



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

JOSÉ ROBERTO DE CARVALHO FERREIRA

**IMPLICAÇÕES DOS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO
DESEMPENHO DE UNIDADES ESCOLARES:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

**CASTANHAL-PA
2018**

JOSÉ ROBERTO DE CARVALHO FERREIRA

**IMPLICAÇÕES DOS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO
DESEMPENHO DE UNIDADES ESCOLARES:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado à Faculdade de Pedagogia,
da Universidade Federal do Pará – UFPA,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador: Prof.º Dr.º Francisco Valdinei
dos Anjos

**CASTANHAL-PA
2018**

JOSÉ ROBERTO DE CARVALHO FERREIRA

IMPLICAÇÕES DOS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NO
DESEMPENHO DE UNIDADES ESCOLARES: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos -
Orientador

Prof. Eula Regina Lima Nascimento

Prof. João Batista Santiago Ramos

Epígrafe

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!

Agnes Heller

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer e guiar meus passos até este momento da minha vida.

Aos meus pais Carmem Lúcia Araújo de Carvalho e Valdir Batista Ferreira por me darem a vida, amar-me e instruírem-me a ser o que sou hoje.

A minha família, especialmente a minha irmã mais velha Katiane de Carvalho Ferreira, meu irmão Dhiemerson Alan e meu tio Clebson Ferreira por sempre me apoiarem nas suas maneiras e contribuírem para que eu conseguisse chegar até este momento.

À minha avó Maria Batista por me apoiar e acolher desde que cheguei em sua casa, contribuindo diretamente para a conclusão do meu curso.

A Universidade Federal do Pará por me permitir desfrutar de todo seu aparato científico e acadêmico para que conseguisse almejar a minha primeira graduação.

Aos professores por serem peças fundamentais nesse processo, pois se disponibilizaram a sempre contribuir de sua melhor forma com a formação de todos, foram mais de 4 anos de intensa convivência, troca de conhecimentos. Em especial o professor Dr.^o Francisco Valdinei por orientar-me e ajudar-me nesse momento chave de conclusão de curso.

A Minha turma de Pedagogia 2013 Noite, pois vivenciamos grandes e intensos momentos juntos, desde todas as festas de fim de períodos à aflições antes dos seminários avaliativos, sem contar as inúmeras discussões dentro de sala de aula.

Aos meu colegas, especialmente aos meus amigos que fiz desde a primeira semana de aula e que conviveram comigo até o final, os Macoys: Jaqueson Cavalcante, Augusto Reis, Fabricio Rebolças e Suanne Porpino; assim como as demais que me aproximei durante o processo de formação, o grupo dos excluídos: Thais Bazilio, Lilian Kelly, Giovanne, Cleidinei, Suane, Thamyres Maciel, e Tati.

DEDICATÓRIA

A minha mãe Carmem Lúcia por tudo que fez na minha vida,
por todo amor e carinho que me deu e por todo ensinamento
que me edificou e fez com que eu pudesse superar as
dificuldades que a vida apresentou diante de mim a partir de
tudo o que aprendi com ela, sempre será o grande exemplo de
minha vida.

RESUMO:

Trata-se de um estudo em torno da Gestão escolar constituído a partir da problemática – Como o modelo de gestão educacional assumida implica no desempenho de unidades escolares segundo a literatura da área? Em termos de Objetiva, foram traçados os seguintes: Geral: Analisar por meio de um estudo bibliográfico como o modelo de gestão educacional assumida implica no desempenho de unidades escolares, com base na literatura da área. Específicos: Contextualizar a gestão escolar no cenário brasileiro; Identificar os modelos de gestão mais evidentes no contexto escolar segundo a literatura da área; Discutir os referenciais legais que orientam a gestão escolar no Brasil desde a Constituição Federal de 1988; Analisar a gestão escolar democrática como princípio da qualidade na educação brasileira. Foi assumida a abordagem qualitativa a partir de um estudo bibliográfico com base em autores como Marconi e Lakatos e Antônio Joaquim Severino. Os referenciais básicos foram organizados a partir de dois campos: O primeiro teórico conceitual contou, sobretudo, com Heloisa Lück, Vitor Henrique Paro e José Carlos Libâneo. O segundo campo foi de natureza legal, produzido a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394 de 1996. A partir do estudo realizado foi possível verificar que embora exista uma referencial legal para que se estabeleça um modelo de gestão pautado no princípio democrático, ainda assim, existem vários modelos que coexistem e que revelam os desafios referentes a se pensar uma escola constituída a partir de objetivos comuns para a comunidade a qual ela atende.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão democrática. Qualidade da educação.

Abstract:

It is a study about the School management constituted from the problematic around the How the model of educational management assumed implies in the performance of school units according to the literature of the area? In terms of Objective, the following were outlined: General: Analyze through a bibliographic study how the model of educational management assumed implies in the performance of school units, based on the literature of the area. Specific: Contextualize school management in the Brazilian scenario; To identify the most evident management models in the school context according to the literature of the area; To discuss the legal frameworks that guide school management in Brazil since the Federal Constitution of 1988; To analyze democratic school management as a principle of quality in Brazilian education. The qualitative approach was taken from a bibliographic study based on authors such as Marconi and Lakatos and Antônio Joaquim Severino. The basic conceptual theorists were organized from two fields: The first conceptual theorist counted, above all, with Heloisa Lück, Vitor Henrique Paro and José Carlos Libâneo. The second field was of a legal nature, produced from the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9,394 of 1996. From the study it was possible to verify that although there is a legal reference for establishing a model of management based on the democratic principle, yet there are several models that coexist and reveal the challenges of thinking of a school built on common goals for the community it serves.

Key-works: School management. Democratic management. Quality of education.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
Objetivos.....	12
Metodologia	13
1 A GESTÃO ESCOLAR	14
1.1 Contextualizando a gestão escolar	14
1.2 Modelos de gestão escolar	18
2 A LEGISLAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRESSUPOSTO PARA POSSÍVEIS MODELOS DE GESTÃO	25
2.1 A gestão escolar a partir da Constituição Federal de 1988.....	25
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a gestão escolar 28	
3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIA	37

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tem espaço significativo nos debates sobre educação, haja vista que essa função estratégica na escola é responsável por organizar e orientar os processos e ações educacionais. Portanto, torna-se importante um aprofundamento de discussões teóricas e reflexivas nesta área de atuação profissional que possuem tantas responsabilidades e que demanda de competência e comprometimento de todos os agentes envolvidos nesse processo.

Parafraseando Heloísa Lück (2009), uma autora que a partir de seus trabalhos foi presença constante dentro dos debates sobre gestão escolar em minha graduação, destaca-se que a ação da direção, seus processos organizacionais, assim como os padrões de qualidade educacionais de uma escola serão tão eficientes ou tão limitadas quanto forem limitadas suas concepções de educação (LÜCK, 2009). Nesse sentido, a atuação da gestão sempre implicará no desempenho da unidade, levando a escola a diferentes níveis de qualidade. Por esta razão, refletir a respeito dessa temática e trazer a tona questionamentos e indagações propiciam significativas contribuições à área.

Na gestão de unidades, duas perspectivas entram em constante evidência. A primeira encontra-se ancorada em pressupostos da administração empresarial e a segunda em um viés progressista, de caráter democrático.

Epistemologicamente as duas perspectivas bebem da mesma fonte, ambas da sociologia das organizações. Em uma linha crono-epistemológica, salientada por Dinis (2015), as teorias das organizações e administração apresentam três grandes momentos na relação indivíduo-organização que demonstram como essa perspectiva empresarial se apresentava e sustentava suas ações. Os dois primeiros momentos destacam esse viés empresarial das organizações, marcada historicamente pelos grandes momentos de divisão organizacional do trabalho como no taylorismo e fordismo; o terceiro momento destaca-se pelo fortalecimento de teorias mais progressista, pautadas em muitos aspectos na filosofia marxista e que deram espaço cada vez maior para os processos de administração/gestão baseadas em concepções cada vez mais democráticas.

Essa nova concepção mesmo que pareça um salto grande nos aspectos de gerenciamento de organizações, em nenhum momento deixa, propriamente, de se pautar nos modelos economicistas, pois essa mudança de paradigma acompanha uma nova forma de organização do trabalho, o toyotismo. Ao trazer-se essa concepção ao campo educacional, concede-se autonomia para a escola para que a mesma seja capaz de gerenciar-se e buscar soluções próprias aos seus problemas que lhes são particulares.

Com a dimensão participativa na gestão, onde coletivamente se tem o compromisso com a busca pela qualidade educacional os resultados tendem a ser mais eficazes. A qualidade buscada, segundo os princípios normativos, se efetiva na construção de um cidadão crítico, com formação ampla e preparado ao mundo do trabalho. Contribuindo com a discussão sobre qualidade educacional, Lück (2009, p. 12) destaca: “a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento.”. Logo, segundo a autora, quanto mais capacitada for a gestão, haverá maior possibilidade de se obter educação de qualidade social dentro da escola.

Em estudo realizado em 2015, Cruz destaca que as atribuições do diretor escolar sofreram modificações ao longo das últimas décadas, haja vista que:

[...] além de ser estimulador, mediador do meio externo com o interno, responsável por promover um ambiente propício à aprendizagem, com o aumento das políticas públicas educacionais, absorveu mais funções como gerenciamento de recursos financeiros e humanos, devendo ser o articulador, realizando um monitoramento e avaliação das ações. Deve ter a habilidade de prever situações e solucionar problemas com clareza. (CRUZ, 2015, p.116).

Ainda de acordo com a autora supracitada essas mudanças em torno do papel do diretor resultam da necessidade de atendimento de “novas demandas surgidas na escola, uma vez que cada vez mais as políticas públicas nem sempre formuladas na área da educação, farão parte do cotidiano escolar” (CRUZ, 2015, p. 117). Para ela, na medida em que o diretor assume uma posição que o responsabiliza “por coordenar a organização do trabalho pedagógico na escola, além do conhecimento necessário na área educacional, deverá estar preparado para

coordenar as relações que nela acontecem” (CRUZ, 2015, p. 117), relações estas que são marcadas por uma dimensão marcadamente política que implica diretamente nos objetivos e equilíbrio da mesma.

Os pontos trazidos como questões de referência para as discussões a partir de Cruz (2015) nos permitem assumir a importância do modelo de gestão como um fator decisivo no desempenho de unidades escolares. Com base nessas considerações assumimos como problema orientador da investigação a seguinte indagação: **Como o modelo de gestão educacional assumida implica no desempenho de unidades escolares segundo a literatura da área?**

Como fio condutor da Construção do Trabalho de Conclusão de Curso, estabelecemos os seguintes objetivos deste estudo:

Objetivos

Geral: Analisar por meio de um estudo bibliográfico como o modelo de gestão educacional assumida implica no desempenho de unidades escolares, com base na literatura da área.

Específicos

- ✓ Contextualizar a gestão escolar no cenário brasileiro;
- ✓ Identificar os modelos de gestão mais evidentes no contexto escolar segundo a literatura da área;
- ✓ Discutir os referenciais legais que orientam a gestão escolar no Brasil desde a Constituição Federal de 1988;
- ✓ Analisar a gestão escolar democrática como princípio da qualidade na educação brasileira.

Metodologia

Nesse estudo assumimos a abordagem qualitativa e as pesquisas do tipo bibliográfico e documental, com o entendimento de que trata-se de um processo laboral que “se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo particular” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.15).

De acordo com o objetivo proposto no trabalho, a abordagem de pesquisa qualitativa, mostrou-se mais adequada, pois assim como afirma a literatura, a pesquisa qualitativa amplia a dimensão teórico-prático dos dados coletados e permite ao pesquisador ir além de suas perspectivas e preocupar-se com as perspectivas dos participantes (XAVIER, 2011). Desta forma, enfatiza o processo tanto quanto o resultado, porém é preciso que o pesquisador reveja seu envolvimento com o objeto de estudo para que haja neutralidade científica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois para Severino (2007) se dá por meio de:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Com relação a dimensão documental deste estudo, o assumimos por entender ela possibilita o acesso a “[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, **documentos legais**”. (SEVERINO, 2007, p.12 (grifos nossos)).

1 A GESTÃO ESCOLAR

Sob a luz de referenciais como Barroso (1995), Cruz (2015), Dinis (2015), Libâneo (2001 e 2007), Paro (1999 e 2015), Lima (2013), dentre outros autores importantes no quadro teórico da administração/gestão educacional é que construímos o processo de entendimento e de produção escrita em relação ao objetivo da pesquisa proposto neste estudo. Este capítulo busca evidenciar a administração educacional em seu aspecto histórico, destacando alguns acontecimentos que contribuíram para sua efetivação no cenário atual; elucidar um quadro evolutivo da teoria da administração educacional sob a perspectiva de Barroso (1995) e Dinis (2015); bem como destacar o quadro atual das concepções da administração educacional sob a perspectiva de Libâneo (2001 e 2007), Paro (1999 e 2015) e Lück (2003) na expectativa de contribuição para a compreensão de um quadro geral a respeito das análises dos modelos de gestão escolar atuais.

1.1 Contextualizando a gestão escolar

As discussões sobre gestão escolar se intensificaram nos últimos anos no Brasil, principalmente a partir da década de 80, em consonância com o movimento redemocratização vivenciada no país decorrente do fim do período ditatorial militar. No entanto, foi a partir do período de ascensão industrial da primeira metade do século XX, ou seja, a partir de 1930, momento em que também houve a massificação da escola pública para atender, sobretudo, mas não exclusivamente, as novas necessidades industriais da época, que se necessitou olhar para a organização escolar de uma forma mais científica e profissional, requerendo, nesse sentido, a existência do administrador na escola (LIBÂNEO, 2007).

Nesse momento histórico ganhou destaque o movimento gerado por grandes intelectuais brasileiros que empunhavam ideais rejuvenescidos e renovados para a educação, O Manifesto dos Pioneiros. Segundo Cruz (2015, p. 24), “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova criticava a falta de cientificidade na administração escolar do país [...]”. A partir das condições já esboçadas sobre o cenário da educação desse período em questão, tanto no que concerne a massificação

educacional, quanto à falta de cientificidade citada acima, a autora mencionada acrescenta que;

Neste contexto buscava-se um modelo de administração baseada em princípios científicos, que garantisse a eficácia do ensino, surgindo então os primeiros escritos sobre a administração escolar no Brasil. O documento, resultado da reordenação política da Revolução de 1930, tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. (CRUZ, 2015, p 24 e 25).

Tomando esses fatos iniciais, voltamo-nos ao que diz respeito à teorização da administração escolar para um enquadramento teórico e também temporal. Quando se discute a gestão escolar logo se remonta aos embates entre as concepções de gestão e de administração educacional (em um sentido empresarial) e suas nuances com os processos economicistas da sociedade ao longo do século XX. Nesse contexto, Libâneo (2001, p. 1) destaca que inicialmente os estudos no âmbito da Administração Escolar “[...], frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial”.

A literatura referente à teoria das organizações educacionais, ou seja, da administração educacional nos apresenta três grandes períodos epistemológicos, segundo Barroso (1995); e diversos paradigmas durante o século passado (sec. XX), no qual as organizações educacionais vieram a ser objeto de estudos científicos. Parafraseando Dinis (2015), em uma alusão à Greenfield, evidencia-se que por mais que se considere pouco tempo, no qual as organizações passaram a ser objeto de estudos científicos, há uma margem muito grande no que se refere a concepção epistemológica, de forma que passaram de exteriores ao homem à constructo de sua mente, ou seja, uma construção social.

Em uma historicidade cronológica e epistemológica, as administrações empresariais e educativas acompanham as teorias das organizações, embebedando-se de mesmas fontes teóricas e ideológicas tanto na gerência dos aspectos humanos quanto dos materiais. Paro, destaca que “[...] grande parte da teorização sobre as organizações educativas se faz a partir de uma matriz que tem nas organizações empresariais [...]” (PARO, 1999, p. 218).

Barroso (1995) ao traçar um quadro evolutivo da teoria da administração educacional, define três grandes períodos: o primeiro inicia-se a partir do começo do século XX a meados dos anos 50; o segundo, a partir de 50 a meados dos anos 70; e o terceiro período que vai de meados dos anos 70 até os dias atuais. Por sua vez, Dinis (2015), em sua pesquisa, transpõe a evolução das concepções das organizações em uma grelha de leitura, também fundada em três momentos na relação epistêmica Indivíduo/ Organização.

Tomando como pressuposto Barroso (1995), define-se a evolução das teorias da administração educacional abalizada por três grandes períodos. Observa-se o **primeiro período** da administração educacional marcado pelo profundo enlace com as teorias da administração geral, seja pela gestão científica das empresas, ou pelo movimento das relações humanas, a partir dos anos 30; bem como pela sua frágil fundamentação teórica (BARROSO, 1995).

Dinis (2015), em seu trabalho também aponta este primeiro momento da administração educacional em profunda articulação com as teorias de administração geral e destaca ainda que as organizações educacionais são vistas, de modo geral, como semelhantes/iguais às demais organizações, portanto não haveria lugar ou necessidade para uma teorização específica.

Lima (2013, p. 68) destaca uma formulação paradigmática baseada no senso comum e, além disso, para o autor, ao formular-se um modelo de administração e enquadrar as situações problemas de forma homogênea, muitas especificidades ao longo do processo acabaram desconsideradas evidenciando as limitações dessa teorização.

O **segundo período** é marcado pela proposta de teorização do New Movement ensejada a partir da década de 50, nos Estados Unidos. Há uma tentativa de construir uma teoria particular para a administração educacional que possa substituir as concepções baseadas no empirismo industrial do primeiro período, ou seja, de grande parte dos estudos sobre a área que se tinha na época. Barroso corrobora com o diálogo na seguinte afirmação:

O <<New Movement>> constitui, assim, a primeira tentativa de construir um quadro teórico próprio para a administração educacional, a partir do contributo de outras ciências sociais (sociologia, psicologia e antropologia)

aplicadas aos estudos das organizações e da administração em geral. (BARROSO, 1995, p. 37).

A partir da contribuição de outras ciências sociais que são aporte para o estudo das organizações e da administração de modo geral, esse movimento tenta criar um quadro teórico próprio para as organizações educacionais e que atenda suas necessidades particulares.

Lima (2013), em seu estudo, evidencia a precária fundamentação teórica da administração educacional baseada principalmente nas experiências industriais vivenciadas a partir dos anos 30. Dessa forma destaca que;

Até então não havia uma teoria da administração educacional definida, quando em 1957, com o movimento teórico, os administradores educacionais e os cientistas sociais se reúnem para pensar e buscar um referencial teórico que fosse significativo para a realidade da escola, especificamente nos EUA inicialmente por conta da intensa influência dos capitães das teorias científicas de administração, e propõem o desenvolvimento de uma teoria pertinente à essa área de concentração educacional, correspondente ao contexto de produção do mercado capitalista. (LIMA, 2013, p. 67).

Um dos principais pontos a ser ressaltado nesse argumento se dá na tomada de consciência para a criação de uma teoria própria para a administração educacional que consiga contribuir de modo significativo para a realidade escolar.

Dinis (2015), por sua vez, enaltece a tomada de consciência de que as organizações educacionais têm suas peculiaridades e ainda destaca que esse aspecto é um dos principais contributos da autonomização teórica desse período. Lima (2013) destaca que embora o New Movement tenha apresentado importantes contribuições, suas bases teóricas necessitavam de maior sustentação para o êxito dessa perspectiva teórica para a administração educacional.

O **terceiro período** evolutivo da administração educacional, segundo Barroso (1995), é marcado pelas críticas de Greenfield ao paradigma existente, o New Movement, e suas tendências positivistas, bem como pela apresentação do que se considerou como propostas alternativas. Lima (2013) também destaca as contribuições de Greenfield a este período de mudanças, suas críticas a insuficiência da proposta de gerência científica e ao New Movement, e acrescenta que “para ele

as organizações só se constituem ou se tornam reais por conta da intervenção ou ações das pessoas.” (LIMA, 2013, p. 71).

Ainda para Lima (2013), as contribuições de Greenfield ao terceiro período evolutivo da administração educacional são bases para os modelos de gestão atuais.

Ora, a proposta de Greenfield, embora não tivesse ganhado àquela época uma projeção tão ampla, serviu de embasamento para o que mais tarde seria considerado como um dos pilares da gestão educacional, isto é, o esforço para se conceber posturas e ações profissionais condizentes com a própria humanidade não se negando pela ciência, mas se reafirmando, inclusive por meio dela. (LIMA, 2013, p. 72).

Esta grande mudança paradigmática sofrida a partir dos anos 70 na administração educacional, salientada por Barroso (1995) e Lima (2013), também é acentuada por Dinis (2015) quando se afirma que as organizações educacionais possuem peculiaridades próprias que as tornam diferentes das organizações empresariais. Nesse contexto, destaca Diniz.

A autonomização da administração educacional resulta do corte do cordão umbilical que a ligava às teorias da administração de empresas. Ambas vão, do ponto de vista epistemológico e teórico, beber à reflexão teórica da sociologia das organizações, mas cada uma delas apropria-se desta reflexão de acordo com as suas necessidades e peculiaridades. Isto explica porque as linhas de desenvolvimento teórico, subsequente, em ambas as áreas, apresentam paralelismos, cruzamentos e contributos mutuamente enriquecedores. (DINIS, 2015, p. 224).

A partir de suas peculiaridades funcionais e mais que isso, pelas suas diferenças de objetivos e finalidades, essas organizações que teoricamente apropriaram-se das mesmas reflexões e princípios, passam a orientar-se a partir de seus princípios sociais, funcionais, e finalidades.

1.2 Modelos de gestão escolar

O Brasil, a partir dos anos 30, foi marcado por intensas transformações no meio educacional. O processo de expansão industrial faz surgir a necessidade de expansão de educação básica e profissionalizante, afluíam também os ideais progressistas alavancados pelo escolanovismo, dentre outras mudanças no panorama político, social e cultural. A educação acabou permeada por esses diversos fatores e foi influenciada por ideais dicotômicos demarcados “por um lado, pelas condições objetivas, caracterizadas pelo processo de industrialização, e por outro, pelas ideias vindas da Europa” (CRUZ, 2015, p. 23). Todos esses agravantes influenciaram de forma significativa o padrão e as posturas de administração educacional da época.

Ao esboçar um quadro evolutivo das teorias da administração educacional na perspectiva de Barroso, verificou-se a existência de grandes mudanças na concepção do objeto de estudo no decorrer do tempo. A administração educacional no início do sec. XX era estritamente vinculada às concepções da administração geral e não era considerada como merecedora de fundamentação teórica própria, ao longo do tempo, e a partir de diversos movimentos teóricos foi se adquirindo autonomia evidenciada, sobretudo, por suas especificidades.

Neste estudo, concebem-se os termos administração e gestão como sinônimos, pois não se está reduzindo o termo administração a sua perspectiva técnica do processo. Tomando seu aspecto amplo, não apenas seu caráter economicista, mas como mediação para a realização dos fins. Paro (2015, p. 18) descreve que “a administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independente da coisa administrada [...]”.

O autor referido ainda destaca que:

Esse conceito mais rigoroso e abrangente de administração permite compreender que a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringem às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizagem). (PARO, 2015, p. 19).

Alguns autores concebem a gestão como superação paradigmática da “administração” por suas características democráticas, participativas, etc. vistas a partir da década de 80. No entanto, aqui figura-se a similaridade dos termos, já salientados por Paro (2015) e pela interpretação do terceiro período do quadro evolutivo das teorias da administração educacional de Barroso (1995).

A escola é uma instituição social detentora de objetivos e especificidades diferenciadas, desta forma sua administração difere da administração empresarial e exige uma administração específica. Portanto, Paro (1997, p. 7) evidencia que “se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los”. Essa perspectiva de administração não se reduz a mera aplicação de métodos e técnicas como se percebe por vezes na administração empresarial, entretanto, equaliza-se às especificidades da organização escolar para alcançar seus objetivos.

O quadro teórico da administração educacional nos permite evidenciar algumas concepções de gestão que norteiam a ação de diretores, assim como da equipe gestora. Neste caso, podem-se evidenciar dois enfoques que orientam essas concepções, por um lado há o viés científico-racional e por outro há um viés de cunho sócio-político.

Em estudo realizado em 2007, Libâneo, toma como ponto de partida para a análise das concepções e práticas das organizações e gestão escolar dois pontos antagônicos que norteiam as ações da escola; a abordagem **técnico-científica** também conhecida como abordagem neoliberal; e a abordagem **sociocrítica**. Tendo em vista estas duas concepções, verifica-se o caráter dual da escola, pois a mesma detém objetivos sociais que buscam a superação do modelo econômico e de relações sociais desiguais da nossa sociedade, no entanto, por outro lado, é uma instituição estabelecida e organizada dentro desta mesma sociedade, por esta razão é responsável por contribuir com a manutenção do modelo de produção estabelecido.

Para contribuir com esta análise, Oliveira, Moraes e Dourado (s/d) destacam.

A escola, enquanto instituição social é parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista, a escola, enquanto instância dessa sociedade contribui tanto para a manutenção desse modo de produção, como também para a sua superação, tendo em vista que é constituída por relações sociais contraditórias. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, s/d, p. 4).

Retomando aos dois enfoques norteadores, na abordagem técnico-científica, a escola atende a um modelo mantenedor do sistema produtivo capitalista, seus objetivos educacionais compreendem uma formação voltada para atender as necessidades do mercado e sua organização caracteriza-se por seus aspectos técnicos e objetivos. Libâneo (2007) exemplifica;

Na concepção técnico-científica, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Prevalece uma visão tecnicista, mas ainda é forte o peso da visão burocrática em que se realça a divisão de cargos e funções, normas e regulamentos, planos de ação previamente elaborados para serem cumpridos. (LIBÂNEO, 2007, p. 16).

Esta abordagem traz consigo diversos elementos que a aproximam da administração geral, e por isso privilegiam seus aspectos burocráticos, técnicos e funcionais, e indicadores de eficiência e eficácia em detrimento dos processos subjetivos e sociais.

A abordagem sociocrítica compreende a escola como instrumento de formação social, as ações e objetivos escolares desencadeiam em uma formação para um cidadão crítico, com acesso aos bens culturais e históricos produzidos pela humanidade. Neste contexto, a escola é tida como um ambiente de vivências e interações sociais entre os membros da comunidade escolar. Quanto aos seus objetivos, Libâneo (2007) acentua.

Para a abordagem sociocrítica, o objetivo da escola é promover para todos o acesso aos bens culturais e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, tendo em vista a inserção crítica no mundo do trabalho, a constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária. (LIBÂNEO, 2007, p. 17).

A escola como instituição sociocrítica se organiza de maneira a contrapor aos modelos de relações sociais impregnadas pelas influências do sistema capitalista e se destaca pelo papel de desenvolvimento cognitivo, psíquico e crítico dos alunos.

Estes dois enfoques, o técnico-científico e o sociocrítico, norteiam as ações e os objetivos escolares, são eles os responsáveis por moldar as concepções de organização e gestão escolar. Estas correntes antagônicas impregnam-se nas ações diretivas e de organização da escola.

Partindo destes dois pressupostos e a partir de um quadro atual das concepções de organização e gestão, podem-se apresentar os modelos de gestão que se figuram nas escolas brasileiras. “São cinco concepções: a **técnico-científica**, a **autogestionária**, a **gestão colegiada**, a **interpretativa** e a **democrática-participativa**.” (LIBÂNEO, 2007, p.21).

A concepção técnico-científica é aquela que se origina a partir do enfoque com o mesmo nome, técnico-científico, esta concepção tem seus moldes na administração que se verifica principalmente nos primeiro e segundo período da administração educacional, por esta razão seus princípios estão ancorados em uma administração baseada na concepção empresarial. Suas principais características exaltam a hierarquia de cargos, a ênfase na divisão técnica do trabalho, a centralização do poder, privilégios dos aspectos técnicos procedimentais, dentre outros. Libâneo (2007) acrescenta que;

A concepção técnico-científica (burocrática), em sua versão mais conservadora, baseia-se na hierarquia de cargos, prescrição detalhada de funções e tarefas por meio de normas e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. (LIBÂNEO, 2007, p. 21).

As concepções de gestão escolar que se originam do enfoque sociocrítico, são: a concepção autogestionária; a concepção de gestão colegiada; a concepção de gestão interpretativa e a concepção de gestão democrática-participativa.

A concepção autogestionária segue parâmetros em que a coletividade ganha destaque e espaço, a tomada de decisões fica a cargo do coletivo em detrimento a tradicional centralização do poder, as instâncias de poder e fatores objetivos organizacionais como normas procedimentos e regulamentos são colocados em

segundo plano e exaltam-se os elementos instituídos pela própria coletividade escolar. Libâneo (2007) contribui ao explicitar.

A concepção autogestionária se caracteriza pela ausência de direção centralizada e pela acentuação da participação direta e por igual de todos os membros de instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão, atribuindo-se as responsabilidades ao coletivo. (LIBÂNEO, 2007, p. 21).

Esta abordagem diferencia em modos extremos da concepção técnico-científica, logo que esta sobrepõe todas as suas principais características.

A concepção de gestão colegiada baseia-se na tomada de decisões coletivas, abalizadas por órgãos colegiados e gestão escolar. Nesta dimensão da gestão o diálogo e a deliberação coletiva evidenciam-se nos processos de corresponsabilidade entre a gestão e os órgãos colegiados. Sobre os órgãos colegiados, Heloísa Lück acrescenta;

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (LÜCK, 2009, p. 72).

Quanto a seus fundamentos, Libâneo (2007, p. 22) afirma que a gestão colegiada “[...] está centrada, principalmente, na participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, dentro de Conselhos de Escola (ou Conselho Escolar, Colegiado escolar)”. Ainda para ele, nessa modalidade exige-se corresponsabilidade em todos os âmbitos da realidade escolar “desde a sua concepção até a execução das atividades escolares”. (LIBÂNEO, 2007, p. 22).

A concepção interpretativa evidencia o caráter subjetivo dos processos organizacionais, nesta modalidade as intenções e interações das pessoas são colocadas em evidência, por estas características, segundo Libâneo (2007, p. 22), a concepção interpretativa com suas características subjetivas se organiza “[...] opondo-se fortemente à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas”. Dessa forma, assim

como os processos organizacionais vistos sob o prisma das experiências subjetivas, as intenções sociais são percebidas como construção social.

A concepção democrática-participativa, assim como o nome sugere, enaltece os processos participativos, ou seja, na tomada decisões há discussão e debates coletivos. Esta concepção enxerga a organização tanto de forma objetiva, admitindo-se os processos organizacionais de forma objetiva e sistemática, bem como enaltece o caráter subjetivo das organizações, as intencionalidades e vivências sociais existentes, considerando-a construção social de seus membros.

Estas concepções, aqui destacadas, norteiam as ações diretivas, no entanto elas foram destacadas em suas formas gerais. Dentro do ambiente escolar, na maioria das ocasiões, apresentam-se de forma mesclada com algum modelo dominando o outro. Porém, para a análise das estruturas organizacionais, assim como da dinâmica estabelecida nas escolas necessitou-se verificar suas formas separadamente e exaltando suas características.

2 A LEGISLAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR COMO PRESSUPOSTO PARA POSSÍVEIS MODELOS DE GESTÃO

A educação, como um processo de interação social vívida e complexa, passou por diversas transformações ao longo do tempo, os processos de sua administração, na mesma medida, acompanharam, impulsionaram ou foram impulsionadas por essas mudanças. Poderíamos nos alongar destacando as diversas mudanças ocorridas desde o período em que os jesuítas detinham o controle educacional no Brasil colônia até o período atual em que a educação brasileira é regida e amparada por um considerável, mas não ideal, plantel de normas e regimentos legislativos.

Nesse sentido, também, após verificar de forma mais abrangente o quadro teórico evolutivo das teorias da administração educacional; destacar conceitos; evidenciar fatores históricos, bem como apresentar modelos paradigmáticos de gestão escolar. Este capítulo detém-se a apresentar e abordar, mas sem a pretensão de esgotar, discussões sob a perspectiva legislativa que rege gestão educacional das escolas brasileiras. Dessa forma, analisaremos alguns documentos, como: a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 1996 bem como alguns autores análises semelhantes em obras anteriores, como: Cruz (2015), Dourado (2011), Paro (2001), dentre outros.

2.1 A gestão escolar a partir da Constituição Federal de 1988

Após grande período de turbulências políticas no país, em 5 de outubro de 1988, momento consequente ao qual o Brasil viveu sob o regime de ditadura militar, foi promulgada, através de intensas lutas sociais, o símbolo da democracia Brasileira, a carta magna que concedera incontáveis direitos a sociedade e ao cidadão brasileiro – a Constituição Federal de 1988.

Na constituição federal de 1988, a legislação referente ao campo educacional está inserida no Título VIII denominado ‘Da Ordem Social’; Capítulo III ‘Da

Educação, da Cultura e do Desporto'; Seção I 'Da Educação'; contabilizando um total de dez artigos, tendo início do artigo 205 ao 214.

A gestão escolar é mencionada no artigo 206, este determina sob quais princípios a educação nacional deve ter por base. Dentre os princípios que circundam a gestão escolar direta e indiretamente estão os incisos III e VI.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988).

O inciso III remete as condições básicas da democracia ao defender o pluralismo de ideias, bem como a diversidade de concepções pedagógicas. Entretanto, essas condições só irão existir-se, quando, no ambiente escolar, houver a gestão que se baseie nos princípios democráticos. Sobre a democracia, Paro (2015, p. 58) diz que em seu mais universal ela se estabelece na “convivência livre e pacífica entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos”. Na medida em que as relações do ambiente escolar horizontalizam-se, as relações de poder e tomada de decisões são compartilhadas, nesse instante o princípio de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas diversas afloram.

O inciso VI garante a gestão democrática na forma da lei. A partir desse momento, mas não de imediato, a gestão escolar começa a experimentar um processo diferente ao que se viveu no campo educacional no período ditatorial. A conquista da gestão democrática perpassou pela ruptura com as formas de pensar discutidas, anteriormente, no quadro evolutivo das teorias da administração educacional, entre o segundo e o terceiro período.

Em relação às décadas anteriores a promulgação da Constituição Federal, Cruz (2015 p. 37) acrescenta que “o modelo educacional tecnicista, decorrente do regime militar, priorizou a técnica e planejamento, o qual estava permeado do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. Esse modelo de gestão pautado na hierarquia, cientificismo, produtividade, etc. funda-se nos pressupostos de administração técnico-científica já descrita anteriormente.

Vale destacar que o “ganho” da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 é resultado de inúmeras reivindicações a partir de congressos, conferências e fóruns educacionais. Vieira e Vidal acrescentam que:

Passadas cerca de três décadas das mudanças políticas que assinalaram a transição da ditadura para a democracia, não é simples precisar o momento exato em que ocorreram os primeiros movimentos em defesa de uma gestão escolar mais participativa. Certo é que no seio de organizações de educadores que defendiam espaços para onde tais preocupações pudessem convergir surgiram as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), as quais assinalaram uma ruptura com formas de pensar anteriores. (VIEIRA; VIDAL, 2015 p. 22).

Se de um lado temos como referencial a maior expressão patriótica do nosso país – a Constituição Federal de 1988 – como marco da garantia da gestão democrática, por outro lado, somos “engolidos” por condutas que suplantam a possibilidade de se fazer educação no nosso país com base na corresponsabilidade, no direito de enquanto coletivo encaminhar a escola na direção de um modelo de sociedade que assume o seu sucesso como expressão da igualdade, da equidade entre todos.

Infelizmente, não são raros os exemplos de onde a democracia deixa de ser a referência primeira das unidades escolares, não só desses espaços, mas enfatizamos esse contexto em função da discussão que apresentamos neste estudo. Muitas escolas não conseguem empoderar seus conselhos escolares, ou ainda, são obrigadas a lidar com modelos de gestão pautados, sobretudo, nas indicações políticas, o que produz atitudes que vão de encontro com as possibilidades do trabalho coletivo e da circularidade do poder de decidir.

Em tempos atuais tem sido mais evidente o ataque a democracia brasileira que, infelizmente não tem sido combatido com a força necessária para que seja garantia que o povo brasileiro, seja por meio da escola ou de outras formas de organização tenha nas mãos o poder de decisão em relação ao rumo que deseja dar para sua história.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a gestão escolar

A LDB segue os parâmetros e princípios educacionais democráticos da assegurados pela Constituição Federal. Fica estabelecido, portanto, como fins educacionais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Tomando como ponto de partida que a educação segue princípios democráticos e que busca, acima de tudo, a qualidade social educacional; este artigo contempla um amplo sentido da educação, como apreensão do saber, capaz de contribuir de forma significativa para a formação do cidadão. Com relação a este entendimento Paro (2001, p.34) corrobora:

Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício de liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia.

A gestão escolar na LDB nº 9.394/96, assim como na Constituição Federal de 1988, é mencionada de forma direta e indiretamente nos princípios em que o ensino deve se fundamentar. A LDB destaca que;

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

O artigo e seus incisos, descritos aqui, são extremamente semelhantes aos dispostos na Constituição Federal. O inciso III se refere aos aspectos democráticos que devem permear o ambiente escolar nas diversas categorias de atores escolares, quer seja alunos, docentes ou gestão escolar. Do pluralismo de ideias a concepções pedagógicas diversificadas, esses atributos democráticos emergem com maior efetividade e intensidade nos ambientes em que há espaço para a gestão democrática.

O inciso VIII estabelece a gestão democrática “do ensino público”. Esta lei em vigor foi e é um grande passo para a educação brasileira; fruto de muitos anos de intensas reivindicações. Ao trazer a gestão democrática para a escola a escola em formato de lei, compreende-se que a escola, acima de tudo, é um lugar para a democracia, somando seu objetivo institucional de educar, a escola se torna um lugar de formação para a cidadania (FIALHO; TABOZA, s/d, p. 5), e por sua vez um lugar de qualidade social.

Apesar do avanço obtido pela Constituição Federal e pela LDB 9394/96, a maneira como a gestão democrática foi estabelecida nesse inciso gera estranheza e diversas críticas, pois ela restringe-se ao ensino público, a grosso modo e de modo conotativo geraria meia democracia, já que o ensino privado não estaria sujeito a aderir, por decreto de lei, a gestão democrática. Dessa forma, Paro contribui:

[...] o primeiro aspecto que salta aos olhos do educador minimamente consciente da natureza da educação é o absurdo de se restringir a “gestão democrática” ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (PARO, 2001, p. 54).

O ato de educar, a apreensão do saber, esse processo por si só é democrático por natureza, afinal, não se pode forçar ou obrigar o outro a prender, ou seja, o aluno “só se educa se quiser” (PARO, 2015, p. 49). No processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno é uma relação sujeito x sujeito, de nenhuma forma é uma relação sujeito x objeto, portanto o ato como um todo é

democrático, daí a ênfase tão expressiva nos questionamentos do autor referendado acima.

3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao perpassar pelo curso de pedagogia e estudar a educação a partir de diversas perspectivas teóricas, percebemos logo que há muito a se fazer para a melhoria da qualidade educacional, tanto na perspectiva local (municipal), quanto global (nacional); entretanto, o que se percebe é que a qualidade educacional reflete a competência dos funcionários das unidades e o comprometimento que eles possuem com a educação dos alunos. Contudo, no decorrer da disciplina de gestão e organização de sistemas e unidades educacionais, do curso de pedagogia, percebi que algo pode ser feito a nível local, na unidade escolar; com base nos pressupostos epistemológicos da gestão educacional democrática, pode-se refletir criticamente sobre as condições da escola como um todo, a partir de múltiplos olhares e perspectivas.

A gestão tem função primordial na educação. Ela é quem rege os processos educacionais de uma unidade, orienta as ações e consegue enxergar globalmente os problemas escolares. Lück (2009, p. 24), destaca; “A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas [...]”. Nesse sentido, a gestão assume importância impar na vivência da escola ao ser a referência na tomada de decisões para a busca da qualidade educacional.

A participação coletiva na tomada de decisões evidencia a especificidade democrática da educação, que somente assim pode ser considerada ao atingir com qualidade todos a sua clientela. Dessa forma, a educação de qualidade se fundamenta na prerrogativa de qualidade social, onde todos possam construir mais que conhecimento científico acumulado, acima de tudo que possam construir processos de cidadania plena e crítica. A gestão, nesse processo de democratização da educação, organiza e orienta a ação coletiva para que a escola possa fornecer uma educação de mais elevado nível possível de qualidade social a todo o alunado. Nesse sentido, contribui Heloisa Lück (2009, p. 71), às argumentações ao destacar:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social.

Discutir e refletir sobre gestão educacional traz contributos significativos para a formação e atuação do pedagogo, que, para além da docência, possui habilidades e competências oriundas de sua formação acadêmica para atuar em uma gestão escolar, seja na condição de diretor, de coordenador pedagógico, ou de liderança dentro do seu campo de atuação profissional na escola. Além de que, ao problematizar essa temática, evidenciam-se as contribuições que a gestão pode oferecer a uma unidade educacional. Essas reflexões contribuem dentro da academia como mais uma obra de acumulação científica, para os profissionais e discentes da área. E em uma perspectiva de reflexão para a atuação dos gestores da rede municipal de castanhal.

Libâneo sistematiza esta concepção ao destacar que:

A concepção democrática-participativa defende a explicitação de objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar. Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, garantindo-se a gestão participativa mas, também, a gestão da participação. Busca objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se uma efetiva coordenação do trabalho e o acompanhamento e avaliação sistemáticas da operacionalização das decisões tomadas. (LIBÂNEO, 2007, p. 22).

A partir do que destaca o autor em questão, fica evidente que essa concepção de gestão assume um ideal do existir escolar representativo de uma sociedade que assume seus processos como demandas de todos e não de uns poucos “iluminados”. Historicamente a educação brasileira expressa modelos de educação que incidem tanto no modo como a gestão escolar se estabelece, quanto na própria prática do professor e na relação da escola com a comunidade que produzem cisões entre todos aqueles que estão diretamente implicados no processo educativo (alunos, professores, direção, coordenação pedagógica, família, apoio operacional, administrativo e técnico).

Graczyk (2003, p. 39-40) destaca que o mesmo raciocínio de Libâneo (2007) e ressalta ainda que se trata de um modelo que defende “a busca de objetivos

comuns, a serem assumidos por todos os elementos da organização, e ressalta uma forma de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente”. Portando, a participante da comunidade como um todo é base “para a criação e desenvolvimento de relações democráticas e solidárias”. (GRACZYK, 2003, p.39-40).

De acordo com Paro (1992), a participação esta implicada por condicionantes, são eles: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Quanto os condicionantes materiais o referido autor destaca que são os seguintes:

- [...] as condições precárias em que essa escola se encontra, com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares (PARO, 1992, p.260).

Quanto os condicionantes institucionais o referido autor destaca que são os seguintes:

- [...] o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo [...] a natureza monocrática da direção de escola pública [...] com mandato "vitalício" do diretor. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. (PARO, 1992, p.262).

Quanto os condicionantes político-sociais o referido autor destaca que são os seguintes:

- [...] à diversidade de interesses dos grupos em relação no interior da escola; [...] os atos e relações no interior da instituição escolar [não se dão] de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma freqüente nem imediata. Em sua prática diária as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. (PARO, 1992, p.263).

Quanto os condicionantes ideológicos o referido autor destaca que são os seguintes:

- As concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros [por vezes são divergentes]. Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular. (PARO, 1992, p.263).

Com base nos condicionantes levantados pelo autor supracitado, podemos inferir que a questão da autonomia da escola e o exercício da participação não são processos de fácil efetivação no contexto escolar. São inúmeras forças que operam para que não se estabeleça, infelizmente, o objetivo comum e a luta por uma razão que atende a todos indistintamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de um Trabalho de Conclusão de Curso cria inúmeras possibilidades em um processo de formação em nível superior. Dentre essas possibilidades destacamos as questões que estão implicadas no processo educativo escolar a partir da gestão. Por gestão entendemos a capacidade de mobilizar um conjunto de profissionais bem como daqueles que são atendidos por um serviço oferecido, para que somem forças na direção de projeções que atendem uma coletividade.

A gestão escolar, como prática profissional pode assumir inúmeros modelos no interior das escolas e cada um deles representa concepções ideológicas que podem potencializar um projeto de educação para todos ou o contrário disso.

Ao contextualizarmos a gestão escolar no cenário brasileiro verificamos que, historicamente somos marcados por processos que expressam relações de poder hierarquizados, nas quais é imputado em um único sujeito o poder de decisão em relação ao que pode ou não ocorrer no contexto da escola. Esse é um cenário produzido por uma aproximação do campo da educação com o campo da administração geral (empresarial) que a nosso ver descaracteriza o trabalho da escola. Queremos dizer com isso que a escola não é uma empresa, trata-se de um espaço que educa pessoas, que contribui para o desenvolvimento nas suas múltiplas dimensões.

Apesar de por muito tempo termos sido fruto de um modo de conceber equivocadamente a escola, outros movimentos de reflexão em torno da organização e gestão do espaço escolar possibilitou a construção de outras concepções que, na nossa avaliação, têm produzidos outros sentidos em relação ao trabalho de gestão desencadeados no cotidiano das escolas brasileiras.

De acordo com a literatura que discute gestão escolar, os modelos: técnico-científico, a autogestionária, a gestão colegiada, a interpretativa e a democrática-participativa expressam concepções que até se fazem presente no cotidiano das escolas. Todavia, a legislação brasileira, sobretudo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394 de 1996 expressam que

a gestão escolar democrática é um dos princípios que está diretamente relacionada à qualidade na educação brasileira.

Pela gestão democrática a escola tem a possibilidade de produzir processos de transformações sociais oriundas do protagonismo tanto dos sujeitos que está diretamente na escola (professores, alunos, direção, apoio técnico, administrativo e pedagógico), quanto daqueles que são vinculados a escola (família, comunidade), mas que não vivencia a rotina diária.

Se considerarmos que vivemos situações relacionadas à escola e que sozinhos não temos sido capazes de criar mecanismos para vencer essas situações, a exemplo do abandono e da reprovação, das situações de relacionamento e infra-estruturais, dentre outros, é preciso que a escola assuma uma outra postura em relação a gestão.

A gestão escolar não pode ser vinculada exclusivamente a figura do gestor. É necessário que a ideia de gestão agregue a coletividade para que, assim, seja fortalecida a autonomia da escola em termos de tomada de decisão e de operacionalização das questões que estão diretamente relacionadas aos processos educativos das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos.

O percurso percorrido até aqui para a produção deste estudo nos permite compreender que a escola é um espaço onde várias forças operam para que ela desencadeie modelos de educação. Portanto, é necessário que sejamos capazes de reconhecer essas forças a fim de nos tornarmos tanto combativos, quando for necessário, quanto somativos. Se não problematizarmos os modelos de gestão, poderemos reproduzir práticas que estão da contramão de um projeto de sociedade verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal do Planalto – Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto – Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: Limites e desafios. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 27-41, Jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/regae/article/view/13789/pdf_1>.

CRUZ, Julianna Laudicelli de Oliveira. **O provimento do diretor nas escolas públicas brasileiras e suas implicações na gestão escolar**. 2015, 127 fls Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba-PR, 2015. Acesso em: 27 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37309/R%20-%20D%20%20JULIANNA%20LAUDICELLI%20DE%20OLIVEIRA%20CRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

DINIS, L. L. Das teorias das organizações à organização das teorias: do mundo da gestão ao mundo da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 1, p. 197 – 232, jan./abr. 2015.

FIALHO, Rodrigo Sousa; TABOZA, Dielly Leite. Gestão democrática da educação na legislação brasileira. **Cadernos de graduação**. Ceará, p. 1-13, s/d.

GERHARDT, T. E. ; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2016.

GRACZYK, Marilys Ribas. As teorias da administração e suas relações com a realidade escolar hoje. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 6(1): 37-40, 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/FAPED%20-%20Dr%C2%AA.%20Debora/Downloads/1390-4350-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/FAPED%20-%20Dr%C2%AA.%20Debora/Downloads/1390-4350-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**- 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, Edición monográfica: Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional, n. 13, p. 1-31, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Paulo Gomes. Gestão escolar: um olhar sobre seu referencial teórico. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 65-72, Jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/3204>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017>.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. SUPAV/ CPE, Bahia, p. 1-6, s/d.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAIS, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. **Políticas e Gestão na Educação**, p. 1-13, s/d. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/unidade2.htm>.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez, 2010.

_____. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v 73, n.1 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Acesso em: 12 de janeiro de 2018. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/gstescpblic-ptp%C3%A7dacmd.pdf>>

_____. Parem de preparar para o trabalho!!!: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al; orgs. **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e pratica científica. In: _____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º São Paulo: Cortez, p. 100-126, 2007.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.8, n.1, p.21-34, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**. Edição monográfico, N.º 67, p. 19-38, 2015. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/issue/view/12.>>.