

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM

GESTÃO ESCOLAR



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM

ORGANIZAÇÃO

Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
Leonor Dias Paini
Marta Lúcia Croce
Neusa Altoé
Sandra Regina Cassol Carbello

GESTÃO ESCOLAR

Maringá – Pr
2008

Universidade Estadual de Maringá
Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE
Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED

Revisão de texto: Prof^a. Dr^a. Silvína Rosa
Capa, projeto gráfico e diagramação: Danielle Borges e Bruno Borges
Ilustrações: Heraldo Nogueira – (in: BRASIL. Transporte Escolar: acesso a educação e inclusão social. Ministério da Educação, Brasília, 2007).

Dados internacionais de catalogação na publicação
Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Teixeira

Gestão escolar / organização: Elma Júlia Gonçalves
de Carvalho ... [et al.]. - Maringá, PR :
Secretaria de Estado da Educação do Paraná :
Universidade Estadual de Maringá, 2008.
132p. il. ; 21 x 29 cm.

Inclui bibliografia.

1. Escolas – Organização e administração.
I. Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de. II. Paraná.
Secretaria da Educação. III. Universidade Estadual
de Maringá.

CDD (22^a ed.)

371.2

SUMÁRIO

Apresentação.....	5
I - O Gestor Escolar.....	7
II - Gestão Democrática e Instâncias Colegiadas.....	27
III - Gestão Democrática e Construção Coletiva do Projeto Político- Pedagógico.....	44
IV – Regimento Escolar.....	60
V - Regimento Escolar; Perspectiva Democrática para a Gestão Disciplinar.	81
VI – A Gestão Ética das Relações Interpessoais, Administrativas e Pedagógicas na escola	101
VII – Gestão Democrática da Escola Pública: Perguntas e Respostas.....	114

APRESENTAÇÃO

A gestão democrática da escola pública, entendida como sinônimo de participação da comunidade, autonomia e descentralização administrativa, vem ganhando ênfase nas políticas educacionais encaminhadas no Brasil, a partir da década de 90, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Propõe-se como principais instrumentos de gestão escolar democrática, a criação dos Conselhos e Grêmios Estudantis, a elaboração do Projeto Político-pedagógico no âmbito interno, escolha direta de diretores, dentre outros.

Contudo, embora, identifiquemos um avanço na legislação e nas proposições governamentais, seja em nível federal seja no estadual, verificamos, ao mesmo tempo, que as escolas ainda estão longe de construir uma prática interna realmente democrática. No entanto, a própria legislação vem produzindo uma demanda para o aperfeiçoamento profissional na área gestão escolar. Estes aspectos, por si só, são indicativos da relevância do tema e da necessidade de ampliar o debate sobre o assunto.

É neste contexto que consideramos oportuno incentivar os educadores a refletirem a respeito da gestão escolar, função que julgamos pode ser desempenhada por este Caderno Temático. Os textos que o compõem destinam-se, portanto, a contribuir para a discussão sobre as possibilidades o aperfeiçoamento da organização e da gestão do trabalho escolar. São sete textos, produzidos pelos professores da SEED do Estado do Paraná junto ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), sob orientação dos professores da Universidade Estadual de Maringá.

Embora se relacionem quanto à temática e à lógica de continuidade, esses textos podem ser lidos separadamente. Em linhas gerais, seus autores buscam: analisar as relações entre as principais teorias da administração e o sistema educacional; compreender as tendências contemporâneas da gestão educacional com base em uma retrospectiva histórica; analisar e interpretar os documentos legais; apontar para os elementos básicos que compõem a gestão democrática; discutir o papel do gestor; destacar a importância da participação social nas instâncias colegiadas da escola e do

trabalho coletivo; discutir a gestão de um ponto de vista ético; compreender as relações interpessoais que influenciam os modos de agir dos atores escolares, discutir a gestão em sua dimensão administrativa, pedagógica e disciplinar.

Nossa expectativa é de que os diálogos promovidos entre os leitores, com bases nesses textos, produzam efeitos que, de algum modo, ofereçam elementos para a compreensão do processo de democratização da gestão escolar e para o fortalecimento da prática democrática.

(ORGANIZADORAS)



O GESTOR ESCOLAR

Prof^a do PDE: Rosmeiri Trombini Antunes
Prof^a Orientadora: Dr^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Introdução

O final dos anos 80 e o início dos 90 foram marcados pela reformulação da organização e gestão da educação no Brasil. As reformas privilegiaram a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos. A democratização no âmbito administrativo escolar é associada à participação dos professores e pais nas decisões a respeito do processo educativo, o que abrange composição de instâncias colegiadas (conselhos escolares, grêmios estudantis), eleições para cargos administrativos, introdução de mecanismos que favoreçam a eliminação da burocracia e flexibilização normativa e organizacional do sistema.

Nesse novo cenário, especialmente quando se trata da gestão de escolas públicas, é inegável a importância da ação do gestor da escola para garantir a efetivação das conquistas legais e a democratização das relações e do ensino. No entanto, embora a maioria das escolas públicas contem com um diretor, muitas vezes escolhido pela comunidade, ainda se mantém um distanciamento entre as exigências ou garantias legais e a prática da gestão democrática na escola, um distanciamento entre os discursos e as ações.

Compreender por que isso ocorre implica investigar a origem histórica da função do diretor, entender as especificidades atuais dessa atuação profissional, analisar suas principais formas de provimento e suas principais atribuições.

Buscaremos, neste texto, analisar o papel do diretor nas políticas nacionais de educação, desde o período da colonização do Brasil até a atualidade, relacionando-o à forma como essas políticas têm sido implantadas no Estado do Paraná. Com base nisso, procuraremos situar o papel do gestor escolar em face das possibilidades de se realizar uma gestão democrática que articule proposta e ação. O objetivo é contribuir para que ele assuma um papel efetivo na elaboração, discussão, planejamento e encaminhamento de

propostas no âmbito educacional, de forma a priorizar uma formação que possibilite aos sujeitos entenderem a realidade social, nela intervindo de modo mais consciente.

1 O papel do diretor nas políticas nacionais de educação

O primeiro destaque a ser feito a respeito do diretor da escola é que ele tem uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico.

Discutir seu papel nas políticas nacionais de educação implica ter em conta que os sistemas de ensino não são meros refletores da política educacional, mas constituem e são constituídos na relação entre o contexto social e ação das pessoas que atuam nos ambientes escolares, quais sejam: diretores, professores, auxiliares, pedagogos, pais, alunos e comunidade em geral. Nesta perspectiva, atenção especial deve ser dada aos aspectos relevantes que caracterizam o papel do diretor. É necessário conhecer historicamente a origem e o desenvolvimento dessa atividade e, atentos às novas realidades sociais, redimensionarmos sua função e, assim, contribuirmos para a melhoria da qualidade do ensino.

A primeira organização da educação no Brasil, tanto para as questões administrativas como para as questões pedagógicas, baseou-se no *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, documento publicado oficialmente em 1599 (SECO et al, 2006). Foi esse documento que direcionou as formas de organização e administração, currículos e métodos para os estabelecimentos de ensino em que os jesuítas atuavam, inclusive no Brasil. Nele encontramos a figura do Reitor, autoridade mais alta do Colégio, cuja atribuição se reduzia a observar o bom funcionamento do estabelecimento, tendo em vista o fortalecimento da fé cristã.

Porém, devido às dificuldades que a colonização do Brasil acarretava para os jesuítas, esse Plano de Estudos sofreu alterações, embora não tenha se desviado dos objetivos primordiais de converter os índios à doutrina cristã.

Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de suas Colônias, pelas ações desencadeadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, nomeado primeiro ministro pelo então Rei de Portugal, D. José I. O objetivo dessa ação era colocar Portugal em condições de competir com as nações estrangeiras. De acordo com CARVALHO, (s/d, p. 12),

As reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas tanto do Reino como dos domínios portugueses decorrem, sobretudo, da oposição entre a ordem feudal e a ordem burguesa nos países da Europa. Neste contexto, a emergência, na ordem mundial, das novas relações sociais relacionadas ao comércio manufatureiro e sua ausência em Portugal são a causa principal das reformas, particularmente no campo da educação.

Se, de um lado, as escolas da Companhia de Jesus tinham como objetivo servir aos interesses da fé, o Marquês de Pombal, por outro, pensou e organizou a escola para servir aos interesses do Estado. Houve, desta forma, uma mudança radical nos propósitos para a educação, quando, em 1759, instituiu-se o Alvará Régio, o documento que passou a organizar a educação, criando, dentre outras medidas, o cargo de Diretor Geral de Estudos. Suas atribuições eram amplas: iam desde a aplicação de licença para o magistério público e privado até a designação de comissionários para o levantamento das condições das escolas e professores, a fim de controlar e fiscalizar o ensino ministrado.

No entanto, o caos instalado com a política de destruição da organização escolar baseada no *Ratio Studiorum*, aliada à demora para implantar a proposta do *Alvará Régio*, deixou a educação sistemática sem uma estrutura organizacional por aproximadamente 30 anos.

Nesse período, após o fechamento dos colégios jesuíticos e a apreensão de seus bens, foi desmontada toda a organização escolar construída pelos padres. O sistema unificado, baseado na seriação dos estudos, foi substituído por um ensino disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas, denominadas Aulas Régias, que eram ministradas por professores leigos e despreparados para atuar com base na nova concepção de ensino. No que diz respeito ao aspecto administrativo, o ensino era fiscalizado e controlado pelo Diretor Geral dos Estudos, cujos amplos poderes incluíam *fiscalizar* e, se fosse o caso, advertir e punir o professor, realizar exames para todos os professores e autorizar o ensino público ou particular (ALMEIDA, 1989).

Com a vinda da Família Real para o Brasil, no ano de 1807, várias instituições foram fundadas. Dentre elas, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional, as primeiras escolas de ensino superior, a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar, os cursos superiores de cirurgia, anatomia e medicina e os cursos para a formação de técnicos em áreas como economia, desenho técnico, química, agricultura e indústria.

Nesse período surgiu o que viria a ser a estrutura do ensino imperial, composta dos três níveis: primário, secundário e superior. Quanto à administração escolar, poucas mudanças ocorreram em relação ao período anterior, uma vez que as aulas avulsas, nos níveis primário e secundário continuavam sendo organizadas, fiscalizadas e controladas

pelo poder central, representado pelo Diretor Geral dos Estudos. No nível superior, os diretores eram os próprios professores que se submetiam diretamente às ordens do governo, o Imperador.

A Proclamação da Independência em 1822 deu início a uma fase importante para a compreensão das relações entre Estado e educação no Brasil, já que as mudanças políticas que a caracterizaram interfeririam na modificação da instrução pública, em especial a primária. Quando o Brasil declarou sua independência política de Portugal, trouxe à tona discussões sobre a educação. A necessidade, de então, era a de formar quadros administrativos, constituir uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana, bem como constituir uma estrutura mínima que garantisse instrução primária à população branca e livre. Iniciou-se, assim, com a elaboração da primeira constituinte, o debate sobre a construção de um sistema nacional de instrução pública que viesse ao encontro das idéias da época, quando a instrução era vista como um meio de trazer a modernidade à sociedade. Cabe dizer, no entanto, que os resultados não foram muito profícuos, ou seja, a emancipação política não criou o sistema nacional de educação e nem trouxe mudanças significativas nas concepções e práticas da administração.

Em 1847, pela Lei nº 29, de 16 de março, criaram-se os regulamentos dos Liceus em São Paulo. Segundo eles, o governo nomearia um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo para “directhor” do liceu.

A necessidade de indicação de um diretor para um estabelecimento de ensino secundário correspondia à organização do currículo escolar, com oferta de várias turmas, as quais chamavam de cadeiras, e várias disciplinas diferentes, com a finalidade de ministrar a educação popular, fundamental e profissionalizante. O ensino profissionalizante era chamado de “artes e ofícios” e destinava-se a formar artesãos e trabalhadores para as oficinas, o comércio e a lavoura.

Assim, haveria a necessidade de um responsável por todas as atividades realizadas nesse espaço, dentre elas: organização de horários; controle da freqüência de alunos; presidência das bancas de exames; declaração de aprovação e reprovação de alunos; concessão de licença a professores e funcionários, além da intermediação das correspondências entre os professores e o presidente da província (SECO, 2006).

Em 1889, com a Proclamação da República no Brasil, novamente o debate sobre a educação foi retomado. Em decorrência do novo momento político, um ano após a Proclamação da República, em 1890, foi decretada em São Paulo a reforma da Escola Normal, cujo corolário foi a criação da Escola-Modelo, escola de prática de ensino dos

alunos normalistas, anexada à Escola Normal. Nesse momento, surgem as primeiras indicações oficiais do cargo de diretor de escola pública secundária. O responsável pela administração da Escola-Modelo era denominado *professor-diretor*, cujas atribuições abrangiam a realização de funções administrativas e pedagógicas da Escola, desde a fiscalização dos alunos e professores até o pagamento das contas da Escola, bem como a demissão e contratação de funcionários.

Por meio do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894 (SÃO PAULO – Estado, 2000), criou-se o Grupo Escolar como uma instituição que condensava a modernidade pedagógica¹. Nele se valorizava o ensino seriado, com classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, bem como o uso de métodos pedagógicos modernos. Havia um professor para cada classe e professores adjuntos e auxiliares, em correspondência às novas condições urbanas de concentração da população.

Com o Grupo Escolar passou a existir uma organização, uma graduação, uma ampliação da escolarização, uma padronização de métodos de ensino, cuja administração e supervisão eram controladas pelo Estado. A administração cabia a um diretor, que era escolhido pelo Presidente do Estado entre os professores diplomados por Escola Normal, ou, na falta desses, por complementaristas². Assim, a criação do Cargo de Diretor relacionava-se à necessidade de existência, na escola, de alguém para *organizar, coordenar e fiscalizar* o ensino, nos termos da reforma educacional realizada pelos republicanos. A organização e a concepção pedagógica dessa proposta exigiam a instauração de novos papéis dentro da escola, estabelecendo-se, assim, uma divisão do trabalho em seu interior (SECO, 2006, p. 92). O diretor seria o responsável pelo governo da escola e, ao mesmo tempo, o representante do poder do Estado e do governo.

Ao longo dos anos, a organização escolar foi se modificando e a função do diretor, que nas primeiras escolas instituídas incluía desde os aspectos administrativos até os pedagógicos, também sofreu alteração. Dessa forma, ao final da República Velha, o poder, antes atribuído ao Diretor do Grupo Escolar, foi transmitido aos Delegados Regionais e aos Inspectores de Distritos, vistos como imprescindíveis para a eficácia da Reforma da Educação proposta em 1920.

¹ “No final de século XIX, a educação brasileira passava a receber as influências tanto do pensamento francês, especialmente do positivismo comteano, o qual considerava que a base da formação humana deveria ser científica (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral), e do pensamento norte americano, o qual oferecia uma nova inspiração didático-pedagógica de caráter prático, utilitário e científico, em oposição à educação clássica, enciclopédica, literária e erudita” (CARVALHO, s/d, p. 8).

² A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, dividiu o ensino público em primário, secundário e superior. Quanto ao primeiro, foi subdividido em preliminar e complementar. Os que concluíssem o complementar poderiam lecionar, mesmo sem ter feito o Curso Normal, para os alunos do curso preliminar, daí o surgimento do termo professores complementaristas.

Nos anos 30, enfatizou-se a necessidade de formação do administrador escolar em bases mais científicas, ao mesmo tempo em que o enfoque administrativo foi mais valorizado do que o pedagógico (SECO, 2006). A administração escolar, apoiada nos princípios da administração empresarial, científica e burocrática de Taylor, Fayol e Weber, deu ênfase à racionalização dos procedimentos organizacionais e administrativos escolares. Ou seja, privilegiou-se a divisão do trabalho entre planejamento e execução, planejamento e sistematização minuciosa das atividades, a fim de obter economia de tempo, produtividade e eficiência na realização das tarefas (AZEVEDO, 1958, p. 90).

Neste período, a luta dos educadores pela construção de um Plano Nacional de Educação resultou na apresentação de um “Plano de Reconstrução Educacional”, que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação*³. O documento defendia os princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade, universalização e nacionalização do ensino fundamental⁴, além de conter reflexões relacionadas à *Administração Escolar*. No que diz respeito à formação do diretor, propunha-se que fosse pautada no conhecimento *filosófico e científico*. Já com relação à sua função, defendia-se a necessidade de *autonomia* para romper com a centralização das decisões educacionais.

No período de 1937 a 1945, denominado de Estado Novo, a estrutura do sistema de ensino foi marcada pela tecnocracia⁵ e pela falta de unidade nacional, ou seja, pela falta de uma política educacional mais abrangente, unitária e democrática. As Leis Orgânicas do Ensino cumpriram, de certa forma, com a função *norteadora* da educação e garantiram o controle da administração das escolas com oferta da educação básica, formada pelos cursos denominados, então, de primário, ginásial e secundário. As funções do diretor pouco diferiam das que vigoravam no século anterior.

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61. Ela manteve a estrutura tradicional do ensino, não fixando um currículo nacional, de forma que respeitava as especificidades regionais e evidenciava seu caráter descentralizador. Quanto à função do diretor de escola, em seu Artigo 42, consta que “o diretor de escola deverá ser educador qualificado”, mas os termos dessa qualificação são amplos, ficando por conta dos Estados uma regulamentação mais específica.

³ Documento lançado, em 1932, no Rio de Janeiro e São Paulo, redigido por Fernando de Azevedo a pedido do grupo de renovadores da educação que, na IV Conferência Nacional da Educação, da Associação Brasileira de Educação (ABE), se contrapuseram ao grupo dos católicos liderados por Fernando de Magalhães.

⁴ O Plano Nacional de Educação tornou-se obrigatório pela constituição Federal de 1934, artigos 150 a 153.

⁵ Com o avanço do processo de industrialização, modelos tecnocráticos da administração empresarial passaram a ser implementados no âmbito da política e da economia, abrangendo o setor social, no qual se insere a educação. Segundo Bueno (1996, p.632) “tecnocracia é o sistema de organização política e social fundado no predomínio dos técnicos”.

Para normatizar o que se deveria entender por *educador qualificado*, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, no Parecer nº 93/62, que educador qualificado seria aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural.

A partir de então, segundo SANTOS (2002, p. 70), em atenção a essa definição do Conselho Federal de Educação e ao espírito descentralizador da LDB, os Estados passaram a criar regulamentos para o preenchimento do cargo de Diretor de Escola.

Com a reformulação da Lei 4024/61 pela Lei nº 5.692/71, os cursos primário e ginásial passaram a constituir um só curso, denominando-se ensino de primeiro grau, com duração de 8 anos e de caráter obrigatório. Assim, extinguiu-se o cargo de *Diretor de Grupo Escolar* e criou-se o cargo de *Diretor de Escola*. A partir de então, o cargo de diretor de escola vai se firmando, com exigências de qualificação cada vez mais específicas. A concepção de diretor, antes relacionada àquele que tem uma experiência de muitos anos de docência, foi substituída pela imagem do administrador de uma equipe escolar.

A concepção de administração escolar que predominou durante todo este período apoiou-se no modelo clássico da administração empresarial. Ou seja, a administração era concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo fim era obter unidade, economia de tempo e de recursos e maior produtividade. Esse processo envolvia normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados.

Em fins dos anos 70 e início dos anos 80, as lutas pela democratização da sociedade se fortaleceram, criando um contexto favorável à ampliação e à reorganização dos movimentos sociais. Nos primeiros anos da década de 80, presenciou-se uma ampla mobilização da sociedade em favor das eleições diretas para os cargos executivos, sobretudo para a presidência da República, um aumento do controle público sobre o Estado, ressaltando-se aqui a gestão democrática da educação, tanto na definição da política educacional quanto na gestão das unidades de ensino nos diversos níveis.

Surgem, assim, as manifestações para eleições diretas dos dirigentes de instituições de ensino, como também para a criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de democratizar a gestão na escola. As propostas e bandeiras de luta dos movimentos em defesa da educação foram contempladas na nova Constituição Federal, promulgada em 1988.

A partir dos anos 90, o termo *administração* foi substituído pelo termo *gestão*. Essa substituição não significa uma mera mudança terminológica, mas uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática⁶, que tem sido alvo de muitas controvérsias. Para alguns, esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola (LUCK, 2000). Outros, ainda, entendem que o conceito de administração é mais amplo, já que é “utilizado num sentido genérico e global que abrange a política educativa”, ao passo que o termo “gestão escolar” refere-se a uma “função executiva destinada a pôr em prática as políticas previamente definidas” (BARROSO, 2001, p. 10).

Importa, contudo, assinalar que, mais do que saber qual é a “melhor” designação, o que está em causa é que essa alteração sinaliza para o surgimento de uma concepção de gestão, na qual o papel do gestor é redefinido.

A gestão passa a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns.

No que diz respeito ao papel do diretor, este deixa de ser alguém que tem a função de *fiscalizar* e *controlar*, que centraliza em si as decisões, para ser

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LUCK, 2000, p. 16).

Ou ainda....

[...] o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 335).

Com a nova concepção de gestão e do papel do diretor, intensificaram-se os debates sobre a necessidade da profissionalização das pessoas envolvidas na administração escolar como condição para a melhoria da qualidade da educação básica. Estes debates

⁶ Para Luck, esta alteração corresponde a uma mudança paradigmática, “isto é, de uma visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (LUCK, 2000, p. 34).

resultaram em propostas de “capacitação de dirigentes”, pautadas especialmente nas “competências gerenciais”. Abordaremos esta questão mais adiante.

Apesar do amplo debate sobre o papel do gestor, do nosso ponto de vista, a LDB 9394/96 pouco inovou em relação ao cargo de diretor escolar e contemplou apenas a formação dos profissionais com o curso de pedagogia e a forma de escolha dos dirigentes. Em seu Art. 67, determinou a exclusividade de ingresso no cargo por meio do concurso público de provas e títulos (sem definir os seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para o exercício do cargo.

2 O papel do diretor no Paraná

Para a reconstituição da função do diretor no Paraná, recorreremos às Coletâneas da Legislação Estadual de Ensino do Estado do Paraná, publicadas pelo Governo do Estado, a partir de 1968⁷ e aos regimentos de escolas e algumas regulamentações estaduais. Isto porque a função do diretor de escolas primárias e médias passou a ser definida nos regimentos escolares seguindo as regulamentações propostas pelo sistema de educação. No Estado do Paraná, o órgão responsável pela regulamentação do regimento escolar foi o Conselho Estadual de Educação.

Nas Coletâneas da Legislação Estadual de Ensino do Estado do Paraná elaboradas a partir de 1968, encontramos apenas critérios para a indicação ou eleição do diretor e normas de qualificação de seu registro⁸. Existem várias menções ao tema “diretor”, porém referem-se apenas a critérios de ocupação do cargo e não abrangem as competências e obrigações no exercício dessa função.

No Parágrafo Único do Artigo 2º, da LDB nº 5692/71, encontramos:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

⁷ De 1968 até 1990, com publicação de dois ou mais volumes anuais, esse acervo de legislação era denominado “Criterias”. A partir de 1991, passou a ser denominado de coletâneas, cuja publicação, até a presente data, é eventual e destinada à atualização da legislação educacional.

⁸ Vide Resolução nº 45, do CEE – Paraná, publicado no D.O.E. 207 de 10 de nov. de 1967.

Entretanto, o Conselho Estadual de Educação do Paraná adotou o regimento único para as escolas públicas estaduais. Ao mesmo tempo, sugere um poder diluído e descentralizado, uma vez que propõe à instituição a criação de uma Congregação de Professores, que, conforme Deliberação 027/72 – CEE configura-se como um “órgão consultivo e deliberativo em assuntos didáticos e pedagógicos e consultivo em assuntos administrativos”. De acordo com essa Deliberação, a *direção* da escola é vista como “o órgão que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, aos trabalhos dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior”. (Deliberação 027/72 – CEE).

A década de 80 foi marcada pela adoção da escolha do diretor pelo voto e pela criação dos Núcleos Regionais de Educação⁹. Quanto à escolha do diretor pelo voto, a primeira indicação ocorreu em meados de 1983, sob as determinações do Decreto/lei nº 455/83, de 13/04/83, que garantia que a comunidade escolar, alunos do 2º grau, professores, funcionários (mesmo analfabetos) participassem do processo. A segunda indicação, com características eletivas, ocorreu no final de 1985, quando o diretor eleito era nomeado pelo governador, conforme o Decreto-lei nº 7961/84.

Como característica fundamental do programa educacional paranaense desse período, houve a participação popular, assentada na democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a educação.

A partir do final dos anos 80¹⁰, as políticas educacionais no Paraná foram marcadas pela desconcentração¹¹, pelo processo de municipalização, pela democratização da escola em todas as suas dimensões e pela melhoria de seu nível de competência. Para tanto, as propostas buscaram romper com o privilégio que se dava ao administrativo em detrimento do pedagógico; passaram a dar às escolas maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, concentrando recursos financeiros na própria escola para que a administração do dia-a-dia fosse desburocratizada e simplificada; aproximaram a escola de sua comunidade; implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização e enfatizaram a necessidade de formação e aperfeiçoamento de docentes (LOPES, 2002, p. 70).

O início dos anos 1990¹² foi marcado por um discurso favorável à luta contra a intolerância e o autoritarismo em favor das garantias constitucionais e, ainda, pela defesa da democratização das relações buscando a participação, o desejo de falar, denunciar e

⁹ Entre 1983 a 1986, o Paraná teve José Richa (PMDB) como Governador.

¹⁰ Entre 1987 a 1990, o governador do Estado foi Álvaro Dias (PMDB).

¹¹ Essa desconcentração administrativa, é “entendida como uma delegação na execução de tarefas, mas não como possibilidades de redistribuição de poder e de autonomia administrativa” (Fávero, 1999, p. 110).

¹² Entre 1990 a 1994, o Paraná teve Roberto Requião como Governador de Estado.

construir novas formas de se fazer ouvir. O slogan da gestão escolar no Paraná nesse período foi *participação* e *autonomia* “para elaborarem e executarem autonomamente seus projetos pedagógicos”¹³

A partir de meados da década de 90¹⁴, o enfoque dado à direção escolar, em acordo com as políticas que vinham sendo implementadas, aproximou-se muito mais de uma estratégia de modernização conservadora¹⁵ do que de uma perspectiva democrática de emancipação humana. Abandonou-se o uso de algumas expressões como “eficiência” e “eficácia” em favor de “excelência”, mas manteve-se o mesmo significado para a caracterização da função do diretor de escola, a qual continua sendo “a busca da satisfação dos envolvidos e efetividade dos resultados”, de forma a cumprir o papel de legitimador das políticas educacionais¹⁶.

Assim, o conceito de excelência, transferido das políticas de recursos humanos das empresas para a educação, preserva, em certa medida, a premissa de diminuir custos e aumentar a produtividade, ou seja, a excelência na escola é a eficiência de resultados com diminuição de custos. A empresa, para atingir esse objetivo, estimula os empregados a se envolverem ao máximo com os objetivos da instituição, e, para motivá-los, utiliza a meta da excelência, o que significa buscar a superação constante das realizações do outro e de si mesmo. Na educação, o incentivo a excelência vem, por exemplo, com o Prêmio de Gestão.¹⁷

A administração passa a ser direcionada pelos princípios da gestão empresarial como produtividade, controle, eficácia e sucesso. Essa mudança não se dá por acaso, é própria do movimento do capital, que transforma todos os aspectos da vida humana em mercadoria destinada à troca e, por conseqüência, transforma as relações humanas.

¹³ Esta citação, não referenciada, refere-se às políticas educacionais apresentadas no documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, produzido em 1992, sob consultoria do Professor Moacir Gadotti e pautado na experiência da UNIJUI/RS, através da professora Eronita Silva Barcelos.

¹⁴ De 1995 a 2002, o Paraná teve Jaime Lerner no Governo do Estado.

¹⁵ Modernização conservadora é um termo quem vem sendo empregado por diversos autores para denunciar as estratégias políticas de submeter o domínio público à lógica do mercado (competição, eficiência, eficácia, satisfação dos consumidores). Essas estratégias articulam certos traços do velho modelo burocrático e centralista com novas técnicas de gestão, envolvendo autonomia e participação. O discurso da democratização seria, assim, reconvertido e subordinado à ideologia da modernização ou à racionalidade econômica. Para maiores detalhes, ver LIMA (2002).

¹⁶ Lopes (2002), ao situar as políticas de gestão da escola pública no Paraná desse período no quadro da Teoria Geral da Administração, observa que elas não conseguem se distanciar da concepção conservadora da gestão da escola, representada pela escola clássica de administração, ou seja, tendo como principais ações o planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar.

¹⁷ O Prêmio de Gestão foi criado em 1993, para estimular o desenvolvimento da gestão democrática comprometida com o sucesso escolar. Foi uma iniciativa conjunta do CONSED, UNDIME, UNESCO e Fundação Roberto Marinho e contou também com o apoio da Embaixada Americana, Unicef, Movimento Brasil Competitivo, Gerdau, Petrobrás e Compromisso Todos pela Educação (vide <http://www.consed.org.br/>).

Em 2001, conforme o Decreto n ° 4313 e a Resolução n° 1597 de 29/06/00, modificou-se a forma de escolha de diretores da rede estadual de educação básica no Paraná. O processo passou a ser realizado em duas fases: na primeira delas, o candidato deveria realizar uma prova escrita de conhecimentos gerais, a qual contemplava temas sobre gestão democrática e administrativa, de caráter eliminatório; na segunda previa-se a votação direta e secreta pela comunidade escolar, só podendo participar os candidatos considerados aptos na primeira fase.

Este processo de escolha foi marcado por muitos conflitos. Candidatos foram reprovados na 1ª fase, sendo impedidos de realizar a fase seguinte e, em muitas escolas, a escolha nem ocorreu. O resultado foi um grande retrocesso, uma vez que muitos dos diretores foram transformados em interventores e indicados pelos “comandos políticos” das diversas regiões do estado.

No ano de 2003¹⁸, com a mudança do governo do Estado, foi implantado outro modelo de gestão democrática. Sua característica principal passou a ser a eleição de diretores e a valorização das instâncias de participação no interior das escolas. Para implementar essa política, o Decreto n ° 450/03 destituiu da função de diretor e de diretor auxiliar todos os professores e especialistas "interventores"¹⁹, delegando aos Núcleos Regionais de Educação a organização de um processo de consulta à comunidade escolar para a escolha do diretor e diretor auxiliar.

Durante o ano de 2003, os professores, bem como os órgãos constituídos da comunidade escolar, APP Sindicato²⁰, a APADE²¹, Secretaria do Estado da Educação promoveram um amplo debate, com intuito de aprimoramento do processo de escolha de diretores e de diretores auxiliares, tornando-o mais democrático e atendendo aos interesses da comunidade escolar. A Lei n° 665/03, de 17 de novembro de 2003, disciplinou a designação de diretores e diretores auxiliares mediante consulta à comunidade escolar.

Embora as eleições apresentem uma perspectiva legítima de democratização da escola, não podemos perder de vista suas limitações de caráter representativo. A eleição não pode ser um fim em si mesmo, mas faz parte de um processo de democratização das relações internas e externas da escola, além de possibilitar a participação dos “eleitores” na gestão da escola. Não se pode delegar ao eleito o poder de conduzir os destinos da escola,

¹⁸ A partir de 2003, novamente Roberto Requião (PMDB) assumiu o governo do Paraná.

¹⁹ Os diretores interventores foram indicados pelo Governo anterior para assumirem escolas, cujo pleito de eleição para direção não havia ocorrido por motivos diversos (a ausência de candidatos era uma delas).

²⁰ APP Sindicato é a Associação dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

²¹ Associação Paranaense dos Administradores Escolares foi criada no ano de 1979 com o nome de Associação dos Diretores de Escolas Públicas do Estado do Paraná - ADEPEP e reorganizada no ano de 1993 para APADE

mas isto deve ser feito por toda a comunidade que o elegeu. Esse é o princípio da eleição direta que, segundo DOURADO (2003, p. 30), “contribui para uma educação política, um aprendizado de participação do jogo democrático resultando, dentre outros, em conscientização e responsabilidade dos diversos segmentos da comunidade escolar”.

3 O Gestor e a Gestão Democrática: possibilidades e desafios.

Nos últimos anos, o termo “gestão” vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Na sua origem etimológica, o termo vem do latim *gero, gestum, gerere* e significa chamar para si, executar, gerar. Segundo CURY (1997, p. 201), “vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere*, que significa trazer em si, produzir”. Assim, compreende-se claramente que a “gestão não é só o ato de administrar um bem fora-de-si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido” (Ibid, p. 201). Neste sentido, “o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia” (Ibid, p. 201). A gestão, assim pensada, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à idéia de comando. Isto significa que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo.

A partir do final dos anos 80, a gestão democrática foi instituída por alguns municípios e Estados da Federação, especialmente no Paraná, por meio da criação dos conselhos deliberativos, eleição para diretores e da possibilidade de construção do projeto político-pedagógico. Em decorrência disso, houve uma grande valorização da figura do gestor escolar e, ao mesmo tempo, a preocupação com sua capacitação profissional. A finalidade é que ele correspondesse à forma de “gerir” o bem público numa perspectiva de “descentralização”, “autonomia” e “democratização”.

A década de 90 foi marcada pela construção de uma nova racionalidade no campo da gestão da educação, oriunda dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990)²² e na Declaração de Nova Delhi (1993) com vistas à universalização do ensino básico. Estes compromissos convergiram para a adoção de novos modelos de gestão do ensino público: mais flexíveis, participativos, descentralizados, desvinculados das formas de administração taylorista/fordista e, portanto, supostamente democráticos.

²² Conferência realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia.

Temos observado que, no fazer cotidiano, a gestão do ensino público ainda está associada ao controle das ações de outros, predominando os modelos tradicionais em que a administração, consolidada a partir de uma estrutura hierarquizada e burocrática de Estado, tem um caráter centralizador e autoritário. Desta forma, administrar, na maioria das vezes, ainda é confundido com mandar, determinar, impor, ordenar.

Porém, segundo PARO (2006), o caráter essencial da administração é o de mediação na busca de objetivos, ou seja, a administração é a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (Ibid, p. 18). Esta concepção de administração induz-nos a identificar como não-administrativas todas aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim para o qual foram pensadas, constroem-se como fins em si mesmas, perdendo-se em práticas burocratizadas. E, ainda, que a administração, não sendo um fim em si, pode se articular com uma variedade infinita de objetivos, o que permite que ela não esteja necessariamente relacionada com autoritarismo e centralização/controle das ações e sim com a democratização da gestão do sistema escolar.

A palavra democracia tem sua origem na Grécia Antiga (*demo* = povo e *kracia* = governo). Num sentido genérico ou global, ela significa “governo do povo, pelo povo e para o povo”. Na sociedade atual, especialmente a partir dos anos 80, sua importância se ampliou em razão, por um lado, do processo de redemocratização política do país, com o fim da ditadura militar, e, por outro, da origem de novas abordagens²³ administrativas com enfoques mais descentralizados e participativos, que surgem em resposta à nova crise do capital. Estes aspectos, por sua vez, não deixaram de influenciar os debates educacionais.

No entanto, cabe ressaltar que a democracia, em nossa sociedade, não possui um sentido único, mas se reveste de diferentes conotações. Importa destacar duas concepções consideradas principais, devido ao seu teor e à sua influência na formulação das políticas educativas atuais, mesmo que geradoras de concepções opostas.

Para COUTINHO (2000, p. 20), democracia é o “regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”. Na perspectiva deste autor, democracia implica não apenas igualdade política, mas também igualdade de condições de vida para todos. Nestes termos, a participação e o exercício da cidadania no campo educacional, e mais especificamente na gestão da escola, “estão ligados a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, portanto, ligado à sua função social” (FONSECA, 1994, p. 84).

²³ Como exemplo das novas abordagens, podemos citar o toyotismo e a teoria da Qualidade Total.

Por outro lado, a democracia, numa perspectiva neoliberal, vem sendo associada à liberdade de fazer escolhas e à responsabilidade individual por estas escolhas. Sob esta ótica, a democracia submete-se à lógica do consumo, ou seja, à liberdade de os sujeitos satisfazerem seus interesses particulares e imediatos, perdendo sua dimensão coletiva (CARVALHO, 2005).

Assim, a democratização da escola não é uma via de mão única. Existem várias alternativas para sua implementação, resultantes dos embates e das várias possibilidades políticas desencadeadas coletivamente pelos diferentes atores em cada unidade escolar, em especial pelo gestor escolar.

Pensar a democratização da gestão educacional implica compreender a cultura escolar e os seus processos, bem como articulá-los às suas determinações históricas, políticas e sociais. Significa especialmente entender as diferentes concepções de “*gestão democrática*”.

Estas diferentes concepções, de um lado, estão associadas ao rompimento do modelo autoritário, burocratizado e centralizador e à possibilidade de maior participação de todos, desde que todas as ações estejam intimamente articuladas ao compromisso sócio-político com os interesses coletivos. Expressam e favorecem as ampliações da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essenciais para a construção coletiva de um projeto de escola.

De outro lado, encontramos uma posição manifestada nas políticas oficiais e que também se intitula “*democrática*”, cujas bases se encontram nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente a partir dos anos 90. Nesse momento, configuram-se novos modelos de organização e gestão dos processos produtivos, de bases mais flexíveis correspondentes ao novo modelo de acumulação do capital, denominado pós-fordismo. Nesta perspectiva, a escola vem sendo gerenciada como empresa, correspondendo às novas exigências do mercado. O gestor escolar, em especial o da escola pública, se vê incumbido, em sua função, de atividades que retratam claramente os princípios da reengenharia do modo de produção, ou seja, o da multifuncionalidade, autonomia, criatividade, autocontrole e flexibilização. Nestes termos, segundo CARVALHO (2005, p. 163),

As políticas públicas, acompanhando as mudanças ocorridas na gestão empresarial, passam a implementar as reformas administrativas do setor educacional com base nos novos paradigmas e conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios e a assumir o novo papel de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional na

tomada de decisões conjuntas, a estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas por cada escola e resolver seus problemas de forma autônoma, para melhorar as condições da escola, especialmente materiais. Ele torna-se o elemento central e fundamental²⁴ para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua integração com a comunidade.

No atual modelo de gestão, tende-se a atribuir uma maior importância à figura do gestor, visto como “liderança empreendedora”. Este passa a ser valorizado por sua capacidade de influenciar, motivar, identificar e resolver problemas, partilhar informações, desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola, estimular o trabalho em equipe, compartilhar responsabilidades e poder, tomar decisões conjuntas (CARVALHO, 2005).

Porém, é necessário que o gestor tenha entendimento e compreensão da **dicotomia entre o discurso e a ação** que tem permeado a gestão democrática das escolas públicas estaduais do Paraná. Mais do que isso, precisa entender que

[...] democracia só se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, em que a coerência democrática entre o discurso e a prática é um aspecto fundamental. A participação não depende de alguém que “dá” abertura ou “permite” sua manifestação. Democracia não se concede, conquista-se, realiza-se (HORA, 2006, p. 133).

Se considerarmos a definição de Paro de que a administração é a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins” (PARO, 2006, p. 18), cabe perguntar a que fins deve servir a gestão democrática. A resposta a esta questão incluiria aspectos muito mais amplos do que os escolares, ou seja, implica interrogar qual é o tipo de sociedade que desejamos.

Neste sentido, considerando que a gestão da escola, por se configurar como um ato político, requer sempre uma tomada de posição política²⁵ (DOURADO, 2006),

²⁴ A Revista Gestão em Rede do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, veículo de comunicação do Projeto Renageste, evidencia bem essa importância. “O diretor — cidadão, educador e político — é a pessoa de maior importância e de maior influência individual numa escola. Ele é responsável por todas as atividades na escola e pelas atividades que ocorrem ao seu redor e afetam diretamente o trabalho escolar. É sua liderança que dá o tom das atividades escolares, que cria um clima para a aprendizagem, o nível de profissionalismo e a atitude dos professores e dos alunos. O diretor é, ainda, o principal elo entre a escola e a comunidade [...] A experiência demonstra que se a escola é vibrante, inovadora, centrada no aluno, se tem boa reputação na sociedade, se os alunos têm melhor desempenho que suas potencialidades permitem, se o pessoal trabalha com ‘garra’, é quase certo que a chave do sucesso está na liderança do seu diretor” (CONSED, 1999, p. 13-14).

²⁵ A prática administrativa não é neutra; todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões. Nesse sentido, desde ações simples, como a limpeza e a conservação do prédio escolar, até ações mais complexas, como as definições pedagógicas, o trato com situações de violência, entre outras, indicam

entendemos que o gestor escolar não pode se esquivar deste desafio, já que suas ações resultarão do posicionamento que ele assume.

Considerações finais

Buscar a superação das situações que distanciam discurso de ação implica entender os espaços possíveis de democracia participativa no interior da escola. Para tanto, é premente entender a relação entre a gestão democrática da educação pública determinada pela Constituição Federal/88 e os dispositivos da LDB/96. Com a democratização da gestão, a escola deve deixar de ser uma instituição meramente burocrática para se tornar um instrumento de efetivação da intencionalidade política e pedagógica norteada por princípios que se fundamentem nos objetivos educacionais pensados pela comunidade escolar.

Neste sentido, a preocupação central da gestão escolar deve ser a de contemplar os interesses e as necessidades da maioria da população, uma vez que democratizar a gestão deve significar promover participação efetiva da comunidade na escola para poder pensá-la para além de seus muros.

Assim, a escola reveste-se de uma dimensão política que lhe é específica: o compromisso com a democratização efetiva do saber socialmente elaborado, capaz de compreender e captar as contradições presentes nas relações sociais.

Construir uma gestão da escola pautada em relações democráticas passa, necessariamente, pela ação do gestor da escola, tanto para manter como para construir um caminho de rompimento com a forma como vem se construindo ou processando essas relações. Um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania não é um processo mecânico e sem compromisso. Ele só existirá na medida em que for desenvolvida a articulação entre o discurso e a ação e, ao mesmo tempo, a defesa dos interesses coletivos, tendo por referência os compromissos públicos e a construção de uma sociedade mais justa.

Para finalizar, cabe declarar que a gestão democrática não é um fim em si, ela é produto da ação concreta e objetiva de homens, ou seja, é expressão de suas relações sociais estabelecidas no processo de produção de sua existência. Neste sentido, a discussão sobre democratização da educação escolar não pode centrar-se apenas nos aspectos

uma determinada lógica e horizonte de gestão. Estas ações expressam interesses, princípios e compromissos que permeiam as escolhas e os rumos tomados pela escola.

pedagógicos e/ou administrativos. A discussão sobre democracia, conforme CARVALHO (2005, p. 104), “incluiria questões muito mais amplas, ou seja, não se pode perder de vista as relações entre as classes, os conflitos, contradições e a perspectiva de superação das atuais relações”.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo. **História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889)**. São Paulo, Ed. PUC, 1989.

AZEVEDO, Fernando. **A Educação entre dois Mundos**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958.

BARROSO, João. **Relatório da disciplina “Teoria das organizações e da Administração Educacional”**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão da educação escolar** – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/semana/texto_dep.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Rideel, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, duas faces de uma mesma moeda**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Política e gestão da educação no Brasil**. Texto Mimeo, s/d.

COUTINHO, Carlos Melson. **Cultura e Sociedade no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 199-245.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos debates**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

- FÁVERO, Osmar. A Descentralização dos Sistemas de Educação Básica: crise do planejamento central. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Orgs) **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FONSECA, Dirce Mendes da. Gestão e educação. In: FONSECA, Dirce Mendes da. **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas: Papiros, 1994
- HORA, Denair Leal da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Licínio C. Modernização, Racionalização e Otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 17-32, (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem).
- _____. O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: LIMA, Licínio C. e AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 91-110, (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem).
- LOPES, Natalina. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão história e atual**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2003.
- LUCK, Heloísa.. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun de 2000, p. 11-34).
- PARANÁ, SEED. **Documento Paraná: Construindo a Escola Cidadã**, Curitiba, 1992.
- PARANÁ, CEE/PR . **Parecer nº 03/72 e Deliberação 027/72**, Dispõe sobre Regimento Escolar. In: Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, PR: de 1969 a 1997, v.5.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- REVISTA GESTÃO EM REDE. **A responsabilidade do diretor na concretização das propostas educacionais do Governo**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação, n° 14, maio/jun. 1999, p. 13-14.
- SANTOS, Clovis Roberto. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonsom, 2002.

SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia e FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (1930), In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html>>. Acesso em : 10 out. 2007.

Questões para debate:

Embora os gestores de todas as escolas públicas estaduais recebam as mesmas orientações, seja sob forma de leis ou de normatizações complementares, seja por meio de cursos de formação continuada, na prática manifestam entendimentos e ações diferenciados sobre o que é uma gestão democrática. Isso nos leva a formular as seguintes interrogações:

- a) Por que isso ocorre?
- b) Qual é o entendimento que se tem hoje do que seja uma gestão democrática de escola pública? Há alguma relação com a gestão democrática pensada e proposta ao longo desses últimos 30 anos?
- c) Qual é a concepção de gestão que norteia o trabalho do gestor escolar do estabelecimento em que você atua?
- d) Existe uma relação entre o “plano de trabalho” proposto pelo gestor (diretor) eleito pela comunidade escolar e as ações que se concretizam no cotidiano escolar?
- e) Quais são as contradições entre o proposto e o desenvolvido na gestão da escola pública estadual e qual a intensidade das influências políticas educacionais e pedagógicas contida nestes planos?

GESTÃO DEMOCRÁTICA E INSTÂNCIAS COLEGIADAS

Prof^a do PDE: Irene de Fátima Galina
Prof^a Orientadora: Ms Sandra Regina Cassol Carbello

Introdução

O processo de democratização da escola pública torna imprescindível a compreensão das instâncias colegiadas porque uma das características da democracia é o compartilhamento das decisões e informações. Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. As decisões, quando são coletivas, assumem um valor qualitativo muito maior do que as individuais porque representam, de fato, os anseios da comunidade. Neste caso, a administração escolar conta com um empenho maior dessa mesma comunidade no acompanhamento e concretização dos resultados.

Portanto, a efetivação da gestão democrática passa, condicionalmente, pela participação dos colegiados, associações e agremiações, constituídos por docentes, discentes, funcionários, pais, alunos e comunidade. ABRANCHES (2003, p. 54), afirma que:

Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Essa prática de gestão vem sendo bastante discutida, especialmente porque, a partir da década de 80, com a inclusão do Inciso IV, do Art. 206 da Constituição Federal, foi estabelecida a “gestão democrática do Ensino Público na forma da Lei.” A LBD, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, reforça esse princípio no seu Art. 14, Inciso II, no qual faz menção à participação da comunidade em conselhos escolares e equivalentes.

Embora esse processo de gestão tenha avançado muito, ainda está longe de ser considerado ideal, porque a existência de colegiados não assegura o processo participativo.

A dificuldade pode estar na falta de incentivo, formação e conscientização da comunidade. ABRANCHES (2003, p. 67) salienta “que os indivíduos se inserem nos colegiados, participam de suas atividades, mas não sabem definir o que seria essa prática”. Partindo do pressuposto de que só se valoriza o que se conhece, compilamos e sintetizamos informações que dizem respeito ao conceito, amparo legal e atribuições das instâncias de participação democrática, que aqui denominamos como órgãos colegiados de gestão: Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e Grêmios Estudantis.

Esperamos, com esse trabalho, por meio de uma exposição do histórico dessas instâncias e de suas importantes atribuições para a concretização do processo democrático, contribuir para o fortalecimento dos órgãos colegiados. Tentamos, assim, diminuir a distância entre a escola e a comunidade representada nas instâncias citadas.

É evidente que o simples conhecimento teórico sobre os coletivos escolares em pouco ou nada mudaria as práticas enraizadas da pseudo-democracia que ainda imperam no interior de muitas escolas. É possível, no entanto, por meio de um trabalho sério e constante de conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, dando-lhes espaço, voz e vez, diminuir aos poucos a distância entre a teoria posta nas regulamentações e Estatutos e a prática cotidiana.

Acreditamos que o envolvimento quantitativo e qualitativo da comunidade passa pela conscientização e conhecimento do processo histórico e legal.

1 Conselho Escolar

1.1 Conceito

Para entendermos a gestão democrática na escola, é fundamental que conceituemos os órgãos colegiados que a legitimam. Compreende-se por colegiado uma “instituição cujos membros têm poderes idênticos” (CEGALLA, 2005, p. 208). O Conselho Escolar é o órgão máximo de direção e seus membros devem ter interesses comuns para lutarem juntos com as demais instâncias escolares para promover uma escola de qualidade. CISESKI e ROMÃO (2004, p. 66) conceituam o Conselho de Escola como:

Um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser um espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da

comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida.

O Conselho Escolar é uma instituição que coordena a gestão escolar: é responsável pelo estudo, planejamento e acompanhamento das principais ações da escola no dia-a-dia. É também “o órgão de vivência cidadã, de apropriação de saberes diferenciados, de democratização da escola, que tem influenciado as relações escola-comunidade” (GESTÃO EM REDE, 2004, p. 12).

Os conselhos são colegiados de natureza consultiva, deliberativa, avaliativa e fiscalizadora, ou seja, têm o poder de tomar decisões e emitir pareceres relativos às diretrizes e ações pedagógicas, administrativas e financeiras, especialmente quanto ao direcionamento das políticas públicas desenvolvidas no âmbito escolar; acompanhar as ações educativas desenvolvidas na unidade escolar com o objetivo de identificar os problemas e propor alternativas para melhorar o seu desempenho; e, ainda, acompanhar as ações da escola, garantindo sua legitimidade.

Embora reconhecidamente importantes para a efetivação da democracia na escola, os conselhos estão distantes de se caracterizarem como instâncias de participação efetiva. Para que sua existência não seja meramente figurativa, “é preciso que a escola e seus educadores reflitam a prática cotidiana para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar idéias e atuar de forma consciente” (GESTÃO EM REDE, 2004, p. 13).

Atuar de forma consciente significa reconhecer o espaço de participação, seus limites e possibilidades. Isso passa pelo conhecimento da história dos conselhos e pela legislação que garante e legitima suas ações.

1.2 Histórico e Amparo Legal

A luta pela democratização da gestão educacional não é nova. Teve seu apogeu na década de 1980, quando os Estados de São Paulo e Minas Gerais, realizando o Fórum de Educação e o Congresso Mineiro de Educação, respectivamente, começaram a discutir a autonomia da escola. Nesse momento, surgiu a proposta da gestão colegiada que se tornou realidade em 1983, com a implantação dos Conselhos Escolares em algumas regiões do país.

A partir de então, enquanto as próprias instituições iam buscando formas de administração que envolvessem a comunidade, os Conselhos também iam surgindo como

resposta aos anseios de participação da sociedade na gestão das unidades escolares. Associados à descentralização e à autonomia, correspondiam à tentativa de buscar novas formas de gestão, baseadas na participação essencial da comunidade.

A atuação dos Conselhos assegura a autonomia da escola e fortalece a gestão, “transformando o conceito de escola pública – escola do governo, em uma escola que efetivamente pertence e é dirigida com a real participação da comunidade a que serve” (GUIA DA GESTÃO COLEGIADA, 2006).

O Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE instituiu os Conselhos de Escola por meio da Deliberação nº 020/91. Este documento contém as normas de funcionamento dos conselhos escolares do Paraná, estabelecendo que “todas as escolas devem ter um órgão máximo de decisões coletivas, o colegiado, que deve abranger representação de toda a comunidade escolar, reforçando o princípio constitucional da democracia”. Essas normas foram legitimadas pela Resolução nº 4839/94 da Secretaria Estadual de Educação e posteriormente foram revogadas e substituídas pela Deliberação nº 16/99 do CEE e Resolução nº 2122/00 – SEED. Em 2005, a SEED baixou a Resolução nº 2124/05, que orienta a análise e a aprovação do novo Estatuto do Conselho Escolar para a Rede Pública Estadual.

Segundo CISESKI e ROMÃO (2004, p. 66):

O conselho de Escola já é realidade em estados e municípios de todas as regiões do país. Mas, como diz Carlos Drummond, “as leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”. É necessário que a gestão democrática seja vivenciada no dia-a-dia das escolas, seja incorporada ao cotidiano e se torne tão essencial à vida escolar quanto é a presença de professores e alunos.

Nesse ideal de participação significativa, os envolvidos sentem-se co-responsáveis pelo destino da instituição, de forma consciente, natural e espontânea. CISESKI e ROMÃO (2004, p. 66) apontam ainda que:

Para isso, há que se criar condições concretas para o seu exercício. Condições essas que implicam, entre outras providências, em: construção cotidiana e permanente de sujeitos sócio-políticos capazes de atuar de acordo com as necessidades desse novo que-fazer pedagógico-político, redefinição de tempos e espaços escolares que sejam adequados à participação, condições legais de encaminhar e colocar em prática propostas inovadoras, respeito aos direitos elementares dos profissionais da área de ensino. É necessário ainda que conheçamos as experiências já vividas, tomemos conhecimento de seus limites e avanços e, num processo contínuo de prática e reflexão, superemos suas falhas, aperfeiçoando seus aspectos positivos e criando novas propostas para os problemas que persistem.

É para esse processo contínuo de prática e reflexão que chamamos a atenção. Considerar as condições reais da escola, conhecer o campo de atuação e refletir sobre suas possibilidades é a maneira de levar a teoria para a prática.

1.3 Atribuições

O atual Estatuto do Conselho Escolar estabelece em seu Art. 42 que suas atribuições podem ser definidas segundo as condições reais da escola, da organização do próprio Conselho e das competências dos profissionais em exercício na unidade escolar. No entanto, isso não significa deixar de cumprir o que estabelece o Art. 43, em uma seqüência de atribuições que abrange desde a aprovação, acompanhamento e efetivação do projeto político-pedagógico, passando pela avaliação do desempenho da escola em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas em seu Plano Anual, até a análise e proposição de alternativas de solução para as questões de natureza pedagógica, administrativa e financeira. Esse artigo menciona também a necessidade de articular ações com segmentos da sociedade, de forma a contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem: de aprovar o calendário escolar com base na legislação vigente; de apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos escolares.

Além das inúmeras atribuições, os Conselhos têm funções bem definidas. A função **deliberativa** refere-se à tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, administrativas e de gerenciamento dos recursos públicos. A função **consultiva** refere-se à emissão de pareceres dirimindo dúvidas e propondo soluções para situações no âmbito de sua competência. A função **avaliativa** refere-se ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela unidade escolar, com o objetivo de identificar problemas e propor alternativas para a melhoria do desempenho em todas as instâncias da vida escolar.

O papel dos Conselhos é discutido por WERLE (2003, p. 60), que ressalta a participação efetiva, afirmando que:

Os Conselhos não existem somente por definições legais, mas na medida em que as pessoas se dispõem a contribuir para o grupo, a (re) construir a própria escola pública [...] não existe um Conselho no vazio; ele é o que a comunidade escolar estabelecer construir e operacionalizar. Cada Conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e

fiscalizadoras. Ao contrário, se são relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: “já terminou o meu horário”, “este é o meu terceiro turno de trabalho”, “vamos terminar logo com isto”, “não tenho nada a ver com isso”, com que legitimidade o Conselho vai deliberar ou fiscalizar?!

Com isso, Werle confirma a necessidade de se formar o cidadão para a participação consciente, integrada, motivada, levando-o a considerar que sua participação e sua opinião são de suma importância para a concretização dos objetivos almejados pela instituição. O indivíduo precisa conhecer o seu papel no colegiado para mudar sua postura diante do importante trabalho. De outra maneira, agirá como se prestasse apenas “um favor” à escola, desvincilhando-se de qualquer forma de compromisso.

O Conselho Escolar é, sem dúvida, o principal instrumento da gestão democrática. Tanto que mereceu a atenção do Governo Federal, que, pela Portaria Ministerial nº 2896/2004, criou o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Este programa publicou dez cadernos contendo uma importante discussão sobre o funcionamento dos Conselhos. Ressaltamos, mais uma vez, que a discussão em si não garante a participação efetiva. É preciso criar espaços concretos e buscar sempre o diálogo com as demais instâncias que compõem o coletivo escolar, como o Grêmio Estudantil, que pode ser o grande parceiro do Conselho na busca de soluções para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, já que é o órgão que representa um dos mais favorecidos no processo democrático: o aluno. O Grêmio merece um destaque especial em nosso trabalho de conscientização, porque ainda persiste certa resistência por parte das escolas para a sua implantação. No Paraná, menos da metade das escolas possuem o Grêmio Estudantil até o momento.

2 Grêmio Estudantil

2.1 Conceito

É um órgão de representação do corpo discente da escola. Ele deve representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia, desenvolvendo a consciência crítica.

GRÁCIO e AGUIAR (2002, p. 74) relatam que, quando discutiram gestão escolar com alunos participantes de grêmios estudantis, estes o definiram como “um grupo de

estudantes que promove atividades culturais, participa das “coisas” e tenta resolver os problemas de cada turma.” Os alunos reconheceram ainda, como pertinentes ao Grêmio: “a participação nas decisões, a comunicação entre a comunidade escolar, o exercício do trabalho coletivo, a valorização da cultura e a autonomia do grupo.”

O Grêmio Estudantil, que não tem fins lucrativos, deve se propor a representar os estudantes e defender seus direitos, estreitando a comunicação dos alunos entre si e com os outros segmentos da comunidade escolar. Promover atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. Também é função do Grêmio realizar intercâmbio de caráter cultural e educacional com outras instituições.

Desta maneira, entendemos que o Grêmio Estudantil é um espaço privilegiado para empreender o espírito democrático e desenvolver a ética e a cidadania na prática.

2.2 Histórico e Amparo Legal

A constituição do Grêmio Estudantil está estabelecida pela Lei Federal nº 7398 de 04 de novembro de 1985, que, em seu Artigo 1º, assegura aos estudantes dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus, hoje Ensino Fundamental e Médio, o direito de se organizarem em entidades autônomas, representativas dos interesses dos estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Essa garantia é ratificada na Lei Estadual nº 11.057 de 17 de janeiro de 1995, que, além de assegurar a livre organização dos Grêmios Estudantis, reforça em seu Artigo 4º que é vedada, sob pena de abuso de poder, qualquer interferência estatal e/ou particular que prejudique as atividades nos Grêmios, dificultando ou impedindo seu livre funcionamento.

A legislação que fortalece os Grêmios pode ser recente, já que está relacionada à democratização da administração e educação e também à ampliação da participação direta da comunidade na gestão escolar, o que ocorreu com mais intensidade após a Ditadura Militar.

A história nos mostra, porém, que os estudantes sempre deram grandes contribuições na luta pelos direitos sociais, ajudando assim a transformar a realidade e fazer história.

A presença dos Grêmios Estudantis é observada desde o surgimento das Escolas de Ensino Secundário, no interior das quais eles desempenharam papéis importantes no desenvolvimento educacional e no amadurecimento pessoal e social dos jovens. Porém, a Ditadura Militar imposta pelo golpe militar de 1964 e que durou até o ano de 1985 foi

particularmente cruel com nossa juventude, promulgando leis que impediam a livre organização dos estudantes e proibiam as atividades do Grêmio. Nem por isso, os jovens desistiram de lutar pelos seus direitos e, mesmo correndo riscos, buscavam meios de manifestar seus anseios. Apenas em meados da década de 1980, com a redemocratização brasileira, os Grêmios voltaram a adquirir um caráter livre e legal, o que ficou consolidado com o Ato do Poder Legislativo formalizado na Lei nº 7398/85.

O desafio dos Grêmios no interior das escolas é continuar a luta para transformar a realidade, de forma consciente e responsável, a fim de garantir os direitos dos estudantes e melhorar a qualidade da escola. A participação, o diálogo, a negociação e a transformação fazem parte do exercício da democracia que tanto se busca na sociedade e na escola.

O Grêmio é, com certeza, uma instância muito importante e necessária às escolas. Sem ele, haverá sempre uma lacuna que impedirá a consolidação da gestão democrática, já que, no processo de decisão coletiva, estará faltando a voz do aluno, que é a razão de ser da escola. As atribuições do grêmio livre e independente são muitas e podem fazer a diferença no cotidiano escolar.

2.3 Atribuições

O Grêmio Estudantil, como uma organização autônoma, um espaço de aprendizado da convivência e exercício da democracia e da cidadania, deve discutir todos os assuntos pertinentes à escola. Deve fazê-lo com responsabilidade e consciência crítica, procurando se relacionar com a Direção e demais segmentos, sem perder sua autonomia. Um Grêmio bem estruturado não se preocupa apenas com festas e eventos, e sim com a melhoria da qualidade da escola em todos os seus aspectos.

O campo de atuação do Grêmio é amplo e, segundo a SEED (2005), envolve temas e atividades, como:

Cultura: organizar semanas culturais, concursos literários, exposições de desenhos, pintura, escultura, eventos musicais, festas, montagens de peças teatrais e danças, gincanas culturais, passeios, excursões e outros.

Social: formar grupos para discutir temas como preconceito, desigualdade social, violência, ética, etc.; trabalhar a estética da escola (murais, painéis, jardinagem...).

Esporte: promover campeonatos de futebol, vôlei, basquete, handebol, xadrez, gincanas entre alunos, pais e comunidade, participar e incentivar campeonatos entre escolas.

Política: organizar palestras sobre temas diversos como paz, solidariedade, drogas, saúde, meio ambiente e outros; discutir e avaliar os projetos da escola e garantir que sejam respeitados os seus direitos.

Comunicação: Criação e manutenção da rádio escola, do jornal escolar, participar do conselho de classe, divulgar suas atividades nos meios de comunicação local.

A participação no Grêmio é voluntária, e, portanto, sem remuneração, mas o mesmo tem direito a um espaço na escola para realizar suas reuniões. Esse espaço pode ou não ser exclusivo, dependendo do que a escola dispõe. O Grêmio pode realizar eventos para arrecadar recursos, os quais podem ser utilizados na compra de computadores, aparelho de som para uso do Grêmio, material para cenário, figurino, custeio de excursões, etc. Esses bens formam o patrimônio do Grêmio e passam de uma diretoria para outra. Como ele é um órgão de participação democrática, a Direção da escola não deve impedi-lo de realizar suas ações, nem tampouco lhe delegar atividades. Pode sugerir discussões conjuntas de projetos e parcerias, sem, porém, inibir ou coagir sua atuação. O órgão atua independentemente da Direção, do Conselho Escolar e APMF, mas deve contar com sua autorização, já que as atividades devem ser agendadas e discutidas.

Finalizando, destacamos a importância de o Grêmio Estudantil elaborar o seu estatuto, pois é ele quem vai legitimar suas ações. Não é obrigatório o registro em cartório, a não ser por opção, uma vez que, registrado, o Grêmio pode adquirir bens e realizar convênios formais com outras entidades. É de fundamental importância, porém, que o Estatuto seja aprovado em Assembleia Geral e encaminhado à Direção da escola, à APMF e ao Núcleo Regional de Educação, ressaltando, assim, a interdependência dos órgãos colegiados.

Os colegiados escolares, apesar de serem órgãos independentes, precisam estar em constante diálogo, pois só assim é possível afirmar que as decisões tomadas representam a vontade do coletivo. Nesse processo, além do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários tem um papel importantíssimo; juntos, eles formam o tripé de sustentação do processo democrático. Lembramos, mais uma vez, que, para que isso aconteça de fato, é necessário que, além da conscientização dos envolvidos, haja abertura por parte dos dirigentes escolares para assegurar o espaço de participação do coletivo e que sejam acatadas suas decisões levando sempre em conta o bem comum.

3 Associação de Pais, Mestres e Funcionários

3.1 Conceito

É uma importante instância de participação democrática e representa pais, professores e funcionários que buscam integrar os segmentos escolares e colaborar no aprimoramento do processo educacional e na integração família-escola. A APMF não tem caráter político-partidário, atua sem fins lucrativos e não remunera seus membros. Atualmente, sua principal função, em conjunto com o Conselho Escolar, é atuar na gestão da unidade escolar, participar das decisões relativas à organização e funcionamento da instituição nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

3.2 Histórico e Amparo Legal

A instituição foi estabelecida em 1963, em substituição à Caixa Escolar, cuja existência data da segunda metade do século passado e cujo objetivo era arrecadar fundos para a escola. Constatamos, portanto, e Mattos, apud Abranches (2003, p. 48), vem confirmar, que “a escola sempre se valeu de ações de complementação ao seu trabalho educativo, haja vista, o próprio dever de casa que é uma extensão da escola ao lar da criança e de certa forma mantém o diálogo entre a escola e os pais”. Vale ressaltar que, no início, a APM tinha um caráter mais assistencialista, mais voltado para os aspectos financeiros, mas foi assumindo, ao longo do tempo, o papel de principal órgão de integração escola-comunidade.

A partir do segundo semestre de 2003, a APM (Associação de Pais e Mestres) passou a se denominar APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). Após ampla discussão, envolvendo a AREI - Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais – por meio da Divisão de Apoio e Acompanhamento das APM, deu-se início a um projeto de atualização dos estatutos e, com a participação dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, criou-se uma nova versão, na qual se contemplou o segmento dos funcionários. Desta forma a associação passou a se intitular APMF.

A APMF hoje é um espaço privilegiado de decisão e participação de cidadãos conscientes envolvidos com a escola. Estes cidadãos são definidos por HERBERT SOUZA (1994) como pessoas que têm consciência de seus direitos e deveres e, por isso,

participam de todas as questões da sociedade e estão ligados a tudo o que acontece no mundo, no seu país, na sua cidade, no seu bairro, uma vez que tudo, de certa forma, interfere em suas vidas. O autor considera também que um cidadão com um sentimento ético forte e consciência da cidadania não abre mão desse poder de participação.

Devemos, pois, intensificar o diálogo com a comunidade, despertar no cidadão a consciência crítica e estimular a participação de todos, especialmente da APMF, nas decisões escolares, porque a participação dos pais no destino da escola ainda é muito tímida. É necessário e urgente que se faça um trabalho eficaz de chamamento e envolvimento da comunidade para que, por meio do diálogo e da oportunidade de participação, seus integrantes sintam-se co-responsáveis pelo sucesso da instituição e façam da escola uma extensão de sua própria casa. Sentir-se a pessoa valorizada, acolhida e respeitada em suas opiniões pode ser o primeiro passo para a concretização dessa tão sonhada participação coletiva, não só dos pais, mas da comunidade em geral.

3.3 Atribuições

A participação da APMF é muitas vezes polêmica e mal interpretada. Existe uma visão equivocada de que ela é apenas uma maneira de o Estado se desresponsabilizar de suas tarefas, uma vez que, sendo pública, a escola deveria ser mantida pelo Estado. Porém, se entendermos o significado do termo “público” como: “pertencente ou relativo à coletividade; que é de uso de todos, comum” CEGALLA (2005, p. 708), compreendemos que todos temos que zelar pelo espaço público e, se analisarmos os objetivos e as atribuições da APMF, verificaremos que sua atuação vai muito além da arrecadação financeira.

De acordo com o Artigo 3º de seu Estatuto, a APMF tem como objetivos, entre outros: discutir, colaborar e decidir sobre as ações para a assistência do educando, o aprimoramento do ensino e a integração família-escola-comunidade; contribuir para a melhoria e conservação do aparelhamento escolar, sempre respeitando critérios de prioridade, e contribuir para trabalhos voluntários da comunidade, como, por exemplo, de mutirão para reforma do prédio e equipamentos.

O trabalho e a participação da APMF são, portanto, elementos importantíssimos da gestão escolar, embora, como já dissemos, possam ser polêmicos. A APMF situa-se na tênue linha que separa o que é participação democrática do que é assumir responsabilidade

do Estado em face do sucateamento da educação. Aqui vale, mais uma vez, o trabalho de conscientização da comunidade.

4 Conselho de Classe

4.1 Conceito

O Conselho de classe, que é outra importante ferramenta do trabalho pedagógico, é definido por DALBEN (2004) como: “instância formalmente instituída na escola ou órgão colegiado, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”. É um espaço em que professores das diversas disciplinas, juntamente com a direção, equipe pedagógica e alunos representantes de turma, reúnem-se para discutir, avaliar e propor ações para acompanhamento do processo pedagógico da escola. É também um momento privilegiado para se avaliar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma reorganização da prática docente.

Os objetivos do Conselho de Classe, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), são: efetuar uma avaliação contínua do aluno e da turma em seus aspectos qualitativos e quantitativos; aperfeiçoar o trabalho do professor com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela equipe pedagógica; despertar no professor a consciência de que é necessário realizar a auto-avaliação contínua de seu próprio trabalho com vistas ao replanejamento de suas atividades e métodos e a um aprendizado mais eficiente por parte do aluno.

Fica claro que, muito mais do que simplesmente analisar o desempenho do aluno, o Conselho de Classe é um instrumento muito importante e propício para refletir e repensar a prática pedagógica. Precisamos, ainda, avançar bastante nessa discussão, uma vez que as experiências nos mostram que, apesar de se detectar os problemas e ter clareza do que precisa ser modificado, muito pouco se consegue realizar.

4.2 Histórico e Amparo Legal

O Conselho de Classe surge em 1945, na França, para orientar o acesso de alunos ao ensino clássico ou técnico, conforme aptidão.

Este conceito é trazido para o Brasil em 1958, quando educadores do Estado do Rio de Janeiro fizeram visitas e estágios no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sévres, França. A experiência pioneira aconteceu no Colégio de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro (CAP), em 1969. Começou em salas experimentais e, logo após, foi estendida a todas as turmas do Colégio. Foi bem aceita apesar de ainda não ser uma atividade defendida em nosso meio. De alguma maneira, no entanto, representava um potencial educacional considerável.

Os Conselhos de Classe foram formalmente instituídos em quase todas as escolas brasileiras, por força das orientações do PREMEN – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino, regulamentado pelo Decreto nº 63.914, de 26 de dezembro de 1968, e pelas indicações e normas dos Conselhos Estaduais de Educação.

A Lei 5692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação do então Ensino de 1º e 2º Grau - embora não possua nenhum artigo que regulamente o Conselho, traz, em seu Artigo 14, a preocupação com a reformulação dos critérios de avaliação e com os aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem, proporcionando bases para sua institucionalização. A partir desse momento, os Conselhos Estaduais de Educação traçam diretrizes para sua operacionalização, objetivando orientar os professores na avaliação permanente dos alunos, analisar as causas dos baixos rendimentos, criar condições de assistência aos alunos considerados fracos, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor e desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho escolar.

Hoje, o espaço de ação dos Conselhos de Classe foi ampliado. Eles podem propor, orientar e planejar a ação pedagógica considerando a comunidade em que a escola está inserida e o aluno como sujeito da ação educativa.

No Paraná, a Deliberação nº 007/99 do Conselho Estadual de Educação, no seu Artigo 7º, prevê a formação de um órgão indicado no Regimento Escolar, a quem cabe o acompanhamento do processo de avaliação da série, ciclo, grau ou período, bem como o debate e a análise dos dados intervenientes na aprendizagem. Prevê também que esse órgão seria composto, obrigatoriamente, pelos professores, diretores e profissionais da supervisão e orientação, hoje, professores pedagogos, além de recomendar a participação de um aluno representante de turma.

4.3 Atribuições

Além das atribuições já mencionadas, Dalben (2004) afirma que os participantes têm papéis bem definidos no Conselho de Classe.

Papel da Direção: organizar os espaços, liderar e assegurar o cumprimento de um Conselho democrático, promover a discussão contínua da prática pedagógica.

Papel do professor pedagogo: coordenar e mediar o processo, promover discussão coletiva de forma integrada, ser o elo para encaminhamento do processo ensino-aprendizagem, articular o processo de construção e reconstrução desse mesmo processo, analisar elementos totalizantes e unificadores do processo de ensino e de produção do conhecimento.

Papel do aluno: representar a sua turma, participar do processo dialógico, promover uma nova relação educativa.

Papel do professor: analisar criticamente o rendimento dos alunos, propor estratégias pedagógicas para solucionar ou amenizar problemas detectados.

O Conselho de Classe, enfim, deve permitir, ao **professor**, redimensionar sua prática e criar novos recursos didáticos; ao **aluno**, acompanhar o desempenho de sua trajetória, identificando seus avanços e dificuldades; à **escola**, pensar e reorganizar o seu currículo e suas práticas educativas; aos **pais**, conhecer as práticas pedagógicas dos professores e acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Conclusão

Ao retomarmos o conceito, o histórico, o amparo legal e as atribuições das instâncias colegiadas, não queremos apenas levar aos leitores uma informação a mais. Pretendemos, sobretudo, levar esse diálogo para dentro das escolas e chamar a atenção para a necessidade de se repensar a gestão democrática, considerando a participação dessas instâncias condição *sine qua non* para vivenciar a democracia. .

De acordo com CISESKI e ROMÃO (2004, p. 67), um dos pressupostos da gestão democrática é a “capacitação de todos os segmentos escolares”. Além disso, esses autores afirmam que “a participação exige aprendizado, principalmente quando se trata de uma população – como é o nosso caso – que, historicamente tem sido alijada dos processos

decisórios de seu país.” Isso explica, em parte, as dificuldades, inseguranças e limitações que permeiam a participação da comunidade interna e externa.

Os motivos que justificam a falta de participação podem ser os mais variados possíveis: desconhecimento do poder de atuação, falta de apoio por parte dos dirigentes escolares, falta de hábito e de experiências de participação, nível de esclarecimento da população, indisponibilidade de tempo, entre outros.

É preciso, portanto, rediscutir os caminhos, analisar as experiências vividas, os desafios e os avanços e criar novas possibilidades. Esse trabalho terá mais êxito, quando indivíduos politizados e conhecedores do seu poder de atuação tomarem realmente o destino da escola nas mãos. Para isso, precisamos combater as causas que impedem a participação, fazendo um trabalho de envolvimento da comunidade, um trabalho de politização e conscientização que leve à reflexão e à ação.

Segundo ABRANCHES (2003, p. 91),

É por meio da participação efetiva, da compreensão da representatividade, do compromisso com o coletivo e do assumir a responsabilidade pelo bem comum – elementos que vão se constituindo ao longo da experiência – que os atores participantes vão se relacionando, informando e, conseqüentemente, se politizando.

O trabalho é árduo e os resultados podem não ser imediatos, mas virão, com certeza.

Referências

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 5692/7.** Brasília, 1971. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm> > . Acesso em: 20 fev, 2008.

BRASIL: **Lei 7.398/85.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes. Brasília, 1985. Disponível em: <http://www.cev.org.br/br/biblioteca/leis_detalle.asp?cod=88> . Acesso em: 22 fev. 2008.

CAMPOS, Eude de Souza; MOTA, Maria Luiza de Brito. Sobre o processo de gestão participativa. **Revista Gestão em Rede**. Brasília, DF: CONSED, v. 52, abr. 2004.
CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola cidadã. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (orgs.) **Autonomia da escola: Princípios e propostas**. – 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã; v.1)

COORDENAÇÃO DE APOIO A DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA. **Conselho Escolar**. Disponível em:
<www.diadiaeducação.com.br/portals/portal/cadep/consescolar_hist.php>. Acesso em: 18 set. 2008.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de Classe e avaliação: perspectiva na gestão pedagógica da escola**. Campinas, SP. Papirus, 2004.

GRÁCIO, Jussara da Costa; AGUIAR, Regina Célia F. Grêmios Estudantis: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Batista (org.) **Gestão Democrática**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP& A: SEPE, 2002.

JORNAL MUNDO JOVEM. **Grêmios Estudantis**. Disponível em:
<www.mundojovem.pucrs.br/subsidios-gremio_estudantil.php>. Acesso em: 18 set. 2007.

LIMA, Cleidimar R. de Souza; JARDIM, Maria da Conceição. Gestão Escolar e Conselhos Escolares. **Revista Gestão em Rede**. CONSED, v. 56, 2004.

PARANÁ: Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 020/91**. Curitiba, 1991.

PARANÁ: Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 007/99**. Curitiba, 1999.

PARANÁ. **Estatuto do Conselho Escolar**. SEED, 2005. Disponível em:
<www.diadiaeducação.com.br/portals/portal/cadep_estatuto_cons_escolar.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2008.

PARANÁ: **Estatuto da Associação de Pais, Mestres e Funcionários**. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: <http://celepar7.plr.gov.br/apm/modelo_apm.asp>. Acesso em: 18 set. 2007.

PARANÁ: **Lei Estadual nº. 11.057/1995**. Curitiba, 1995. Disponível em:
<<http://www6.pr.gov.br/portals/portal/gremio/leis.php#02>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

PARANÁ: **Plano Estadual de Educação – PEE: uma construção coletiva**. Curitiba, 2005. Disponível em:
<http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/pee/construção_coletiva.pdf> Acesso em: 01 fev. 2008.

PARANÁ: **Resolução nº. 2.124/05 de 05 de junho de 2005**. Curitiba, 2005. Disponível em:< http://www.diadiaeducação.com.br/portals/portal/cadep_res.2124.pdf>. Acesso em: 23 set. 2008.

PARANÁ: Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº. 4.839/94**. Curitiba: SEED, 1994.

PARO. Vitor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Willian César Castilho. **Associação de Pais e Mestres: uma experiência viva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: Burocratização ou Participação**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

SED – Secretaria de Educação. **Guia da Gestão Colegiada**. Coordenação de Gestão Escolar – COGES: MS, 2006.

SOUZA, Herbert – Betinho. **Ética e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.

WERLE, Flávia Obino Correia. **Conselhos Escolares: Implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Prof^a do PDE: Elaine Sinhorini Arneiro Picoli
Prof^a Orientadora: Dr^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Introdução

Consideramos que, em seu dia-a-dia, por um lado, a escola influencia todos os que dela participam; por outro lado, estes são, ao mesmo tempo, construtores de sua história. Aluno, professor, pedagogo, gestor, funcionário administrativo e de apoio, pais, representantes da comunidade constroem coletivamente a história da instituição. O fato de todos colaborarem nesta construção gera um sentimento de pertença, de comprometimento, um querer concretizar o projeto da escola ou reformulá-lo, se assim for necessário.

Nestes termos, a gestão democrática da escola consolida-se por meio de seus órgãos colegiados¹: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e o Grêmio Estudantil. Estes mecanismos de participação legitimam o processo democrático, incentivando a eleição de diretores e a democratização dos processos de decisão, embora a eleição de diretores escolares não seja suficiente e nem garantia de uma escola democrática. Para ocorrer a democratização dos processos de decisão, é fundamental a participação dos segmentos representativos da comunidade, especialmente na ação de planejar, executar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico.

Consideramos que o Projeto Político-Pedagógico é um documento fundamental, norteador das ações que formam a identidade da escola. Seus objetivos são: resgatar a intencionalidade da instituição, que é a de ensinar aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, preparando-os para o mundo do trabalho e para a cidadania; superar a fragmentação do conhecimento e as ações individuais que geram disputas, promovendo a gestão democrática; fortalecer o grupo para lidar com os conflitos e contradições; intervir na prática escolar no sentido de discuti-la, analisá-la e modificá-la.

¹ Cabe aqui refletir sobre a composição dos órgãos colegiados das escolas. Os seus membros são escolhidos por seus pares ou são escolhidos pelo critério da confiança do dirigente escolar?

Por isso, não basta que ele simplesmente exista. Construído por várias mãos, é necessário que ele seja o “retrato da escola”, com seus limites e perspectivas.

O termo gestão democrática tem sido amplamente utilizado na atualidade. Distanciando-se da concepção taylorista/fordista de administração, que centraliza a tomada de decisão, ele passa a ser empregado em um sentido mais dinâmico, expressando mobilização, articulação, cooperação e participação. Nesse sentido, no que diz respeito ao aspecto educacional,

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2003, p. 16).

Concordamos com Ferreira, quando diz que a gestão acontece em todos os âmbitos da escola. Declarando que não podemos nos esquecer de que ela desempenha um papel fundamental, acreditamos ser oportuno lembrar o discurso proferido por Saviani, em 1984, quando foi patrono na cerimônia de formatura de pedagogos:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade. A vocês cabe, pois velar no interior das escolas para que elas não se percam num sem-número de atividades acessórias, desviando-se de seu papel fundamental que é a difusão do saber sistematizado [...] (SAVIANI, 1985, p. 27-28).

Nesse discurso, ressaltou a importância dos pedagogos na organização dos fazeres escolares, para que a escola não perca de vista seu objetivo primordial: a difusão do saber sistematizado. Do nosso ponto de vista, não vemos outra forma para que isso ocorra a não ser através da elaboração e execução coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

Muitas escolas já avançaram significativamente nas decisões coletivas de gestão: no ato de ensinar, na prática avaliativa, na composição de seus órgãos colegiados e na construção do Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, ainda permanecem muitos

resquícios de uma concepção burocrática e centralizada na administração escolar.

Face ao exposto, cabe perguntar: como está a construção destes processos na escola, especialmente no que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico?

A resposta desta questão induz-nos a discutir os modelos de gestão que historicamente surgiram no Brasil e os modelos que estão presentes nas escolas atualmente.

1 Breve histórico da gestão escolar brasileira na contemporaneidade

Embora a gestão da educação no Brasil de hoje esteja vinculada à idéia de democracia, entendida como sinônimo de participação coletiva dos atores envolvidos na prática pedagógica, ainda predominam resquícios de uma prática autoritária, tanto nos setores educacionais como na própria sociedade brasileira.

Podemos dizer que a proposta de adotar uma gestão democrática é uma atitude ainda um tanto quanto utópica. No entanto, se considerarmos que todo projeto tem em si a intenção de vir a ser, de se realizar, é possível elaborar um Projeto Político-Pedagógico voltado para uma escola “ideal”, com a esperança de que se concretizem as palavras do poeta: “sonho que se sonha junto pode se tornar real”.

Isso não significa que cabe apenas à educação tornar a sociedade mais justa e igualitária, mas que seu papel é fundamental nesse processo, porque ela é formadora dos seres sociais de que a sociedade necessita. Assim, a escola, como instituição pública, precisa rever suas práticas de gestão e de construção dos seus Projetos Políticos-Pedagógicos.

Em face desta necessidade, é importante fazermos uma revisão histórica dos modelos de organização e gestão educacional no Brasil. Segundo TEIXEIRA (2003, p. 8), “para efeito analítico é possível identificar tendências históricas: a tendência conservadora, a tendência democrática e a tendência gerencial.”

No período anterior a 1930, predominou a gestão tradicional. Isto é,

[...] ignorando os princípios fundamentais e orientações formais da Administração, transformaram a escola num contexto doméstico, no qual o quadro de referências é a família; a racionalidade se faz com base nos laços pessoais; os aspectos mais visados refletem as relações familiares; a figura do professor é representada como pai/mãe/amigo; e o aluno é visto como filho/amigo (Ibid., p. 24-28).

De 1930 até 1970, predominou a tendência conservadora. A administração era de base rígida, centralizada, burocrática e formal. A esse respeito, TEIXEIRA (Ibid., p. 100) afirma:

A tendência conservadora firma raízes no modelo tradicional de organização escolar, burocrática, hierarquizada, rígida e formal. Tendência que busca manter um formato de organização escolar, decidido fora da escola e imposto por meio de preceitos legalmente instituídos e que devem ser fielmente observados por seus profissionais. Esse modelo cultiva a obediência às normas e ao formalismo, valoriza o cumprimento do dever, o zelo no desenvolvimento ao trabalho, mais que a competência e o aperfeiçoamento profissional.

Apesar do predomínio da tendência burocrática e centralizada, as primeiras experiências de participação na gestão da escola pública no Brasil e que envolveram estudantes secundaristas ocorreram no período de 1931 a 1935, quando Anísio Teixeira era Secretário de Educação no Distrito Federal. Considerado pioneiro por relacionar democracia participativa com administração da educação, Anísio Teixeira introduziu uma forma de gestão escolar que envolvia a participação de alunos organizados em Conselhos, nos quais eles decidiam desde sanções disciplinares até questões relacionadas a atividades curriculares e extracurriculares. Esta experiência ficou conhecida como “*anarquia*” ou inversão da autoridade escolar.

Na década de 70, a ênfase recaiu sobre a dimensão técnica da administração escolar, na qual predominava a centralização e o autoritarismo e a redução de sua dimensão política. A Lei 5692/71 expressa essa tendência administrativa, bem como o contexto político-social que o país vivenciava, ou seja, o da ditadura militar.

Porém, em pleno regime militar, os movimentos populares clamavam por mais vagas nas escolas públicas e pelas eleições de diretores de escolas. A sociedade em geral, trabalhadores em educação e lideranças de partidos de esquerda articularam o esboço de um projeto político, cujas estratégias e práticas tinham o objetivo de garantir a participação da população nas decisões da administração pública.

As primeiras eleições para diretores ocorreram em 1976, em Boa Esperança, no Espírito Santo, onde o prefeito também implantou o planejamento participativo na administração das escolas municipais. No mesmo ano em Lages, Santa Catarina, e em Piracicaba, São Paulo, também foi implantada a administração participativa.

Após 1978, professores, alunos e sociedade civil, organizados, exigiram novas práticas administrativas para a educação, especialmente o abandono do autoritarismo, ou seja, do centralismo burocrático por parte do poder público. Descentralização, autonomia e participação se tornaram bandeiras de luta por uma administração democrática.

Desde então, as eleições para dirigentes escolares passaram a ser mais freqüentes. Porém, além de não serem garantia de uma gestão democrática, elas trouxeram consigo novos conflitos e divergências para o interior da escola, uma vez que o processo de escolha nem sempre costuma ser transparente ou, quando eleito, o diretor não obrigatoriamente garante a participação dos demais segmentos da escola.

O fim do regime militar não trouxe mudanças significativas na administração do sistema escolar. Podemos dizer que, do ponto de vista legal, tivemos alguns avanços, especialmente se considerarmos que, na década de 80, a administração passou a ser pensada em termos de gestão democrática ou participativa. Na esteira do movimento de redemocratização da sociedade, a Constituição Federal de 1988 assegurou a gestão democrática no ensino público, que foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/1996, em seu Art. 3º, Inciso VIII e Art. 14, Incisos I e II.

A partir da década de 1990, um novo modelo de gestão/administração, denominado gerencial, começa a se fazer presente nos encaminhamentos das políticas públicas, atribuindo-lhe um novo significado. Esse novo modelo de gestão pública é introduzido em meio à reforma administrativa do Estado Brasileiro, cujas diretrizes encontram-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). O documento redefine e delimita suas funções e área de atuação. O Estado deixa de ser executor ou prestador direto dos serviços sociais, mas mantém o papel de planejador e regulador. O objetivo primordial desta reforma é reduzir gastos públicos e aumentar a produtividade dos serviços prestados.

CARVALHO (2005), ao analisar as repercussões da gestão administrativa gerencial na educação brasileira, destaca a transferência de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas para as instituições escolares e o aumento da participação da comunidade escolar por intermédio de mecanismos de gestão colegiada e representativa.

Em decorrência do novo modelo de gestão, os membros da comunidade passam a atuar diretamente nos Conselhos Escolares e APMs. A ampliação da participação está relacionada ao interesse de impulsionar a comunidade a se sentir responsável pelos resultados e a encontrar soluções para os problemas escolares, tais como: administrar os recursos recebidos do governo federal e estadual, participar das decisões da gestão, fazer reparos e ampliações no prédio, modernizar a escola com a compra de equipamentos de informática e dispositivos de segurança no prédio escolar, participar da elaboração e acompanhar os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, de modo a manifestar seus interesses e expectativas. A escola passa, então, a ser concebida como empresa prestadora

de serviços educacionais e a gestão democrática, por sua vez, é associada à satisfação do cliente, consumidor dos serviços escolares, ou seja, alunos, pais e a comunidade onde se insere.

Esse processo modifica o sentido da gestão democrática. Gerada em um momento histórico que correspondia à redemocratização da sociedade, a participação dos pais e da comunidade era vista como um movimento político de “democratização” da escola, em oposição a uma prática centralizadora e autoritária. Em seu lugar, surge outra concepção que corresponde à política de Estado-mínimo.

Acompanhando as mudanças, no Paraná, em 1991, no governo Roberto Requião, foi lançado o Programa *Construindo a Escola Cidadã*, que enfoca a descentralização do poder, a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, a gestão democrática (escolha de diretores, criação de Grêmios Estudantis, participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e em Conselhos Escolares). Na busca de consolidar a gestão democrática e assegurar a continuidade administrativa, o documento incentiva “as escolas a elaborarem e executarem autonomamente seus projetos pedagógicos” (SEED, 1992, p. 7). Segundo ROMÃO (2000, p. 53),

O Projeto da Escola Básica Cidadã inscreve-se na perspectiva de descentralização da gestão escolar e pretende se apresentar não só como instrumento de acesso, da permanência e da conclusão do Ensino Fundamental pelas crianças e adolescentes, especialmente os das camadas mais pobres da população brasileira, mas também como uma das estratégias de auto-capacitação das camadas populares para o exercício da democracia, por meio da participação na administração das escolas públicas desse grau, para chegarem ao controle dos meios de construção da hegemonia de seu projeto social.

Neste período, as escolas foram levadas a construir seu próprio Projeto Político-Pedagógico. Porém, por ser uma das primeiras experiências desta construção, ele apresentou alguns limites, especialmente porque não foi construído coletivamente, tornando-se um documento de “ gaveta”, para ser apresentado a órgãos oficiais.

A partir de 1995, com o Governo Lerner, a concepção de “gestão democrática” implementada no Paraná, denominada de *gestão compartilhada*, recebe influências diretas do modelo gerencial, assemelhando a gestão da escola à gestão das empresas consideradas modernas, eficientes e prósperas. A proposta tem como objetivos principais: a divisão da responsabilidade com a comunidade pela gestão da escola e a conquista da excelência na

educação. Eficiência, modernização, controle e qualidade são palavras de ordem neste modelo administrativo-economicista.

Nesse período, as APMs² passaram a desempenhar um papel de extrema importância na gerência dos recursos financeiros repassados diretamente às escolas por meio de programas federais e estaduais³. Para isso, muitos encontros ocorreram em Faxinal do Céu, com a finalidade de capacitar diretores e membros de Associações de Pais e Mestres para colocar em prática o novo modelo de gestão escolar e incentivá-los a estabelecer parcerias com empresas, Igrejas, entidades não governamentais e com a sociedade civil.

Em correspondência com esta perspectiva, surge o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1995 – 1998), segundo o qual toda escola paranaense deve ser um centro de excelência. A excelência, entendida como um grau de qualidade, seria atingida quando a escola atendesse ao objetivo da satisfação do cliente e da efetividade dos serviços públicos.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 2004 a 2007, por meio da CADEP - Coordenação e Apoio aos Diretores e Equipes Pedagógicas⁴, buscando consolidar um modelo de gestão democrática nas escolas, desencadeou ações de discussão e (re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos. Para tanto, realizou atividades como: semana pedagógica, cursos específicos de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, jornadas pedagógicas, horas/atividades, pesquisas e consultas junto à comunidade. O resultado desse processo todo seria a produção de um texto que revelasse os limites e as possibilidades de cada escola. (SEED, CADEP, 2005).

Em face do exposto, observamos a relevância que o Projeto Político-Pedagógico vem ganhando nos atuais encaminhamentos políticos do Paraná, independentemente de seus objetivos. Isso ocorre porque sua construção e execução coletiva são elementos fundamentais para a implantação da gestão democrática.

Neste sentido, cabe perguntar se o Projeto Político-Pedagógico sintetiza o processo vivido pelo coletivo de uma comunidade e se ele expressa a identidade, os

² Cabe dizer que, no desempenho das suas funções, as APMs, atualmente denominadas APMFs – Associação de Pais, Mestres e Funcionários, vão percebendo o quanto as escolas eram deficitárias e os recursos parcos, passando muitas a fazer o papel que era próprio do Estado, o de manter a escola pública.

³ A exemplo do Dinheiro Direto na Escola e do Fundo Rotativo.

⁴ A Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP foi criada em 2003, com o objetivo de “instrumentalizar diretores e pedagogos, para que assumam o compromisso de defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade, enquanto articuladores do processo pedagógico nas Escolas Públicas Estaduais, movidos pela ação coletiva e acreditando em uma educação emancipatória e transformadora” (SEED, CADEP, 2005).

objetivos, metas e ações do coletivo da escola. Será que todas as escolas paranaenses elaboraram e reelaboraram seus projetos coletivamente?

2 Projeto Político-Pedagógico: discutindo conceitos

O termo **projeto** indica plano, intento, e vem de projetar, que significa lançar-se, precipitar-se. Neste sentido, o projeto é redação preliminar das intenções da escola. Conforme LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI (2003, p. 345-346), “[...] é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos [...]”.

O termo **político** relaciona-se ao sentido de exercer a política, de cuidar do que é público, ter habilidade no trato das relações humanas, bem governar. A ação política promove a concentração de pessoas ao redor de idéias e ideais, é essencialmente democrática.

Segundo Aristóteles, “o homem é um animal político”, portanto, todas as suas ações se dão de forma intencional e nas relações sociais. A educação sendo uma construção humana e ocorrendo nas relações sociais de forma intencional, passa a ser um ato político. A educação engendra desde sua gênese uma contradição histórica em sua práxis, com interesses antagônicos construídos e desenvolvidos nas relações sociais do meio onde a escola está inserida. A administração escolar, nela incluída o ato de planejar as ações educacionais, pode ser feita de forma centralizada e autoritária, como participativa e democrática, includente ou excludente. Quando a mesma assume a forma participativa e includente, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tanto, necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública (DIAS, 2003, p. 1).

O termo **pedagógico**, por sua vez, refere-se à dimensão da efetivação da finalidade da educação, que é o ato de ensinar e de aprender. Veiga esclarece-nos a relação entre os dois termos:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de

sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p. 13).

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, as políticas, por meio do seu ordenamento legal, passam a atribuir importância à **gestão democrática**. Neste sentido, cabe refletir o que se entende por gestão democrática. Para BASTOS (2001, p. 22-23), ela se relaciona à participação. De acordo com suas palavras,

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência, esta participação, é preciso reconhecer, não tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública.

Na perspectiva de VEIGA (1995, p. 17), a gestão democrática abrange também as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A esse respeito, ela diz:

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Podemos observar que ambos compartilham o ponto de vista de associar a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico ao modelo de gestão democrática. Além disso, ambos entendem que ele é um documento norteador do trabalho escolar, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação.

No entanto, apesar do reconhecimento legal da gestão democrática e participativa, o processo de democratização tem se desenvolvido lentamente e a gestão, na grande maioria dos estabelecimentos escolares, ainda mantém um caráter centralizado, burocrático e técnico. Este é ainda um desafio a ser vencido pela escola e, no caso, o Projeto Político-Pedagógico ocupa um importante papel.

3 Fundamentos Legais

A Constituição de 1988 trouxe importantes mudanças políticas para a sociedade brasileira, especialmente rumo à redemocratização. No campo da educação, houve avanços significativos, dentre eles a garantia de gestão democrática no ensino público (Art. 206; IV), oportunizando a prática democrática no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reafirmou este princípio em seu Art. 3º, inciso VIII, no qual contemplou a gestão democrática do ensino público. Em seu Art. 14, a lei dispõe sobre os seguintes princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas:

- 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.

Nos últimos anos, em cumprimento à LDB e em consonância com a Deliberação nº 014/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, todas as escolas paranaenses elaboraram suas propostas pedagógicas. Esta Deliberação contempla os indicadores para a elaboração da proposta pedagógica nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, em suas diferentes modalidades. A seguir, destacamos alguns de seus artigos:

Art. 1º A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino deverá ser elaborada contemplando os aspectos contidos na Indicação nº 004/99 que a esta se incorpora.

Art. 2º A elaboração da proposta pedagógica envolverá todos os segmentos da comunidade escolar.

Art. 3º O estabelecimento de ensino organizará, em proposta pedagógica única, os cursos ofertados em níveis e modalidades diversas.

Art. 4º A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino equacionará tempo e espaço, visando a seleção dos conhecimentos científicos e procedimentos de avaliação, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstas para a Educação Básica.

Art. 5º A matriz curricular decorrente de proposta pedagógica deve ser utilizada como instrumento gerencial, respeitando a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa, da matemática, da arte e de educação física, o conhecimento de mundo físico e da realidade social e política.

Art. 6º Cabe à SEED orientar e acompanhar os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e das matrizes curriculares, verificando a sua legalidade.

A Indicação nº 004/99 – CEE faz menção à Lei nº 9394/96, destacando as mudanças no Sistema Educacional Brasileiro, especialmente as relacionadas à gestão, à organização e à ação educativa, que consagram princípios como liberdade, autonomia, flexibilidade e democracia. Explicita-se, nessa Indicação, a preocupação com as diferentes terminologias empregadas na LDB a respeito do Projeto Político-Pedagógico, a saber, proposta pedagógica (Arts. 12 e 13), plano de trabalho (Art. 13) e projeto pedagógico (Art. 14), uma vez que elas poderão resultar em confusões conceituais.

Sobre os elementos constitutivos da proposta pedagógica, a Indicação cita:

- I – explicitação sobre a organização da entidade escolar;
- II – filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição;
- III – conteúdos, competências e habilidades propostas e os respectivos encaminhamentos metodológicos;
- IV – atividades escolares, em geral, e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo escolar;
- V – matriz curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- VI – processos de avaliação, classificação, promoção e dependência;
- VII – regime escolar;
- VIII – calendário escolar;
- IX – condições físicas e materiais;
- X – relação do corpo docente e técnico-administrativo;
- XI – plano de formação continuada para os professores;
- XII – plano de avaliação interna e sistemática do curso (INDICAÇÃO nº 004/99 – CEE/PR).

A questão da inclusão não é mencionada na Indicação, porém, na prática, as escolas recebem orientações da Secretaria de Estado da Educação – SEED para tratar dessa questão em seus projetos. Embora o Conselho Estadual de Educação se utilize de termos como competências e habilidades, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o Governo do Estado do Paraná, ao construir as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, por questões de superação teórica, utiliza-se do termo “objetivos”.⁵

⁵ No Paraná “Projeto Político-Pedagógico” refere-se ao que a LDB 9394/96 e o Conselho Nacional de Educação denominam de Proposta Pedagógica. Proposta Pedagógica Curricular refere-se aos currículos das diferentes ofertas educacionais, incluso nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos estabelecimentos de ensino.

4 Construção do Projeto da Escola

A construção/reelaboração/avaliação do Projeto Político-Pedagógico necessita de uma ação conjunta e, para este fim, a direção escolar e a equipe pedagógica deverão prever momentos coletivos. Geralmente, é durante o início do ano letivo, após as férias de julho e no encerramento do ano letivo, que estes momentos são pensados e previstos pelas escolas. Porém, eles não são suficientes, é necessário discuti-lo também nas horas-atividade dos professores, reuniões de pais, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, do Conselho Escolar, da APMF e do Grêmio Estudantil. Cabe aqui ressaltar a fundamental importância do pedagogo escolar na organização do trabalho pedagógico e na viabilização destes momentos.

Como a construção do Projeto Político-Pedagógico é uma atribuição da escola e como não há escolas idênticas, não há modelos a serem seguidos. Porém existe, por parte do sistema educacional e dos seus órgãos executores (estaduais ou municipais), a incumbência de orientar os estabelecimentos de ensino nessa tarefa.

Observando os referenciais legais, cabe ao Conselho Escolar das instituições aprovar o projeto. Esse documento necessita de constante avaliação por parte da própria escola, caso contrário, será um documento de gaveta, apenas para cumprir formalidades burocráticas. É necessário implementá-lo, pois nunca estará finalizado. Assim,

[...] cada escola implementa no seu ritmo e tempo próprios e na dimensão das vontades dos coletivos nela atuantes. Construir um projeto pedagógico da escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes do interesse comum e historicamente requeridas [...] (IESDE, Módulo 4, p. 164)

Embora não existam modelos a ser seguidos na construção do projeto escolar, a título de sugestão, podemos citar algumas etapas que são comuns aos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas públicas do Paraná⁶:

- Apresentação;
- Identificação da Escola, mediante o diagnóstico da realidade;
- Objetivos;

⁶ Segundo VEIGA (1998, p. 23 -28), “a construção do PPP é marcada por três atos distintos, ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; ato conceitual que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e ato operacional é o momento de realizar ações, é a operacionalização do projeto”.

- Fundamentação teórica ou conceitual;
- Operacionalização (da gestão democrática, proposta curricular, formação continuada e qualificação dos espaços e equipamentos);
- Avaliação;
- Anexos (projetos desenvolvidos na escola e outros).

Ao construir o Projeto Político-Pedagógico, é necessário observar: se o texto não apresenta incoerências teóricas, ausência dos princípios constitucionais da educação, especialmente quanto a: obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e qualidade do ensino; se contempla uma proposta de gestão democrática; se existe uma proposta curricular articulada em seus termos; se existe previsão para a formação continuada dos segmentos escolares e para a melhoria dos espaços e equipamentos. Na sua elaboração, é preciso observar as bases legais que sustentam a educação, entre as quais podemos citar as Diretrizes Curriculares e a Indicação nº 004/99 do Conselho Estadual de Educação, que apresenta os elementos indispensáveis para a construção do projeto escolar.

Cabe ressaltar ainda alguns aspectos que devem ser considerados na sua elaboração. Conforme LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI (2003, p. 359),

A pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento da elaboração do projeto-curricular é: o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos? [...] É indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (o que se fará, quem fará, quais são os critérios de avaliação).

Do nosso ponto de vista, o elemento mais importante do projeto é o currículo, o qual não deve ser apenas um rol de disciplinas, mas

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas instituições de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (FARQUIM, 1993, Apud, LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 363).

O currículo, portanto, define tudo o que se deve aprender, de modo formal ou informal. Assim, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico requer dos envolvidos uma definição dos componentes curriculares, de modo a articular experiências concretas dos

alunos, conhecimentos científicos e realidade social. O que se espera é que a escola, em sua prática pedagógica, possibilite a formação de cidadãos capazes, pelo instrumental adquirido, de compreenderem a sociedade em que se inserem, de considerarem seus aspectos contraditórios e de atuarem nela de forma consciente, lutando para superarem as relações atuais e, ao mesmo tempo, construírem modos de vida mais igualitários, mais dignos e menos individualizados.

Trata-se, portanto, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico, em que a escola é desafiada a enfrentar suas próprias contradições, especialmente porque vivenciamos um momento que tem privilegiado perspectivas relativistas, imediatistas e subjetivistas.

A Secretaria de Estado da Educação, em reunião de trabalho da CADEP e equipes dos Núcleos Regionais de Educação elaboraram, em 2005, um documento norteador para análise e parecer dos projetos das escolas, contemplando os seguintes itens:

- Identificação do Estabelecimento (localização, dependência administrativa, atos legais);
- Organização da Entidade Escolar (modalidade de ensino, número de turmas, turno de funcionamento, ambientes pedagógicos, caracterização da comunidade, histórico da instituição, proposta de formação continuada, organização da hora atividade, identificação de necessidades educacionais especiais);
- Fundamentação Teórica e Organização Pedagógica da Escola/Colégio (filosofia, concepções, princípios, objetivos, e diretrizes curriculares presentes no Projeto Político-Pedagógico; organização do tempo escolar; organização curricular; disciplinas da parte diversificada; língua estrangeira moderna; como são ofertados estudos sobre o Estado do Paraná, sobre inclusão e cultura afro-brasileira; projetos integrados ao Projeto Político-Pedagógico; concepção de avaliação; formas de registros avaliativos e periodicidade dos registros; intervenções pedagógicas; proposta de recuperação de estudos; se oferece regime de progressão parcial);
- Proposta de Trabalho da Escola/Colégio para Articulação com a Família e Comunidade (reuniões de acompanhamento, grupos de estudos para pais, palestras, festividades, outros);
- Instâncias Colegiadas (Grêmios Estudantil, Conselho de Classe, APMF, Conselho Escolar);

- Acompanhamento e Avaliação do Projeto Político-Pedagógico (periodicidade, instâncias envolvidas);
- Anexos do Projeto Político-Pedagógico.
- Parecer do NRE quanto ao atendimento dos requisitos propostos na LDB nº 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e na Deliberação nº 014/99-CEE/PR.

Considerações finais:

Por meio do exposto, procuramos chamar a atenção para o fato de que o Projeto Político-Pedagógico, como algo construído e reconstruído coletivamente, é um dos elementos mais importantes para a gestão democrática. Considerado como o eixo central da organização do trabalho na escola, ele deve articular os aspectos administrativos (plano de ação do diretor/escola e regimento escolar) aos aspectos pedagógicos (currículo, métodos, avaliação, formação continuada) e ao objetivo, assegurando a unidade teórica e metodológica no trabalho didático e pedagógico, a unidade na organização do trabalho escolar e a coerência entre o planejado e o executado nas práticas escolares.

Referências

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda**. Piracicaba, Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

DIAS, Gilmar. **A Dimensão Política do Projeto Político-Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica da Escola Pública**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2003.

IESDE BRASIL S/A. **Curso Normal**. Curitiba: IESDE, 2003, módulo 4.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ, CEE. **Deliberação nº 014/99 - Indicação nº 004/99.** 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da Diferença: O Projeto da Escola Cidadã Frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal.** SÃO Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo.** In: Revista da ANDE, São Paulo, nº 9, 1985.

SEED, CADEP. **A Elaboração do Texto do Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública.** 2005. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/projeto.php>. Acesso em: 15 fev. 2008.

TEIXEIRA, Lúcia H. G. (coord.). **O diretor da unidade escolar frente à tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais.** Juiz de Fora: UFJF/SEE-MG, 2003. Relatório de pesquisa.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA Ilma A. Passos (org.) **Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 10ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.

Questões para debate:

1. O “ato situacional” do PPP realmente revela a identidade da escola?
2. No Plano de Ação da escola há metas para resolver os problemas nela existentes ou ele não tem ligação nenhuma com o PPP?
3. Existe coerência entre o que é descrito no Projeto, a prática realizada na sala de aula e a gestão da escola?
4. O Projeto Político Pedagógico é construído e/ou reformulado com a participação de todos os segmentos da escola?
5. Que tipo de gestão se pratica nas escolas paranaenses?

REGIMENTO ESCOLAR

Prof^a do PDE: Mariangela Tantin Wolf
Prof^a Orientadora: Dr^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho

Introdução

A legislação educacional vigente, fundada em uma concepção de gestão democrática, apresenta o Regimento Escolar¹ como documento resultante de uma construção coletiva, que deveria refletir o projeto político-pedagógico da escola e normatizar a organização administrativa, didático-pedagógica e disciplinar da instituição de ensino. Apesar disso, é freqüente a constatação de que o Regimento Escolar é documento desconhecido por parte da comunidade escolar, que o consulta apenas quando ocorrem problemas de indisciplina.

Neste sentido, queremos, neste texto, chamar a atenção da comunidade escolar para a importância e o real papel do Regimento Escolar. Como “lei da escola”, ele tem por objetivo assegurar que a finalidade da educação básica, qual seja, a de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei nº 9394/96, Artigo 2º), seja concretizada.

Num primeiro momento, buscaremos definir alguns conceitos introdutórios do que seja regimento, especialmente a origem etimológica do termo, e estabelecer uma relação com as diferentes concepções de administração surgidas ao longo do tempo. Em seguida, abordaremos como a legislação trata da questão, particularmente no Estado do Paraná. Finalmente, discutiremos a importância do Regimento Escolar e levantaremos algumas questões para debate.

1 Regimento Escolar e Administração

A origem etimológica do termo regimento vem da família de palavras latinas *regimentu/ regimem / rego / regere*, que significam ação de conduta, governo, administração.

¹A participação dos membros dos diferentes segmentos de uma determinada comunidade escolar na elaboração do Regimento é vista como uma condição para que passem não apenas a conhecê-lo, mas também a se responsabilizar pelas ações escolares nele previstas.

Conforme definição do Novo Dicionário Aurélio, regimento pode ser “ato, efeito ou modo de reger, de dirigir” como também “normas impostas ou consentidas”.

Observa-se que o sentido epistemológico da palavra aponta para uma relação com a administração, o que nos leva à necessidade de investigar o que é administração e como esse conceito se constrói ao longo do tempo.

Com origem no latim *ad* (proximidade, direção para) e *minister* (subordinação ou obediência), administração designa, originalmente, “aquele que realiza uma função abaixo do comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço a outro” (CHIAVENATO, 1983, p. 6).

Na sociedade atual, esse conceito passou a ser entendido como uma forma de

[...] interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional através do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação (Ibid, 1983, p. 6).

Ou seja, a administração assim pensada “é a utilização racional de recursos para realizar determinados fins” (PARO, 1986, p. 18). Na sociedade capitalista, estes fins são “o aproveitamento ao máximo da força de trabalho” e a “elevação da produtividade necessária à expansão do capital” (Ibid, p. 55).

A administração, como é entendida e realizada hoje, é resultado de um longo processo de transformação histórica, construído em meio às contradições sociais e aos interesses políticos em jogo na sociedade (Ibid, p. 18). A atividade administrativa existe desde a Antiguidade, porém a ciência da administração só surge em fins do século XIX.

Os primeiros estudos científicos sobre administração surgem com Taylor (1856 – 1915). Até então, os trabalhadores adquirem os conhecimentos necessários ao desempenho de seu trabalho por meio da tradição oral. Assim, como não há uma doutrina administrativa consagrada, os métodos usados para administrar são aqueles considerados os melhores conforme o julgamento particular de cada um. Com o desenvolvimento da indústria mecanizada, Taylor estrutura um sistema de organização do trabalho, denominado, por ele, de “*organização científica* ou *administrativa*” cujas características são:

- o estudo dos movimentos e do tempo empregados na execução de cada tarefa;
- a divisão do trabalho, para produzir mais e melhor com o mesmo esforço;

- a decomposição da tarefa em movimentos elementares mais simples e, portanto, mais fáceis de serem realizados por um único trabalhador;
- a especialização do homem pela repetição dos movimentos, o que torna o homem parte da máquina e desumaniza o trabalho²;
- a valorização da automatização, da submissão e da obediência a normas estabelecidas, em detrimento da iniciativa, da criatividade e da independência;
- o favorecimento do individualismo e do controle no processo produtivo;
- o distanciamento entre teoria e prática, entre planejamento e execução, uma vez que o planejamento, a decisão, a coordenação e o controle devem estar sob a responsabilidade de alguns e a execução das tarefas sob responsabilidade de outros.

Segundo esse modelo, planejar é “caracterizar qual o trabalho que deve ser feito, como deve ser feito esse trabalho, onde e por quem deverá ser executado e, finalmente, quando deverá ser feito” (TAYLOR, 1986, p. 24). Por isso, são produzidos manuais de procedimentos, com detalhamento minucioso das tarefas, os quais, seguidos à risca, são considerados instrumentos para o sucesso do sistema. Busca-se eliminar o desperdício, a ociosidade operária e a redução dos custos da produção.

Durante a I Grande Guerra, FAYOL (1841 – 1925), usando métodos experimentais que permitem observar, recolher, classificar, interpretar fatos, instituir experiência e impor regras, dá origem ao *fayolismo*, ou escola de chefes, fundamentada em princípios que garantiriam o poder dos dirigentes.

Segundo FAYOL (1975), é necessário defender a subordinação do trabalho pessoal ao coletivo. Baseadas em um conceito de administração com ênfase em prever, organizar, mandar, coordenar e fiscalizar, as formas dessa subordinação são: divisão do trabalho, disciplina, unidade de comando, direção centralizada e hierarquização³.

Com a Escola Clássica da Administração tem-se uma nova divisão do trabalho, em que uns organizam, comandam e controlam e outros executam tarefas individualmente. Essa divisão demanda uma hierarquização na organização do trabalho, bem como uma definição dos diferentes papéis e funções a serem executados na empresa, cujas regras e normas

² O filme *Tempos Modernos* (1936), de Charles Chaplin, retrata o operário robotizado de tal modo que, mesmo fora do trabalho, em horário de descanso, ele não consegue deixar de realizar os movimentos repetitivos da especialização do seu trabalho em uma fábrica.

³ Esse trabalho é gerenciado pela burocracia. O trabalho burocrático implica seguir regulamentos, normas, autoridade, princípios de hierarquia, impessoalidade e documentação.

também são previamente definidos. Isso significou a burocratização⁴ da atividade administrativa, ou seja, sua organização racional/legal.

Essa organização produtiva desencadeia um dos principais conflitos da era industrial: a incompatibilidade entre os objetivos organizacionais das empresas e os objetivos pessoais dos empregados. Ou seja, tensões relacionadas à motivação e à satisfação pessoal geram o descontentamento do trabalhador, alertando para a necessidade de se lhes dar atenção.

Diante da necessidade de sobrevivência financeira e garantia de lucros, a Escola de Relações Humanas, fundamentada nos estudos de Elton Mayo⁵ (1880 – 1949), constitui um novo paradigma de organização, embasado, principalmente, na Psicologia e na Sociologia⁶. Esse novo paradigma da administração introduz a preocupação com a dimensão social do trabalho e com um enfoque mais humanístico na organização do trabalho. Buscam-se levar em conta os comportamentos, atitudes e necessidades psicológicas dos empregados (como, por exemplo, segurança, aprovação social, prestígio e auto-realização) e as relações humanas no interior das organizações, de forma a conciliar e harmonizar as relações e neutralizar os conflitos entre os grupos. Segundo FONSECA (1999, p. 42), “o conflito é resolvido via soluções pessoais”, ou administrativas, “nunca considerando a questão fundamental: totalidade social e suas contradições a nível político-econômico”.

Dessa perspectiva, surge um conceito de administração em que a liderança deve ser capaz de promover a harmonia da organização, de modo a alcançar maior produtividade. Conferindo à administração um caráter aparente de participação dos trabalhadores na tomada de decisão e de cooperação, eles são mobilizados à obediência das ordens do chefe sem que se percebam “comandados”⁷. Nesse sentido, apesar da aparência “democrática”

⁴ O modelo burocrático foi profundamente estudado e analisado em todas as suas características por Max Weber. Conforme CARVALHO (2005, p. 42), “No seu estudo sobre a burocracia Weber procurou identificar as principais características dos sistemas modernos de administração. A administração burocrática, segundo ele, é compreendida como um tipo de poder, institucionalizado e oficializado, cuja legitimidade baseia-se em normas e regulamentos racionalmente definidos e previamente estabelecidos. É uma estrutura/organização racional em que a divisão do trabalho e a programação sistemática do trabalho são pré-fixadas por regras e técnicas, havendo uma adequação dos meios aos objetivos/fins”. Segundo ele, a burocratização exige “formação profissional (treinamento especializado, concursos públicos para a ocupação de cargos), perspectiva de carreira, hierarquia funcional formal, clara definição das competências, progressão por tempo de serviço e eficiência, separação entre administração e propriedade, impessoalidade, imparcialidade, eficiência técnica, objetividade, disciplina, controle rígido dos processos de trabalho, divisão do trabalho baseada na especialização funcional, racionalidade, cálculo entre regras e resultados” (Ibid, p.43).

⁵ Elton Mayo foi coordenador da Experiência de Hawthorne, ocorrida entre 1927 e 1932, cujos estudos foram realizados para verificar a correlação entre produtividade e iluminação do local do trabalho.

⁶ Contribuições de Kurt Lewin (1890 – 1947) fundador da Psicologia Social; do filósofo e educador John Dewey (1859 – 1952), do psicanalista e psicopedagogo Carl Rogers (1902 – 1987) e do sociólogo Durkheim (1858 – 1917). Este, observando comunidades mais simples, conclui que o progresso industrial se fez acompanhar de um imenso desgaste do sentimento espontâneo de cooperação.

⁷ Pode parecer que a Escola das Relações Humanas preocupou-se unicamente com o bem-estar e a felicidade dos operários. Entretanto, patrocinada pela empresa Western Electric, a experiência foi criticada por desenvolver uma estratégia sutil e manipuladora da proposta de mais trabalho e menos exigência, provocando

dos processos, a participação funciona como um mecanismo indireto de regulação do comportamento e de subordinação dos trabalhadores aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que dissimula o controle por parte da administração.

Assim, a Escola das Relações Humanas não se opõe à Escola Clássica quanto à organização do trabalho propriamente dito, mas acrescenta-lhe “o princípio da delegação de responsabilidades, da descentralização como uma estratégia de motivação do trabalhador, obtendo mediante seu envolvimento uma participação mais produtiva” (FÉLIX, 1984, p 57).

A partir da década de 50, surge a teoria comportamental, cuja função é regular o comportamento segundo os critérios de eficiência e eficácia⁸. Essa teoria é influenciada pelos códigos de conduta grupal, pela psicologia social, pelo sistema de comunicação, pela tomada de decisão, pela tecnologia da informação e pela abordagem sistêmica.

Estas concepções de administração influenciam outras organizações, inclusive a escola. A esse respeito, PARO (1986, p. 11) afirma:

[...] embora adaptados a cada situação específica, os métodos e técnicas administrativas utilizados nas mais diversas organizações são todos semelhantes entre si, na medida em que se baseiam nos mesmos princípios gerais da Administração.

Assim, a administração e a organização escolar recebem influências das teorias e práticas da administração empresarial⁹. A escola é organizada com base na hierarquia dos cargos e funções (direção, supervisão e orientação), em normas disciplinares e regulamentos impessoais, na centralização das decisões e na tomada de decisão. Os planos de ação partem de cima para baixo, não cabendo aos comandados discuti-los e sim executá-los. O enfoque comportamental, a interação/compatibilização entre a dimensão individual e institucional e a teoria do sistema também influenciam a administração dos sistemas de ensino.

Orientadas por este modelo de gestão, as escolas públicas adotam os regimentos propostos pelas mantenedoras como modelo a ser seguido, a exemplo da criação do Regimento Único para as escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino do Paraná. Este

modificação do comportamento do operário em benefício da empresa. Ler mais em BROWN, J. A. C. Psicologia social na indústria. São Paulo: Editora Atlas, 1967.

⁸ Na perspectiva dessa escola, “a organização é considerada como um sistema, cuja composição resulta da coordenação e da interação dos diferentes subsistemas; para que sejam tomadas as decisões adequadas, é necessário entrelaçar todos os fatores possíveis da organização”, ou seja, de seus “fluxos de informação, de material, de capital, de mão-de-obra, de equipamentos” (FÉLIX, 1984, p. 55).

⁹ Isso, porém, não significa uma transposição mecânica e automática das teorias empresariais para o sistema educacional. A escola, além de possuir características que a diferenciam das empresas, tem objetivos voltados para a educação e a formação das pessoas e não para a produtividade e o lucro. Além disso, ela é entendida como palco de conflitos e contradições, em que os interesses políticos e sociais dos atores (governos, administradores, professores, pais, alunos e outros membros da sociedade local) se opõem, o que faz com que as relações de poder em seu interior não tenham um caráter unilateral.

aspecto pode ser observado no pronunciamento do CEE do Paraná que, em resposta ao Ofício nº 2894/74 da SEED, declara:

[...] se ao nível da sala de aula a didática sintonizava com a instrução programada e com as tarefas do tipo “siga o modelo”, “preencha as lacunas”, “assinale com X” [...] porque não aceitar então a metodologia de atribuir a uma equipe de técnicos a elaboração de um modelo de regimento para que todas as escolas o seguissem? (Indicação nº 001/91).

Esse quadro não cria condições para a escola definir sua própria forma de organização e gestão e, por isso, o regimento escolar se torna “apenas um instrumento formal, esquecido no fundo das gavetas” (cf. Indicação nº 001/91).

A partir dos anos 90, à medida que o capitalismo entra em uma nova crise, gerando a necessidade de um novo padrão de acumulação, o modelo clássico de administração é questionado pelo toyotismo, também conhecido como pós-fordismo.

Desse processo, cujas bases são mais flexíveis, resulta a implantação na fábrica de uma nova prática, em que infinitas linhas de produção e montagem permitem maior nível de automação em algumas tarefas. Em contrapartida, tanto máquinas quanto trabalhadores precisam ser mais flexíveis. No caso dos trabalhadores, um mesmo indivíduo deve ser capaz de exercer diversas funções e operar ou monitorar diferentes máquinas, induzindo a equipe a se reorganizar sempre que necessário. Esse procedimento de trabalho em equipe¹⁰ gera um novo padrão de gestão, cujo foco é a administração, a participação e a cooperação no trabalho.

O novo modelo, que substitui a produção em massa pela produção customizada, substitui também a gerência burocrática¹¹ por uma gerência de bases mais flexíveis. O propósito é aumentar o envolvimento e a responsabilidade dos trabalhadores, bem como sua participação na tomada de decisões no processo produtivo e, desta forma, aumentar a produtividade da empresa¹².

¹⁰ Trabalho em equipe deve ser diferenciado de trabalho em grupo. Neste, cada indivíduo faz uma tarefa do todo; naquele, cada membro interage com os demais para uma ação conjunta.

¹¹ Burocracia, no sentido original, é apresentada como uma organização típica da sociedade moderna democrática e das grandes empresas e que tem como característica principal a racionalidade funcional de sentido weberiano. Esta se define pela elaboração de regras que detalham minuciosamente a ação e, partindo de cima, servem para dirigi-la, com a necessária adequação dos meios aos fins, com vistas à eficiência.

¹² “O novo princípio fundamental é o da “auto-regulação”. Ao trabalhador é atribuída maior responsabilidade pela sua própria eficiência, produtividade ou permanência no trabalho – liberdade/autonomia para controlar seu próprio trabalho” (CARVALHO, 2005, p. 56).

As características desse novo modelo de acumulação do capital, apontadas por autores como ALVES (1999), ANTUNES (1999), FRIGOTTO (1995) e HARVEY (1992), entre outros, são:

- adocracia, administração de situações e de incertezas;
- substituição dos especialistas pelos generalistas, capazes de atuar em diferentes pontos da organização;
- redução de cargos e da burocracia, a qual, no conceito atual, lembra papelada e passos desnecessários para solucionar problemas;
- terceirização de serviços;
- empregos temporários, de tempo parcial;
- centralização com relação aos objetivos e descentralização quanto às decisões; delegação de maior poder ao empregado para solução rápida de situações, quando a máquina não pode fazê-lo;
- prontidão dos indivíduos para responder aos desafios;
- adaptação às mudanças;
- flexibilização da produção: pequenos lotes, variedade de produtos, sem estoques;
- automação, substituição do homem pela máquina em tudo o que é possível;
- automotivação do indivíduo: as empresas reduzem o compromisso de treinamento;
- busca da qualidade total¹³;

¹³ A abordagem da Qualidade Total, criada por Deming, surge como um novo enfoque sobre a gestão das organizações. Em linhas gerais, esta abordagem possui os seguintes princípios: “1) Filosofia da qualidade, ou seja, atendimento aos interesses, necessidades e desejos dos clientes, capacidade de organizar e promover ações de forma flexível, mudando a forma de trabalhar sempre que as demandas da clientela assim exigir; 2) Constância de propósitos e unidade de direção, para isso, será necessário definir com exatidão aquilo que se deseja da instituição. Isso requer a participação de todos, por meio do diálogo e da discussão, a fim de que assumam conjuntamente a responsabilidade; 3) Avaliação do processo, a fim de evitar perdas e repetições desnecessárias; 4) Transações de longo prazo, onde são valorizados não apenas o preço, mas a qualidade; 5) Melhoria constante da qualidade dos serviços; 6) Capacitação permanente em serviço, a fim de que o trabalhador possa inovar e aperfeiçoar continuamente os processos e os produtos do trabalho; 7) Liderança, capacidade de motivar, influenciar, envolvendo a cooperação e a participação do grupo; 8) Afastamento do medo, a fim de modificar a rotina e estimular a mudança; 9) Eliminação de barreiras, evitando a centralização administrativa, o isolamento e a influência de grupos informais; 10) Comunicação produtiva, utilizar o diálogo aberto e construtivo, a partir de propósitos comuns; 11) Abandono de cotas numéricas e critérios tradicionais de avaliação de desempenho, substituindo-as por controle estatístico; 12) Orgulho pelo trabalho bem feito, estimular a realização pessoal e contribuição pelo esforço coletivo; 13) Educação ao longo da vida e aperfeiçoamento dos talentos e capacidades das pessoas; 14) Ação para a transformação, comprometer toda equipe com os valores de excelência e relevância que devem estar presentes em todo o esforço institucional” (RAMOS, 1992). O discurso da qualidade total é transportado para a educação, especialmente por meio dos

- ênfase no trabalho em equipe;
- gestão participativa.

São esses os aspectos da nova concepção de gestão empresarial que, relacionados a princípios democráticos, introduzem a tendência à descentralização do poder e ao aumento da participação de todos os envolvidos (CARVALHO, 2005). Assim, a administração, que passa a ser concebida como uma responsabilidade coletiva, também influencia a educação.

Cabe dizer que a perspectiva democrática-participativa, na sociedade atual, não se vincula apenas à concepção moderna da gestão empresarial. Existem outras motivações, como os interesses coletivos/comunitários, as relações de solidariedade e a participação democrática, ou seja, a defesa do alargamento da esfera da autoridade política, tendo em vista a superação das relações de dominação. Isso implica afirmar que a administração democrática não é algo neutro e nem possui um sentido único, mas traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos que se chocam no interior da sociedade.

No âmbito escolar, o atual paradigma de gestão em estabelecimentos de ensino da rede pública envolve perspectivas democráticas, conforme se observa na Lei nº 9394/96, Artigo 3º, Inciso VIII, em que se prevê para as escolas públicas “a prática da gestão democrática, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Neste sentido, gestores, educadores, equipe escolar e comunidade devem atuar coletivamente de maneira a garantir que a organização e o funcionamento do processo educativo ocorram de forma mais participativa e, portanto, democrática.

Nesse contexto, em que se atribui grande ênfase à gestão democrática, o Regimento Escolar torna-se um elemento fundamental na organização do trabalho escolar. Ele deve sintetizar o projeto político-pedagógico da escola e expressar as características próprias da instituição, quais sejam: sua filosofia, seus objetivos, sua organização pedagógica, administrativa, didática e disciplinar. Caso contrário, é apenas um amontoado de regras e normas, sem coesão e sentido.

No âmbito da Administração Escolar, o regimento da escola é legalmente definido como “o conjunto de normas que regem o funcionamento e os serviços do estabelecimento de ensino” (Indicação nº 3/72). Decorrente direto do exercício da autonomia que a Lei confere aos estabelecimentos, *“o regimento se constitui numa autêntica síntese do projeto político-*

trabalhos da professora Cosete Ramos : Excelência na educação; a escola de qualidade total (1992), Pedagogia da Qualidade Total (1994) e Sala de aula de qualidade total (1995).

pedagógico da escola" e nele a escola 'institucionaliza e concentra seus princípios e procedimentos'" (cf. Indicação nº 7/99 - CEE/PR, anexa à Deliberação nº 16/99 - CEE/PR. Grifos no original).

Da análise dos pressupostos legais, depreende-se que o Regimento Escolar é um documento a ser elaborado pela comunidade escolar, explicitando as características que a identificam com o serviço que a escola presta à comunidade, ou seja, as de uma instituição cujo fim é a educação. Ele é, portanto, a lei da escola e seu objetivo é a persecução da finalidade da educação básica: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei nº 9394/96, Artigo 2º).

2 Regimento Escolar e Legislação

O Regimento Escolar é um instrumento da organização administrativa e pedagógica. Como lei maior da escola, ele define sua natureza e finalidade, bem como normas e critérios que regulam seu funcionamento.

Ele deve ser construído em cada escola, com a participação de todos os que nela atuam. No entanto, sua elaboração não pode ferir a legislação hierarquicamente superior, isto é, deve estar sujeita às normas do sistema de ensino a que pertence¹⁴. Assim, as normas para sua elaboração devem estar em sintonia com a filosofia e a política educacional do país e observar os princípios constitucionais da Federação e do Estado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE) e outros documentos normativos pertinentes à matéria.

A exigência da elaboração de regimentos pelas escolas, respeitando suas especificidades, começa com a edição da Lei nº. 5692/71 (Artigo 2º, Parágrafo Único). Na vigência desta lei, o Conselho Federal de Educação - CFE¹⁵, normalizando os estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino, orienta que os regimentos contenham elementos indispensáveis ao funcionamento de um estabelecimento, quais sejam: sua filosofia, seus objetivos, sua organização administrativa, didática e disciplinar (Parecer nº 352/72).

¹⁴ No entendimento do Conselheiro Véspero Mendes, então membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná, no documento “Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio”, esta subordinação deve significar oportunidade de exercício da autonomia e não representar sua limitação (1968, p. 1).

¹⁵ O CFE é o atual Conselho Nacional de Educação.

Nesse sentido, é concebido como um instrumento legal, cujo papel é organizar o funcionamento da escola. Deve ter um caráter dinâmico, já que precisa ser sempre atualizado e reformulado.

O texto da atual LDB (Lei nº 9394/96), ao dar ênfase à perspectiva de uma gestão democrática, “abre largo espaço para a liberdade e criação”, uma vez que se propõe a “valorizar o poder criativo dos gestores educacionais, evitando o centralismo burocrático ultrapassado” (cf. Indicação do CEE nº 07/99). Entretanto, de nosso ponto de vista, por manter o caráter genérico da letra da lei, trata a questão de forma pouco esclarecedora, ao mesmo tempo em que remete sua definição e detalhamento para os sistemas de ensino. Conforme podemos observar nos Artigos 3º e 14:

Art. 3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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.

Quanto aos regimentos, a LDB estabelece apenas a obrigatoriedade de adaptá-los “aos dispositivos da Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos” (Lei nº 9394/96, Art. 88, § 1º).

Assim, na forma na Lei, o papel normatizador cabe aos Conselhos Estaduais de Educação e o de orientar sua elaboração e verificar sua legalidade, aos Sistemas Estaduais de Ensino.

3 O Regimento Escolar no Paraná

No Estado do Paraná, encontra-se atualmente vigente a Deliberação nº 16/99-CEE, que fixa normas específicas para a elaboração do Regimento Escolar nos estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino. Seguindo os princípios de gestão democrática, definidos pela LDB, o documento estabelece claramente que a elaboração do Regimento é atribuição específica de cada estabelecimento, sendo “vedada a elaboração de regimento único para um conjunto de estabelecimentos” (Deliberação nº 16/99-CEE, Parágrafo Único do Art. 1º).

Nos termos desta Deliberação, o Regimento, por estabelecer a forma de organização administrativa, didático-pedagógica e disciplinar da escola, é visto como o instrumento legal que, definindo sua filosofia e objetivos, lhe dá identidade e a individualiza.

No Paraná, as experiências legislativas a respeito da questão começaram em 19 de dezembro de 1853, quando esta região deixou de ser a 5ª Comarca da Província de São Paulo e adquiriu o direito de ter legislação própria. Até então, a educação paranaense era regida pela Lei Paulista nº 34, de 16 de março de 1846. Com a Lei nº 17, de 14 de setembro de 1854, tornou-se obrigatório o ensino primário para meninos (maiores de 7 anos e menores de 14) e para meninas (maiores de 7 anos e menores de 10 anos) de famílias moradoras no raio de uma légua das escolas públicas. Foi somente em 08 de abril de 1857, especialmente em decorrência dessa Lei, que o vice-presidente da Província instituiu o primeiro Regulamento Escolar.

Constam do regulamento 119 artigos distribuídos por nove capítulos:

- Capítulo I – Das escolas, suas condições e ordem em geral;
- Capítulo II – Das condições de admissão e matrícula dos alunos;
- Capítulo III – Do material das escolas;
- Capítulo IV – Da disciplina;
- Capítulo V - Dos deveres dos professores;
- Capítulo VI – Dos professores adjuntos;
- Capítulo VII – Das Condições para o magistério público, nomeação demissão, vantagens e penalidade;
- Capítulo VIII – Do ensino particular;
- Capítulo IX – Disposições gerais.

Verifica-se de sua análise que, já em 1857, o Regimento das escolas públicas do Paraná não tratava apenas de questões disciplinares, mas, também, de questões

administrativas e pedagógicas. O documento ocupava-se da estrutura e funcionamento das escolas para o sexo masculino e feminino, das condições físicas das salas e de seu mobiliário, do número de alunos da escola, do calendário escolar e da inspeção do Governo, determinava a habilitação necessária para o cargo de professor, esboçava um plano de carreira, estabelecia condições de acesso ao cargo, estipulava salários e definia critérios para aposentadoria. No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, tratava do método de ensino, dos conteúdos curriculares, dos livros didáticos, do ensino religioso, do sistema de avaliação, da monitoria, da frequência e da promoção do aluno, cuidava do registro de faltas e do aproveitamento, das condições de matrícula, da transferência e seus documentos, da expedição de títulos para os aprovados nos exames e da publicação de resultados pela imprensa da Província. Normalizava, ainda, a conduta de alunos e professores, deveres e sanções e oferecia instruções sobre processos administrativos. Em relação ao ensino particular, definia que o diretor, entre outras exigências, devia declarar “o programa de estudos e projeto de regulamento interno de seu estabelecimento” (Lei nº 17/1854, Art. 96, §1º).

Enfim, já àquela época, o Regimento abrangia a vida da escola em suas dimensões administrativas, técnicas, didáticas, pedagógicas e disciplinares, expressando sua relação com o público interno e externo a ele.

Nos anos subseqüentes, muitos outros regulamentos foram instituídos pelo Governo da Província do Paraná, porém com caráter de “modelo único”, já que se apresentavam na forma de decretos, os quais deveriam ser observados e executados.

Em 1968, o Conselheiro Véspero Mendes, do CEE/PR, tornou público o documento “Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de Grau Médio”, que serviu de orientação ao Sistema Estadual de Ensino até 1971, quando foi assinada a Lei nº 5692. Em decorrência dessa Lei, especificamente do Artigo 2º, Parágrafo Único, o CEE emitiu a Deliberação nº 27/72, que fixou normas gerais para a elaboração de regimento em todas as escolas do Paraná. Entretanto, a Secretaria Estadual de Educação - SEED, com amparo no Artigo 81 da Lei nº 5692/71, editou um modelo de regimento obrigatório para todos os estabelecimentos da rede pública estadual.

Em 1974, o CEE, avaliando as dificuldades encontradas pelas escolas para elaborar seus próprios regimentos, julgou tal modelo uma providência de ordem funcional para as escolas (cf. Parecer 124/74).

Em 1975, em razão do Plano de Reorganização das Escolas de 1º e 2º Graus da Rede Escolar de Ensino, aprovado pela Resolução nº 307/74, as escolas receberam novo modelo de Regimento Escolar, seguindo ainda a Deliberação nº 27/72.

Em 1980, com a Deliberação nº 030/80, de 19 de novembro de 1980, publicaram-se normas para a verificação, criação, autorização de funcionamento, reconhecimento, inspeção e cessação de atividades escolares de estabelecimentos pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. Consta, na alínea “e” do Artigo 21, que o “projeto de regimento do estabelecimento que inclua, em anexo, o plano curricular da oferta de ensino, devidamente autenticado” é documento que deve compor o processo de autorização de funcionamento.

Em 1981, pela Resolução nº 2585/81, a SEED apresentou modelo de Regimento Escolar para ser adotado pelos estabelecimentos estaduais que ainda não tinham regimento próprio aprovado.

Em 1985, reconhecendo o regimento escolar vigente como expressão de um modelo autoritário, a SEED, por meio da Resolução nº 323/85, retificou a Resolução nº 2585/81. A intenção era que o regimento estivesse em consonância com a organização escolar democrática a que se aspirava.

Entretanto, por força da Resolução nº 2000, de 11 de junho de 1991¹⁶, da Secretaria de Estado da Educação, os estabelecimentos paranaenses, a partir de 1992, deveriam passar a se reger por um Regimento Escolar Único.

Em face desta Resolução da SEED, considerada pelos educadores paranaenses como antidemocrática, o CEE, tendo em vista a Indicação nº 001/91, da Câmara de Legislação e Normas, emitiu a Deliberação nº 020/91. Nela definiu os pressupostos orientadores das normas que os estabelecimentos deveriam observar para a elaboração de seus regimentos, afirmando, em seu Artigo 1º, Parágrafo Único:

A elaboração do Regimento Escolar, por expressar a organização da forma jurídica e político-pedagógica da unidade escolar, é atribuição específica de cada estabelecimento de ensino, *vedada a elaboração de regimentos únicos para um conjunto de estabelecimentos* (grifo nosso).

Apesar disso, com a Resolução nº 6280/93¹⁷, a SEED ratificou a Resolução nº 2000/91, insistindo na manutenção do Regimento Escolar Único.

Este fato gerou manifestações contrárias, tanto por parte das escolas como do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, dos Núcleos Sindicais

¹⁶ A Resolução 2000/91 revogou as Resoluções nº 2585/81 e 323/85.

¹⁷ A Resolução 6280/93 atribui nova competência ao Conselho de Classe.

da APP-Sindicato¹⁸ e de outras entidades. No entanto, somente em 1994, ao editar a Resolução 4839/94, a SEED revogou a Resolução nº 2000/91. Ao mesmo tempo, elaborou o documento “Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar¹⁹, conforme Deliberação nº 020/91-CEE”, e delegou aos Núcleos Regionais de Educação a competência para analisar e aprovar os Regimentos Escolares dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual.

Destaque-se que, em 1995, com a Resolução nº 4130/95, os Núcleos Regionais de Educação (NREs) foram credenciados para analisar e aprovar também os Regimentos Escolares (RE) de estabelecimentos das redes particular e municipal de ensino. Ainda em 1995, através do Ofício Circular nº 02/95, a SEED orientou os NREs a obedecer a Deliberação nº 20/91 e a não mais aceitar Regimentos Escolares elaborados para um conjunto de escolas.

Em 1999, para se adequar às reformulações na estruturação dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino, conforme a Lei nº 9394/96, o CEE editou a Deliberação nº 16/99, de 12 de novembro de 1999. O Regimento Escolar proposto por esta deliberação não foi apresentado como modelo, mas apenas como uma diretriz de caráter norteador, como compete aos sistemas de ensino que se pautam em uma perspectiva democrática. São quinze artigos distribuídos em quatro capítulos:

Capítulo I – Dos Princípios e da Constituição;

Capítulo II – Da Organização da Comunidade Escolar;

Capítulo III – Dos Direitos e Deveres;

Capítulo IV – Disposições Gerais e Transitórias.

Este documento legal reafirmava ser atribuição da escola a elaboração de seu Regimento Escolar e declarava que a análise para sua aprovação devia “limitar-se à legalidade das disposições regimentais, sendo vedada a apreciação do ponto de vista organizacional, pedagógico ou filosófico”.

Em outubro de 2007, como resultado de um trabalho conjunto da Superintendência da Educação (SUED), Núcleos Regionais de Educação e Escolas, a SEED edita o “Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar”, embasado nas orientações emanadas da Deliberação nº 16/99 e demais documentos legais. No prefácio do documento, as palavras da Superintendente da Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde reforçam a importância do Regimento Escolar. Segundo ela:

¹⁸ APP Sindicato é a Associação dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

¹⁹ De 1968 até 1994, embora adequados às legislações vigentes (LDB nº 4024/61 e nº 5692/71) e contemplando as organizações administrativa, didático-pedagógica e disciplinar da escola, o que se apresentou às escolas foram modelos de Regimento a serem seguidos. A Del. nº 16/99 e o Caderno de Apoio em 2007 constituem – se roteiros .

O Regimento Escolar, por fim, deve assegurar a gestão democrática da escola, possibilitar a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica, valorizar a comunidade escolar, através dos colegiados e, efetivamente, fazer cumprir as ações educativas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico da escola (SEED/PR, 2007, p. 8).

O caderno apresenta, ainda, informações básicas sobre o regimento escolar e sua estrutura técnica, além de sugestões para a elaboração de adendos de alteração e de acréscimo ao regimento. O roteiro sugerido está estruturado da seguinte forma:

Preâmbulo – em que deve ser relatada a história da escola, indicando seus Atos Oficiais e descrevendo as características da comunidade escolar.

Título I – Das Disposições Preliminares. Contendo dois capítulos para a identificação e localização da escola e a descrição de sua finalidade e de seus objetivos.

Título II – Organização Escolar. Contendo dois capítulos em que deve ser explicitada a organização do trabalho administrativo e didático-pedagógico. Neles devem constar as atribuições das diferentes equipes e órgãos colegiados da escola, bem como a descrição dos níveis e modalidades de ensino, sua estrutura e funcionamento e a organização curricular.

Título III – Direitos e Deveres da Comunidade Escolar. Composto por quatro capítulos, nos quais devem ser descritos os direitos, os deveres, as proibições e as sanções à direção, às equipes pedagógica, técnico-administrativa, de execução e auxiliar operacional, bem como aos alunos e seus pais ou responsáveis.

Título IV – Disposições Gerais e Transitórias. Este capítulo deve tratar das disposições finais.

Cabe destacar a inclusão neste documento de artigos a respeito dos direitos, deveres e proibições dos pais ou responsáveis (Título III, Capítulo IV)²⁰. Os pais ou responsáveis, como parte da comunidade escolar e interessados diretos pelas ações escolares que terão reflexo no processo ensino-aprendizagem, tornam-se visíveis. Ou seja, assumem “junto à escola ações de co-responsabilidade que assegurem a formação educativa do aluno” (Título III, Capítulo IV, Seção II, Inciso IV).

Verifica-se, portanto, com base no que foi descrito, que todos os segmentos da comunidade escolar são chamados a participar da construção coletiva e democrática do regimento, fazendo valer seus direitos e, ao mesmo tempo, assumindo os deveres deles decorrentes. Assim, sua participação consciente não os exime das responsabilidades,

²⁰ Muito embora as escolas já fizessem constar de seus regimentos os direitos, deveres e proibições relativas aos pais e responsáveis, as orientações editadas até então não faziam menção a essa necessidade.

especialmente quando se considera a importância do Regimento Escolar, o que abordaremos a seguir.

4 A importância do Regimento Escolar

Em linhas gerais, podemos dizer que a importância do regimento escolar está expressa em seus aspectos legal e pedagógico. Como “lei” da escola, ele lhe confere a sustentação organizacional necessária ao alcance dos objetivos pedagógicos e ao bom funcionamento do sistema.

Do ponto de vista legal, a importância do Regimento escolar está no fato de ele ser a “lei” da escola; já do ponto de vista pedagógico, sua importância é que ele expressa e respeita os anseios e as necessidades da comunidade escolar, em correspondência com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Em ambos os aspectos, o Regimento, desde sempre, teve a função de orientar as ações da escola. Primeiramente com ênfase na estrutura administrativa e disciplinar, uma vez que a exigência de uma proposta pedagógica é relativamente recente. Somente com a Lei nº 9394/96, que reconhece a devida importância do PPP como eixo central de toda ação escolar, é instituída sua obrigatoriedade.

Deste modo, a elaboração do PPP, que não decorre apenas da legislação, mas também da vontade da comunidade escolar, é o primeiro passo que a escola deve dar em sua organização.

Embora seja decorrente do PPP da escola, o Regimento Escolar lhe confere o embasamento legal, desde as Constituições Federal e Estadual até os pareceres normativos dos Conselhos Estaduais de Educação. Por isso, ele deve ser entendido como a “constituição”, a “lei” da escola. Neste aspecto, a importância do Regimento Escolar está em estabelecer as regras gerais orientadoras rumo ao alcance dos objetivos estabelecidos pelo PPP.

Na perspectiva de uma gestão democrática, sua importância revela-se no fato de ser construído e cumprido coletivamente: a forma como será cumprido dependerá da compreensão, aceitabilidade e comprometimento de toda a comunidade escolar.

5 A construção coletiva do Regimento Escolar

A construção coletiva do Regimento Escolar implica a discussão e a participação consciente da comunidade escolar como um todo. ZABOT (1986, p. 64) explica que

[...] é desta participação que se originará a sua legitimidade. É dela que surgirá a possibilidade de o Regimento Escolar não se transformar em letra morta, ou em documento nascido de imposições legais, para preencher as estantes e arquivos da escola ou da Secretaria da Educação.

O envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP e do RE implica o engajamento do indivíduo, que se obriga a se informar e a formar opinião, sentindo-se responsável pelo processo e seus resultados.

Conforme ZABOT (1986), essa participação crítica, que reflete a maturidade política da comunidade escolar e expressa suas necessidades, requer, do indivíduo, a vontade política de mudar, de superar o comodismo e, da escola, requer a criação de espaços que permitam a todos a expressão livre e crítica de suas opiniões e propostas. Nesse sentido,

[...] o diretor exerce papel fundamental na condução da escola na medida em que ele é ou não facilitador da participação da comunidade escolar na tomada de decisão da vida da escola. À medida que as pessoas participam e à medida que sugerem, questionam e decidem, elas se envolvem, se sentem responsáveis, estabelecendo a co-responsabilidade e a colaboração solidária, realizando a participação coletiva (WATANABE, 1999, p. 580).

WATANABE (1999, p. 586) reforça a importância de que o RE seja construído coletivamente e que seja do conhecimento de toda a comunidade escolar, favorecendo, assim, que as ações escolares “não sejam aleatórias, parciais, ao bel prazer de quem quer que seja”. Isso deve significar que,

[...] o coletivo da escola deve discutir, refletir e tomar suas próprias decisões, amparadas nos aparatos legais, sobre a melhor forma de realizar seu compromisso profissional público: a efetivação do processo ensino e aprendizagem com qualidade social para todos aqueles que se escolarizam nas escolas públicas do Paraná (SEED – PR, 2007, p. 13).

É nessa construção coletiva da comunidade escolar, a qual se organiza para efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, formando cidadãos críticos em relação à sua realidade e capazes de transformá-la, que o Regimento Escolar se torna essencial, uma vez que representa a concretude da legislação em vigor, regulando de forma particular cada estabelecimento de ensino (Ibid, p. 09).

Concordamos com PARO (1996, p. 382) quando fala da necessidade de vencermos “a falta de tradição democrática [...] com a insistência em mecanismos de participação e de exercício da democracia”, de modo a alcançar “maior envolvimento de todos em suas responsabilidades”.

Considerações finais

A escola não é feita apenas de prédios com alunos, professores, funcionários, livros de chamada e livros-ponto, mas se constrói pela ação das pessoas, pelo exercício da cidadania intra e extra muros escolares. Isto significa que ela tem, na gestão democrática, por meio da efetiva participação da comunidade na vida da escola, sua maior e melhor aliada.

Desta perspectiva não se concebe que o Regimento Escolar seja pouco lembrado pela escola como o instrumento democrático de sua autonomia e a representação de sua identidade.

É fato que não se faz democracia e participação por decreto, mas devemos nos valer das possibilidades das leis como caminho para vencer os fatores que emperram a prática democrática na escola. Há que se promover ações para engajar cada segmento da comunidade escolar, abrindo a cada um deles o espaço de intervenção que lhes cabe para que se conscientizem de que o sucesso escolar é causa que lhes pertence e pela qual devem se mobilizar.

A participação, o partilhamento e a descentralização do poder são práticas democráticas que induzem cada membro da comunidade escolar a dar significado e valor à causa escolar, muito embora a escola seja um espaço de contradições e diferenças, o que dificulta a obtenção de consenso absoluto nas tomadas de decisões.

O desafio, portanto, é exercitar, com ética, o diálogo, o respeito às diferenças e à liberdade de expressão para que o Regimento Escolar, como algo construído coletivamente, deixe de ser um rol de normas impostas e se torne um código de normas consentidas. Isto porque ele é fruto do conhecimento do que é e do reconhecimento de sua importância; sendo resultado de amplo estudo e discussão pela comunidade escolar²¹, pode servir de instrumento operacional do PPP, ponto de partida de todo o processo educativo.

²¹ Nesse sentido, a representatividade dos diferentes segmentos da comunidade escolar deve ser autêntica, ou seja, cada representante deve, de fato, reproduzir a posição do grupo que o designou, pois o interesse coletivo deve prevalecer sobre o interesse particular.

Desafio maior ainda está em fazer bom e correto uso do Regimento Escolar, de modo a permitir que as palavras, ao invés de ficarem inertes no papel, ganhem vida.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. SP: Editora Práxis, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BRASIL. **Lei nº 5692/71, de 20 de dezembro de 1971**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: maio/2007.

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: maio/2007.

_____. CFE. **Parecer nº 352/72**. Dispõe sobre Regimento Escolar de estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino. Brasília, 1972.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1975.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Dirce Mendes da. Administração da educação: dilemas e perspectivas. In: **Discussão crítica sobre a administração da educação**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.), **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre a modernidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

Lei Paulista nº 34 de 16 de março de 1846. In: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **A Educação no Paraná (Síntese sobre o Ensino**

Público elementar e médio). Campanha de inquéritos e levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Publicação nº 3: 1954.

Lei nº 17 de 14 de setembro de 1854. In: **coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889.** Maria Elisabeth Blanck Miguel (Org). Campinas, SP: autores associados; SBHE, 2000.

MENDES, Véspero. **Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio.** In: *Criteria* 7, jan. a jun. 1968. Curitiba: Gráfica Vicentina Ltda, 1968.

PARANÁ – CEE – **Deliberação nº 27/72.** Fixa normas gerais a serem observadas na elaboração do regimento de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Curitiba, 1972.

_____. **Deliberação nº 016/99.** Dispõe sobre a elaboração de Regimentos Escolares. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/cee>>. Acesso em: 02 fev. 2008.

_____. **Deliberação nº 20/91.** Dispõe sobre a elaboração de Regimentos Escolares. Curitiba, 1991.

_____. **Indicação nº 3/72.** Recomenda a Deliberação nº 27/72. Curitiba, 1972.

_____. **Indicação nº 001/91.** Recomenda a Deliberação nº 20/91. Curitiba, 1991.

_____. **Indicação nº 7/99.** Recomenda a Deliberação nº 16/99. Curitiba, 1999.

_____. **Parecer 124/74.** Considera o “Modelo de Regimento Escolar” relevante contribuição para a reorganização das escolas. **Criteria 19, jul. a dez. 1974.** Curitiba, 1974.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar /** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba : SEED – PR., 2007. 124 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 304/74.** Aprova o plano de reorganização das escolas da rede estadual de ensino, da Diretoria da Educação. Curitiba, 1974.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p.376-395, maio/ago, 1996.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação:** Escola da Qualidade Total. Rio de Janeiro, Qualimark, 1992.

_____. **Pedagogia da Qualidade Total.** Rio de Janeiro, Qualimark, 1994.

RAMOS, Cosete. **Sala de aula de Qualidade Total.** Rio de Janeiro, Qualimark, 1995.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1986.

WATANABE, Tsutaka. **Papel do regimento escolar na organização e funcionamento da escola pública**. 1999. 654 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ZABOT, Nircélio. O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v.4, n.2, p. 63-66, jul./dez.1986.

8 Questões para debate

- 1) O que é Regimento Escolar (R.E.)?
- 2) Você já leu o R.E. da sua escola?
- 3) Em que situações você recorre a ele?
- 4) Quais são as pessoas envolvidas na elaboração do R.E. de sua escola?
- 5) Como é feita a divulgação do R.E. em sua escola?
- 6) Por que o Regimento Escolar tem estado alienado da prática pedagógica e administrativa?
- 7) Por que é desconhecido pela comunidade escolar?
- 8) Por que é lembrado apenas em situações de indisciplina?
- 9) Quais são os fatores que contribuem para a produção dessa prática?
- 10) Como podemos modificar essa realidade?

REGIMENTO ESCOLAR PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA PARA A GESTÃO DISCIPLINAR

Prof^a do PDE: Marlene Petris
Prof^a Orientadora: Ms Sandra Regina Cassol Carbello

Introdução

Na atual concepção de gestão democrática, o regimento escolar é atribuição específica de cada estabelecimento de ensino, sendo vedada a elaboração única para um conjunto de instituições²². Desta forma, uma vez que estabelece e define a organização da escola, seus objetivos e filosofia, o regimento é um documento legal que a individualiza e lhe dá identidade.

Por meio do regimento, estabelecem-se e oficializam-se os múltiplos direitos e deveres de cada segmento envolvido na instituição escolar, a qual tem autonomia plena quanto à construção e consecução desse regimento, desde que respeite as instruções e legislações afins²³: O regimento regulamenta e estrutura toda a organização do trabalho escolar no que tange a: **gestão administrativa, gestão didático-pedagógica e gestão disciplinar.**

No interior deste arcabouço regulamentar, compete à **gestão disciplinar** formalizar, registrar e dispor sobre as questões disciplinares, contemplando em um capítulo os direitos e deveres do alunado, bem como uma infinidade de atitudes e hábitos considerados proibidos. O descumprimento dessas normas acarreta diferentes medidas punitivas.

Desta forma, por integrar o cotidiano escolar, a gestão disciplinar figura como a parte mais requisitada e conhecida pela comunidade escolar e, por vezes, é até confundida com o próprio regimento. Entretanto, gerenciar as questões disciplinares com base nesse regimento tem sido uma alternativa pedagógica da escola para “amenizar” os problemas causados pela in/disciplina. Com efeito, pelo regimento, por meio do conjunto formal de normas e sanções, ela tenta programar ações e criar procedimentos preventivos, inibitórios e

²² Deliberação nº 020/91 – Conselho Estadual de Educação.

²³ Ex: Estatuto da Criança e do adolescente (ECA – Lei nº 8069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

punitivos para situações conflituosas, no intuito de auxiliar no enfrentamento cotidiano das questões disciplinares.

A indisciplina na sala de aula e na escola é um grande desafio para todos os educadores na atualidade, já que estamos vivendo a crise da disciplina no contexto da pós-modernidade. A questão é complexa, pois envolve a democracia e a formação da cidadania, do caráter e da consciência do indivíduo. Numa concepção ampla de saber, é preciso incluir conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo o que diz respeito à cultura humana, principalmente quando se pretende educar para a autonomia intelectual e política (PARO, 2006). Para construir essa autonomia intelectual, faz-se necessário internalizar valores e atitudes, de forma que o indivíduo consciente possa atuar socialmente com autonomia sem o governo de outras pessoas, ou seja, de forma emancipada. Essa consciência é importante tanto no trato das questões disciplinares, como também na gestão participativa, porque as decisões a serem tomadas pelo grupo não dizem respeito apenas à democracia interna da escola, mas também ao fortalecimento externo da unidade escolar (PARO, 2006). Ademais toda essa complexidade no trato das questões disciplinares deriva de um grande número de variáveis que influenciam o processo ensino-aprendizagem. “A crise de disciplina escolar está associada justamente à crise de objetivos e de limites que estamos vivenciando” (VASCONCELOS, 1997, p. 231).

2 Disciplina e indisciplina escolar - uma breve análise

Numa primeira abordagem das questões disciplinares, é necessário entender de fato o que está acontecendo hoje com a in/disciplina na sala de aula e na escola e analisá-la de acordo como o contexto sócio-histórico. O processo ensino-aprendizagem é uma função indiscutível da escola e as relações de convivência que se formam nesse ambiente são consideradas hoje muito importantes para a instituição docente.

O vocábulo indisciplina geralmente é empregado para designar todo e qualquer comportamento contrário às regras, normas e leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que cada vez que os alunos desrespeitarem ou descumprirem uma norma disposta no regimento escolar serão considerados indisciplinados, sejam as regras impostas ou elaboradas democraticamente. Como a escola é, por excelência, um espaço relacional, onde crianças, jovens e adultos passam um grande período de horas ao longo da semana, torna-se uma fonte de experiências de socialização e de educação moral de grande

alcance, porém é neste espaço também que se criam situações de conflitos e tensões, cujas causas são geradas por vários fatores. A indisciplina hoje é considerada por muitos um fator de desequilíbrio nas relações pedagógicas, um problema sério e crescente causador de grandes desconfortos “apresentando-se como uma fonte de preocupações e de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada às situações de conflitos em sala de aula” (GARCIA, 1999, p. 101).

Uma vez que os eventos de indisciplina comumente apresentados nas escolas têm origem em um conjunto diversificado e complexo, temos que analisar o fenômeno de uma perspectiva mais ampla e menos fragmentária do que a apresentada e geralmente difundida nos meios educacionais. Mesmo porque “um comportamento indisciplinado de um determinado indivíduo dependerá de suas experiências, de sua história educativa, que sempre terá relações com as características do grupo social e da época histórica em que se insere” (REGO, 1996, p. 96).

Para efeito de breve análise e síntese, podemos dividir as causas da in/disciplina em dois grupos, os quais, segundo GARCIA (1999), são: **causas externas e causas internas**.

Quanto às primeiras, sendo a escola um sistema aberto de interação com o meio, recebe influências deste e, portanto, não pode ficar imune às tensões, conflitos e desequilíbrios da sociedade em que está inserida. Por isso, a indisciplina pode ser vista como um reflexo das contradições que perpassam a sociedade.

As desigualdades econômicas e sócio-culturais, a erosão da coesão familiar, a crise de valores, o conflito de gerações, a violência social, os meios de comunicação de massa são alguns fatores que podem explicar os desequilíbrios que afetam a vida social e que atingem a vida escolar (ESTRELA, 2002).

Entre as causas do segundo grupo, encontradas no interior da escola, podemos incluir a crise de limites (frustração, restrição, proibição), a crise de sentido (estudar para quê?), o ambiente escolar, as condições de ensino-aprendizagem, a crise de autoridade (o sentimento de não poder do professor) e as formas de relacionamento humano. Na própria relação professor-aluno pode haver motivos para atos de indisciplina e, neste caso, além do perfil dos alunos e da incapacidade de se adaptarem à organização e aos esquemas da escola, considera-se que a forma de intervenção disciplinar aplicada pela escola e por professores pode acarretar ou reforçar modos de indisciplina.

Outro aspecto relacionado a essas causas de natureza interna é a oscilação estéril de posturas entre o autoritarismo da educação tradicional e o espontaneísmo da educação moderna que já não atendem às necessidades de alunos e educadores (VASCONCELLOS,

2006). Fato relevante é que, se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e ao aproveitamento escolar dos alunos, produzem, na mesma proporção, efeitos negativos em relação aos docentes (desgaste provocado pelo clima de desordem, tensão e perda do sentido de eficácia), especialmente quando estes não estão orientados por uma concepção, um método, uma ferramenta eficaz para o enfrentamento do problema. Neste novo contexto social, parece que a formação profissional para os aspectos disciplinares vem sendo negligenciada ou tratada de forma inadequada (ESTRELA, 2002). Enfim, toda essa sucessão de causas pode afetar e dificultar a relação pedagógica.

Entretanto, apesar de ser considerada como um problema, a in/disciplina pode nos dar uma pista e um novo olhar sobre o ambiente escolar para avançarmos no encaminhamento das questões pedagógicas e institucionais. Investigar as causas apenas para culpabilizar os sujeitos não nos ajudará a enfrentar os problemas, mas criará, sim, mais obstáculos para a resolução destes, uma vez que a troca de acusações desviará o olhar do debate principal, ou seja, de **como construir uma disciplina desejável no interior da escola** (VASCONCELLOS, 2006). Se entendermos que uma das funções da instituição escolar é educar os indivíduos para formar adultos e cidadãos responsáveis, autônomos, críticos e democráticos, que aprendam as posturas consideradas corretas em nossa cultura (apresentar atitudes de solidariedade, cooperação, respeito aos colegas e professores), é indubitável que a escola não pode se eximir de sua tarefa educativa quanto à disciplina, mas deve criar e articular mecanismos e estruturas que a tornem possível. A prática cotidiana deve dar condições para que as crianças e adolescentes não somente conheçam essas expectativas, mas também construam e interiorizem esses valores, desenvolvendo mecanismos de controle reguladores de sua conduta. Estes, quando internalizados, passarão a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, de modo que a atividade que antes precisava de mediação passa a se constituir como um processo voluntário e independente (REGO, 1996).

3 Dimensão legal

A Constituição Federal, no Artigo 227, estabeleceu como dever da família, do estado e da sociedade assegurar à criança e ao adolescente, de forma prioritária, o direito à educação. Para tornar a norma exeqüível e facilitar sua compreensão, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em um dos capítulos a respeito do direito à educação, dispôs os seus

objetivos, os direitos dos educandos, as obrigações do Estado, dos pais e dos gestores das unidades escolares de ensino (ECA, Cap. IV – Arts. 53 a 59 – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer).

Porém, no referido capítulo, não há qualquer menção ou referência às questões disciplinares envolvendo o alunado, mas apenas às questões infracionais. O estatuto apenas procurou tornar exequível a norma constitucional quanto ao direito à educação, deixando para os gestores da educação a tarefa de encaminhar e elaborar os seus próprios procedimentos (FERREIRA, 2007).

O Estatuto da Criança e do adolescente também estabelece que a educação vise o preparo para o exercício da cidadania. Como nos ensina La Taille:

[...] a finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. E para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais e diálogo franco entre olhares éticos (LA TAILLE, 1996, p. 23).

Entretanto, muitas vezes nos deparamos com alunos/cidadãos que têm consciência apenas de seus direitos, mas são desidiosos quanto aos seus deveres. Ou seja, não têm consciência e respeito mínimo pelo conjunto de normas de convivência e de relações interpessoais. Portanto, ao analisar todo esse contexto legal, devemos encarar as crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos e também de deveres, obrigações e proibições que estão contidos no ordenamento jurídico e regimentos escolares” (FERREIRA, 2007, p. 43).

Para melhor compreensão das questões disciplinares, é necessário clarificá-las e distingui-las de outros fenômenos que ocorrem na escola e que, embora tenham suas especificidades e encaminhamentos, são facilmente confundidos pela comunidade escolar.

3.1 Distinções importantes entre ato indisciplinar, ato infracional e ato violento.

3.1.1 Ato indisciplinar

O ato indisciplinar é um ato contrário ao disposto no regimento disciplinar da escola. O seu encaminhamento deve ser feito dentro do princípio da legalidade e das previsões que lhe são concernentes. As infrações disciplinares devem estar dispostas no regimento escolar, em capítulo próprio, e seu conteúdo deve ser de amplo conhecimento de toda a comunidade escolar. A competência para apreciação das faltas disciplinares é das

próprias instâncias escolares, sendo que o regimento deve contemplar a quem compete decidir em última instância recursal. No caso de uma escola democrática, a competência recursal é dos conselhos – de classe e escolar. Porém, é importante explicitar que as normas disciplinares podem ser objeto de mediação e acordos coletivos entre os atores da comunidade escolar e, portanto, a escola pode criar manuais ou estatutos de convivência. Não obstante essa relatividade na construção de regras, o que deve ficar claro é que, segundo o ECA²⁴, as punições devem ter abordagem pedagógica e não podem mais figurar nos regimentos sanções como: expulsões, suspensão das aulas, punições coletivas ou qualquer forma de violação aos direitos fundamentais da criança e do adolescente ali dispostos (SILVA, 2007)

3.1.2 Ato infracional

O ato infracional é diferente do indisciplinar, conforme a definição constante no ECA²⁵. O ato infracional é análogo ao crime e, em obediência ao princípio da legalidade, somente se caracteriza quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção prevista na legislação em vigor. Se cometido por criança, a comunicação será feita sempre ao Conselho Tutelar; se cometido por adolescente, a comunicação será feita sempre à autoridade policial. O ato infracional não pode ser negociado, pactuado ou mediado. O encaminhamento deve ser feito de acordo com as previsões estabelecidas para cada caso. No ato infracional não cabe à escola punir o infrator e, segundo dispõe o Art. 5º do ECA,

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade, opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Assim, em favor da criança e do adolescente, muitas vezes é preciso procurar soluções pedagógicas para os atos infracionais de menor potencial ofensivo, dando enfoque ao ensino-aprendizagem (SILVA, 2007).

²⁴ ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90

²⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 103: ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

3.1.3 Ato violento

É caracterizado por qualquer ato que, pelo uso da força, possa constituir abuso ou constrangimento físico, moral ou emocional. Pode ser explícito ou velado e sutil. Um exemplo hodierno são os casos de bullying²⁶, que se tornaram objeto de pesquisas e discussões pedagógicas. O fenômeno é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, por meio das quais os mais fortes intimidam e maltratam os mais frágeis, convertendo-os em objetos de diversão e prazer (FANTE, 2005). Esses tipos de atos violentos cometidos por alunos combinam exercício de poder e agressão, são invisíveis e extremamente cruéis. O bullying pode se manifestar como ato infracional ou de indisciplina, dependendo das tipificações de cada caso, conforme os quais também as punições variam.

3.1.4 Os limites de responsabilidade da escola

Segundo Roberto Silva, pesquisador da temática violência escolar, existem limites objetivos de responsabilidade da escola:

SALA DE AULA - a sala de aula é o espaço da autonomia do professor e cabe a ele a primeira abordagem ao problema e propor eventuais soluções. Ele pode recorrer aos conselhos de classe com vistas a uma solução mais pedagógica do que punitiva.

PÁTIO E ESPAÇOS COLETIVOS – Pesa a responsabilidade institucional da Escola e constitui esfera de atuação de seus agentes administrativos. Pode-se encaminhar o caso às instâncias pedagógicas, para uma solução negociada.

FORA DA ESCOLA EM HORÁRIO LETIVO – Dentro do dia, período e horário letivo, não pode a instituição escolar se eximir de sua responsabilidade diante do que seus alunos estão fazendo dentro ou fora da escola.

FORA DA ESCOLA EM HORÁRIO NÃO LETIVO – A responsabilidade é da família (SILVA, 2007)

Considerando-se esses limites, a prevenção e a educação para a paz podem criar condições para a escola desenvolver ações voltadas para a conscientização de valores como a solidariedade e a tolerância, uma vez que a conscientização é o elemento principal da abordagem dos temas a respeito da convivência. Conviver é um dever comum, uma

²⁶ Bullying é uma palavra de origem inglesa, para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; enquanto nome, é traduzido como “valentão”, “tirano”, e, como verbo, “brutalizar”, “amedrontar”.

construção coletiva que necessita articular todas as frentes de lutas para novas propostas didáticas, com mudança de atitudes por parte dos educadores e dos educandos (VASCONCELLOS, 2006).

4 Construção coletiva e democrática do regimento escolar. Por que precisamos de uma escola democrática?

A conscientização da comunidade escolar para o fato de a instituição escolar ser pública só é possível com a democratização das relações escolares, tanto as internas quanto as externas. A indagação a respeito do porquê de se trabalhar com a democracia pela via institucional não precisa de grandes justificativas porque se trata de uma “necessidade amplamente sentida e aceita no mundo contemporâneo” (PUIG, 2000, p. 22). Com o declínio da escola tradicional e o insucesso das formas de autogestão e dos tantos problemas enfrentados em nosso cotidiano escolar, o tema da participação e da democracia, que estava latente, hoje é debatido constantemente.

Segundo Puig, devemos observar que todas as instituições que figuram como uma sociedade democrática devem ser guiadas por princípios de liberdade, igualdade, participação e justiça, especialmente a escola, uma instituição encarregada de ensinar às crianças e adolescentes o que significa viver democraticamente, o que só se alcança vivendo democraticamente .

A escola deve preparar para a “democracia propiciando práticas pedagógicas que respeitem o espírito e os valores da democracia, que se expressem em formas educativas adaptadas às peculiaridades de cada situação escolar” (Ibid, p. 27).

Assim, uma escola que se propõe democrática deve facilitar a participação de todos os atores nela envolvidos, favorecendo um clima aberto no qual cada segmento possa “coordenar os respectivos pontos de vista – obrigações, desejos, objetivos e responsabilidades, tudo convergindo em projetos em que se reconheçam o sentido que tem o conjunto das tarefas escolares” (Ibid, p. 28). A convivência é um assunto que diz respeito a todo mundo. Não podemos considerar que apenas um grupo de especialistas, reunido, possa apurar as necessidades de uma coletividade tão complexa como a comunidade de uma unidade escolar. Esse é um bom argumento para a construção coletiva de projetos e regulamentos.

Porém, a realidade que temos observado é que, na maioria das vezes, os regimentos escolares são construídos pela equipe pedagógica juntamente com os especialistas da SEED

e dos NREs. Esses documentos são formulados e redigidos como se fossem aparatos técnicos, destinados apenas a satisfazer a burocracia da instituição, favorecendo muitas vezes que diferentes escolas tenham construções idênticas quanto ao conteúdo. Mais do que isso, esses regimentos muitas vezes já vêm prontos, cabendo à escola, juntamente com seus órgãos colegiados, apenas ratificar a forma e o conteúdo, complementar dados e acrescentar poucas modificações ao texto pré-elaborado.

Um corolário freqüente desse modelo de construção não coletiva do regimento é seu desconhecimento pela comunidade escolar, restringindo-se esse aparato legal a um instrumento de trabalho do diretor e da equipe pedagógica e administrativa.

De fato, a partir do momento em que as pessoas participam ativamente, seja sugerindo, questionando ou decidindo, envolvem-se mais e o sentimento de coresponsabilidade é maior porque existe uma construção coletiva. É isso que a gestão democrática deve propiciar: a participação de toda a comunidade na vida escolar.

Entretanto, é indubitável reconhecer que, tradicional e culturalmente, as formas de gestão nas instituições escolares sempre foram autoritárias. Ainda hoje existe uma complexidade para se construir formas democráticas de projetos no interior das escolas; dessa forma agregar todos os atores em torno de objetivos comuns não é tarefa fácil para quem administra. Não obstante, é necessário e imprescindível vencer essa falta de tradição democrática por meio da insistente criação de mecanismos de participação e exercício da democracia e, assim, alcançar um maior envolvimento de toda a comunidade escolar em suas responsabilidades (PARO, 2006).

5 A participação democrática na construção consciente e interativa da gestão disciplinar²⁷

O quadro de indisciplina escolar descrito anteriormente demonstra a necessidade de se instaurar uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, com base em um conceito operacional que especifique a disciplina que se quer construir. Para formalizar essa nova cultura, a escola deve articular sua intenção ideal formadora ou socializadora e o uso de formas excludentes e autoritárias. Este talvez seja o seu maior desafio.

Diante deste contexto, indagamo-nos: qual a importância de um sistema normativo disciplinar, regras para quê?

²⁷ O termo disciplina consciente e interativa é emprestado do livro – (In) disciplina - construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola, do Prof. Celso Vasconcellos.

Para vivermos em sociedade, precisamos criar normas e preceitos capazes de nortear as relações sociais, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros do grupo social (REGO, 1996). Toda a educação tem por finalidade inserir o indivíduo em uma sociedade que se pretende ordenada e harmônica. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas que orientem o seu funcionamento e a convivência entre os variados elementos que nela atuam. Nesse sentido, segundo REGO (1996, p. 87).

As regras deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras podem levar o indivíduo a uma atitude autônoma e como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais. Nesse paradigma, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

E ainda, segundo ESTRELA (2002, p. 65)

O “comunicar pedagógico é regulado por um conjunto de normas implícitas e explícitas, gerais ou específicas que determinam como deve decorrer todo o processo pedagógico, o sistema de avaliação, a postura do aluno, do educador etc. e são subordinadas em função de determinados modelos de intervenção pedagógica”.

Com efeito, não podemos entender que a disciplina seja apenas um mecanismo de repressão e controle, mas sim um conjunto de parâmetros que devem ser obedecidos no contexto educativo, visando uma convivência e produção escolar de melhor qualidade (REGO, 1996).

Por isso, devemos levar em consideração que as regras pedagógicas podem ser estipuladas de várias formas: consensuais, negociadas ou impostas. É fato que, quando o “alunado compreende a legitimidade da regra, existe a possibilidade de aceitação, respeito e cumprimento; porém, quando ele a considera ilegítima e como uma arbitrariedade da escola ou do professor, só será respeitada pela força da coerção” (ESTRELA, 2002, p. 61). Muitas vezes, no trato dessas questões, as normas são empregadas apenas com o intuito de prescrever, regular, sancionar, intimidar e proscriver os atos de indisciplina do alunado. Desta forma, parecem ser um contra-senso, uma vez que, quando colocadas em prática, situam-se na contramão de seus objetivos e evidenciam um claro e contraditório confronto com as intenções pedagógicas explícitas de todos os projetos políticos e pedagógicos, quais sejam: levar à consciência crítica, à participação ativa, ao estímulo cidadania e à formação do

aluno enquanto cidadão consciente, dentro de um relacionamento respeitoso e democrático (AQUINO, 2003).

Assim, criar um sistema-normativo sem a participação efetiva dos indivíduos envolvidos pode levar a um tipo de relação que não se caracteriza pela exigência da reciprocidade, decorrendo um desequilíbrio entre o dever respeitar e a concepção do direito de ser respeitado (AQUINO, 2003). Por meio da construção coletiva de normas, a escola pode se converter num espaço de construção de valores comuns e o debate facilita essa construção. Neste caso, a disciplina consciente e interativa pode ser entendida como o “processo de construção da auto-regulação do sujeito e ou grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação-transformação, tendo em vista atingir conscientemente um objetivo” (VASCONCELLOS, 2006, p. 51). É por meio dessa participação consciente que a escola evita a participação passiva e alienada, criando uma nova relação educacional entre os agentes da comunidade. Ou seja, “no processo de construção da disciplina consciente e interativa, há que se enfrentar a alienação, a brutalização tanto do próprio educador quanto do aluno, bem como dos pais” (VASCONCELLOS, p. 54).

Para Aquino:

É imprescindível reconhecer que o manejo das questões disciplinares requer alternativas buscadas coletivamente, que apontem para a presença incontestada e a participação ativa dos alunos na vida escolar, bem como um teor mais inclusivo das ações levadas a cabo pelos educadores (AQUINO, 2003, p. 52).

Desta forma, o “construir juntos” leva a uma partilha de responsabilidades e a um maior comprometimento com as decisões convencionadas, supondo assim que, para efetivar a participação democrática, necessitamos de diálogo e ação cooperativa. Hoje já existe um consenso de que **“sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo”** (VASCONCELLOS, 2006, p. 45). Se entendermos que a “disciplina é uma ordem consentida livremente, conveniente ao funcionamento regular das organizações sociais, então a disciplina é importante na organização escolar, tendo em vista suas finalidades educativas” (PIMENTA, 2006, p. 43). Se quisermos melhorar a disciplina de uma escola, devemos convidar nossos alunos para um acordo sobre os comportamentos e atitudes mais adequados. Criar normas exige sempre um processo de consenso, reflexão e participação ativa de todos os membros da comunidade educativa, sendo a convivência um ato de todos e para todos.

Os alunos, mais do que apenas obedecer e se conformar com as regras estabelecidas, em razão do receio de punições e ameaças (notas baixas, advertência para os pais assinarem, encaminhamento aos conselhos, suspensão de atividades, expulsão de sala, etc.), precisam ter oportunidade de conhecer, discutir, cooperar na elaboração delas. Assim, terão clareza das intenções que originaram essas regras, bem como das conseqüências decorrentes de seu descumprimento (REGO, 1996).

O papel mediador do professor é de fundamental importância. Uma prática baseada nesses princípios pode ter eficácia educativa, pois, quando necessitarem, crianças e adolescentes saberão tomar decisões e avaliar condutas por si mesmos. Assim, a disciplina não pode ter um fim em si mesma, mas deve ser entendida como pré-requisito para o aproveitamento escolar, “como uma qualidade, uma virtude (do indivíduo ou de um grupo de alunos) e, principalmente, como um objetivo a ser trabalhado e alcançado pela escola. Deve estar relacionada aos objetivos maiores da escola” (REGO, 1996, p. 87).

Segundo Vasconcellos, nessa busca por uma nova disciplina, algumas questões devem ser levadas em consideração:

Enfrentamento da alienação - Cabe ao educador romper o círculo da alienação e dirigir esse processo de construção da coletividade em sala de aula, coordenando e combinando as diferenças.

Necessidade de autoridade - Vivemos um momento difícil em que se torna necessário reinventar a autoridade democrática. Esta dificuldade é histórica do país, uma vez que no Brasil a visão preponderante é a do chefe, mas também é do pós-modernismo. A recuperação dessa forma de autoridade é fundamental, mas não no sentido da individualidade e sim no da coletividade. Portanto, na escola, a realização de um trabalho sobre a “autoridade” deve envolver o coletivo escolar.

Resgate das exigências – Uma das distorções que aparecem quando se fala em resgatar exigências é a confusão que se faz com o autoritarismo ou o “afrouxamento das condutas”. Esse processo implica ter competência para colaborar com a transformação da realidade e, ao mesmo tempo, para fazer uma educação baseada em princípios científicos, na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando. Esse é um ensino extremamente inteligente.

Construção do coletivo - A construção do coletivo na escola e dentro da sala de aula perpassa pela responsabilidade coletiva. Para que tenhamos um mínimo de condições favoráveis para desenvolver o trabalho em sala de aula, é necessário que as condições (regras, normas, limites, sanções, permissões) sejam construídas por todos os participantes

do processo e a conquista desse clima de classe é responsabilidade tanto do educador quanto do educando. Quanto maior a participação do aluno, maior é o sentimento de coresponsabilidade na organização. As propostas de trabalho devem ser partilhadas progressivamente pelo coletivo da classe e não polarizadas no professor. O espaço de participação deve ser aberto em todos os trabalhos de sala de aula e não apenas nas questões disciplinares.

Quanto às **sanções**, estas devem ser claras, previsíveis, pertinentes e sempre acompanhadas de uma diretriz sobre como proceder. Devem ser discutidas por todos e aplicadas exclusivamente com o objetivo de consolidar e solidificar as normas e acordos coletivos. Nesta nova proposta de disciplina, a sanção deve estar direcionada para o alterar da rotina, para o fazer pensar, ajudar o aluno a tomar consciência, a reparar a falta cometida, ou seja, no máximo, a sanção deve ser aplicada por reciprocidade. Desta forma, esta sanção não será compreendida como um mecanismo de exclusão compulsória; ao contrário, deve reforçar o caráter inclusivo, pedagógico e sempre de reparação em respeito aos acordos feitos pelo grupo. A exequibilidade dos acordos exige contrapartida de todos os envolvidos (AQUINO, 2003).

6 A participação escolar – perspectivas de atuação ²⁸

No enfrentamento das questões disciplinares, a atuação deve envolver todas as frentes (**escola, professor, aluno, família e sociedade**) e se caracterizar por diferentes intervenções. Insta acentuar que uma escola que pretende ser democrática deve construir mecanismos de participação de todos os atores da comunidade escolar e de modo que as relações ali produzidas não sejam de dominação e autoritarismo e sim de horizontalidade. “A Educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando” (PARO, 2006, p. 108).

6.1 Atuação da Escola

A escola como um conjunto pode colaborar para a construção da disciplina, efetivando algumas ações:

²⁸ Essa abordagem é baseada no livro (In) disciplina - construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola do Prof. Celso Vasconcelos 2006, p.67.

Explicitar sua função - Cabe à escola definir sua efetiva função social, resgatando o sentido dessa instituição e do estudo. O projeto político pedagógico deve ser explicitado sempre e passar por reavaliações constantes, uma vez que o aluno é o maior sentido para a escola.

Postura comum de ação – Linha comum de atuação entre todos os integrantes – professores, equipe pedagógica, direção e funcionários - como garantia de um clima geral de compromisso. Juntos, eles devem construir as regras de sala e da escola, e estas devem ser claras e bem definidas. O sistema normativo-disciplinar deve ser coerente e consistente. Por isso, a escola deve dar atenção especial e enfatizar a importância que os primeiros dias de vida escolar têm para o decurso do ano: o estabelecimento das regras de convivência desde o início é que vão determinar as primeiras impressões sobre a autoridade do professor, o estilo, a metodologia, o tipo de relação. Aquilo que for estabelecido “junto” deve ser assumido por todos e respeitado por todos. “O bom senso deve imperar na flexibilidade da aplicação das normas, estar atento à lei, mas também ao espírito da lei” (VASCONCELLOS, 2006, p. 12).

Reuniões pedagógicas semanais – Esses momentos de reflexão com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem colaborar para a melhoria das relações e para a criação de projetos sobre disciplina. Uma alternativa democrática para resolver os conflitos é o contrato pedagógico, cuja função precípua é o reconhecimento e a validação dos papéis e das funções complementares de professor e aluno. A **assembléia de classe** é um excelente mecanismo de participação, regulação e manutenção das propostas contratuais (AQUINO, 2003). Propiciar um ambiente de comunicação sucessiva e expressiva, de respeito entre os indivíduos, e eliminar os grupos de poder dentro da escola/professores/diretor/equipe também são ações de suma importância nessa construção.

No que concerne ao currículo, é imprescindível à escola realizar um autoquestionamento institucional para superar a dicotomia entre aquilo que se declara e escreve e aquilo que se realiza. O currículo escolar deve ser adequado às demandas pedagógicas e ao processo de desenvolvimento dos educandos. Ou seja, as exigências devem ser adequadas às possibilidades e necessidades dos alunos.

Trabalho com a família – Ampliar a comunicação e o envolvimento dos pais nos processos decisórios pode ser fundamental para promover as mudanças que se almeja. A participação democrática pode favorecer uma atmosfera crítica que repercutirá na melhoria da ordem nas escolas que têm problemas de indisciplina. Outra possibilidade é a promoção

de cursos para a conscientização dos pais a respeito da concepção de disciplina praticada na escola, de forma a minimizar a distância entre a disciplina escolar e a doméstica. Trabalhar com as famílias das séries iniciais pode ser uma forma muito eficaz para atingir a família por meio dos próprios filhos, sendo esta uma boa estratégia de compreensão das propostas da escola (VASCONCELLOS, 2006).

6.2 Atuação do professor

Ao professor compete assumir a realidade, comprometendo-se com sua profissão e lutando pela melhoria das condições objetivas de trabalho, especialmente quanto ao número de alunos em sala, capacitação docente, salários dignos, horas-atividade compatíveis com as necessidades do processo de ensino/aprendizagem, programas de formação de professores em serviço voltados para as questões disciplinares, diretrizes curriculares adequadas. Porém, é preciso reconhecer a necessidade de:

Transformar a realidade – Acreditar em mudanças é acreditar na possibilidade de mudança do outro. A relação pedagógica deve ser um vínculo de confiança: o aluno confia na competência do professor e o professor confia na capacidade de aprender do educando. O professor deve jogar com as contradições do próprio grupo para avançar na proposta de trabalho e exercitar a cidadania, que é o respeito ao aluno que tem interesse na aprendizagem, conscientizando-o a se engajar na luta junto com os demais que têm a mesma posição.

Assumir as responsabilidades todos juntos – Não deixar nada para que o outro decida. Pensar juntos os projetos, as propostas de solução para os problemas. O que é acordado pelo grupo deve ser respeitado.

Ter clareza de postura - O papel do professor é ter firmeza em relação à disciplina. Ele deve ter uma visão dialética do que seja direção-espontaneidade, superando visões parciais de disciplina versus permissividade; deve ter convicção de sua proposta de ensino; ter respeito com os alunos, consigo mesmo e com os colegas de profissão; desenvolver uma autocrítica; construir o coletivo de sala de aula, propiciando um clima hegemônico de interação e respeito entre ele e o objeto do conhecimento.

Proposta adequada de trabalho – Ao professor cabe construir uma proposta adequada às reais necessidades dos alunos (conteúdo significativo, metodologia participativa, avaliação coerente, aulas vivas, interativas, desafiadoras, reafirmando sempre que estudo

também é trabalho). Ele deve transpor a pedagogia do prêmio-castigo, porque uma prática de obtenção metódica de disciplina por coação pode propiciar a formação de sujeitos imaturos, não emancipados, sem autonomia para tomar decisões. O ideal é nunca vincular nota a disciplina e enfrentar os problemas disciplinares logo no começo. Uma boa postura de enfrentamento é o diálogo e o esgotamento das possibilidades no âmbito da ação, ou seja, o do professor, do aluno e do coletivo de sala.

Outro fator a ser considerado são as relações interpessoais professor x aluno. A escola deve investir no desenvolvimento dessas relações. Sabemos que o trabalho em sala de aula não se desenvolve somente fundado na cognição, mas existe uma grande carga afetiva que o envolve, desde a busca de afeto, aceitação até a agressão.

6.3 Atuação dos alunos

É de fundamental importância que os alunos vivenciem formas de aprendizagem e de convivência democrática. Entender que o convívio social perpassa pelo respeito ao outro, pela idéia de que ele tem direito à dignidade, mas, ao mesmo tempo, não pode passar por cima da dignidade do outro. A formação da cidadania implica um contexto de exercícios de direitos e deveres. Ao aluno cabe exigir um professor humano nas inter-relações e competente quanto ao conhecimento, deve exigir um ensino significativo e participativo. Porém, na concretização desse ensino, ao aluno cabe a aprendizagem do respeito: aos colegas, professores e funcionários, às normas estabelecidas coletivamente (VASCONCELLOS, 2006). Os alunos devem participar ativamente na elaboração das normas; essa construção coletiva faz com que o respeito por elas seja efetivo, ao passo que, quando são impostas, elas são mais fáceis de ser burladas.

Assim, é imprescindível que os alunos passem pela aprendizagem de que, ao lado de seus direitos, também existem os deveres. Dentro da sala de aula é fundamental que se tenha um enfoque pedagógico igualmente democrático, que se oportunize a cada aluno o convencimento de que a **disciplina é a melhor forma para alcançarmos os fins que toda a coletividade busca** (VASCONCELLOS, 2006).

Avaliar as normas por meio de assembléias ou de outra forma representativa junto à administração da escola é um importante exercício para desenvolver o **senso de responsabilidade coletiva** pela aprendizagem e pela disciplina em sala de aula. Desta

forma, convém à escola propiciar aos alunos formas de organização representativa, como os **grêmios, as assembléias e os representantes de classe.**

6.4 Atuação da família

A família pode colaborar para a disciplina na escola com algumas práticas: dialogando, ajudando os filhos a ter postura crítica diante dos meios de comunicação; ajudando na reflexão sobre o sentido da vida; não acobertando os erros dos filhos; superando a oscilação entre permissividade e autoritarismo (definindo limites); acreditando nas possibilidades do filho; desenvolvendo em casa a pedagogia da participação (atribuindo responsabilidades e tarefas); participando de jogos (que tenham regras, limites, tolerância); superando os condicionamentos do prêmio-castigo; valorizando a escola e seus profissionais; acompanhando a vida escolar do filho; encarando a avaliação como parte do processo educativo; valorizando o aprender efetivo; preocupando-se com a qualidade do ensino; ajudando os filhos nas tarefas (sem fazer as tarefas); evitando comparar as notas dos filhos com as dos outros; conhecendo e apoiando as mudanças da escola; participando ativamente na vida escolar; nas situações de conflito dos filhos na escola, procurando esclarecimento com quem de direito; não contradizendo a disciplina doméstica com a escolar; adotando valores comuns de verdade, justiça, respeito, trabalho, diálogo, busca do bem comum (VASCONCELLOS, 2006).

6.5 Atuação da sociedade

Toda a sociedade pode colaborar para a disciplina escolar, assumindo o compromisso com a democratização política e econômica, justiça social, igualdade de condições de renda, salários dignos, estímulo ao trabalho dos jovens, desenvolvimento de uma nova ética social que resgate o valor do bem comum, da vida, da verdade, da não-exploração, do não-preconceito, da legalidade, da indignação e da honestidade. É preciso repensar as políticas públicas voltadas para a educação. Os profissionais da educação precisam ser valorizados, é necessário melhorar as condições de trabalho e as condições físicas e pedagógicas das escolas. As políticas educacionais devem ser efetivas; a educação merece respeito, seriedade e valor, uma vez que é elemento básico para o desenvolvimento do país (VASCONCELLOS, 2006).

Considerações finais

Em conclusão, ousamos asseverar que, no enfrentamento das questões disciplinares na escola, contamos com muitas dúvidas; podemos afirmar muitas coisas e outras, apenas suspeitar e deduzir. Porém é notório que o fenômeno da in/disciplina hoje se coloca como um grande desafio para a escola e, diante da intensidade e do caráter com que se constitui, parece indicar mais a necessidade de inovação do que de transformação (GARCIA, 1999).

As soluções podem advir da quebra de alguns paradigmas, do olhar diferente para situações cotidianas, da coragem de admitirmos que temos problemas e, ao mesmo tempo, dificuldades para solucioná-los, ou mesmo que não sabemos como começar. É certo afirmar que não existe fórmula pronta que solucione e elimine por completo o problema da indisciplina na escola. O conflito sempre estará presente, o que nos obriga a trabalhar diuturnamente com as tensões do dia-a-dia (GUIMARÃES, 1996). Nessa busca por mudanças, a gestão democrática pode ser a via que levará a escola a inovar o seu sistema de autoridade, a adotar uma melhor distribuição do trabalho em seu interior, a construir políticas internas preventivas para a indisciplina. Substituir um modelo autoritário, individualista e centralizado por meios efetivos de participação que permitam buscar soluções próprias mais adequadas às necessidades e aspirações de toda a comunidade escolar pode vir a ser o ponto de partida para uma mudança qualitativa do ensino público. A escola, para se tornar realmente pública, precisará criar mecanismos que a tornem democrática e que valorizem a participação de todos os envolvidos no processo educativo (PARO, 2006).

Sabemos que o problema é complexo e que exige muitas reflexões de toda a comunidade escolar a respeito de qual caminho percorrer e como percorrer. A escola tem suas contradições internas e está inserida em um contexto histórico social igualmente contraditório e do qual recebe influência. Desta forma, o fenômeno da indisciplina não pode ser visto apenas como produto de fatores internos à escola, mas como um reflexo de toda a sociedade.

A despeito disso, a escola não pode se eximir da luta pela transformação da sociedade. Sua função precípua é criar instrumentos e ações que viabilizem o ensino-aprendizagem; por isso, é preciso compreender que, no manejo das questões disciplinares, a

saída pode estar na partilha de responsabilidades pelas decisões acerca do cotidiano escolar e nas inter-relações, principalmente as do professor-aluno.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 12 ed. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. (org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BRASIL, leis, decretos, etc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista paranaense de desenvolvimento. Curitiba, 1999. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/revpr>>. Acesso em: 25 ago. 2007.

ESTRELA, Maria Tereza. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FERREIRA, Luis Antônio Miguel. **A indisciplina escolar e o ato infracional**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 25 jul 2007

GUIMARÃES, Áurea M. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. Revista eletrônica. Disponível em: < <http://www.lite.fae.unicamp.br/rev>>. Acesso em : abr 2007, p. 1-5.

PARO Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO Vítor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PUIG, Josep. **Democracia e participação escolar: Proposta de atividades**. São Paulo: Moderna, 2005.

REGO Tereza Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 12 ed. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, Roberto. **Velhas e novas idéias sobre a violência escolar. Como abordar o problema?** Palestra apresentada na Semana da Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá em 06/11/2007.

TAILLE, Yves de La. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 12 ed. São Paulo: Summus, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 16 ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola.** Série idéias n°. 28. São Paulo, FDE, 1997, p. 222-252.

Questões para debate:

1. Você conhece o regimento da sua escola? Como está organizado no que concerne à gestão disciplinar?
2. De que forma são elaboradas as normas disciplinares na escola em que você atua?
3. O atual formato do regimento escolar consegue resolver as questões disciplinares na escola?
4. Quais as maiores dificuldades para o enfrentamento das questões disciplinares no âmbito escolar?
5. Como são gerenciadas as questões disciplinares em sua escola?
6. É possível viabilizar um projeto de participação democrática na construção da gestão disciplinar de forma consciente e interativa?

A GESTÃO ÉTICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Prof^a do PDE: Rita de Cássia Cartelli de Oliveira
Prof^a Orientadora: Dr^a Leonor Dias Paini

Introdução

Este texto, intitulado “A Gestão Ética das Relações Interpessoais, Administrativas e Pedagógicas na Escola”, apresenta algumas reflexões sobre a ética e suas nuances nos relacionamentos interpessoais em dois níveis de ação educativa na escola enquanto unidade executora da educação formal: gestão administrativa e prática pedagógica.

Entre as ponderações resultantes deste estudo consta o apelo para um novo comportamento dos segmentos humanos envolvidos na administração e na prática pedagógica. A intenção é mobilizar um processo de conscientização e de adoção de atitudes motivadas que culminem em ações que abranjam o relacionamento interpessoal em todas as instâncias da atividade educativa escolar. O resultado deste estudo deverá ser um novo posicionamento dos agentes educacionais, os quais deverão tomar atitudes que respeitem, cuidem e auxiliem o corpo discente em sua essência, idoneidade, aptidão, capacidade e propensão. Além disso, deverá possibilitar ao corpo docente uma auto-análise diagnóstica como uma estratégia para a ulterior decisão de se aperfeiçoar na teoria e na prática, de prestar um serviço de qualidade dentro das perspectivas de desenvolvimento e dos anseios de toda a comunidade escolar.

Em síntese, este texto pretende oferecer subsídios para ampliar e aprofundar o processo de desenvolvimento gerencial da prática educativa, com o enfoque da ética. Partindo da reflexão sobre elementos fundamentais da administração educacional, propõe-se um novo direcionamento para o exercício do magistério, de forma a se praticar um gerenciamento ético e de qualidade. Apresentar-se-á uma parábola, com o objetivo de ilustrar o processo, seguida de uma breve alusão ao contexto da educação e à função da escola, algumas referências sobre a conquista da liderança, da autonomia, da gestão de qualidade e uma reflexão sobre a função da ética nas relações interpessoais na escola.

Verificando-se como a ética é modificada com a reestruturação do trabalho para a manutenção capitalista de produção, surge, de forma latente, a seguinte pergunta: A escola

ficaria incólume nessa esfera ideológica e prática sócio-política?

O individualismo e o egoísmo chegam também na escola e salve-se quem puder! É preciso reinventar a ética! O nosso plano de estudo/trabalho, fundado no pressuposto de que uma equipe só pode ser participativa e democrática se tiver ética, vem ao encontro da necessidade de que os relacionamentos interpessoais sejam conduzidos por uma forma de gestão que valorize os princípios éticos.

A prática educativa, em termos de gestão administrativa e pedagógica, implica acolher o aluno, responder às suas necessidades básicas intelectivas, motoras, psicológicas e sociais, durante o período em que ele permanecer no ambiente da escola, disponibilizando à comunidade escolar subsídios que lhe permitam suprir suas carências culturais e lhe dêem parâmetros para sua conduta cívica. A indagação é se, efetivamente, isso está ocorrendo nas escolas brasileiras.

A gestão ética, especificamente associada ao processo de gerenciamento estratégico e pedagógico do ensino aprendizagem focado na administração de pessoal e enquanto procedimento metodológico relevante e essencial do procedimento educativo é um dos caminhos mais eficientes e seguros para incrementar um relacionamento interpessoal adequado e conveniente.

Pretende-se demonstrar que as relações interpessoais, - sob uma gestão ética e qualitativa, por parte da equipe administradora e pedagógica - implica a necessidade de um gerenciamento equitativo, transigente, detalhista, persistente, categórico e democrático em tudo, uma vez que geram e oportunizam um relacionamento, um ambiente, um clima de respeito, segurança, aceitação mútua, produtividade, eficiência e, conseqüentemente, um ensino de melhor qualidade e ótimos resultados para a educação no Estado do Paraná.

1 A dialética nas relações da gestão ética

Não há como pensar educação sem, efetivamente, estabelecer a sua ligação conceitual e funcional com os fenômenos da comunicação, do relacionamento humano, da hierarquia e da ética. Necessariamente, a comunicação humana estabelece uma sistemática de troca, fundada na dialética entre gestor, professor, aluno e comunidade escolar. As relações interpessoais possibilitam, além da eficaz troca de saberes, culturas e experiências, a transformação e o crescimento da pessoa em suas quatro dimensões: física, psicológica,

social e espiritual. Desta maneira, com a participação dessas pessoas, cria-se uma sociedade harmônica, cidadã, dinâmica e aprazível.

Permeando o processo da comunicação, das relações interpessoais e da gestão, a ética é uma poderosa ferramenta para a lapidação da personalidade humana, que é elaborada e edificada, desde os primeiros anos de vida, na família e na escola, como mostra a pitoresca história de James P. LENFESTY, apresentada por Diana Von Holdt (2003. p. 94-96): *A Pescaria mais importante da vida*:

Ele tinha onze anos e, a cada oportunidade que surgia, ia pescar no cais próximo ao chalé da família, numa ilha que ficava em meio a um lago de New Hampshire.

A temporada de pesca só começaria no dia seguinte, mas pai e filho saíram no fim da tarde para pegar apenas peixes cuja captura estava liberada. O menino amarrou uma isca e começou a praticar arremessos, provocando ondulações coloridas na água. Logo, elas se tornaram prateadas pelo efeito da lua nascendo sobre o lago.

Quando o caniço vergou, ele soube que havia algo enorme do outro lado da linha. O pai olhava com admiração, enquanto o garoto, habilmente, arrastava o peixe ao longo do cais.

Finalmente, com muito cuidado, ele levantou o peixe exausto da água. Era o maior que já tinha visto, mas era um dos peixes cuja pesca só era permitida na temporada.

O garoto e o pai olharam para o peixe, tão bonito, as guelras para trás e para frente sob a luz da lua. O pai, então, acendeu um fósforo e olhou para o relógio. Eram dez da noite — faltavam duas horas para a abertura da temporada. O pai olhou para o peixe e depois para o menino.

— Você tem que devolvê-lo, filho — ele disse.

— Mas, papai! — reclamou o menino.

— Vai aparecer outro peixe — disse o pai, disse o pai.

— Não tão grande como este — choramingou o filho.

O menino olhou à volta do lago. Não havia outros pescadores ou barcos visíveis ao luar. Olhou novamente para o pai.

Mesmo sem ninguém por perto, o garoto sabia, pela clareza da voz do pai, que a decisão era inegociável. Devagar, tirou o anzol da boca do enorme peixe e o devolveu à água escura.

A criatura movimentou rapidamente o seu corpo poderoso e desapareceu. O menino desconfiou que jamais veria um peixe tão grande quanto aquele.

Isso aconteceu há trinta e quatro anos. Hoje, aquele garoto é um arquiteto de sucesso em Nova York. O chalé de seu pai ainda está lá, na ilha no meio ao lago, e ele leva seus filhos e filhas para pescar no mesmo cais.

Ele estava certo. Nunca mais conseguiu pescar um peixe tão maravilhoso como o daquela noite, há tanto tempo. Mas ele sempre vê o mesmo peixe — repetidamente — todas as vezes que se depara com uma questão ética.

Porque, como o pai lhe ensinou, a ética é simplesmente uma questão de certo e errado. Apenas a prática da ética é que é difícil. Agimos corretamente quando ninguém está olhando? Ou nos recusamos a

negociar ações com base em informações que sabemos que não devíamos ter?

Fariamos isso se nos tivessem ensinado a devolver o peixe para a água quando éramos jovens? Porque teríamos aprendido a verdade.

A decisão de fazer as coisas certas está vívida em nossas lembranças. É uma história que contaremos com orgulho a filhos e netos.

Não é uma história sobre como tivemos a oportunidade de derrotar o sistema e de aproveitarmos, mas sobre como fizemos a coisa certa e ficamos fortalecidos para sempre.

O conceito de Ética, em sua forma geral, é o de um modelo de conduta humana que possa direcionar o indivíduo para procedimentos corretos, considerados bons, e/ou a procedimentos incorretos, considerados maus perante si, os outros, a sociedade, os demais seres e o ambiente em que vive.

Ética, em sua dimensão original, etimológica e geral, vem do grego *Ethos*, costume. Conforme LALANDE (1996, p. 384), é a “ciência que tem por objeto o juízo de apreciação, enquanto este se aplica à distinção entre o bem e o mal”. Para ampliar e esclarecer essa idéia, apoiamo-nos em Marilena CHAUI (1997, p. 340-341), que assim se refere ao conceito e à etimologia da palavra ética:

No entanto, a língua grega possui uma outra palavra que, infelizmente, precisa ser escrita, em português, com as mesmas letras que a palavra que significa costume: *ethos*. Em grego existem duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal *e*: uma vogal breve, chamada *epsilon*, e uma vogal longa, chamada *eta*. *Ethos*, escrita com a vogal longa, significa costume; porém, escrita com a vogal breve, significa *caráter, índole natural, temperamento*, conjunto de disposições físicas e psíquicas de uma pessoa. Nesse segundo sentido, *ethos* se refere às características pessoais de cada um que determinam quais virtudes e quais vícios cada um é capaz de praticar. Referem-se, portanto, ao senso moral e à consciência ética individuais.

Dirigindo-se aos atenienses, Sócrates lhes perguntava qual o sentido dos **costumes** estabelecidos (os valores éticos ou morais da coletividade, transmitidos de geração em geração), mas também indagava quais as disposições de **caráter** (características pessoais, sentimentos, atitudes, condutas individuais) que levavam alguém a respeitar ou a transgredir os valores da cidade, e por quê?

A ética, portanto, é a ciência da conduta. Ao longo dos séculos vem sendo vista de formas diferentes, como ciência do fim para o qual é direcionada a conduta humana e também dos meios para atingir esse fim. Também é reconhecida como ciência do instável da conduta humana, uma vez que busca a identificação da própria inconstância, com o objetivo de direcionar, orientar, alinhar tal conduta. O conceito de ética, na história, foi objeto de amplas e profundas reflexões, as quais, na maioria dos casos, o relacionam aos

conceitos de valores, direitos, deveres, bem-estar pessoal, social, cívico, entre outros.

Considerada por Aquino (1999) como *norma de conduta*, a ética se aplica a tudo e em todos os lugares. Sendo avaliada como regras de comportamento, diretamente aplicadas no relacionamento interpessoal, não se pode negar sua eficácia em outros procedimentos, como, por exemplo, o de regulação da ação e do comportamento dos gestores educacionais, de modo a resguardar tanto a própria atividade quanto seu resultado. Se a ética, em consequência de sua conceituação e epistemologia, insere-se em todas as ações sociais e profissionais da sociedade, seu desempenho transformador pode ser observado notoriamente no ambiente escolar.

Nesse sentido, pode se afirmar, também, que existe uma *ética educacional*, que envolve toda a atividade da escola, desde as ações da equipe gestora até a comunidade que, em suas abrangências, direta ou indiretamente, faz parte do processo. A Ética faz parte, necessariamente, do projeto político pedagógico e da função administrativa das escolas brasileiras.

A aplicação da ética na gestão escolar implica mudança do comportamento relacional dos diferentes grupos e aprimoramento do processo de comunicação humana entre as partes envolvidas. O elemento mais importante nessa realidade será o diálogo. As conversações exigirão maturidade, respeito mútuo e deverão ocorrer em clima de construção das relações humanas.

A dialética na gestão e no relacionamento desencadeará uma série de atitudes e ações relacionais, provocando a transformação não somente do desempenho intelectual dos envolvidos, mas também dos comportamentos social, político, cultural e profissional. Em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Dermeval SAVIANI (1991, p. 17), afirma que a tarefa dessa pedagogia em relação à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

A dialética provoca mudança de pensamento. A transformação ocorre como consequência direta da relação ética interpessoal, num ambiente de reconhecimento mútuo

e de respeito a valores pessoais, culturais, crenças e concepção ideológica, os quais, em razão da origem, habitat e convívio do ser humano com seus semelhantes, lhes são inerentes. Além disso, a relação poderá ser aperfeiçoada com elementos específicos da convivência solidificada no compromisso afetivo, porém determinado e estável. A partir do momento em que o processo de oferta e realimentação das informações, dos saberes, dos conhecimentos e das atitudes comportamentais, sócio/interativas e de gerenciamento é estabelecido, o administrador sente-se responsável pelos agentes e pelos alunos. Para alcançar um resultado de qualidade, é imprescindível que o processo de gestão escolar não apenas se utilize da ética, mas, extrapolando sua normalidade legal, atue numa dimensão dialógica de caráter solidário e altruísta.

Esse enfoque de relacionamento ético e dialético no processo educacional escolar será evidente e significativo, implicando uma forma inovadora de gerenciamento, no qual a equipe gestora, liderada por uma direção geral bem preparada e imbuída de vontade política, competência administrativa, idônea e autônoma, deverá ter um caráter maduro, dinâmico, forte e humanitário. Assim, para compreender melhor o processo da gestão ética e aplicá-la, é imprescindível entender bem sua dinâmica operacional, a dialética de sua funcionalidade e sua práxis.

A responsabilidade da gestão é movimentar o sistema do ensino de ponta e, portanto, sua atuação deverá ser revestida de características peculiares. É um serviço que, por ser metucioso e especial, não pode mais ser comparado a qualquer atividade comum. O gestor ético tem sempre em mente a vontade de orientar todos os segmentos para uma trajetória segura, estratégica e que conduza a resultados de excelência, conforme os objetivos previamente traçados no plano de ação da unidade escolar de sua gestão. Nesse sentido, a maior parte do tempo ativo será dedicada a garantir que todos atinjam o sucesso almejado. Há uma espécie de vínculo essencial do gestor com as pessoas que integram, interna e externamente, sua abrangência gerencial.

Esse vínculo de gestão, somado à predisposição de gerir tanto a organização administrativa quanto a pedagógica e de utilizar estratégias metodológicas, estabelecerá atitudes de intercessão, interação, edificando um relacionamento interdependente, seguro e produtivo. Disso decorre outra característica do gestor ético, cuja atuação terá como base a estratégia dialética da direção democrática e participativa. Isto é, ele deverá liderar o gerenciamento altruísta e solidário, transformando positivamente o ambiente escolar.

Essa característica, por sua vez, encontra algumas barreiras na truncada relação entre a direção e os outros participantes. A missão do gestor ético é solucioná-las com base

em um relacionamento profícuo, em uma autêntica comunicação, em um necessário tratamento amistoso, fraternal e solidário, reservando-se o cuidado de não cair na familiaridade ou desregrada amizade entre as partes. É necessário um bom relacionamento humano, resguardando sempre um prudente distanciamento estabelecido pela ética profissional e por outros instrumentos de regulamentação, como o regimento interno.

Todavia, a característica marcante da equipe de gestão é a de ser construtora da personalidade jurídica da escola que lhe é confiada. É da essência da gestão a prerrogativa de administrar. Todavia, o gerenciamento educacional vai além de uma administração comum, uma vez que seu escopo é dirigir o ensino pedagógico, atuar com pessoas que deverão ser direcionadas ao processo de aquisição do conhecimento, de formação da própria personalidade, de construção do caráter e, ao mesmo tempo, ser orientadas ao seu fim último, ou seja, à plena realização pessoal, profissional e social.

São essas as características que fundamentam a relação administrativa e pedagógica, a qual, por sua vez, supõe uma regulamentação baseada em princípios legais e éticos que culmina no exercício próprio da autoridade que lhe é facultada legalmente. A legitimação dessa autoridade no meio administrativo, pedagógico, docente e discente será uma decorrência da postura irrepreensível dos executores do processo educativo perante a comunidade interna e externa da escola. A prática dessa autoridade legitimada, sem extrapolar o poder, nem impor atitudes unilaterais, deverá ter como uma de suas funções fundamentais a resolução de conflitos. Para se manter a ordem, não há necessidade de se utilizar a violência, de forma a não ampliar o quadro negativo relacionado à gestão pedagógica autoritária, como afirma GUIMARÃES (2003, p. 2):

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é conseguida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar de extrema tensão entre forças antagônicas [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.

A autoridade legítima, costurada com os princípios da ética, distingue-se do autoritarismo quando o gestor exerce não o seu poder de mando, mas a habilidade de liderar estratégica e positivamente. A liderança, que se traduz no mais eficiente exercício de gestão, abre-se à possibilidade de autonomia, oferecendo aos professores e demais equipes, juntamente com os alunos, a possibilidade do desenvolvimento da capacidade cognitiva, reflexiva e crítica. Esse clima de interação levará todos à certeza da aquisição de cultura, sabedoria, civismo, bons princípios éticos e o reconhecimento dos verdadeiros valores universais. Com base nessa concepção positiva de autoridade enfocada na liderança democrática, a administração, com a aplicação da dialética e da ética nas relações de gestão, terá mais garantias de eficiência e eficácia, conseguindo resultados de excelente qualidade. Trilhará, assim, o caminho do êxito e a satisfação do retorno imediato no desempenho dos alunos, na diminuição da repetência e da evasão escolar.

2 Contexto de educação e a função ética da escola

Para entender o processo do ensino brasileiro é preciso rever sua história, sua estruturação organizacional e filosófica. A escola não nasceu pronta, nem surgiu do nada, como um grande milagre. Ela foi sendo erigida ao longo dos séculos. Em cada período cronológico, uma nova corrente se formava e se sustentava, dando-lhe uma conotação diferenciada e definindo seu matiz ideológico. Isso ocorria conforme os agentes criadores e mantenedores da escola pensavam ou conforme a política sistemática que mais lhes parecia conveniente e adequada para a época. A estruturação da escola como tal se confunde com a criação e implantação dos métodos pedagógicos, os quais se traduziram em procedimentos em salas de aula ou em correntes de orientação no correr do tempo, desde a Escola Tradicional, passando pela Escola Nova, Construtivista até encontrar a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo maior expoente é o professor Dermeval Saviani.

A educação tem a função de, à luz da dialética, discernir a realidade social e promover sua transformação. Sem esconder a verdade, nem se eximir da realidade em seus diferentes níveis de abrangências, seja socioeconômico, histórico, político e cultural, seja ideológico, deve inserir o indivíduo, de forma definitivamente ativa, em seu meio.

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho [...] Aquilo que não é proporcionado pela natureza deve ser produzido

historicamente pelos homens [...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991, p. 21).

Cabe à escola reintegrar o aluno ao grupo, transformá-lo em foco do processo de ensino-aprendizagem, propondo e executando uma metodologia que contemple atividades de cunho vital e psicológico, que exerça motivação e estímulo para sua participação, num ambiente saudável, alegre, criativo e responsável.

3 Liderança e autonomia se conquistam com gestão ética nas relações interpessoais na escola.

No processo da aprendizagem, o conceito de autonomia não se dissocia do papel mediador do gestor, das equipes pedagógicas e do professor. Estes exercerão a interação para essa autonomia, desde o momento em que passam a respeitar, reconhecer e considerar como individualidades primeiramente a si mesmos e, em seguida, seus colegas de trabalho, o ambiente, as ferramentas e os alunos. O primeiro passo é reconhecer todas as pessoas envolvidas no processo como personalidades com direitos e deveres, como cidadãos autônomos, participantes do processo sócio-interativo. Quando a comunidade gestora tem noção de que sua prática educativa deve ser a de propiciar formação completa a um ser consciente, pensante e suscetível à compreensão dos princípios éticos, morais e cívicos e apto para atuar socialmente, será capaz de se responsabilizar pela ação qualitativa do ensino, propiciando o completo e real aprendizado e a aquisição de efetiva autonomia.

Alunos, professores e equipes educacionais que conquistam, por merecimento, a autonomia, tornam-se aptos a enfrentar situações problemáticas relacionadas ao ensino/aprendizagem, além de questões familiares ou sociais, sem usar subterfúgios ou inverdades para a solução dos problemas que possam surgir. Quando se pretende auxiliar os alunos a alcançar autonomia, deve-se propiciar oportunidades de participação, interação e solução de situações conflitantes, ocasionando momentos de reflexão e oferecendo chances de utilização do raciocínio, da imaginação e da livre iniciativa. Nesse sentido, PERRENOUD (1999) sustenta a idéia da auto-regulação, que consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos.

Qualidade de vida, ensino transformador, consciência de cidadania, responsabilidade, clima de segurança, real circulação do saber, aquisição e desenvolvimento da cultura, respeito e manutenção do meio ambiente, altruísmo, espírito solidário, controle emocional, curiosidade, vontade de aprender, aquisição do hábito de leitura e gosto pelo esporte serão realidades em uma escola, desde que nela se aplique a estratégia do relacionamento interpessoal, da valorização do ser humano como pessoa e do estabelecimento de princípios éticos.

O homem possui dentro de si um juízo e um tino éticos que habilitam conscientemente sua capacidade para se auto-avaliar. Sob os auspícios dessa consciência ele poderá classificar suas atitudes e ações, distinguir as certas e as erradas, boas e más, justas e injustas, verdadeiras e falsas. A Ética, como valor, é uma possibilidade de escolha do indivíduo entre o certo e o errado. Nesse sentido, não existe um ato ético ou não ético, todo ato humano pode ser eticamente certo ou eticamente errado. Da mesma forma, não existe uma ação não moral, ela é moral ou imoral.

A Ética, como um ramo da Filosofia, faz parte de um sub-ramo da Axiologia e tem por fim estudar a índole do que é avaliado como benefício, apropriado, certo, válido e verdadeiro. É uma doutrina filosófica, cujo objeto é a moralidade no tempo e no espaço. Diferenciada da Moral, que é a conduta, o procedimento, a Ética abrange os conceitos de exame e análise alusivos à conduta e ao procedimento humano.

Desde os tempos aristotélicos, a Ética refere-se ao ser humano como protagonista de relacionamentos, seja com a natureza, com os animais ou com os próprios semelhantes. Nesse relacionamento, os ditames éticos determinam que a prudência de não exagerar para nenhum lado é o que garante o resultado positivo da satisfação pessoal. Talvez esse seja o sentido de se conquistar a felicidade na vivência ética, como preconizam os filósofos antigos.

Ética, no âmbito educacional, tem como escopo a prerrogativa da formação dos alunos como pessoas cientes dos compromissos, deveres e direitos em face da sociedade em que estão inseridos. Esta, por sua vez, padroniza o comportamento de seus componentes, pelos costumes e leis que foram implantados ao longo do tempo histórico, desde a polis grega até a contemporaneidade. As exigências da sociedade quanto à conduta de seus cidadãos são, em geral, repassadas à escola, que, concomitantemente ao ensino do conteúdo, deve cuidar para que seus alunos sejam educados para exercer uma conduta ética irrepreensível.

Com a aplicação da ética como parâmetro de consciência de atitudes e comportamento da comunidade escolar, em todos os níveis, o resultado será imediatamente percebido nas relações interpessoais, trazendo como conseqüências a segurança, o bem estar, a disciplina, a boa qualidade do trabalho e de vida de seus componentes.

O posicionamento ético de um grupo de trabalho faz a diferença quanto ao renome da escola, dando-lhe credibilidade e respeito, aumentando o círculo de amigos que a ajudarão a desenvolver suas atividades. A consciência dos procedimentos éticos da equipe de gestores impregnará todos os que, direta ou indiretamente, possam se envolver com a escola no presente e no futuro. Mais do que isso, as ações éticas afetarão positivamente todos.

A prática ética evitará que atitudes e ações individualizadas e individualistas possam desfazer o sonho de uma educação total, comprometida com a pessoa e com as garantias de desenvolvimento de sua personalidade, inteligência, cidadania e realização pessoal. O aluno, além de sábio e cidadão, precisa ser feliz. A garantia dessa felicidade está na forma equilibrada de seu comportamento.

Considerações finais

Conclui-se que a qualidade do ensino passa, necessariamente, pela comunicação dialética no campo das relações interpessoais e pela implementação da gestão ética e depende da ação de uma liderança democrática, cujo fim seja uma autonomia sustentável. Este é o caminho para se alcançar, com maior eficiência, os objetivos da educação, dentre os quais constam o emprego ou a continuidade dos estudos, sem descartar a conquista do saber e do conhecimento e sem desconsiderar a necessidade de realização pessoal e profissional das pessoas envolvidas.

As pesquisas a respeito das dificuldades no ensino expressam, por um lado, a falta de escolas com condições adequadas de funcionamento. Por outro lado, apontam também a ausência, em nosso sistema de ensino, de uma filosofia de educação explicitamente comprometida com a formação do homem completo e que, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, se articule com o objetivo de viver bem e realize um ensino que aperfeiçoe o educando tanto para usufruir da herança cultural acumulada quanto para contribuir na construção da realidade social.

Parece que a baixa qualidade do ensino público se traduz em certo descuido do sistema, do cumprimento das leis, pela falta de vontade política no âmbito educacional e pela ausência de responsabilidade e comprometimento com uma educação eficiente que justifique sua existência e lhe permita atingir satisfatoriamente os fins inerentes à sua função pedagógica de construção do conhecimento pelo aluno.

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar plenamente seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá ser democrática e participativa, atendendo tanto ao direito da população e ao controle democrático do Estado como à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. Esse objetivo será realizado com o compromisso de uma gestão ética, de qualidade e consciente de sua vocação.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **A questão ética na educação escolar**. Volume 25 - Número 1 – Jan./Abr. 1999. Disponível em:
<<http://www.senac.br/informativo/BTS/251/boltec251a.htm>>
- CANFIELD, Jack [et al.]. **Histórias para Aquecer o Coração dos Pais**. Tradução Marilena Reginato de Moraes Souza. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 1997.
- DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas práticas** São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. Escola: Espaço de Violência e Indisciplina. In: **Nas Redes da Educação**. Revista Eletrônica. Campinas São Paulo, 2003. Disponível em:
<<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>>.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MOTTA, Nair de Souza. **Ética e vida profissional**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições, 1984.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed. 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. Escola e Democracia. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA PERGUNTAS E RESPOSTAS

Prof. do PDE: Benedito Borges
Profª Orientadora: Drª Neusa Altoé

Introdução

Muito se fala de gestão democrática no âmbito da administração das escolas públicas de educação básica do Paraná, mas pouco se vê de implementação. Podemos dizer que, em grande parcela delas, a realização da gestão democrática resume-se basicamente à eleição de Diretores e de Diretoras. Grande é o discurso, pequena é a prática.

Diante dessa realidade, é fundamental e urgente que o tema “Gestão Democrática” seja estudado e debatido no âmbito desses estabelecimentos de ensino, de forma a melhorar sua compreensão e, conseqüentemente, dentro do possível, ampliar sua implementação. Sem estudo e sem uma reflexão de toda a comunidade escolar sobre esse assunto, a gestão democrática das escolas públicas de educação básica do Paraná está fadada a continuar uma ilustre desconhecida, existente somente no papel, como acontece em muitas de nossas escolas.

É com o propósito de fomentar esse debate, essa reflexão, esse início de conversa sobre gestão democrática no âmbito das escolas de educação básica do Paraná que, em uma das etapas do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, este texto foi idealizado e produzido. Esperamos que ele cumpra essa função.

PARA UM INÍCIO DE CONVERSA...

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Paulo Freire

Quanto à gestão democrática, Phontes afirma:

[...] de nada adianta até mesmo uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que conceda autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se Diretores, professores, pais, alunos e demais atores do processo desconhecem o significado político de autonomia, a qual não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva (PHONTES, 2007, s.p.).

Por outro lado, sabe-se que ninguém firma pacto ou coopera com aquilo que não conhece. Desta forma, no âmbito de imensa parcela das instituições de educação básica do Paraná, a gestão democrática é, sem dúvida e sem necessidade de quaisquer mensurações, uma ilustre desconhecida, tanto para pais, alunos, professores como até, por que não dizer, para muitos diretores e diretoras.

Este simples livrete não pretende, nem poderia, em face da amplitude e profundidade do tema, responder a todos os questionamentos acerca da “gestão democrática da escola pública”. Nele se busca apenas provocar uma discussão, incentivar estudos a respeito desse assunto tão atual e necessário e, assim, contribuir para que, nos estabelecimentos de ensino, os atores passem do discurso à prática e avancem na implementação das ações coletivas que caracterizam a gestão democrática como forma de administração das escolas públicas de educação básica do Paraná.

Diante do exposto, inevitavelmente, as primeiras perguntas surgem e o leitor deve estar se perguntando:

- ✓ Afinal, o que é uma “gestão democrática da escola pública”?
- E perguntamos nós, cá do outro lado:
- ✓ Existirá “gestão democrática” na escola pública à qual o leitor está vinculado?

Mais do que simples respostas, tais perguntas nos remetem, isto sim, a outras indagações, bem como a um estudo do tema, o que buscaremos provocar através das seguintes “Perguntas e Respostas”.



PERGUNTAS E RESPOSTAS

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Paulo Freire

1. Atualmente muito se tem falado em “gestão democrática da escola pública”. Afinal, qual a definição da expressão “gestão democrática” no âmbito da escola pública?

R.: Para uma melhor definição de “gestão democrática” faz-se necessário buscar a etimologia dessas palavras.

Começando pela palavra **“GESTÃO”**, servimo-nos da seguinte definição :

Sendo a transmissão do conhecimento (ação da escola) um serviço público, o princípio associa este serviço à democracia. (...) Lembrando-se que o termo “gestão” vem de *gestio*, que por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é só ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público (re/pública) (CURY, 1997, p. 201, grifo nosso).

Quanto à palavra **“DEMOCRÁTICA”**, é uma derivação de democracia, que, por sua vez, tem sua origem no termo grego antigo *demokratía*, no qual *demo* significa povo e *kratia*, governo. De forma popular, podemos definir democracia como o “governo do povo, pelo povo e para o povo”.

Interessante também registrarmos aqui as palavras de dois grandes mestres que discorreram sobre democracia:

[...] não há governo perfeito, e também não é possível imaginar que o povo possa ficar em assembleia permanente para decidir os negócios

públicos, por isso que jamais existiu e jamais existirá uma democracia verdadeira (ROUSSEAU, Apud: ALTOÉ, 2007, p. 24);

[...] a implementação da democracia importa em sofrimento [...] a implementação total da democracia é utopia (WEBER, Apud. BARBOSA, 2004, s.p.).

Contudo, a democracia, mesmo com suas imperfeições e limitações, tem aparecido como a forma de governo que mais vem ao encontro da idéia utópica de uma sociedade justa e igualitária. Transpondo a questão da democracia para o âmbito escolar, constatamos que:

[...] uma escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas (FONSECA, 1994, p. 49).

Assim, uma escola que se rege pela “gestão democrática” é uma escola em que, dentro do possível, mais que simplesmente eleger seu diretor ou sua diretora, todos, professores, direção, pais, alunos, funcionários, equipe pedagógica e comunidade, de forma coletiva e num processo pedagógico, tomam as decisões necessárias ao seu bom funcionamento e conseqüente cumprimento de sua função social.

2. Há alguma diferença entre a gestão democrática que se deseja para a escola pública e a gestão democrática praticada pela administração em geral, especialmente a empresarial?

R.: A gestão democrática pretendida para a escola pública e a gestão democrática praticada pelo empresariado, mais que diferentes, são antagônicas.

A gestão democrática, de inspiração neoliberal, praticada pelo empresariado, visa principalmente o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total. Poderia, portanto, ser caracterizada como um sinônimo de administração, a qual se fundamenta na idéia de comando centralizado e de busca da racionalização de recursos materiais e humanos, segundo uma determinada finalidade.

Já a gestão democrática pretendida para a escola pública caminha em sentido contrário e, em substituição ao termo administração escolar, incorpora-se ao ideário das novas políticas públicas. Discorrendo sobre o assunto o professor BORDIGNON (2001, p. 47) afirma que

[...] a gestão democrática da escola pública aparece como uma nova alternativa para o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada).

Portanto, gestão democrática da escola pública é muito mais que um sinônimo de administração; seu sentido adquire uma dimensão muito maior do que a idéia de comando e qualidade total, presente no meio empresarial. Gerir democraticamente uma escola pública, uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades, é construir coletivamente. Isto significa contrapor-se à centralização do poder na instituição escolar, bem como primar pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão do estabelecimento, na melhoria da qualidade do ensino e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada.

3. Falar em gestão democrática da escola pública remete-nos obrigatoriamente a pensar em autonomia e participação. Como interpretar esses dois conceitos, já que há diferentes possibilidades de compreendê-los?

R.: Realmente, não há como falar de gestão democrática da escola pública sem falar de autonomia e participação. Contudo, é interessante esclarecer que várias são as formas de participação e vários são os conceitos de autonomia.

A autonomia que se deseja para a escola pública

[...] não significa ausência de leis, normas, regras ou a idéia de que a escola pode fazer o que quiser – significa, sim, a possibilidade de a escola ser o centro das decisões, traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que pretende, dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado. [...] Com a autonomia, a escola torna-se o centro das decisões, ao mesmo tempo que assume a responsabilidade por essas decisões. Para que isso aconteça, o Estado precisa assumir a sua responsabilidade, ou seja, oferecer à escola os meios para a concretização dessa autonomia (JORNAL DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 01-02).

A concretização dessa autonomia depende principalmente da “possibilidade e capacidade da escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (NEVES, 1998, p. 113).

A participação, por sua vez, é condição *sine qua non* para a realização da gestão democrática em uma escola pública.

A gestão democrática implica obrigatoriamente na participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação de interesses, na transparência das ações, em mobilização e compromisso social, em controle coletivo (JORNAL DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 01-02).

Portanto, em uma gestão democrática,

[...] ao contrário de uma participação padronizada, tutelada, ritual, restrita e funcional, o que deve ser buscado é a participação como nova forma de exercício do poder e, por isso, deve ser reaprendida e, se necessário, reinventada. Nesse sentido, participação não se impõe, não se decreta, constrói-se coletiva e diariamente (DOURADO, 2006, p. 61).

4. A gestão democrática da escola pública é uma concepção recente?

R.: Não. A concepção de gestão democrática da escola pública não é recente. Conforme BARROSO (1998, s.p.), “o processo de mudanças com relação à gestão da educação está sendo vivido por vários países desde meados da década de 80”.

No Brasil, a escola pública passou a ter a perspectiva de gestão democrática a partir da Constituição de 1988, também denominada “Constituição Cidadã”, na qual se enunciou, como um dos princípios básicos do ensino, “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1998, p. 108).

O Plano Decenal de Educação Para Todos, indicador de diretrizes da política educacional para o decênio 1993-2003, também menciona a necessidade da “gestão democrática”.

Por fim, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, cujos Artigos 14 e 15 contêm as seguintes determinações:

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 e equivalentes [...];

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

5. Seria correto afirmar que numa gestão democrática todo e qualquer partícipe da comunidade escolar pode, de forma pessoal e direta, intervir nas ações e projetos da escola?

R.: Não. Embora saibamos que “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs” (DOURADO, 2006, p. 62), numa gestão democrática até a participação deve primar pela organização. Caso contrário, ao invés de contribuir, ela poderá vir a ser extremamente danosa à vida da escola.

Mesmo num grupo de autogestão (grupo que se autogoverna), no qual a coletividade exerce os poderes do governo por meio da ação direta, a participação se realiza de forma organizada, no mínimo, por meio de assembléias.

Portanto, também a gestão democrática da escola pública não poderia prescindir desse princípio universal da organização. Toda a participação dos seus atores deve ocorrer, especial e preferencialmente, por meio dos órgãos colegiados.

6. Falar de gestão democrática da escola pública implica, obrigatoriamente, falar de órgãos colegiados. O que são órgãos colegiados e como se dá a relação deles com a gestão democrática?

R.: Órgãos colegiados são grupos representativos da comunidade escolar, mediante os quais, preferencialmente, a gestão democrática se realiza.

São exemplos de órgãos colegiados: a Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, o Grêmio Estudantil, o Conselho de Classe, o Conselho de Alunos Representantes de Sala, o Conselho Escolar e outras formas de associações ou grupos que existam no ambiente escolar. Eles “devem ter funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar, e não apenas funcionar como instância de consulta” (LUCE, 2004, p. 03).

7. Qual o lugar que o Conselho Escolar ocupa na estrutura geral da escola, especialmente entre os demais órgãos colegiados?

R.: Etimologicamente,

[...] o termo conselho vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido [...] (CURY, 2001, p. 47).

Dentre os órgãos colegiados, o Conselho Escolar, não por mera questão hierárquica, mas especialmente por sua formação e fins, é sem dúvida o mais importante. É aquele que congrega, além da Direção, participantes dos demais colegiados e representantes da comunidade na qual está inserida a escola. Portanto, “o Conselho Escolar representa as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade” (NAVARRO, 2004, p. 33). Daí sua importância maior.

Discorrendo sobre o lugar que os conselhos ocupam na estrutura escolar, o professor BORDIGNON (2004, p. 34) propõe que

[...] o conselho escolar deve existir para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Os conselhos – é bom insistir – não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade..

8. O princípio da gestão democrática da escola pública deve ser entendido como uma dívida do governo?

R.: Não. Já há algumas décadas, a gestão democrática da escola pública

[...] faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público (DOURADO, 2006, p. 48-52).

Portanto, a gestão democrática da escola pública, como princípio, jamais deve ser entendida como uma dádiva do governo ou de quem quer que seja, mas sim como uma conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira.

9. A gestão democrática da escola pública deve ser entendida como uma forma que o Estado encontrou para se desobrigar de suas responsabilidades?

R.: Existem defensores desta tese, como NOMA e CARVALHO (2007), que afirmam que, no atual contexto, a tão propalada gestão autônoma e participativa significa, sim, desresponsabilização do Estado, senão integral, pelo menos parcial, pela manutenção da escola pública.. No entanto, preferimos concordar com o seguinte posicionamento:

[...] a gestão democrática da escola pública não deve ser entendida como uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades ou para criar uma escola de qualidade inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade, resultando no barateamento do currículo especialmente no ensino da leitura e da escrita (CUNHA, 1991, p. 395).

Ela deve, sim, ser entendida e defendida

[...] como meio de mudar o caráter da escola atual, de mudar sua função social, reconhecendo e assimilando a diversidade não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a superação das desigualdades sociais (ANTUNES, 2002, p. 133).

A gestão democrática da escola pública é a oportunidade de promover a “escola feita pelo povo e não para o povo”, como dizia Florestan Fernandes (apud GADOTTI, 1990, p. 160). É uma conquista social e política de parcela da sociedade brasileira e não uma dádiva ou “jogada” do Estado.

10. Falar de gestão democrática da escola pública também nos remete obrigatoriamente a falar de cidadania. Como entender a cidadania nesse contexto?

R.: De fato, a cidadania pode ser exercida de mais de uma forma. BENEVIDES (1991, p. 15-16), discorrendo sobre a questão da cidadania, afirma que

[...] as classes privilegiadas não têm medo da cidadania quando ela está restrita aos direitos do cidadão como eleitor. Pelo contrário, elas desejam esse cidadão. Temem apenas a cidadania democrática, a cidadania ativa. Há um grande salto qualitativo entre o cidadão meramente eleitor, contribuinte e obediente às leis, e o cidadão que exige a igualdade através da participação, da criação de novos direitos, novos espaços e da possibilidade de novos sujeitos políticos, novos cidadãos ativos [...]. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Portanto, é essa cidadania ativa, essa participação popular, que intervém no planejamento, nas decisões e no controle das políticas públicas, que a gestão democrática da escola pública deve buscar e estimular.

11. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são os dois principais documentos de uma unidade escolar. Como entendê-los no âmbito de uma gestão democrática?

R.: A palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para a frente, que dá sempre a idéia de movimento, de mudança. Sua origem etimológica, como explica VEIGA (2001) vem confirmar essa forma de entender o termo projeto, que vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante. Neste sentido, todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro.

No contexto de uma gestão democrática da escola pública, o Projeto Político-Pedagógico (PPP)

[...] é um instrumento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos; é elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola [...] É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de

ações, atos e medidas que combinem a reflexão e as práticas do fazer pedagógico (SILVA, 2003, p. 296).

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico – PPP deve ser entendido “como um dos principais instrumentos para a organização do trabalho e das atividades da escola e, particularmente, para a definição de sua própria organização pedagógica” (DOURADO, 2006, p. 56).

Por sua vez, a palavra “regimento” tem sua origem etimológica em uma família de palavras latinas: “[...] *regimentu*, *regimem*, *rego* e *regere* significando ação de conduta, governo, administração. É o conjunto de normas que regem o funcionamento de uma instituição [...], normas impostas ou consentidas [...]” (FERREIRA, 1997, p. 668).

É comum, no contexto da escola pública, relacionar o Regimento Escolar única e exclusivamente às questões disciplinares. Contudo, é necessário esclarecer que o Regimento Escolar é bem mais amplo e abrange também a outras importantes questões relacionadas à gestão escolar.

O Regimento Escolar é o documento que, amparado nas Constituições Federal e Estadual e nos pareceres normativos do Conselho Estadual de Educação, sintetiza o Projeto Político Pedagógico e lhe confere o embasamento legal, devendo, pois, ser entendido como a “constituição”, a “lei” da escola. Nesse sentido,

[...] o Regimento Escolar, [...], deve assegurar a gestão democrática da escola, possibilitar a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica, valorizar a comunidade escolar, através dos colegiados e, efetivamente, fazer cumprir as ações educativas estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico da escola (SEED, 2007, p. 08).

Tanto o Projeto Político-Pedagógico quanto o Regimento Escolar que lhe corresponde devem obrigatoriamente ser construídos por todos os segmentos da comunidade escolar, em especial do Conselho Escolar. Deve expressar, de forma simples, clara, precisa e completa, o tipo de escola que a comunidade deseja e o processo pedagógico que será utilizado para concretizar tal objetivo.

Desta forma, à medida que a comunidade escolar for observando que o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da escola de sua localidade são resultados também das suas idéias, das suas sugestões e das suas escolhas, sentir-se-á mais comprometida com sua execução e sucesso.

É preciso esclarecer que o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar não devem:

- ser apenas resultado de planos de professores;
- nascer apenas por força da ação da Direção ou da equipe pedagógica da escola;
- ser considerados apenas como cartas de intenções ou de cumprimento de uma exigência administrativa;
- ficar engavetados em uma mesa na sala da direção;
- ser considerados como documentos prontos, acabados;
- ser copiados de outras instituições escolares.

12. O livre acesso às informações é um dos princípios da democracia. O que dizer desse princípio no contexto da gestão democrática da escola pública?

R.: Conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 27,

[...] a administração pública direta, indireta e fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, razoabilidade, eficiência [...] (BRASIL, 1998, p. 39).

Portanto, também a escola pública, especialmente num contexto de gestão democrática, não pode e não deve abrir mão destes princípios, notadamente os da publicidade e da transparência. Como todos os envolvidos no cotidiano escolar são chamados a participar de sua gestão, toda e qualquer decisão ou ação tomada ou implantada na escola tem que ser do conhecimento da coletividade. Não se concebe uma gestão democrática da escola pública sem que todos os componentes da comunidade escolar tenham livre acesso a todas as informações importantes da escola.

As prestações de contas dos recursos financeiros obtidos pela escola, os estatutos dos órgãos colegiados existentes, o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e tantos outros documentos relevantes devem, rotineiramente, ser divulgados, ter a leitura recomendada e, sem impedimentos, estar à disposição, ao alcance de toda a comunidade escolar.

A participação e a transparência são fundamentais para que a gestão da entidade pública se torne, de fato, pública e transparente. Sem participação não há gestão democrática e, sem transparência, não há participação. Tudo fica reduzido à retórica.

13. Qual o papel do diretor/diretora na gestão democrática da escola pública?

R.: Falar do papel do diretor/diretora na concepção da gestão da escola pública implica afirmar logo de início que a eleição direta, envolvendo amplos setores da comunidade escolar, não pode ser, por si só, indicador de que a gestão da escola é democrática.

A gestão democrática da escola pública é algo muito mais amplo do que a simples eleição de um diretor/diretora, é uma escolha que tem conseqüências diretas e importantes no papel desses personagens.

Quando nos referimos ao termo diretor/diretora, automaticamente o ligamos ao verbo administrar e quando, no âmbito da gestão democrática, falamos em gestor/gestora, automaticamente nos reportamos ao verbo gerir. Segundo SOUZA (s.d., p.2)

[...] gerir transcende administrar e está ligado a uma outra concepção, a um outro modelo. A administração escolar está vinculada a um modelo vertical e a gestão a um modelo horizontal. No modelo vertical, como administrador, cabe ao diretor manter a ordem estabelecida [...] cumprir e fazer cumprir a legislação educacional que seja pertinente [...] garantir o cumprimento das obrigações de cada elemento presente no espaço escolar e resolver problemas entre as instâncias do macro-sistema e das pessoas hierarquicamente a ele subordinadas. Esse é o papel do diretor-administrador).

No modelo horizontal (da gestão democrática), mais do que controlar recursos, coordenar funcionários e assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula, o diretor/diretora assume uma condição diferente, mais abrangente, menos autoritária e mais democrática, ou seja, a condição de gestor/gestora. Como tal,

[...] deixa de ser a autoridade máxima para ser um grande articulador de todos os segmentos, aquele que prioriza as questões pedagógicas e

mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo. Partilha decisões com a comunidade escolar trazendo as mesmas dificuldades da convivência democrática presentes em nossa sociedade [...] (SÁ, 2002, p. 08).

Ramalho afirma que, numa gestão democrática,

[...] o gestor, que continua tendo o papel mais importante, fica com a missão de identificar e mobilizar os diferentes talentos para que as metas sejam cumpridas. E, principalmente, conscientizar todos da contribuição individual para a qualidade do todo. De olho nessa nova realidade, cabe a ele desenvolver algumas competências como aprender a buscar parcerias, pensar em longo prazo, trabalhar com as diferenças e mediar conflitos (2000, p. 11).

Portanto, o papel do gestor/gestora, num contexto de gestão democrática da escola pública, implica obrigatoriamente: estímulo e possibilidade de participação das comunidades intra e extra-escolares nas ações da escola; partilha de poder com essas comunidades; sensibilidade para conduzir a escola com base na demanda dessas comunidades e busca da melhoria do ensino e não apenas da escola.

Considerações finais

Estudo, reflexão e prática quotidiana são ações básicas para se dominar e exercitar qualquer assunto. Com a gestão democrática da escola pública não é diferente. É fundamental que seus princípios sejam conhecidos e entendidos para que ela possa ser praticada.

Para pensar e adotar a gestão democrática da escola pública, a comunidade escolar deve ter em mente algumas orientações. Primeiro,

[...] que cada escola precisa construir sua gestão democrática. Não existem fórmulas ou receitas mágicas, mas deve haver vontade, capacidade, criatividade, perseverança e certeza de que é o caminho para se alcançar uma escola e um ensino público de qualidade (JORNAL DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, p. 02).

Segundo, embora a gestão democrática da escola pública seja possível, não se instala como em passe de mágica, é sempre processual, conflituosa e coletiva:

sempre que pensamos em mudar, queremos tudo o mais rápido possível. Mas não devemos ter pressa, pois as pequenas mudanças são as que mais importam. Por isso, não devemos ter medo de mudar lentamente, devemos ter medo de ficar parados (Provérbio chinês).

Concluimos com as palavras do mestre GADOTTI (2004, p. 04)

A Gestão Democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Referências

ALTOÉ, Neusa. **As Universidades Estaduais do Paraná: Os Caminhos da heteronomia**. Tese de Doutorado. Piracicaba: Universidade Metododista, 2007.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1992

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

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96** -Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. **Transporte Escolar: acesso a educação e inclusão social**. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Brasília-DF, LASCO do Brasil, 1991.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **“Gestão Democrática” da Escola Pública: Um Movimento de “Abertura” da Escola à Participação da Comunidade?** Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FONSECA, Dirce Mendes da. **Gestão e educação**. In: Revista Universidade e Sociedade, ano IV, 7 junho 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água. 6. ed., 1995.

GADOTTI, Moacyr. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.

Gestão Democrática do Ensino Público e a Escola Pública de Qualidade. Jornal do Projeto Pedagógico. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/JornalPP_04_07Gest%E3oDemocratica.htm>. Acesso em: 20 abr. 2007.

LUCE, Maria Beatriz. In.: **Gestão Democrática escolar**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ge/meio.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

NAVARRO, Ignez Pinto. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno nº 01. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

NOMA, Amélia Kimiko; CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. Novas práticas educativas nos anos 90: novos modelos de administração pública e de gestão da educação brasileira. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Caderno de apoio para elaboração do Regimento Escolar** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED – PR., 2007. 124 p.

PHONTES, Leonora. In: **Gestão Democrática e o Projeto Político Pedagógico na Escola**. Disponível em: <<http://www.Centrefeducacional.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

SÁ, Albaniza Oliveira Dias de, et al. **Gestão escolar democrática: uma ação transformadora**. Disponível em: <http://www.faad.edu.br/arquivos/gestao_escolar_democracia_variosalunos.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2007.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico. In: **Cadernos Cedes: Arte e manhas dos projetos políticos-pedagógicos**. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61, dez. 2003.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **A Escola fayolista e a Escola pós-moderna: contextos para administradores e gestores da educação**. Disponível em: <<http://www.elton.com.br/posgrad.htm>> Acesso em: 27 nov. 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

