.

Seção VI

Da Secretaria

Art. 21. O Secretário da unidade escolar será indicado pelo colegiado escolar, consultada a comunidade escolar.

Parágrafo único. Compete ao Secretário da unidade escolar executar os trabalhos pertinentes à vida escolar dos alunos, arquivamento, correspondência da escola e acompanhamento da vida funcional dos servidores.

Seção VII

Das competências e atribuições

Art. 22. Compete ao colegiado escolar:

- I - Criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática na elaboração do projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e regimento escolar, incluindo suas formas de funcionamento aprovados pela comunidade escolar.
- II - deliberar sobre todos os assuntos pertinentes à unidade escolar;
- III - avaliar a necessidade de abertura e fechamento de turmas, de acordo com a legislação vigente;
- IV - estimular o aumento da eficiência da unidade escolar;
- V - propor e coordenar a discussão com os segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas da escola, respeitada a legislação vigente;
- VI - indicar e discutir as falhas cometidas pelos alunos e profissionais da educação básica e propor soluções no âmbito escolar;

- VII - gerir os recursos financeiros e as prestações de contas dos recursos oriundos das esferas estadual e federal pela unidade escolar;
- VIII - divulgar, trimestralmente, as informações à comunidade referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;
- IX - garantir a execução das determinações emanadas dos órgãos a que se subordinar;
- X - indicar, após consulta à comunidade escolar, a substituição do Diretor, nos impedimentos legais, quando a unidade escolar não possuir Diretor-Adjunto;
- XI - indicar, após consulta à comunidade escolar, a designação ou a substituição do secretário da unidade escolar;
- XII - emitir parecer objetivo para a designação do Coordenador Pedagógico, de acordo com o previsto na legislação vigente;
- XIII - encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância e ou processo administrativo disciplinar, com o fim de apurar irregularidades de Diretor ou Diretor-Adjunto, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas, documentadas e registradas formalmente;
- XIV - recorrer a instâncias superiores sobre questões omissas.

Art. 23. São atribuições do Diretor:

- I - representar a unidade escolar, responsabilizando-se juntamente com o colegiado escolar pelo seu funcionamento;
- II - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente e os convênios propostos no projeto pedagógico da unidade escolar;
- III - manter atualizado o inventário dos bens públicos, zelando por sua conservação;
- IV - apresentar, trimestralmente, à comunidade os resultados da avaliação de desempenho e a movimentação financeira da unidade escolar, propondo ações que visem à melhoria da qualidade dos serviços prestados;
- V - coordenar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, consoante orientação do colegiado escolar;
- VI - submeter à apreciação do colegiado escolar as transgressões disciplinares dos alunos, ouvida a coordenação pedagógica e o colegiado escolar;
- VII - executar as determinações emanadas dos órgãos aos quais a unidade escolar está subordinada;
- VIII - conceder férias regulamentares aos funcionários da unidade escolar;
- IX - coordenar a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e do regimento escolar, juntamente com o Diretor-Adjunto e ou Assessor Pedagógico;

- X - elaborar plano de aplicação dos recursos financeiros para avaliação e aprovação;
- XI - gerir os recursos financeiros, em conjunto com o colegiado escolar;
- XII - encaminhar relatórios e pareceres, sempre que solicitados, em parceria com o colegiado escolar;
- XIII - exercer outras atividades administrativas, que lhe couberem.

Art. 24. São atribuições do Diretor-Adjunto e ou Assessor Pedagógico:

- I - coordenar o processo pedagógico, articulando as ações entre os turnos de funcionamento da unidade escolar;
- II - acompanhar, avaliar e propor ações que visem à melhoria da qualidade de ensino;
- III - coordenar as atividades pedagógicas consoante orientações emanadas da Secretaria de Estado de Educação;
- IV - coordenar a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e do regimento escolar;
- V - elaborar e apresentar plano de trabalho no início de cada ano letivo;
- VI - participar de programas de formação propostos para os coordenadores pedagógicos;
- VII - substituir o Diretor em seus impedimentos legais e responder pela unidade escolar em sua ausência.

Art. 25. São atribuições do Assessor Técnico Escolar:

- I - proceder à verificação e à avaliação da unidade escolar, quanto ao cumprimento das normas legais;
- II - apresentar proposições que contribuam para a reformulação da política educacional;
- III - propor ações que viabilizem a melhoria da qualidade da educação escolar;
- IV - identificar e avaliar as condições de funcionamento da unidade escolar nos aspectos pedagógicos, físico e legal;
- V - orientar e assistir a unidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e na interpretação e cumprimento da legislação;
- VI - realizar e utilizar pesquisas que visem à melhoria do ensino;
- VII - incentivar a integração das unidades escolares, visando à troca de experiências pedagógicas;
- VIII - orientar e acompanhar o processo de criação de novos cursos e a organização da unidade escolar;
- IX - participar das reuniões do colegiado escolar, nas escolas sob sua jurisdição, prestando-lhes as orientações necessárias;

X - zelar pelo cumprimento da legislação vigente.

Art. 26. O exercício do assessoramento técnico escolar não exclui a responsabilidade administrativa, civil e penal dos dirigentes da unidade escolar.

Art. 27. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - coordenar as atividades pedagógicas em consonância com os resultados obtidos na avaliação interna e externa;

II - comunicar à direção colegiada os casos de transgressões disciplinares;

III - participar das decisões sobre as transgressões disciplinares dos alunos;

IV - promover o desenvolvimento do processo pedagógico de acordo com as diretrizes educacionais emanadas da Secretaria de Estado de Educação;

V - organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente da unidade escolar.

VI - assessorar os professores técnica e pedagogicamente, de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da unidade escolar e aos fins da educação;

VII - assistir os professores e alunos em seus problemas de relacionamento que estejam interferindo no processo de aprendizagem;

VIII - propiciar condições de atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais;

IX - criar condições de leitura, pesquisas e estudos sistemáticos;

X - criar mecanismos efetivos de combate à evasão e à repetência no âmbito escolar, assegurando ambiente adequado voltado ao sucesso escolar do aluno;

XI - enviar, anualmente, à direção colegiada relatório sobre o desempenho do corpo docente;

XII - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico ou proposta pedagógica e do regimento escolar, juntamente com a direção colegiada.

XIII - desempenhar outras atribuições de natureza pedagógica.

Art. 28. Compete ao Secretário da unidade escolar:

I - realizar atividades de assessoramento à direção da escola;

II - responder pela secretaria da escola e apoiar os serviços administrativos;

III - analisar, organizar, registrar e documentar fatos ligados à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos servidores lotados na unidade escolar;

IV - executar outras tarefas inerentes ao cargo.

Capítulo IV

Do Patrimônio e do Regime Financeiro

Art. 29. O Diretor e o Diretor-Adjunto responderão pelos bens e recursos financeiros recebidos da Secretaria de Estado de Educação, das eventuais doações e dos demais recursos destinados à unidade escolar, bem como pela movimentação bancária dos suprimentos de fundos.

Parágrafo único. O Diretor e o Diretor-Adjunto submeterão à apreciação do colegiado escolar o balancete mensal dos recursos da unidade escolar, sem prejuízo de outras obrigações legais.

Capítulo V

Do Corpo Docente e Corpo Discente

Art. 30. O corpo docente é constituído pelos professores regularmente lotados na unidade escolar consoante os cursos oferecidos e quadros curriculares operacionalizados.

Art. 31. O corpo discente é constituído pelos alunos regularmente matriculados na unidade escolar.

Capítulo VI

Do Corpo Administrativo

Art. 32. A unidade escolar terá um corpo próprio de funcionários, cujo quantitativo será fixado por ato do Secretário de Estado de Educação, conforme a sua tipologia.

Art. 33. Cabe ao Diretor e Diretor-Adjunto promoverem a distribuição do pessoal administrativo para atendimento dos diversos turnos de funcionamento.

Capítulo VII

Disposições Gerais

Art. 34. As eleições gerais ocorrerão em todas as unidades escolares em data a ser definida pelo Secretário de Estado de Educação.

Art. 35. O Diretor, o Diretor-Adjunto e o Secretário da unidade escolar cumprirão carga horária de quarenta horas, sendo oito horas diárias, distribuídas de forma que estejam presentes em todos os turnos.

Art. 36. As unidades escolares que vierem a funcionar excepcionalmente com turnos intermediários, os integrantes da coordenação pedagógica articular-se-ão de forma que esses turnos sejam atendidos por um dos coordenadores nelas lotados.

Art. 37. As unidades escolares consideradas especiais terão suas estruturas definidas em regulamentação própria.

Art. 38. A designação do Coordenador Pedagógico, do Assessor Técnico Escolar e do Assessor Pedagógico, dar-se-á por ato do Secretário de Estado de Educação.

Art. 39. A unidade escolar que vier a funcionar em data posterior à publicação deste Decreto, caberá ao Secretário de Estado de Educação designar os servidores que exercerão as funções de Diretor e Diretor-Adjunto e ou Assessor Pedagógico, até as próximas eleições gerais.

Art. 40. A direção colegiada adequará o regimento escolar às disposições deste Decreto, no prazo de trinta dias de sua publicação.

Art. 41. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação

Art. 42. Revogam-se o Decreto nº 9.231, de 6 de novembro de 1998, e demais disposições em contrário.

Campo Grande, 23 de outubro de 2001.

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS

Governador

ANTONIO CARLOS BIFFI

Secretário de Estado de Educação

Publicado no Diário Oficial nº 5.619, de 24 de outubro de 2001.

