

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará.**

Autora: Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  
Orientadora: Profª. Dra. Sonia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por Maria Lília Imbiriba  
Sousa Colares e aprovada pela Comissão  
Julgadora.

Data: 13/09/2000.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Comissão Julgadora:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CAMPINAS, 2000



## RESUMO

O conteúdo deste estudo resulta de uma pesquisa realizada com cinco diretores formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará - Campus de Santarém - e que exercem atividades administrativas em escolas públicas municipais na referida cidade. O objetivo foi identificar as concepções de gestão educacional daqueles diretores, utilizando-se como recurso metodológico entrevistas do tipo semi-estruturadas, cujo roteiro explorou a formação obtida no curso de pedagogia da UFPa, enfatizando a habilitação em administração escolar, assim como o cotidiano do diretor e o conselho escolar.

Em linhas gerais, a dissertação consta de duas partes: na primeira, faz-se a descrição e contextualização histórica do curso de pedagogia no Brasil e, em especial, o da UFPa, assim como uma breve revisão bibliográfica acerca da temática do estudo. Em seguida, são apresentadas as falas dos diretores e identificadas as concepções de gestão educacional considerando três categorias centrais: a gestão democrática, a gestão pseudodemocrática e a gestão autoritária.

Os resultados mostram que, embora os diretores entrevistados tenham no decorrer de sua formação estudado com maior ênfase a gestão democrática, em suas práticas ainda perduram atitudes que se situam no âmbito da gestão autoritária, principalmente no que diz respeito ao processo de participação coletiva na tomada de decisões. Deste modo, o estudo aponta para a necessidade de se aprofundar a compreensão em torno da temática, ampliar os espaços de discussão e unir esforços na luta por uma efetiva gestão democrática, condição fundamental para a melhoria da qualidade na educação.

## **DEDICATÓRIA**

*Ao Anselmo e ao Lucas, companheiros amorosos e inseparáveis.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Giubilei, orientadora deste trabalho, pela aprendizagem que me proporcionou.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Delfina de Paiva Villela e ao Prof. Dr. José Roberto Heloani pelas preciosas sugestões no exame de qualificação.

Ao Anselmo - que com dedicação e exemplo de vida ilumina minha trajetória - pelo apoio constante e imprescindível, pelo carinho e compreensão adicionais.

Ao meu filho Lucas Anselmo, por saber esperar.

Ao Álvaro Braga, Ismael Bravo e Silmara Campos pelas valiosas sugestões no decorrer das reuniões de orientandos e a todos que comigo conviveram nesta etapa de minha formação, em especial à: Cristina Bezerra, Mauro Zeuri, Adriana Momma, Maria Luíza Inocência e Valéria Lacerda.

Aos colegas do LAGE pelas experiências vividas.

A todos os integrantes do LAPPLANE, grupo amigo, que sempre me acolheu.

À Terezinha Valim e Tadeu Oliver Gonçalves, pelo constante apoio, sugestões e críticas.

À Natáli Valim pela criteriosa correção ortográfica.

Ao Prof. Dr. Luís Aguilar e ao Prof. Dr. José Roberto Ruz Perez, por me valorizar profissionalmente, propiciando a oportunidade para integrar-me em sua equipe de pesquisadores, contribuindo de forma indireta para a realização deste estudo.

Ao coordenador do Campus Universitário de Santarém Professor Aldo Queiróz por atender às minhas solicitações no que diz respeito a documentação.

À Neila por enviar os documentos solicitados do curso de pedagogia do Campus Universitário de Santarém.

Aos diretores participantes da pesquisa pela gentileza e colaboração.

À Fátima Lima pelos bons momentos compartilhados durante minha estada em Campinas.

À Nadir, Gislene, Wanda, Marina, Gildenir e Rose, em nome dos quais agradeço aos demais funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela atenção e presteza com que sempre me atenderam.

Ao Ademilson Camargo por todas as dúvidas sanadas na sala de informática.

À Lia Colares Medeiros, pelo apoio e carinho com o meu filho Lucas, principalmente na minha ausência.

A todos os meus familiares pelo incentivo e pelo apoio à distância.

# SUMÁRIO

## RESUMO

## INTRODUÇÃO

1. Das origens do tema: configuração e questionamentos iniciais	03
2. Delimitação do problema	07
3. O processo de construção da pesquisa: algumas questões de ordem teórico-metodológicas	08
4. Concepções de gestão educacional: sistematização adotada	11
5. Plano geral de apresentação do trabalho	17

## CAPÍTULO I

### **O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EDUCACIONAL: apontamentos históricos**

19

1. O curso de pedagogia no Brasil	20
2. O curso de pedagogia e a formação do administrador escolar face as modificações na legislação do ensino	29
3. A produção teórica na área de administração educacional na conjuntura pós-64	36
4. Rumo à conquista da democratização da gestão escolar	37

## CAPÍTULO II

### **A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPa**

45

1. O curso de pedagogia na UFPa: caracterização e apontamentos históricos	46
2. A habilitação em administração escolar	53
3. Outros indicativos da formação dos diretores entrevistados	57
4. O campus universitário de Santarém e o curso de pedagogia no contexto do programa de interiorização da UFPa	61

### **CAPÍTULO III**

<b>CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL DOS DIRETORES DE ESCOLA</b>	65
1. O ambiente em que atuam os diretores entrevistados	67
2. Legislação municipal a que estão submetidos os diretores entrevistados	69
3. Concepções de gestão educacional a partir da fala dos diretores	73
4. Cinco pontos para reflexão	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	97
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	102
<b>ANEXO</b>	104
Roteiro da entrevista	

# INTRODUÇÃO

## 1. Das origens do tema: configuração e questionamentos iniciais

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o relato de uma pesquisa cujo principal escopo é explicitar as concepções de gestão<sup>1</sup> educacional de diretores de escolas públicas do ensino fundamental, formados no curso de pedagogia e habilitados em administração escolar, pela Universidade Federal do Pará — UFPa — em atividade na cidade de Santarém. A escolha desse tema de investigação surgiu a partir de minha experiência profissional enquanto professora de escola pública naquela cidade e como estudante do curso de pedagogia da UFPa.

Em 1989, antes mesmo de concluir o curso de 2º grau na Habilitação Magistério, comecei a trabalhar como professora. Se, por um lado, isto me trouxe alguns problemas, por outro, foi de extrema importância para meu aprendizado no processo de formação educacional e profissional. Tive a oportunidade de acompanhar, como professora e como estudante, algumas das discussões que marcaram os anos finais do regime militar e o início da chamada redemocratização do país.

A Nova República, denominação adotada pelo primeiro governo civil<sup>2</sup> após mais de duas décadas de Regime Militar, foi caracterizada, de certa forma, por uma intensa campanha em favor de eleições diretas em todos os setores. As eleições eram

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os termos Gestão e Administração são utilizados como sinônimos dos procedimentos adotados pelos diretores de escolas no exercício de suas atividades profissionais, embora alguns estudiosos, como por exemplo VIEIRA (1997: p. 247 a 260), as usem com significações diferenciadas.

<sup>2</sup> O governo Sarney (1985-1990) entrou para a história com a denominação de Nova República, por representar a transição para a democracia após o período de regime militar (1964-1985). Tancredo Neves, eleito Presidente da República pelo Congresso Nacional, faleceu antes da posse. Seu companheiro de chapa, José Sarney (ex-integrante da ARENA - Aliança Renovadora Nacional - partido que deu sustentação ao regime militar), assumiu a presidência em 15 de março de 1985. Ao término de seu

apresentadas à população como sinônimo de solução para os graves problemas do país, incluindo-se, entre eles, a educação. Na busca de um caminho democrático, simbolizavam avanço nas conquistas políticas e sociais.

A eleição para diretor de escola era um dos principais temas na pauta dos encontros de educadores e nas listas de reivindicações nos momentos de greves e outras manifestações públicas que aconteceram no período, tanto na cidade de Santarém quanto em outras localidades. Hoje, passados alguns anos, o processo de escolha de diretores através de eleição já é uma realidade em várias escolas públicas, mas isto não significou a plena efetivação daquelas lutas pelo exercício da democracia. Penso que a eleição do diretor é apenas um momento de um processo mais amplo, talvez o passo inicial, mas nunca a linha de chegada, embora, certamente, seja uma conquista significativa.

Isto conduz a uma reflexão acerca do forte autoritarismo a que foi submetida a sociedade brasileira, não só nas últimas décadas, mas ao longo da sua história de 500 anos que, para muitos, talvez inadvertidamente, é sinônimo de comemorações.

Em palestra proferida por ocasião do III Congresso Nacional de Educação — CONED — em Porto Alegre/RS, Rosa Maria Mosna, Secretária Adjunta de Políticas Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE — levou os participantes a refletirem acerca desta questão ao afirmar que:

*"O golpe militar ocorrido numa conjuntura de intensa efervescência social, mas desfechado sem resistência popular, forçou a classe trabalhadora a fazer uma profunda reflexão sobre as bases políticas e sociais em que assentava-se a dominação em nosso país, as quais tentam formatar uma índole passiva do povo brasileiro e forjaram uma sociedade extremamente desigual, dependente e autoritária. Portanto esta cultura de passividade, que o senso comum registra, não é natural. É fruto de uma formação social e histórica.*

*Todavia autoritarismo, incrustado até a alma, não se extirpa por decreto, lei ou boa intenção. Da mesma forma, democracia, não se instaura com eleições periódicas e voto universal secreto. Até porque é inaceitável utilizar democracia como um conceito romântico, desvinculado dos interesses e conflitos de classe, que atravessam a*

---

governo, o país tinha uma nova Constituição (promulgada em 1988) e realizava eleição direta para a Presidência da República (interrompida desde 1960), retomando o caminho da democracia.

*sociedade. Democracia é participação popular na vida política, é a cidadania sendo exercida na plenitude. É igualdade de condições para realizar a luta política". (MOSNA, 1999: p. 01).*

Portanto, a eleição do diretor de escola somente fará sentido se for acompanhada de uma nova forma de encaminhar as ações, de tal maneira que possa se converter em um processo de aprendizagem coletiva, associado a outros instrumentos, para a construção da democracia.

De acordo com PRAIS (1992)

*"A proposta de eleição direta do diretor tem sido tomada como sinônimo da efetivação da democracia escolar, entretanto, a proposta por si só certamente não garante a democratização da escola. Pois, independentemente da forma de provimento do cargo, deve-se considerar prioritariamente a maneira como será exercida esta função (...)" (p. 86)*

*"Deve-se pois, manter em evidência que, se a proposta de eleição de diretor for considerada como a única garantia de democratização da escola, então corre-se o risco de restringir-se à simples substituição de pessoas no poder, e assim, perder de vista o legítimo anseio da democratização da escola enquanto espaço educativo para a participação e a cooperação necessária ao exercício da cidadania." (p. 87)*

Por outro lado, isto exige reflexão, participação, envolvimento. Mas como fazer isto acontecer? Como encaminhar as discussões e transformar as propostas em projetos e os projetos em ações concretas?

Estou convencida de que as respostas, para serem atingidas efetivamente, exigem que os diversos sujeitos envolvidos busquem entender e definir que tipo de gestão realmente desejam. Para isto torna-se de fundamental importância a compreensão das concepções teóricas e das experiências concretas a respeito das concepções de gestão que estão postas para a sociedade. Pois, de acordo com a definição de TEIXEIRA (1997)

*"A função do administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador (...)" (p.274).*

A educação, enquanto componente do quadro social, também necessita acompanhar esse processo de busca de alternativas para que se amplie a participação política, mesmo em uma sociedade marcada pela exclusão e por uma democracia restrita que caracterizam o sistema capitalista.

Nos últimos anos, vários estudos têm sido desenvolvidos enfocando a gestão democrática na escola<sup>3</sup>, bem como questionamentos quanto aos modelos e práticas que insistem em manter como marca o autoritarismo e a centralização das tarefas em torno de uma pessoa ou de um grupo restrito. A partir desses estudos e dos debates que foram sendo intensificados em torno do tema da gestão democrática, passou a haver maior cobrança quanto a transparência, divisão de tarefas, prestação de contas, formulação de projetos e outras questões que implicam em uma nova postura daqueles que ocupam a função de dirigentes no sistema educacional.

Nos contatos que mantive com diretores de escolas, e mesmo nas discussões realizadas ao longo do curso de pedagogia que frequentei, notei sempre um crescente desejo desses em mostrar que estão realizando uma “gestão democrática”. Mas nem sempre esse desejo encontra condições de materializar-se. Em alguns casos, nem mesmo existe a compreensão do que seja uma gestão democrática, de tal forma que ela se configura como mais um dos modismos que ganha adeptos apenas para que possam se apresentar na condição de “atualizados” e escapar da indesejada pecha de “atrasados”.

Acredito que, sem que haja profundidade e clareza no entendimento do que seja uma gestão democrática, a suposta atualização na forma de gestão educacional pode significar, na prática, um empobrecimento e um desgaste desta proposta, gerando resultados desastrosos para a sociedade.

Considerando esta assertiva, e também considerando as preocupações que me motivaram a desenvolver a pesquisa, procurei buscar respostas para as seguintes questões: De que maneira estão atuando os pedagogos habilitados em administração escolar formados pela UFPa, enquanto dirigentes de instituições escolares públicas? Que atividades esses dirigentes consideram que sejam essenciais a serem desenvolvidas na

---

<sup>3</sup> Entre outros, destaco os seguintes: HORA (1994); CARDOSO (1995); CASTRO et al (1997); OLIVEIRA (1997); PARO (1997); CASTRO (1998); MOUSQUER, PEREIRA e HUBER (1998);.

escola? Como as decisões são tomadas no decorrer do ano letivo? As escolas, por eles administradas, possuem conselho escolar? De que forma estão organizados? Qual a participação de alunos e professores na administração escolar? Quais os tipos de diretores de escolas que estes dirigentes conhecem, de acordo com o que estudaram na habilitação administração escolar, e qual lhes parece mais adequado? Que tipo de conhecimento o curso propiciou a respeito de gestão democrática?

Como se pode notar, várias são as questões para as quais busquei resposta e foi com esse propósito que encaminhei a presente pesquisa, cujos principais eixos temáticos norteadores são os seguintes:

- a) Concepções de gestão educacional propiciadas pelo curso de pedagogia e especialmente pela então denominada habilitação em administração escolar;
- b) Cotidiano como administrador escolar;
- c) Organização e funcionamento do Conselho Escolar;

## **2. Delimitação do problema**

Conforme já indiquei anteriormente, desde 1989 passei a atuar de forma direta na área educacional, portanto, tendo a oportunidade de acompanhar de perto a atuação de vários diretores de escolas e as formas de gestão praticadas naqueles estabelecimentos. Assim, pude constatar que um dos grandes problemas nesse campo reside na pouca participação da comunidade no cotidiano da escola. Os diretores, mesmo aqueles que haviam freqüentado o curso de pedagogia e também a habilitação em administração escolar, prendiam-se apenas em atividades burocráticas no exercício de suas atividades. Deste modo, propus-me investigar as concepções de gestão educacional implícitas na atuação de diretores de escolas públicas do ensino fundamental na cidade de Santarém, e como estes diretores entendem que seja uma gestão democrática, a partir da formação que tiveram no curso de pedagogia da UFPa — campus de Santarém.

Em torno da temática apontada, assumi, como opção de estudo, aprofundar o entendimento do que seja uma gestão democrática. Para isto, busquei as contribuições dos autores que investigam esta temática. Mas não queria somente fazer

uma discussão baseada nas teorias que os autores apresentam, embora estas teorias sejam formuladas a partir de experiências concretas, daí a realização da pesquisa de campo, na realidade que conheço, de tal forma que pudesse estar identificando e buscando compreender as concepções que norteiam a ação dos diretores de escolas, ouvidos na pesquisa.

### **3. O processo de construção da pesquisa: algumas questões de ordem teórico-metodológicas**

Considero que este trabalho seja de natureza descritivo-analítica e esteja inserido em uma abordagem qualitativa, por esta envolver dados descritivos “(...) *obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.*” (LUDKE e ANDRÉ, 1986: p.13). Acredito que este procedimento<sup>4</sup> permita descrever o que efetivamente emerge dos sujeitos do ponto de vista de sua situação concreta, no que concerne as angústias, desafios, propósitos, desencantos. O significado que as pessoas dão ao tema e como o concebem passa a ser foco de atenção especial. Por isto mesmo não há preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses a priori.

Com relação a temática a ser investigada, encontrei respaldo nesta forma de abordagem pelo fato de estar trabalhando com informações obtidas através de entrevistas com diretores de escolas e, a partir delas, identificando as concepções de gestão que estão presentes em suas práticas. Preocupa-me, de forma especial, identificar na fala dos entrevistados como é entendida a gestão democrática e se a mesma está presente no cotidiano da escola.

Para a realização da pesquisa, optei em utilizar entrevistas e análise documental como técnicas de coleta de dados, uma vez que, como indicam LUDKE e ANDRÉ (1986: p.09) “*a entrevista [...] permite um maior aprofundamento das*

---

<sup>4</sup> Em artigo publicado em 1991, ANDRÉ considera "inadequado utilizar os termos pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa" seja para definir posturas teóricas frente ao conhecimento, seja para identificar tipos variados de estudo que podem se apoiar em diferentes matrizes epistemológicas". E acrescenta: "Eu reservaria os termos qualitativos e quantitativos para diferenciar técnicas de coleta ou tipos de dados

*informações obtidas e a análise documental [...] complementa os dados obtidos através [...] da entrevista e aponta novos aspectos da realidade pesquisada.”*

Entendo que a concepção de gestão educacional de um diretor de escola não está descolada da sua inserção no todo social do qual ele é parte integrante e nem tampouco da sua trajetória de vida, especialmente escolar e profissional. Por isso mesmo, para identificar a concepção que norteia a prática de um indivíduo é preciso levar em conta diversos fatores que atuam no seu modo de agir. Na impossibilidade de investigar todos os fatores, priorizei a formação acadêmica profissional no curso de pedagogia e, no interior deste, a habilitação em administração escolar. Mas como fazer o comparativo entre aquilo que o curso propõe e o que o diretor desenvolve concretamente em sua prática? Como identificar a concepção de gestão educacional que está presente no diretor de escola? Alguns caminhos poderiam ser trilhados. No entanto, minha opção foi a de realizar entrevistas do tipo semi-estruturada, buscando ouvir do próprio diretor o que ele entende por gestão educacional e como a realiza, assim como saber o que o curso lhe propiciou com vistas a desenvolver uma gestão democrática.

Desta forma, as entrevistas que realizei com os diretores de escola em Santarém destinaram-se a identificar o que eles entendem por gestão educacional e como procuram desenvolver as suas ações no cotidiano da escola.

Por que entrevistar diretores formados no curso de pedagogia da UFPa — Campus de Santarém? Desde 1970, embora de forma descontínua, esta instituição pública de ensino superior vem formando profissionais na área educacional em Santarém. A princípio, um reduzido número de diretores de escolas eram formados em curso superior e menor ainda era o número dos que haviam freqüentado o curso de pedagogia. Ter a habilitação em administração escolar era exceção. Hoje, tornou-se praticamente a regra. Com o crescente número de profissionais portadores desta especialidade, foi possível que a própria legislação recomendasse que a direção das escolas fosse exercida, preferencialmente, por pedagogos, portadores da habilitação em administração escolar.

---

obtidos e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa desenvolvida: experimental, descritiva, histórica, survey, participante, participativa, etc." (p. 162-163)

Grande parte dos pedagogos formados na UFPa — campus de Santarém, atuam como diretores de escolas. De acordo com o levantamento preliminar que realizei, abrangendo todos os estabelecimentos de ensino da rede pública urbana da cidade de Santarém (registrados nos setores de estatística da Secretaria Municipal de Educação e 5ª Unidade Regional de Ensino) dos 70 diretores, 37 são egressos do curso de pedagogia da UFPa.

Para definir quais diretores de escolas seriam entrevistados, levei em consideração os seguintes aspectos:

- a) O entrevistado deveria ter sido formado pela UFPa — Campus Universitário de Santarém, no curso de Pedagogia e realizado a Habilitação em Administração Escolar no período de 1985 a 1997.
- b) Também deveria estar atuando, como diretor de escola, em escolas públicas do ensino fundamental, na cidade de Santarém;
- c) Considerando que o curso de pedagogia na UFPa já passou por várias alterações em sua grade curricular, resultando, provavelmente, em variações também no que diz respeito a formação dos seus egressos, optei por entrevistar apenas os que estudaram a partir da vigência da Resolução n.º 1.234, de 02 de maio de 1985 (em vigor na época da pesquisa de campo) e que fizeram a habilitação em administração escolar.

De posse dessas informações, constatei que onze dos trinta e sete diretores de escola pública da cidade de Santarém estavam de acordo com os critérios discriminados acima. Através de sorteio aleatório, selecionei cinco diretores para serem entrevistados, considerando que este número representa uma amostra de cerca de 50% do total que preenchia as condições pré-estabelecidas apontadas anteriormente.

As entrevistas duraram, em média, duas horas cada. Inicialmente falava-se dos objetivos do trabalho, deixando o entrevistado à vontade, inclusive para solicitar quaisquer esclarecimentos. Mostrei que não estava buscando avaliar o trabalho isoladamente de nenhum dos entrevistados e que por isto mesmo não haveria necessidade de apresentar nomes, embora todos tenham se mostrado tranquilos com relação a isto, até mesmo autorizando o uso se assim eu julgasse conveniente.

Como as entrevistas foram gravadas, o passo seguinte foi a transcrição literal das fitas. Procedi, em seguida, a leitura de cada entrevista com o objetivo de identificar semelhanças e discordâncias nas respostas dadas pelos entrevistados, para que eu pudesse estabelecer um caminho para a análise.

Outro aspecto relevante para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi o fato de os diretores de escolas públicas terem maior autonomia no sentido de poder incorporar sugestões acerca da gestão democrática do que os que atuam na escola particular.

#### **4. Concepções de gestão educacional: sistematização adotada**

Etmologicamente, o termo *concepção* possui vários significados, mas aqui estou referindo-me a noção, idéia, conceito, compreensão — de acordo com a definição apresentada no dicionário Aurélio — que orienta as atitudes do diretor de escola. Portanto, entendo como concepção de gestão educacional as idéias e os conceitos que orientam a compreensão e as atitudes do diretor quanto aos procedimentos que adota no exercício de suas atividades profissionais, no âmbito da unidade escolar.

Mesmo havendo variações na nomenclatura utilizada pelos diferentes autores quanto as diversas concepções presentes no modo de agir dos diretores de escola, no que diz respeito ao encaminhamento do trabalho pedagógico que realizam, acredito ser possível agrupá-las em torno de algumas características básicas. O objetivo deste procedimento é o de uniformizar o tratamento a ser adotado na identificação dos diretores sujeitos da pesquisa.

Desta forma, optei por construir, a partir da contribuição que as leituras proporcionaram, a seguinte classificação para as concepções de gestão educacional: **autoritária**, **pseudodemocrática** e **democrática**. A seguir, faço a necessária explicação correspondente a cada uma das concepções apontadas.

##### **a) Gestão autoritária**

Assim entendo aquela em que o diretor, isoladamente, toma as decisões e determina as formas de executá-las, exigindo dos demais integrantes da escola a obediência no cumprimento de suas deliberações. Evidentemente que o diretor não age de forma autônoma e à margem da lei, mas julga-se o maior responsável pela aplicação da mesma.

Nesta condição, toma o lugar de quem tudo sabe e sabe melhor. As suas decisões, coerentes ou não, acertadas ou não, são fruto de iniciativa particular e de uma postura política que ignora a importância e a necessidade do pluralismo de opiniões e identifica na centralização dos atos administrativos a melhor forma de manter a sociedade dentro da normalidade da ordem.

Esta forma de gestão educacional pode ser apresentada com nomes diversificados pelos diferentes autores. Por exemplo, VALERIEN e DIAS (1993: p. 82), definindo o estilo do diretor, denominam **autocrático** aquele "*que exige obediência, recusa qualquer discussão, determina o caminho a seguir e toma isoladamente as decisões: um 'sabe tudo' e 'melhor que os outros'. É ele quem dirige.*" Em meu entendimento, esta descrição corresponde adequadamente ao que estou chamando de gestão autoritária.

CARVALHO, AFONSO E ARAÚJO (1993), ao descreverem a direção autoritária, indicam que

*"(...) trata-se, no fundo, do tipo de direção mais tradicional. Pressupõe, entre outros aspectos, a rígida demarcação de funções e uma forte centralização de poder. Assim, o espaço de responsabilização e de liberdade de execução de cada um baseia-se sempre no princípio da delegação pessoal e precária desse poder e não da sua partilha, circunstância que favorece — e é permitida — precisamente pelo seu exercício autoritário." (p. 23)*

É possível observar que, sendo a **centralização** um dos aspectos básicos da gestão autoritária, este tipo de gestão pode ser praticada até mesmo por um diretor que tenha sido eleito pela comunidade escolar. Agindo em conformidade com estes princípios, o diretor converte-se em um cumpridor de normas externas, ao mesmo tempo em que impõe as regras para serem seguidas internamente.

*"Nesse enfoque, a administração da educação, por sua vez, se pauta pelo controle, pelo autoritarismo, pela localização da decisão nas esferas superiores, dando suporte aos pressupostos da administração capitalista, encontrando-se desarticulada do pedagógico-educativo, isto é, desarticulada do próprio objeto que administra." ORNELLAS (1997: p. 39).*

Nem sempre encontramos um tipo de diretor que apresente todo este conjunto de características, de tal forma que podem surgir maiores ou menores variações, embora conservando a essência que é a centralização das ações em torno de sua pessoa.

## **b) Gestão pseudodemocrática**

Embora não tenha encontrado esta expressão na literatura utilizada até o momento, estou adotando-a por considerar que expressa um tipo de gestão que pode ser praticada por parte de diretores. Estes sujeitos situam-se num meio termo, exercendo uma gestão não autoritária e tampouco democrática, apesar de dar a aparência de democrática.

Nesse sentido, a definição mais aproximada que encontro é a do tipo **Laissez-Faire**, a qual

*"(...) pode ser descrita de forma relativamente simples pela expressão 'dar carta branca'. O diretor exerce um controle mínimo e deixa aos elementos do grupo muita liberdade. O papel consiste, sobretudo, em fornecer informações, em ocupar-se com os problemas administrativos e em tentar resolver as dificuldades inesperadas." (VALERIEN e DIAS, 1993: p. 82)*

Trata-se da forma de gestão onde geralmente acontece uma consulta, por parte do diretor, a seus auxiliares mais diretos ou até mesmo à comunidade nos momentos que antecedem ou logo após serem tomadas determinadas decisões.

Pode haver também o diretor que pretenda fazer acontecer a democracia através de regulamentos, entendendo a participação não como um processo, mas como algo estanque, assim como aquele que se exima de suas responsabilidades, praticamente

deixando o funcionamento da escola a cargo dos professores, da secretaria, ou de seus auxiliares tais como vice-diretor ou outros membros da equipe técnica. Por isto, a gestão que ele pratica perde a característica centralizadora da concepção anteriormente apontada, mas não significa que o coletivo participe efetivamente do processo de gestão educacional como um todo. Em lugar da tomada de decisões de forma coletiva, pode acontecer, no máximo, que estas sejam pulverizadas, permanecendo autoritárias, não correspondendo a nenhum avanço qualitativo sobre o modelo centralizador. Em alguns casos, o que fica mais evidente é uma nova atitude quanto a forma de comunicação das decisões.

Aqui também trata-se de uma concepção que comporta algumas variações na prática, indo desde aquela onde "dar carta branca" permite que algum burocrata assuma o papel de fazer cumprir ao pé da letra a legislação emanada das instâncias superiores, até aquela onde se permitam certas adaptações, com vistas a atender as demandas dos grupos de pressão que tenham força no processo de escolha do diretor, quanto esta é feita através de eleição.

### **c) Gestão democrática**

De acordo a LDB nº 9394/96, artigo 14, há dois princípios que regem a gestão democrática: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes.

Portanto, percebemos que, ao contrário das duas anteriores, esta concepção é marcada pelo crescente envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão, visando a melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os interesses particularizados e a mera democracia participativa.

*“O projeto de uma administração participativa e democrática constitui o resultado da construção social dos envolvidos em cada comunidade escolar [...] a participação não se dará por ato jurídico ou decreto, mas através da consciência e da própria necessidade de participar. O processo pode ser considerado participativo se tiver como propósito a*

*participação plena e irrestrita de todos os envolvidos.” (SORTORI e BONA, 1998, p. 121-122).*

Considero de fundamental importância o envolvimento de todos os profissionais da educação em todas as etapas de elaboração e de execução do projeto pedagógico da escola, uma vez que, segundo VEIGA (1995)

*"O projeto pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.*

*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 [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.*

*O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão." (p. 12-14)*

Ainda fazendo referência ao artigo 14 da LDB, no que diz respeito a participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes, considero relevante mencionar que a participação é a essência do processo democrático. Este vai galgando-se aos poucos, portanto, é algo conquistado. Como observa VILLELA (1998) "(...) *Há grande diversidade de graus de participação, indo desde a simples informação que constitui o limite mínimo de participação até a autogestão que constitui seu grau mais alto.*" (p. 47)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Por constituir-se um dos eixos temáticos selecionados para o estudo, os Conselhos Escolares serão objeto de maiores considerações no capítulo III.

De acordo com PARO (1997), a gestão democrática caracteriza-se pela "*efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola*" (p. 9), de tal forma que "*a participação propriamente dita [...] é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.*" (p. 16).

Trata-se de uma administração construída e exercida coletivamente, onde os sujeitos são envolvidos nesta tarefa e dela participam sem um caráter de obrigatoriedade e muito menos por que seja necessário do ponto de vista formal-burocrático. No dizer de SOBRINHO (1997) é "*o envolvimento dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, nos processos decisórios (...)*" (p. 56).

Embora organizações tais como o Conselho Escolar sejam imprescindíveis para este tipo de gestão, elas não bastam por si mesmas. É preciso que haja um permanente esforço para o diálogo e também é importante que todos compreendam a importância do papel que podem desempenhar, independente da posição técnica, social ou de quaisquer diferenças tais como sexo, raça, credo, opção política e etc. Ou seja,

*"(...) a administração escolar entendida e assumida como prática participativa é um dos elementos decisivos, senão o mais importante, para a efetivação de uma forma democrática de organizar o trabalho pedagógico na escola. (PRAIS: 1992, p. 16)*

Portanto, o planejamento, elaborado de tal forma a garantir a participação de todos os integrantes da vida escolar, é um importante instrumento para que a gestão democrática seja efetivamente desenvolvida na escola. Para alguns autores, ele adquire importância central nesta forma de gestão.

*"O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais." (HORA, 1994: p. 51)*

## 5. Plano geral de apresentação do trabalho

Para a realização deste estudo, inicialmente aprofundi a fundamentação teórica sobre a trajetória da administração educacional no Brasil. Em seguida, centralizei as atenções para a formação do administrador escolar no curso de pedagogia da UFPa e, por último, realizei a pesquisa de campo visando obter informações com as quais pudesse identificar as concepções de gestão educacional de pedagogos habilitados em administração escolar que desempenham função administrativa em escola pública na cidade de Santarém.

O trabalho está composto por três capítulos. O primeiro, denominado "O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EDUCACIONAL: apontamentos históricos", tem como finalidade apresentar um conjunto de informações obtidas a partir da revisão da literatura a respeito do tema objeto da pesquisa. Para isto, entendo como sendo de fundamental importância situar as discussões no âmbito da historicidade do próprio tema, a partir da trajetória do curso de pedagogia, contextualizando os principais elementos relacionados com as diferentes concepções que têm norteado a teoria e a prática dos diretores de escolas.

O Capítulo II, intitulado "A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPa", procura dar ênfase as especificidades do processo de formação de diretores de escola no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará e, em especial, através da habilitação em administração escolar. Também dá destaque ao Programa de Interiorização da UFPa e ao Campus Universitário de Santarém, para que se torne possível o entendimento dos fatores interrelacionados com a gestão praticada pelos diretores entrevistados.

No Capítulo III, denominado "AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL DOS DIRETORES DE ESCOLA" faço um estudo das concepções de gestão educacional dos diretores de escola entrevistados, considerando os eixos temáticos que priorizei nas perguntas — concepções de gestão educacional propiciadas pelo curso de pedagogia e especialmente pela habilitação em administração escolar; cotidiano como administrador escolar; organização e funcionamento do conselho escolar

— e as três categorias utilizadas para análise: gestão autoritária, gestão pseudodemocrática; e gestão democrática.

# **CAPÍTULO I**

## **O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EDUCACIONAL: apontamentos históricos**

Este capítulo tem como finalidade apresentar um conjunto de informações obtidas a partir da revisão da literatura a respeito do tema objeto da pesquisa, buscando a compreensão teórica acerca da gestão educacional em suas diferentes perspectivas. Para isto, entendo como sendo de fundamental importância situar as discussões no âmbito da historicidade do próprio tema, a partir da trajetória do curso de pedagogia, contextualizando os principais elementos relacionados com as diferentes concepções que têm norteado a teoria e a prática dos diretores de escolas.

## 1. O curso de pedagogia no Brasil

Na passagem do século XIX para o século XX a sociedade brasileira foi marcada por profundas modificações motivadas pela reorganização da economia capitalista mundial, cujos reflexos se evidenciam mais intensamente na chamada Primeira República. Assim, já a partir da década de 20, a série de transformações sócio-políticas que alterou o contexto social brasileiro possibilitou a ampliação dos debates em prol da ampliação e/ou da melhoria de qualidade da educação nos diversos níveis escolares, assim como a própria organização de um sistema nacional de ensino.

Este fenômeno fez-se acompanhar, no pensamento educacional, da oscilação entre dois momentos caracterizados por NAGLE (1976) como *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*. O autor citado, na obra denominada **Educação e sociedade na primeira república**, mostra com bastante propriedade os diversos fatores estruturais e conjunturais que influenciaram nos rumos da educação brasileira no citado período.

A Revolução de 1930, ao intensificar o capitalismo industrial e adotar um novo modelo — o de substituição de importações — altera a base produtiva, antes predominantemente agrária, determinando o processo de industrialização e urbanização do país. Essa reorganização econômica trouxe repercussões no sistema de ensino.

*"(...) Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado." (ROMANELLI, 1993: p. 59)*

No bojo das transformações no campo político, econômico e educacional brasileiro pós 1930, merece destaque também o movimento de educadores visando uma renovação das práticas então consagradas e demarcando o surgimento dos profissionais da educação. A organização e a atuação da **Associação Brasileira de Educação** (ABE) foi uma marca daquele período, assim como o lançamento do **Manifesto dos Pioneiros**

**da Educação Nova**, em 1931, escrito por **Fernando de Azevedo** e assinado por 26 importantes personalidades.

Dirigido ao governo e ao povo brasileiro o Manifesto definia a educação como um problema social e, como tal, ela deveria ser repensada a partir das contribuições filosóficas, sociológicas e psicológicas. Fundamentada na concepção política liberal, entre outros pontos, exigia do Estado a tomada firme de posições quanto a laicidade do ensino público, a obrigatoriedade da educação para todos, assim como caracterizava como irreversível necessidade a descentralização do ensino e a autonomia para a função educativa.

Datam dessa época medidas oficiais como a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), do Conselho Nacional de Educação (1931), e a obrigatoriedade do ensino primário (Constituição de 1934). Também decorrente da força centralizadora da Revolução de 30 surgiu o Estatuto das Universidades Brasileiras — Decreto n.º 19.851, de 11/04/1931<sup>6</sup>.

Ressalta-se que, muito embora a tentativa de criação de universidades remonte aos jesuítas, passando pela instalação de estabelecimentos isolados de ensino superior em 1808 com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, foi somente em 1920 que o Governo Federal, através do Decreto n.º 14.343, de 07/07/1920, determinou a criação da nossa primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que nada mais era do que a agregação de três escolas superiores, a saber: Direito, Medicina e Escola Politécnica. Tal universidade foi reorganizada com base no Estatuto das Universidades Brasileiras, passando a denominar-se Universidade do Brasil e sendo então projetada uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que não chegou a ser implantada.

No estado de São Paulo, a reforma Sampaio Dória (Lei n.º 1750, de 08/12/1920) criou uma Faculdade de Educação, que também não chegou a funcionar. Apenas em 1933 é que foi instalado o Instituto de Educação, logo em seguida

---

<sup>6</sup> A reforma Francisco Campos, de 1931, definiu a universidade como norma para a organização do ensino superior e apontava que uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era fundamental para a implementação de mudanças qualitativas no ensino secundário. A partir daí, surgiram as primeiras

incorporado à Universidade de São Paulo pelo Decreto Estadual n.º 6.283, de 23/1/1934. Em 1938, o Instituto de Educação foi transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma Universidade (Decretos Estadual n.º 9.268-A, e 9.403, de julho e agosto de 1938) e, posteriormente, no Departamento de Educação.

No Rio de Janeiro, então capital da República, por iniciativa de Anísio Teixeira, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, que possuía uma Faculdade de Educação, mas em 1939 foi extinta para incorporar-se à Universidade do Brasil.

A Constituição de 1934, em matéria de educação, expressava uma visível influência do movimento renovador do ensino e do próprio conteúdo do Manifesto dos Pioneiros. Assim, encontramos em seus dispositivos referentes à educação, itens tais como "um Plano Nacional de Educação, a descentralização do ensino, a necessidade de determinar recursos para a educação, a gratuidade do ensino, a ação supletiva da União entre outros" (SOARES, 1984: p.35).

O Estado Novo, implantado em 1937, colocou um freio no processo de discussão em curso e a nova Constituição representou um retrocesso quanto a importantes conquistas democráticas expressas na Carta anterior. No tocante à educação, a ênfase dada ao ensino profissionalizante representava a oficialização da discriminação social da escola, presente na dualidade dos estabelecimentos: os destinados a formação das elites dirigentes e os destinados a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho que a ampliação industrial exigia.

A legislação educacional do período trouxe em seu bojo a criação de instituições educacionais privadas, mas com o aval do Estado, como o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (1942), mais tarde denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — SENAI. Multiplicam-se as leis e regulamentos, aumentando o controle do Estado autoritário sobre a sociedade e implicando em maior centralização das decisões, o que corresponde a dizer, no campo educativo, em um esvaziamento de

---

iniciativas concretas com vistas a formação de profissionais para este ramo de ensino. As iniciativas foram se multiplicando, sem atingir, entretanto, a formação de especialistas em educação.

competência da figura do diretor de escola, transformado-o em executor de regulamentos e cumpridor de formalidades.

TEIXEIRA (1956), ao tecer considerações críticas àquela situação, conseguiu descrever e analisar de forma bastante elucidativa as implicações daí decorrentes. Vejamos a transcrição apontada a seguir:

*"Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados." (p. 118) [...] Levada a ordenação externa da escola até este ponto, é evidente que nada restará se não o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivéssemos no mais mecânico dos serviços." (p.120).*

O Decreto Lei nº 1.190, de 04/04/1939 organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e padronizou, por ela, todas as demais, conferindo-lhes objetivo profissionalizante — com ênfase na preparação dos quadros do magistério — e exigindo (artigo 51) o diploma de licenciado para o preenchimento de cargos e funções do magistério secundário e normal (redes pública e particular). Este fato pode ser apontado como a primeira regulamentação do curso de pedagogia e constitui o embrião dos estudos pedagógicos em nível superior no Brasil.

*"O Curso de Pedagogia [...] foi implantado pela primeira vez em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia. Apesar da Faculdade de Educação ter sido 'criada' oficialmente em 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras dentro da Reforma Francisco Campos, só em 1939 começou a funcionar um curso que formava profissionais da educação em nível superior. A escola normal continuou, porém, formando o professor primário, como até então fazia. Desde o início do século a Faculdade de Filosofia de São Bento, em São Paulo, formava os professores dos estabelecimentos mantidos pela Ordem Religiosa dos Beneditinos. Em 1934, foi criado, também na mesma cidade, o Instituto Superior de Pedagogia, este mantido pelas Cónegas de Santo Agostinho. O nome 'pedagogia', para designar o curso de preparação de professores para o ensino normal data, porém, de 1939. Com a reestruturação da Faculdade Nacional de Filosofia, naquele ano, o Curso de Pedagogia aparece como o resultado da integração do curso*

*de formação do professor secundário com disciplinas que desenvolviam o conteúdo do Curso Normal, prolongando-o apenas.*

*Em 1946, formadas já as primeiras turmas, tornou-se obrigatória, tanto para o bacharel como para o licenciado, a duração de 4 anos para sua formação. O 4º ano destinava-se notadamente às disciplinas didáticas. Transmitindo uma cultura transplantada e dando ao mesmo tempo uma profissão, os Cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia se multiplicaram rapidamente, absorvendo parte crescente da clientela do ensino superior. Afinal, o Curso de Pedagogia não exigia dispendiosas instalações e sua manutenção era fácil." (INEP, 1980: p. 17).*

Verificando-se o Decreto Lei nº 1.190, que deu existência legal ao curso de pedagogia, no que diz respeito aos objetivos do curso, encontramos no artigo 51, alínea e a seguinte redação: “*preparar o profissional em educação para o exercício do magistério secundário e normal, o licenciado e, para o preenchimento de cargos técnicos, o bacharel*”.

No que se refere ao bacharel em pedagogia, vale ressaltar que o Decreto Lei 1.190, não definiu precisamente quais seriam as suas atribuições. A estrutura curricular dos cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fundamentava-se nos princípios do esquema "3+1", evidenciando a exigência de uma formação específica para o exercício da docência deslocada da formação inicial, suscitando a questionável dicotomia entre conteúdo e método. Esses cursos tinham a duração de três anos para a formação do bacharel (correspondente ao técnico em educação).<sup>7</sup> Caso este quisesse se tornar professor para ministrar as disciplinas dos cursos normais, deveria frequentar mais um ano de curso de Didática. Com isso, recebia o título de licenciado e estava habilitado para o exercício do magistério secundário e normal.

O estudante de pedagogia que optasse por somente fazer o bacharelado, estudava apenas as áreas fundamentais desse campo do conhecimento e estaria habilitado a exercer as funções ainda não bem definidas de Técnico em Educação. Não poderia exercer o magistério nos cursos normais. Entretanto, já que não haviam

---

<sup>7</sup> O currículo previsto no Decreto Lei nº 1.190, determinava as seguintes matérias obrigatórias:

1ª série: Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia e Fundamentos Biológicos da Educação; 2ª Série: Psicologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação e Administração Escolar; 3ª Série: Psicologia Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada e Filosofia da Educação.

especialistas, os professores exerciam as funções de supervisores, inspetores e administradores escolares.

Contudo, antes mesmo do curso de pedagogia ter existência legal, já havia a preocupação com a formação de pessoas destinadas a ocuparem a função de diretor de escola, principalmente para aqueles estabelecimentos que abrigavam maior número de professores e estudantes.

Aponta-nos LOURENÇO FILHO (1963) que até os fins da década de 1920 o ensino de Organização e Administração Escolar acontecia apenas em algumas lições das cadeiras de pedagogia das escolas normais

*"(...) Só então é que se criam na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, de Belo Horizonte, cursos para a formação de diretores e orientadores de ensino primário. Aos fins de 1930, transforma-se a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico, com um curso de Aperfeiçoamento, em que a administração veio a ser considerada como parte numa das cadeiras desse curso, regida pelo professor ROLDÃO LOPES DE BARROS. Reorganizado depois esse órgão, como Instituto de Educação, por FERNANDO DE AZEVEDO, aí se ampliou a disciplina. Com a criação da Escola de Educação, na Universidade do Distrito Federal, Rio de Janeiro, em 1934, estabeleceu-se a primeira cadeira de administração escolar em nível superior, entregue aos cuidados do prof. ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO.*

*Organizada a Universidade de São Paulo, no mesmo ano, a ela se agregou o Instituto de Educação, como seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desse centro de estudos. Instituído por fim, em 1939, o padrão federal das faculdades de filosofia, passou a disciplina a integrar, com a de educação comparada, uma das cadeiras da Seção de Pedagogia. O ensino passou a então ser feito, tanto no curso de pedagogia, como no de didática, ou seja, a constar da formação de todos os professores secundários e de ensino normal.*

*[...] Com a lei orgânica do ensino normal, expedida a 2 de janeiro de 1946, previram-se cursos de administração escolar para o ensino primário, destinados a habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino e inspetores escolares. Por efeito dessa lei, cursos de administração escolar realmente se estabeleceram em institutos de educação de vários estados, para o que concorreram também cursos e estágios oficiais, no INEP, de professores de ensino normal e de chefes de serviços escolares em várias unidades da federação." (LOURENÇO FILHO, 1963: p. 274-275).*

O citado autor menciona também o **Primeiro Simpósio Brasileiro de Administração Escolar**, realizado em São Paulo, em fevereiro de 1961, cujo objetivo,

entre outros, era de realizar o estudo e debate sobre a conceituação, terminologia, delimitação do campo específico da matéria e sua colocação no conjunto dos estudos pedagógicos.

O aparecimento da disciplina administração escolar, de certa forma muito recente na história da educação brasileira, pode parecer estranho à primeira vista. Entretanto, se considerarmos a forma tardia de organização do sistema nacional de ensino e as condições em que funcionavam os estabelecimentos de ensino até então, compreende-se melhor porque a administração escolar, enquanto disciplina objeto de estudos, debates e investigações, somente a partir da década de 1930 tenha se incorporado ao currículo de formação dos educadores.

Mesmo assim, pode-se afirmar que teve uma trajetória sempre buscando acompanhar a dinâmica social correspondente às modificações no modo de produzir e, conseqüentemente, no modo de organizar e controlar a produção. É desta forma que podemos entender as diversas orientações teóricas que marcam a área de conhecimentos da administração escolar, resultando inclusive na formação de grandes correntes ou concepções.<sup>8</sup> Ao mesmo tempo, é importante destacar que a mesma análise aqui desenvolvida serve também para que se compreenda o surgimento e a intensificação de posicionamentos críticos e da busca crescente por avanços teóricos e práticos nesta área de atuação humana.

Vejamos então, de forma sucinta e a título de ilustração, o que se pode chamar de primeiras fases de estudos sobre administração escolar no Brasil, quais as mais importantes obras bibliográficas<sup>9</sup> que exerceram influência na formação de professores e diretores de escolas:

\* **Educação pública, sua organização e administração**: publicado em 1935, pela primeira vez trata dos problemas de financiamento, de planos para construções escolares e formação do professorado. Autor: **Anísio Teixeira**.

---

<sup>8</sup> Para quem desejar conhecer criticamente as teorias de administração, desde o aparecimento e consolidação dos chamados modelos taylorista e fordista, assim como as suas crises e as novas formas de dominação em curso, sugiro a leitura do livro **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**, de autoria do Prof. Dr. Roberto Heloani, publicado pela Cortez Editora.

- \* **Fayolismo na administração das escolas públicas:** publicado em 1938, foi o primeiro estudo brasileiro a submeter as questões de organização e administração escolar a uma análise conceitual e a discutir seus fundamentos dentro de modernos princípios gerais de racionalização. Autor: **Querino Ribeiro**.
- \* **Introdução à administração escolar:** publicado em 1939 pela Companhia Editora Nacional, com 516 páginas, foi por longo tempo um manual sobre o tema. Autor: **Antônio Carneiro Leão**.
- \* **Noções de Administração Escolar:** publicado em 1961 pela Companhia Editora Nacional, talvez tenha sido o livro didático sobre a disciplina que alcançou maior tiragem no Brasil. Autor: **Theobaldo Miranda**.
- \* **Organização e administração escolar:** publicado em 1963 pela Edições Melhoramentos, representou uma grande contribuição para o estudo da disciplina. Autor: **Lourenço Filho**.

Os três primeiros trabalhos elencados, são considerados por LOURENÇO FILHO (1963: p. 263) como os estudos pioneiros na "*formulação sistemática da administração do ensino, como metodologia de ordem social*", embora aponte outros trabalhos precursores sobre questões de organização e administração escolar. Mas observa que "*na maioria, têm escasso valor objetivo*" (p. 271). Registra ainda, o surgimento do primeiro periódico a destacar em seu próprio título a importância das questões de administração: "**Educação e Administração Escolar**", que circulou no período 1938-1941, sob a direção de **Thiers Moreira**.

Estes trabalhos, conforme já observamos, "carregam" a marca de seu tempo, o que corresponde a dizer que trazem, para o âmbito da problemática da administração educacional, os limites teóricos, os embates políticos e as práticas presentes na vida social mais ampla. Não podemos perder de vista que são contemporâneos ao período de reestruturação do Estado brasileiro, via Revolução de 30,

---

<sup>9</sup> A listagem apresentada está baseada em: GOUVEIA NETO, Hermano. **Noções de Administração Escolar**; e LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**.

passando pelo Estado Novo (1937-1945) e pela redemocratização brasileira pós Segunda Guerra Mundial.

Abordam a administração escolar, desde um ponto de vista da necessidade intrínseca do reordenamento das instituições sociais como exigência da complexidade do modo de existência, e lançando mão das teorias econômicas, sociológicas e psicológicas voltadas para o entendimento e busca de alternativas no modo de organização e de eficiência da produção, relacionando-o com as condições sociais vigentes. Segundo MARTINS (1991)

*"As novas exigências tanto no setor público, como no setor privado, determinaram o surgimento de estudos formais no campo da administração culminando com a primeira publicação dos Princípios da Administração Científica, por Frederick W. Taylor, que estabeleceu a eliminação de desperdícios, o caráter científico dos processos produtivos e a eficiência na empresa. Enquanto isso, na Europa, Henry Fayol introduz a administração como ciência propondo a previsão, a organização, o comando, a coordenação e o controle como suas bases fundamentais (...)" (p. 21-22).*

Desta forma, assim como o processo político e administrativo do Brasil têm sido marcado pela importação de modelos estrangeiros, na formulação teórica e na prática da administração educacional nota-se este mesmo tipo de interferência. O diretor de escola é tratado, essencialmente, como um organizador das relações interpessoais entre os vários indivíduos e setores que compõem o estabelecimento de ensino, visando a harmonia do corpo social mais amplo. Isto revela também a forte presença de concepções sociológicas de vertentes positivistas.<sup>10</sup>

## **2. O curso de pedagogia e a formação do administrador educacional face as modificações na legislação do ensino**

---

<sup>10</sup> De acordo com SANDER (1995) algumas teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente na educação têm raízes nas teorias positivistas e evolucionistas e por esta razão "objetivam alcançar a ordem e o progresso social, a integração e a coesão social, a satisfação das necessidades sociais e a reprodução estrutural e cultural da sociedade. Para atingir esses objetivos de maneira eficiente e eficaz, as teorias positivistas de organização e administração enfatizam a ordem e o equilíbrio, o realismo e a racionalidade. Essas teorias administrativas constituem o chamado 'paradigma tradicional' que tem prevalecido na pesquisa e na prática da gestão da educação ocidental durante mais de meio século." (p. 83-84).

Com a queda de Getúlio Vargas e a conseqüente instalação de um novo governo que traz a marca da vitória das forças democráticas aliadas contra o autoritarismo fascista, a normalidade foi sendo retomada e o país ganhou uma nova Constituição em 1946. Inspirada em princípios liberais democráticos, definia como competência da União a legislação, as diretrizes e bases da educação nacional, assim como a previsão de recursos financeiros para que se estendesse a todos os brasileiros o direito à educação.

Isto ensejou todo um conjunto de discussões que marcou o processo de elaboração da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, que ganhou o número 4.024 e foi votada em 20 de dezembro de 1961, após tramitar durante 13 anos no Congresso Nacional<sup>11</sup>.

Cabe apontar que a Lei nº 4.024/61 não trouxe novidades quanto a formação, em nível superior, de diretores de escola, uma vez que em seu artigo 52, remetia esta incumbência para o ensino normal. Eis a íntegra da redação:

*"O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância."*

Outras referências ao assunto "direção de escola" na referida lei:

- a) Artigo 16: ao afirmar ser da competência dos estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los, assegurava como uma das condições para tal, a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente (embora a lei não definisse o que entendia por idoneidade moral e profissional);
- b) Artigo 42, do Título VII, que tratava da Educação de grau médio, estabelecia que "*o diretor da escola deverá ser educador qualificado*";

---

<sup>11</sup> Não é propósito deste trabalho fazer uma análise da nossa primeira LDB (e nem das subsequentes), até porque importantes obras foram já produzidas dentro desta ótica, mas tão somente destacar o que diz respeito a temática que estamos investigando.

c) Artigo 55: "*Os institutos de educação [...] ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.*"

O parecer 251/62, do CFE — Conselho Federal de Educação<sup>12</sup>, fixou o currículo mínimo e a duração do curso de pedagogia, definindo uma parte comum e outra diversificada, que levasse a dois objetivos: magistério e formação especial, o que significava manter o esquema Bacharelado e Licenciatura, adotado anteriormente, agora ambos com duração de 4 anos<sup>13</sup>.

A situação ficou basicamente inalterada nos primeiros anos da década de 60, e só veio a ocorrer mudanças substanciais a partir da nova conjuntura política que marcou o período 1964-1985, na qual a concepção tecnicista norteou o pensamento e a ação educacional e, conseqüentemente, exerceu vigorosa influência sobre a área da administração escolar e a concepção de diretor de escola.

Os trabalhos publicados neste período são significativos para revelar a nova e dominante postura que tal qual o regime implantado via golpe (1964) e aparentemente encerrado com a posse de um presidente civil (1985), ultrapassa estes marcos, à medida que ambos criaram e espalharam raízes consistentes e difíceis de serem extirpadas.

As ações políticas dos governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, tendo como pressuposto a Doutrina de Segurança Nacional, visavam assegurar o desenvolvimento do país dentro da ordem, o que correspondia a dizer, de forma autoritária e sem que fossem permitidas discussões politizadas.

---

<sup>12</sup> Criado em 1962, como decorrência da LDB 4.024, a partir da aprovação da atual LDB, em 1996, foi transformado em Conselho Nacional de Educação.

<sup>13</sup> O currículo mínimo do Curso de Pedagogia passou a compreender sete (7) matérias assim distribuídas: 1. Psicologia da Educação; 2. Sociologia (Geral, da Educação); 3. História da Educação; 4. Filosofia da Educação; 5. Administração Escolar. As outras duas, poderiam ser escolhidas pela instituição de ensino, dentre as seguintes: a) Biologia; b) História da Filosofia; c) Estatística; d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; e) Cultura Brasileira; f) Educação comparada; g) Higiene Escolar; h) Currículos o Programas; i) Técnicas Audio-visuais de Educação; j) Teoria e Prática da Escola Primária; l) Teoria e Prática da Escola Média; m) Introdução a Orientação Educacional. No Parágrafo Único deste artigo, determinava a obrigatoriedade das disciplinas Didática e a Prática de Ensino para obtenção do diploma que habilitasse ao exercício do magistério em cursos normais. No Art. 2.º estabelecia em quatro anos a duração do curso de pedagogia para o Bacharelado e a Licenciatura.

Nesse sentido, a educação representava um importante instrumento para que fossem atingidos determinados fins e possibilitando, por um lado, através da expansão do ensino elementar, a disseminação dos valores morais e a ampliação do número de trabalhadores para atender às exigências do esperado desenvolvimento econômico e, por outro lado, através do apoio dado a pós-graduação nas chamadas áreas de ponta, todo o esforço era direcionado no sentido de que a ciência e a tecnologia pudessem se converter em instrumentos de aperfeiçoamento do modelo econômico adotado.

Em consonância com estes propósitos e com a orientação tecnocrática que se estabeleceu no país, colocando a técnica acima de tudo e acreditando no poder inabalável do planejamento, o modelo taylorista ganhou novo vigor, juntamente com a teoria do capital humano, a qual teve seu instrumental “*originalmente desenvolvido para avaliar a rentabilidade dos gastos empresariais em treinamento profissional e, depois, mecanicamente transposto para a educação em geral*” (SALM, 1980: p. 21). Esta teoria alega que o nível educacional representa uma taxa de retorno na produtividade, daí quem tivesse mais educação formal teria um melhor salário, de forma que “*o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção*” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994: p. 219).

Reforçam-se, assim, os argumentos desenvolvimentistas destinados a manter sob certo controle a luta por emprego e melhores salários, que passam a ser explicados como sendo resultado direto do maior grau de qualificação dos “recursos humanos”, via processo escolar.

Esse conjunto de orientações teóricas foi largamente utilizado nos diversos setores da sociedade e explicam, em parte, a grande quantidade de normas, regulamentos e planos que foram elaborados naquele período, inclusive na educação. Também são importantes para o entendimento da concepção educacional tecnicista marcada pela rígida hierarquia no sistema de ensino (diretor, supervisor, professor e aluno), fragmentando o trabalho pedagógico e levando os problemas educacionais a serem tratados apenas do ponto de vista técnico. Com isso, os dirigentes educacionais passam a atuar como gerentes, encarregados do controle e avaliação de um processo

burocrático. Quanto ao professor, é levado a enfatizar os meios, os procedimentos, as técnicas. Entre os dois, o supervisor exerce o papel de vigilante da aplicação dos procedimentos técnicos e burocráticos. Pouco ou nada existe no que se refere a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e muito menos sobre os fins da educação.

Os governos militares realizaram amplas modificações na legislação educacional, inicialmente no ensino superior, através da Reforma Universitária (Lei n.º 5540/68), produzindo uma modernização *“traduzida como racionalidade, eficiência e produtividade como valores absolutos a serem alcançados, por meio da alteração da estrutura interna da própria Universidade”* (LEITÃO, 1995: 6). No final dos anos 60 e início dos 70, após ter colocado em camisa de força o movimento estudantil e a organização docente, como decorrência de medidas tais como o AI-5 e o Decreto 477, investiu sobre os demais níveis do sistema educacional e realizou a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, obtendo a aprovação no Congresso sob controle da lei que recebeu o número 5.692 em dezembro de 1971.

A Lei n.º 5.692/71 de certa forma contemplava os interesses e as reivindicações de educadores, além de agradar à hierarquia católica (com a preservação do espaço para o ensino religioso) e à iniciativa privada (através do apoio técnico e financeiro). Os possíveis grupos de pressão e até os partidários da escola pública, que poderiam oferecer resistência, *“estavam desarticulados e mesmo destroçados, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou, ainda, aderiram à Reforma”* (GERMANO, 1994: p. 161)<sup>14</sup>.

A reforma universitária recriou a faculdade de educação e, à medida que estruturou as unidades sob o modelo de institutos, iniciou o processo de desvinculação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia ao mesmo tempo em que a profissionalização da área pedagógica era enfatizada através das habilitações específicas para a formação do magistério e dos especialistas em educação.

---

<sup>14</sup> Aquele era exatamente o período em que os opositores ao regime enfrentavam o auge da repressão armada, ao passo que o governo ganhava credibilidade e apoio de vários setores da sociedade em função do êxito obtido na política econômica e no enfrentamento de ações mais ousadas de grupos de esquerda (como assaltos a bancos, seqüestros e atentados).

A partir do parecer n.º 252/69 do CFE, foram reorganizados os cursos de pedagogia na base de habilitações, em cumprimento ao que determinava a Lei n.º 5.540/68 e segundo a idéia de polivalência com habilitações específicas, podendo ser ministrado em curta ou longa duração, abrangendo uma parte comum e outra diversificada em função das especialidades escolhidas. O estágio supervisionado passou a ser exigido no campo relativo a cada uma das habilitações.

GADOTTI e RABELLO tecem as seguintes considerações críticas a respeito destas alterações:

*"A grande oferta de Cursos de Pedagogia, a facilidade do vestibular, mesmo nas escolas oficiais, que apresentam pequeno número de vagas em relação às particulares, e a possibilidade de formação de especialistas, atraíram uma clientela desejosa de ascensão social e profissional. Com isso, amplia-se a rede de cursos [...] A formação do pedagogo, incipiente, deixou de ser a tomada de consciência dos problemas educacionais para ser treinamento e domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um professor para criar a educação." (INEP, 1980: p. 18)*

Ainda no que concerne ao estabelecimento de condições para o exercício da função de diretor de unidade escolar, além das já apontadas no que diz respeito ao curso de pedagogia, foi baixado o Decreto-Lei n.º 464/69, o qual, em seu artigo 16, estabelecia diretrizes para regulamentar o preenchimento dos cargos de professores especialistas quando não existisse na região profissionais portadores de diplomas de cursos superiores dessas modalidades, através da prestação de exames de suficiência.<sup>15</sup>

E como não atendia a necessidade para resolver o problema da formação de especialistas para assumir a função de diretores de escolas, o parecer n.º 1.706/73, do CFE, permitiu que professores sem a devida habilitação dirigissem estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, desde que lhes fosse fornecida uma autorização provisória. (SOARES, 1984: p. 49-50).

Ao se buscar compreender historicamente o curso de pedagogia, percebe-se uma certa indefinição de objetivos à medida que prevê a formação de um profissional

generalista, sem que as condições reais permitam a concretização de tal intento. Como exemplo, podemos mencionar a Portaria Ministerial n.º 478, do Ministério da Educação e Cultura, datada de 1954 e que concedia ao licenciado em Pedagogia o registro de professor de história (1º e 2º ciclos), filosofia (2º ciclo), matemática (1º ciclo) bem como o registro para lecionar as matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores do ensino primário.

Outra Portaria do Ministério da Educação e Cultura, de nº 341, de 1965, permitiu aos licenciados em Pedagogia registrarem-se como professores de Psicologia, Sociologia ou Estudos Sociais e matérias pedagógicas dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Primário. O Decreto Lei nº 53, de 1966, atribuiu ao curso de Pedagogia o objetivo de formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção através das modalidades de habilitação.

Na reforma do ensino superior de 1968, Lei nº 5540/68, os especialistas eram definidos como aqueles destinados aos trabalhos de planeamento administrativo, inspeção, supervisão e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares.

A variação apontada nos documentos legais citados parece indicar uma indefinição quanto aos objetivos dos Cursos de Pedagogia, acarretando distorções, tanto no que diz respeito ao tipo de formação oferecida, como no que se refere ao exercício profissional de seus egressos.

Ora, a legislação não tem vida própria, ela simplesmente expressa um conjunto de intenções que pretende se adequar a uma determinada época e que, por sua vez, corresponde a interesses determinados pela classe social hegemônica.

Em outros termos, a legislação termina sendo a formulação possível em decorrência dos embates políticos e de acordos tácitos, e, por esta razão, é possível que a lei contenha princípios que até correspondam aos reclamos das classes ou grupos

---

<sup>15</sup> No município objeto deste estudo, vários professores obtiveram o registro profissional mediante este processo, nos denominados Exames de CADES (Curso de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário).

minoritários, mas que a própria lei impõe dificuldades para que porventura venham a ter operacionalidade.

Por isto, não podemos nos contentar com as intenções expressas no texto das leis, por mais próximas que estejam de nossas próprias convicções, nem tampouco devemos cair na armadilha de acreditar que a uma legislação progressista seja suficiente para resolver os problemas de ordem prática.

O debate em torno da formação do *generalista* versus *especialista* tem ocupado grande espaço das discussões em torno das propostas de reformulação dos cursos de pedagogia, em todo o país. No caso da Universidade Federal do Pará, por exemplo, data desde 1980, e tem seguido as orientações da ANFOPE<sup>16</sup> de tal forma que possa assegurar a formação do pedagogo "*para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico, em âmbito formal e não formal.*" (UFPa-Proposta de Reestruturação Curricular, 1999: p. 23).

A atual LDB, Lei nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 64, que:

*"A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional."*

Como se pode notar, a lei que rege a educação nacional prevê que os diretores de escolas tenham, no mínimo, a formação em cursos de graduação em pedagogia. Ao mesmo tempo, ao especificar as várias atribuições dos profissionais da educação, tais como administração, planejamento, inspeção... reforçou os argumentos dos que defendem a formação do especialista.

O decreto federal nº. 33.276, de 06 de dezembro de 1999, reacendeu as discussões em torno da identidade do pedagogo à medida que retirou do curso de pedagogia a possibilidade de habilitar para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Portanto, de acordo com o citado decreto, o curso

---

<sup>16</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

de pedagogia destinar-se-á à formação de "especialistas" em suas várias modalidades, configurando-se, na prática, como um bacharelado. Pelo menos esta foi a interpretação dada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em nota<sup>17</sup> que expediu em 11 de novembro de 1999, como forma de repúdio a decisão tomada dois dias antes pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação — CNE — aprovando o Parecer nº CES 970/99, de responsabilidade dos Conselheiros Eunice Durham, Yugo Okida e Abílio Baeta Neves, dispondo sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

### **3. A produção teórica na área de administração educacional na conjuntura pós-64**

Conforme já apontado anteriormente, a legislação educacional sofreu significativas alterações no período do Regime Militar, com implicações para o trabalho educativo como um todo. Os trabalhos teóricos sobre a administração escolar publicados no Brasil no período em apreço, terminam por adotar, implícita ou explicitamente, o pressuposto básico de que se deveria aplicar, na escola, os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. Produtividade e operacionalização de objetivos passavam a ser os elementos chaves do processo de gestão. Tal qual na administração geral, a administração escolar também seria a mediadora das tensões e conflitos presentes nas relações sociais. Assim, por exemplo, RIBEIRO (1978: p. 95), vai dizer que "*a Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes.*" Na mesma linha de argumentação, escreve ALONSO (1979: p. 14) "*A função administrativa é comum a todo e qualquer empreendimento social onde ocorra divisão do trabalho e especialização de funções.*"

---

<sup>17</sup> O documento circulou amplamente nas instituições que oferecem o curso de pedagogia e também através da internet.

Uma administração escolar nestes moldes torna-se instrumento de reprodução do sistema capitalista e se adequa na consolidação e manutenção de um status quo de base autoritária, individualista e fragmentada.

Fazendo a crítica a estas posturas, PARO (1990)<sup>18</sup> argumenta que a absolutização da administração capitalista, que passa a ser considerada um produto do progresso humano aplicável aos mais diversos tipos de situações, representa um caso particular da absolutização da própria ideologia da sociedade capitalista como organização social perene e insuperável e o modelo mais perfeito. Assim,

*"(...) as diferenças econômicas, políticas e sociais aí existentes são vistas não como consequência necessária da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é estruturada, mas como meras disfunções que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social. No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem ser facilmente superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada (...)"*  
(p. 125)

#### **4. Rumo à conquista da democratização da gestão escolar**

Desde o início dos anos 80 as alterações que se processaram, principalmente no campo político, com eleições diretas para os governadores dos estados, prefeitos de capitais e de municípios considerados de interesse da segurança nacional, aos poucos foram devolvendo ao brasileiro o direito de tomar parte nas

---

<sup>18</sup> Os espaços oriundos dos antagonismos dos vários interesses em jogo, possibilitaram, contraditoriamente, o surgimento de posições antagônicas. Aos poucos, surgiram publicações fazendo a crítica a concepção então hegemônica. O próprio Paro cita os trabalhos de: "FELIX (1984); CURY (1983); GONÇALVES (1980); GONZALEZ ARROYO (1979; 1982 e 1983); SAVIANI (1980) TRAGTENBERG (1978 e 1985) e ZUNG (1984), como algumas das contribuições de autores que vão contra àquela tendência." (PARO: 1990, p. 124)

discussões de interesse coletivo, à medida que a sociedade recuperava a liberdade de decidir sobre o próprio destino através da livre escolha de seus dirigentes. Através do processo de “abertura política” ampliaram-se as possibilidades de participação de diversos setores na formulação de propostas para as grandes questões nacionais, entre elas, a educação.

Novas discussões foram então suscitadas na busca da solução de um antigo problema: como garantir e ampliar a participação dos diversos segmentos da sociedade no processo político e organizacional do país? Tratava-se de um imperativo da própria democracia que se pretendia reconquistar.

Na busca de um caminho democrático, para alguns, a conquista de eleições era sinônimo não só de avanço, era na verdade uma espécie de meta final. Mas a prática demonstrou que isto era insuficiente.<sup>19</sup> Outros, no entanto, entendiam que participação política extrapola o ato eleitoral. Não bastava eleger, era preciso acompanhar, fiscalizar, participar. Como afirma BORDENAVE (1983)

*"(...) para um crescente número de pessoas, democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. Para elas democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação." (p. 8).*

Em algumas prefeituras a vitória de candidatos comprometidos com esta nova forma de pensar resultou na efetivação de determinadas propostas voltadas para a ampliação da simples democracia representativa como, por exemplo, através da prática do orçamento participativo<sup>20</sup>.

A educação, enquanto componente do quadro social, também necessitava acompanhar aquele processo de busca de alternativas para encontrar o caminho da democracia que efetivamente correspondesse aos interesses da maioria da população.

---

<sup>19</sup> Por outro lado, este processo possibilitava a percepção coletiva quanto aos limites da democracia representativa, à medida que, mesmo mudando o processo de escolha dos governantes, continuavam os velhos problemas.

<sup>20</sup> Essas experiências foram sendo cada vez mais aperfeiçoadas e hoje já se constituem em verdadeiros símbolos de uma nova mentalidade no trato da coisa pública. Embora ainda sejam exceção no conjunto das instituições públicas, não deixam de ser significativas, como por exemplo, a que é praticada em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul.

Sendo a escola uma instituição que, em grande parte, reproduz as relações autoritárias que se fazem presentes na sociedade, seria preciso modificá-la substancialmente. Em lugar da fragmentação e da compartimentalização individualizada e autoritária do trabalho pedagógico, seria necessário desenvolver práticas de trabalho colegiado, de tal forma a produzir uma nova cultura. Na esteira do processo de redemocratização, os trabalhadores em educação, organizados em associações e sindicatos, empunharam a bandeira da democratização da escola pública.

Para atingir esta meta, algumas estratégias foram adotadas e, entre elas, sem dúvida alguma merece destaque a defesa da eleição direta para a escolha dos diretores de escolas, assim como a organização e a garantia do funcionamento de conselhos escolares, com participação de todos os segmentos da comunidade escolar, constituindo-se em órgão máximo de poder na escola.

*"Desse modo, ocorrerem mudanças também na concepção de administração, cujo termo passa a ser substituído pelo de gestão e dele decorrem outras terminologias como 'co-gestão', 'autogestão', 'gestão colegiada', 'gestão democrática', entre outros" (ALMEIDA, 1995: p. 16)*

A partir do final dos anos 80 começou a disseminar-se idéias, fomentado e ampliando a participação da comunidade escolar nas discussões dos problemas educacionais e até mesmo em torno de outras questões de interesse mais amplo, oportunizando o aprendizado da democracia e transformado a escola em uma espécie de laboratório de cidadania. Evidentemente que isto não se deu em passe de mágica, de um dia para o outro, foi resultado de embates, lutas, conquistas. Também não foi homogêneo, em alguns locais com maior intensidade que em outros, dependendo do nível de politização, das necessidades e das expectativas dos próprios participantes.

Apesar de todos os obstáculos, a mobilização para Gestão Democrática da escola pública garantiu incorporar este princípio na Constituição de 1988, embora o texto deixe muito vago e impreciso o que isto possa significar, à medida que estabelece: "*gestão democrática do ensino público, na forma da lei*" (Artigo 206, Inciso VI). Acompanhando a Carta Magna, as Constituições de vários estados, assim como a Lei Orgânica de muitos municípios, também adotaram o princípio da Gestão Democrática

no que diz respeito a escola pública. A partir de então intensificaram-se as ações visando a ampliação do sentido de participação coletiva.

Para se construir uma nova prática administrativa, a participação coletiva é essencial e também condição para a democratização do ensino público e de qualidade. Partindo desse pressuposto VIRIATO (1995) considera o diretor enquanto um membro importante para o encaminhamento e a construção do trabalho coletivo na escola. A referida autora, entendendo a escola como uma organização burocrática, aponta também que a atuação do diretor pode legitimar ou romper velhas crenças.

*“Na figura do Diretor de Escola, delineada pela legislação, podemos ter uma ação que contribua com a ordem estabelecida ou que rompa com a rotina burocrática pedagógica e administrativa, que permeia, hoje, as escolas públicas.” (p.124-125)*

Portanto, a Gestão Democrática configurou-se como sequência evolutiva no processo mais amplo de democratização da sociedade, de tal forma que ultrapassa os limites da simples representatividade que a eleição garante, avançando para a aplicação de princípios que garantam o acompanhamento e a fiscalização das ações dos dirigentes por parte de toda a comunidade. Como enfatiza PRAIS (1992)

*"A participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática." (p. 84)*

Em um artigo destinado a apresentar uma contribuição teórica acerca da democracia institucional na escola, SANTOS FILHO (1998: p. 44) faz a seguinte afirmativa: *"A adoção de um estilo participativo de gestão da escola constitui uma forma concreta de contribuir para o desenvolvimento da democracia na escola e na sociedade"*. Por sua vez, SÁNCHEZ DE HORCAJO (1979: p. 47), afirma que: *"A co-gestão prepara um homem consciente de si mesmo e de sua sociedade, um cidadão desenvolvido e equilibrado intelectualmente e psiquicamente."*

A gestão democrática surgiu como alternativa para superar as deficiências do mero processo eletivo. Esta nova forma de encarar as questões políticas

avançou para os diferentes níveis da esfera social, incluindo-se a educação. Sem dúvida, nos locais onde há administrações populares este processo evolui mais rápida e intensamente, pois existe um ambiente mais propício e acolhedor para tal prática.

*“A proposta do trabalho de gestão participativa constitui numa superação da forma de trabalho individualista para buscar a forma de trabalho cooperativo e solidário, ampliando os espaços de participação como também o de dar oportunidade ‘as pessoas para que possam co-responsavelmente conquistar e ocupar seus espaços nas tomadas de decisões dentro da escola.’ (CARDOSO, 1995: p. 6).*

Para que a gestão democrática se realize, a descentralização das ações constitui-se um passo significativo. FREITAS, SILVA e SANTOS (1998), apontam alguns exemplos de ações desencadeadas nas últimas duas décadas, cujos resultados caminham naquela direção:

#### **"Eleição para Diretor**

*Corpos docente e técnico-administrativo, representantes dos pais e alunos, com no mínimo 16 anos de idade, votam para eleger o diretor. Essa prática ocorreu em vários estados, tendo sido suplantada em alguns estados por não garantir competência administrativa dos eleitos, nem isenção política partidária.*

#### **Prova de Conhecimento e Eleição para Diretor**

*Combina critérios como competência profissional, liderança, prova de conhecimentos e eleição. A experiência mais conhecida é a de Minas Gerais.*

#### **Colegiado escolar**

*Corpo deliberativo com poder decisório dentro da escola, composto por representantes de professores, funcionários, pais e alunos. Os colegiados escolares foram criados, inicialmente, em escolas estaduais mineiras entre 1983 e 1987 (Melo e Wey, 1995).*

#### **Escola Cidadã**

*projeto do governo do Estado do Paraná, iniciado em 1992, visa aumentar o grau de autonomia da escola. Plano diretor da escola e conselho escolar são dois instrumentos importantes para consolidar a autonomia da escola perante os órgãos hierarquicamente superiores (Silva e Rodriguez, 1995).*

#### **Conselho Municipal de Educação**

*Órgão colegiado, consultivo e deliberativo, responsável por normatizar e fiscalizar o seu sistema de ensino.*

#### **Conselho comunitário**

*Em Croatá, Ceará, em cada distrito foi construído um "Conselho Comunitário como forma de garantir e viabilizar a participação popular nas ações educacionais" (Haguette, Olinda Loiola, 1995)*

#### **Concurso para Diretor**

*S. Paulo e alguns outros estados, há várias décadas, selecionavam diretores a partir de concurso e provas de títulos. Abandonaram essa prática devido à questão da estabilidade do funcionário público concursado (Mello e Wey, 1995). Mais recentemente, mudanças na legislação brasileira têm propiciado a prática do concurso para diretores. O estado de Sergipe realizou concurso para diretores em agosto de 1997.*

#### **PROGRAMA GESTÃO PARTICIPATIVA - PGP**

*O PGP é concebido como capaz de desencadear um processo de reestruturação da escola baseado em responsabilidades e liderança participativa. As comunidades escolar e local avaliam e planejam o futuro da escola. Os fundamentos básicos são liderança participativa, comunicação, construção de equipes, planejamento e implementação administrativo-pedagógico (Girling e Keith, 1995)." (FREITAS, SILVA e SANTOS, 1998: p. 109).*

Realizar a gestão democrática tem sido um grande desafio, tanto para os governos como para a sociedade civil. A escola, enquanto espaço institucional, também tem sido palco de diversas experiências, algumas de maior alcance, outras menos abrangentes, mas todas extremamente importantes enquanto tentativas de construção de uma nova maneira de tratar as questões que dizem respeito a coletividade. Todavia, a gestão democrática está sofrendo sérios riscos de ser inviabilizada, como decorrência da reação dos setores conservadores, principalmente em locais tradicionalmente controlados pelos coronéis e pelos dirigentes políticos, inconformados com o fato das próprias comunidades tomarem as iniciativas das decisões. Em vários estados, onde através da Constituição e de leis regulamentando a eleição de diretores de escolas havia sido garantido o direito da gestão democrática na escola pública, agora está acontecendo um processo de reversão, à medida que os governos questionam na justiça aquela conquista dos trabalhadores da educação e da sociedade civil organizada. Como exemplo podemos citar:

*"Em março de 1999, o Supremo Tribunal Federal julgou procedente o mérito da Ação Direta de Inconstitucionalidade do artigo 196, inciso VIII, da Constituição Estadual do estado de Minas Gerais, no qual previa a participação popular na escolha de diretores e vice-diretores de escola. Alguns dos argumentos usados "cabe ao Poder Executivo fazer as nomeações para os cargos em comissão de diretor de escola pública [...] é inconstitucional a norma legal que subtrai esta prerrogativa do Executivo, ao determinar a realização do processo eleitoral para o preenchimento de cargos". No voto de um dos Ministros fixou-se o entendimento de que as normas locais que permitem a eleição de dirigentes em entidades escolares são afrontosas ao princípio constitucional da separação de poderes. A decisão cria jurisprudência".<sup>21</sup>*

É dentro deste quadro de incertezas, mas também de esperanças, que estou elaborando o presente texto. No capítulo seguinte, será feita uma abordagem acerca da formação do administrador escolar no curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará, instituição na qual aconteceu a formação dos diretores entrevistados.

---

<sup>21</sup> Esta redação corresponde a um trecho da palestra proferida pela Professora Rosa Maria Mosna, Secretária Adjunta de Políticas Educacionais da CNTE, por ocasião do III CONED, realizado em Porto Alegre/RS, em Dezembro de 1999.



## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPa**

Neste capítulo será dada ênfase ao curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, considerando seus aspectos históricos e o processo de formação de diretores de escola através da habilitação em administração escolar, para que o leitor possa melhor compreender os fatores interrelacionados com a formação dos diretores de escola que foram ouvidos na pesquisa. Além disso, apresento algumas considerações acerca do Programa de Interiorização da UFPa e do próprio campus universitário de Santarém, local de formação dos entrevistados.

## **1. O curso de pedagogia na UFPa: caracterização e apontamentos históricos**

No estado do Pará, a primeira instituição a implantar o curso de pedagogia foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>22</sup>. Reconhecido pelo Decreto nº 35.456/54, e portaria do MEC nº 771/54, o curso de pedagogia foi instalado em Belém, em sessão solene realizada no dia 28 de outubro de 1954.

Em virtude da Lei n.º 3.191, de 02 de julho de 1957, que criou a Universidade Federal do Pará e do que determinava em seu Art. 2º, as escolas superiores isoladas então existentes no estado do Pará, foram incorporadas a nova instituição pública federal de ensino superior, cuja instalação formal deu-se a 31 de janeiro de 1959, em sessão solene presidida pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek. Consequentemente, o curso de pedagogia, originalmente criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, passou a ser ministrado na UFPa, primeira universidade federal instalada na Amazônia e a oitava do gênero no país.

A implantação da UFPa está relacionada às ações governamentais que visavam retirar a região Amazônica da situação quase de isolamento em relação ao restante da sociedade brasileira, à medida que eram traçadas estratégias para a utilização e aproveitamento de suas potencialidades econômicas, o que fica evidenciado nos Planos e Programas Governamentais de desenvolvimento regional que também foram instalados no período.

Dentro desse contexto, inúmeros organismos foram criados, entre os quais destacamos a SPVEA — Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia — que deu origem a SUDAM — Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, instituída pela Lei nº 5.173, de 27/10/1966.

---

<sup>22</sup> A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no estado do Pará, foi criada em 17/01/1948, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal nº 35.456, de 04/05/1954 e instalada em 28/10/1954. Posteriormente, foi incorporada à Universidade Federal do Pará.

Na Universidade Federal do Pará o curso de pedagogia manteve o perfil de formação do esquema "3+1", tendo essa formulação vigorado até o início da década de 60, quando, em decorrência da aprovação da Lei nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação estabeleceu currículos mínimos para vários cursos, dentre os quais o de pedagogia.

Dessa forma, o curso foi novamente regulamentado, agora pelo parecer nº 251/62, com finalidade bem definida: a preparação de profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional e de professores das escolas normais. Essa nova regulamentação procurou abolir, formalmente, o esquema 3+1, contudo, a dicotomia bacharelado-licenciatura foi mantida em função da existência de currículos diferenciados para os dois níveis. Quanto ao bacharelado, este continuou a existir sem atribuições claramente definidas.

Como assinala MESSIAS (1985: p. 46) "*De 1949 até fins de dezembro de 1969, o curso apresentou uma forma genérica de ação curricular onde os alunos não chegaram a ser professores como os demais*".

Foi estabelecida nova regulamentação no Curso de Pedagogia por força da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68). No parecer 252/69 estão as bases da reestruturação do curso. Esse parecer reafirmou as finalidades estabelecidas no parecer 251/62, adequando-as às novas exigências do contexto brasileiro.

O aprofundamento da divisão social do trabalho com base no modelo taylorista fordista exigia também novas formas de organização do trabalho pedagógico. É nesse cenário que ocorre a fragmentação da atividade e da formação do pedagogo. Assim, em lugar do generalista — detentor de um conhecimento mais global e, portanto, tendo maior possibilidade de acompanhamento de todo o processo educativo — buscava-se agora o especialista — tal qual o operário qualificado, especializado em uma determinada tarefa, como sendo aquele destinado ao acompanhamento das várias divisões de trabalho presentes também na escola, ou seja, o responsável pela execução de tarefas simplificadas via trabalho de supervisão, administração, inspeção e

orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares e, eventualmente, no ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

Em decorrência dessa concepção, a formação dos educadores transforma-se em uma espécie de ritual voltado para a preparação de indivíduos com possibilidades de aumentar a produtividade. Essa é uma questão que, inclusive, tem sido abordada por diversos autores. Por exemplo, para BRZEZINSKI (1994). *"À medida em que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de pedagogia, assim como os demais cursos que formavam professores foram marcados pela prática de atrofiar conteúdos e hipertrofiar o uso da técnica"* (p.92).

A legislação, expressando as alterações no sistema produtivo, endossa o processo de especialização no curso de pedagogia ao criar as habilitações profissionais. O artigo 1º do Parecer 252/69, sugere a implantação das seguintes habilitações: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, ou seja, Magistério. Contudo, como observa CHAVES (1989: p. 51) *"Essa nova regulamentação do curso de Pedagogia não foi algo isolado, mas se inseriu no contexto de uma reformulação geral dos currículos mínimos até então vigentes, tendo em vista os princípios básicos da Reforma Universitária"*.

O parecer 252/69 aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, estabelecendo como licenciado o título único a ser obtido, independente da habilitação profissional adquirida. A partir de 1970, embora de forma gradativa, o curso de pedagogia da UFPa foi sendo adaptado de acordo com as novas diretrizes nacionais. Inicialmente implantou-se as habilitações de: Orientação Educacional, Administração Escolar e Professor de Cursos Normais. Em 1972, ainda com base no Parecer 252/69 e na Resolução n.º 02/69 do Conselho Federal de Educação, o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa — CONSEP — da Universidade Federal do Pará aprovou a Resolução n.º 126/72, alterando a organização curricular do curso de pedagogia e estabelecendo as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Este passava a ser o novo perfil de formação profissional e que

deveria qualificar tanto para a docência, quanto para o exercício das funções técnicas da atividade educacional.

Nessa nova fase, o currículo do curso de pedagogia da UFPa foi estruturado a partir de um núcleo comum e uma parte diversificada, funcionando da seguinte forma: no primeiro ano de ingresso no curso, o aluno deveria cursar matérias comuns aos cursos da área de Filosofia e Ciências Humanas. A partir do segundo ano, entrava em contato com as matérias que constituíam o núcleo comum da formação do educador e, só posteriormente, definia a habilitação que desejasse cursar e então iniciava a parte diversificada de sua formação, cursando as disciplinas de caráter profissionalizante e que se destinavam à formação dos especialistas em educação.

As modificações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968 também exigiram um novo ordenamento das universidades. É neste contexto que surgem os Centros como Unidades Administrativas e Acadêmicas, estrutura que passou a ser adotada pela Universidade Federal do Pará, trazendo na sua concepção a dicotomia entre Centros Básicos e Profissionais.<sup>23</sup>

Foi então criado, em fevereiro de 1970, o Centro de Educação com a incumbência, de acordo com o Regimento Geral da UFPa, de tratar da "*formação de professores e especialistas em educação, bem como para servir de vínculo entre universidade e o sistema educacional, tendo em vista a realização do homem e o desenvolvimento da região*". Desta forma, o Centro de Educação passou a ser responsável não apenas pelo curso de pedagogia, mas também pela formação pedagógica que deveria ser implementada nos demais cursos de licenciatura ofertados no âmbito da UFPa, através de outros Centros.

A partir dessa nova ordenação administrativo-pedagógica da UFPa os cursos de formação dos profissionais da educação sofreram um corte profundo, a medida em que os Centros Básicos passaram a ocupar-se dos conteúdos específicos e o Centro

---

<sup>23</sup> Convém mencionar que o curso de pedagogia desenvolvido pela Universidade Federal do Pará, tanto na capital quanto nos campi universitários do interior, possui como unidade administrativa o Centro de Educação, localizado no Campus Universitário do Guamá, na sede da UFPa, em Belém.

de Educação da formação pedagógica criando-se, na prática, uma justaposição entre bacharelado e licenciatura.

Esta situação, todavia, não era específica da UFPa. Refletia, na verdade, a concepção mais ampla estabelecida no país, especialmente no pós 1964 quando a educação é transformada numa questão essencialmente técnica a ser tratada por especialistas. Era o reino do saber-fazer, do saber especializado, desprovido de uma discussão acerca dos valores envolvidos nesse processo. E esta foi a tônica que, em sintonia com as determinações emanadas pelo autoritarismo do Estado brasileiro pós-64, orientou as ações no curso de pedagogia durante a vigência do parecer 252/69.

Assim permaneceu o curso de pedagogia, sem maiores questionamentos, até porque o regime militar estabelecido no período não possibilitava mobilizações e reivindicações coletivas. Somente com o processo de abertura política iniciado em fins da década de 70 foi possível o questionamento daquele modelo.

O processo de redemocratização do país, na década de 80, culminou com a reorganização dos movimentos sociais. No cenário educacional foram criadas associações, fundadas instituições e, principalmente a partir destes novos espaços de ação política, os educadores retomaram as discussões e os debates em torno dos problemas gerais do país e daqueles inerentes a sua própria atividade profissional. Tudo isto favoreceu a proliferação de estudos, propostas e projetos discutidos em diversos fóruns, às vezes resultando em publicações, ampliando ainda mais a área de influência das novas idéias, principalmente nas universidades.

O contexto político inaugurado por aquela nova realidade, impulsionou as discussões sobre o processo educativo em geral e, no que diz respeito ao curso de pedagogia e outras licenciaturas, ganhou espaço a reflexão acerca da formação do educador. Com isso, surgem novas organizações de educadores, em todos os níveis, assim como se fortalecem as já existentes. Vale registrar: o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador — CONARCFE — , constituído em 1983 por ocasião da Primeira Conferência Brasileira de Educação — CBE —, e que, posteriormente, vai se transformar em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação —

ANFOPE —. Após esse evento, vários comitês vão se consolidando na maioria dos estados, fazendo com que uma série de encontros, seminários, palestras, debates, coloquem a discussão acerca da educação e da formação de seus profissionais na ordem do dia.

No plano nacional, as discussões que se encaminharam ao longo da década de 80 sustentaram a tese de que a base da formação do pedagogo deveria ser a docência. O curso de pedagogia da UFPa foi profundamente influenciado por essa tese. O Colegiado de Pedagogia, nos meados da década de 80, promoveu sucessivas reuniões, semanas de pedagogia e eventos similares com a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica do Centro de Educação, tendo em vista discutir a formação do pedagogo e seu papel na sociedade brasileira.

As avaliações indicaram um curso descontextualizado ao nível nacional, regional e local; com programas acentuadamente tecnicistas, falta de integração das habilitações e ausência de possibilidades que encaminhassem à reflexão crítica do processo educacional global. A partir destas constatações e tendo como pressupostos básicos: 1) a educação como prática social; 2) o educador como ser capaz de interpretar a realidade e, a partir daí, criar formas alternativas de ação; 3) a formação do educador nas dimensões social, política, filosófica e econômica e 4) a especificidade regional e local, foram realizadas novas modificações no curso de pedagogia com vistas a atender duas dimensões significativas e que deveriam refletir no desempenho profissional do pedagogo: 1) posicionamento crítico, consciente, situado no seu tempo e espaço, capaz de renovar a cada momento a sua proposta de trabalho; 2) instrumentalização adequada para a prática da Educação em nível da docência e das habilitações oferecidas. (UFPa, 1997: p. 1-41)

Através da Resolução nº 1.234, de 02 de maio de 1985, o CONSEP promoveu nova alteração, modificando a grade curricular e estabelecendo um mínimo de 3.090 h (três mil e noventa horas) na duração do curso de pedagogia da UFPa.

A referida Resolução, que passou a vigorar no segundo semestre do 1985, manteve as habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e

Supervisão Escolar trouxe como novidade a habilitação em Magistério, tornando-a prioritária e obrigatória para todos os alunos matriculados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

Acompanhando a trajetória do curso de pedagogia na UFPA, a partir de meados dos anos 80, percebo uma constante preocupação em acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e em particular as exigências da realidade amazônica. Nessa perspectiva, o Centro de Educação, através do Colegiado de Pedagogia, encaminhou desde 1992, ações voltadas para a avaliação do Curso, visando detectar, através da participação da comunidade acadêmica, os aspectos que necessitavam ser modificados e em que direção deveriam ser realizadas as mudanças.

Foram realizados três seminários que serviram de base para a elaboração do Relatório de Avaliação publicado em 1997. Em dezembro do mesmo ano realizou-se um seminário específico sobre as licenciaturas, tendo por objetivo discutir o papel do Centro de Educação no tocante à formação dos profissionais da educação. O seminário contou com a participação de vários coordenadores de cursos de licenciatura, além da presidente nacional da ANFOPE.

Como resultado das discussões em torno da reestruturação do curso de pedagogia foi aprovado um novo currículo e uma nova concepção quanto à formação deste profissional de educação. Regulamentado pela Resolução nº 2669/99 do Conselho Superior de ensino e Pesquisa da UFPA — CONSEP, o curso de pedagogia tem por objetivo preparar para o exercício da docência, na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal de Ensino Médio, além de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico em âmbito escolar e não escolar. Quanto a organização e estrutura curricular, passa a ter um Núcleo de Conteúdos Básicos, um Núcleo de Conteúdos Específicos e um Núcleo Eletivo, que passam a ser os elementos norteadores da formação, diferenciando-se das antigas habilitações.

O pedagogo passa a ter uma formação genérica no que diz respeito à docência e gestão do ensino. Acabam as habilitações, provocando uma mudança radical

no entendimento das atividades do diretor, do orientador e do supervisor escolar. Conforme consta do documento denominado Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia 2000-2003 "Isso corresponde à necessidade de superar a fragmentação do curso, caracterizada principalmente pelas chamadas habilitações, uma questão central apontada durante os Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia e do Centro de Educação". (2000: p. 10).

## 2. A habilitação em administração escolar

Conforme já apontado na introdução, os diretores entrevistados para a realização deste trabalho estudaram sob a vigência da Resolução nº 1.234 e fizeram a habilitação em administração escolar. Este tópico objetiva fornecer uma visão panorâmica acerca do processo de formação daqueles diretores.

No documento elaborado pelo Centro de Educação (inclusive disponibilizado na internet), visando apresentar informações gerais aos interessados em ingressar no curso de pedagogia, encontrei a seguinte redação acerca do que seja a Habilitação em Administração Escolar:

*"Coordenação das atividades administrativas e político-pedagógicas inerentes ao ato educativo, que envolve conhecimentos específicos da estruturação legal da escola (seu regimento, sua autorização, reconhecimento, implantação e reconhecimento de estudos), elaboração e implementação de projetos, organização curricular e política da escola". (<http://www.ufpa.br/ce/graduacao.htm>).*

A habilitação administração escolar, destinada a formação de diretores de escolas para o ensino de 1º e 2º graus, foi estruturada com um total de 07 (sete) disciplinas, compreendendo uma carga horária de 570 h (quinhentas e setenta horas) e 27 (vinte e sete) créditos. Conforme já apontado, para ter direito a cursar esta habilitação o aluno antes precisa integralizar o currículo na habilitação em magistério.

O quadro apresentado a seguir mostra a correspondência entre as matérias do currículo mínimo definidas pelo CFE e as disciplinas do curso de pedagogia da UFPa, no que diz respeito a formação do administrador escolar.

MATÉRIAS	DISCIPLINAS	CH	CR
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º grau			
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*	120	07
Princípios e Métodos de Administração Escolar	Princípios e Métodos de Administração Escolar I	90	05
	Princípios e Métodos de Administração Escolar II	60	03
	Administração na Escola de 1º e 2º Graus	60	03
	Prática de Administração na Escola de 1º e 2º Graus	180	06
Estatística Aplicada à Educação	Estatística Aplicada à Educação II	60	03
<b>TOTAL</b>		<b>570</b>	<b>27</b>

Fonte: Resolução n.º 1.234/85 - CONSEP, p. 11.

\* Disciplina correspondente às matérias dos itens 1 e 2.

Além das disciplinas da parte diversificada apresentadas na tabela acima, para obter a habilitação em administração escolar, o aluno também precisa cursar uma disciplina complementar obrigatória, denominada: Legislação Aplicada à Administração Escolar.

Considerando que a pesquisa foi direcionada para os diretores formados a partir da vigência da Resolução n.º 1.234, portanto, que ingressaram no curso de pedagogia após o segundo semestre do 1985, entendo que seja importante apresentar a ementa e os objetivos constantes dos programas das disciplinas que compõem a grade curricular da habilitação em Administração Escolar para que o leitor tenha uma idéia desta parte do processo formativo daqueles diretores.

a) Disciplina: **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**

Com carga horária de 60 h, trata-se de uma disciplina obrigatória para todos os alunos do curso de pedagogia da UFPa. Tem como objetivos: a) caracterizar

histórica, política e ideologicamente a legislação do ensino brasileiro; b) analisar criticamente a educação brasileira considerando a estrutura didática e administrativa, bem como seu funcionamento; c) organizar o aluno enquanto pessoa e profissional buscando sua interação na vida social. A ementa desta disciplina anuncia o seguinte: O contexto histórico, político e ideológico das legislações de ensino. A estrutura didática e administrativa do sistema escolar brasileiro, sua organização e funcionamento. A educação na Constituição brasileira e as perspectivas da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

b) Disciplina: **Princípios e Métodos de Administração Escolar I**

Tem como objetivos *"Analisar a evolução histórica do processo administrativo e sua repercussão filosófica, política e social como instrumento de crítica na adequação das ações do administrador escolar"*. Para isto, traz em sua ementa as seguintes temáticas: *"Administração - conceito e fundamentação filosófica e política; evolução histórica do processo administrativo escolar e a transformação social."*

c) Disciplina: **Princípios e Métodos de Administração Escolar II**

Dando sequência a disciplina de Princípios e Métodos de Administração Escolar I, propõe-se a *"analisar o papel do administrador escolar e seu compromisso político educacional, diante da nova realidade social"*. Para atingir tais objetivos apresenta a seguinte ementa: *"Retrospectiva histórica crítica das teorias administrativas; o processo social e o administrador escolar; as propostas alternativas entre ação educativa e administração escolar."*

d) Disciplina: **Administração na Escola de I e II Graus**

Esta disciplina tem a seguinte ementa: *"A organização administrativa e pedagógica da escola; Administração e planejamento, preceitos legais normatizadores."*

Apresenta como objetivos:

*"Analisar os principais aspectos práticos e legais relativos a organização administrativa e pedagógica das escolas de 1º e 2º graus; conhecer a organização escolar nos aspectos legais e sócio-políticos, transpondo-a do plano teórico para o prático; analisar as dimensões da organização escolar e questão da autonomia; elaborar correspondências oficiais classificando: tipos, formas e utilização; conhecer e identificar os diversos atos administrativos e sua função de acordo com a justificação do administrador escolar; aplicar leis, resoluções e decretos na elaboração do Regimento Escola; montar um Plano de Implantação da Escola."*

#### e) Disciplina: **Estatística Aplicada à Educação II**

De acordo com o Plano de Curso, esta disciplina tem como objetivo fornecer ao aluno *"as bases conceituais teóricas necessárias ao estudo da inferência estatística, orientado-o para a análise dos dados e conduzindo-o ao processo decisório"*. Dando sequência a disciplina Estatística Aplicada a Educação I, obrigatória na parte geral do curso de pedagogia da UFPa, compõe-se de sete unidades, abordando os seguintes assuntos: Correlação Linear Simples; Regressão Linear Simples; Distribuição Normal; Teoria da Amostragem; Estimação de Parâmetros; Testes de Hipóteses; Teste Qui-Quadrado.

Ainda de acordo com o Plano de Curso, a disciplina tem como meta *"associar a utilização do instrumental estatístico à realidade do Administrador Escolar e, ainda, trazer exemplos vinculados à sua área de atuação no sentido de estimulá-los a analisar qualitativamente situações originalmente quantitativas."*

#### f) Disciplina: **Prática de Administração na Escola de 1º e 2º Graus**

Trata-se de uma disciplina de caráter experimental, em forma de estágio, com um total de 180 horas. No Programa da Disciplina, constam os seguintes objetivos:

- "Ao término do semestre o aluno deverá ser capaz de:*
- Assumir uma postura político-democrática frente a direção de escolas de 1º e 2º graus.*
  - Aplicar os princípios e métodos da ciência administrativa às situações escolares e de órgãos do Sistema de Ensino.*
  - Elaborar o Planejamento Geral para uma escola (1º e 2º graus)"*

g) Disciplina: **Legislação Aplicada à Educação**

Conforme já mencionado, esta disciplina tem o caráter de complemento obrigatório para que o aluno do curso de pedagogia possa obter a habilitação em Administração Escolar. Representa um total de 03 créditos, e tem uma carga horária de 60 horas. A ementa da disciplina apresenta as seguintes temáticas:

*"O Estado o direito e a educação; O administrador Escolar: normas e procedimentos; A legislação e o contexto do ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus no Brasil e no estado do Pará. Apresenta como objetivos: possibilitar o conhecimento da legislação aplicada à Administração Escolar; analisar de forma crítica e reflexiva a problemática jurídico, política e pedagógica da legislação, considerando a função do educador-administrador; e ainda, interpretar e aplicar a legislação, pertinente ao ensino e à realidade histórico-social do contexto educacional."*

### **3. Outros indicativos da formação dos diretores entrevistados**

Conforme já explicitado na parte introdutória deste trabalho, todos os diretores entrevistados — egressos do curso de pedagogia da UFPa — campus universitário de Santarém - têm em comum o fato de terem sido formados com base nas Resoluções 528/79 e 1234/85 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPa, com habilitação em Administração Escolar. Portanto, cursaram as disciplinas explicitadas no item anterior, da forma que são apresentadas nos respectivos Programas. Desta forma,

algumas respostas terminaram por revelar aspectos interessantes do ponto de vista comparativo entre aquilo que as disciplinas propõem e o que efetivamente foi assimilado pelos alunos, assim como a respeito do que eles têm encontrado na prática, exercendo a função de diretores de escolas.

No geral, as respostas dadas pelos entrevistados revelaram uma avaliação positiva para com a formação propiciada pelo curso para o exercício da função de diretor de escola, embora tenham surgido variações quanto aos aspectos considerados mais importantes.

Um dos pontos mais enfatizados, inclusive em tom de sugestão, foi a necessidade de uma maior interação entre teoria e prática. Além de mencionarem uma grande distância entre o que os textos apresentam e a realidade concreta, como pode-se notar nos depoimentos transcritos a seguir:

*"(...) os textos que a gente estudava, que a gente lia, eram mais questionamentos. Então quem colocava mais alguma coisa era quem já estava com a prática, então, nesse ponto, eu me sentia assim um pouco... porque eu não tinha conhecimento, eu lia aquilo, mas nem sempre eu entendia aquilo, porque tem que trabalhar junto a teoria e a prática, nem uma coisa só nem outra, se você tem a prática mas falta a teoria para você poder aperfeiçoar a sua prática e a mesma coisa a teoria se você ficar só com a teoria você não sabe como é que se dá na escola, e quando você chega lá, você vai buscar a sua teoria, vai buscar, vai procurar aquelas coisa que estudou e lembrar, porque muita coisa o professor estava dizendo e eu não estava entendendo, porque eu não tinha conhecimento, só do texto e aquelas opiniões, às vezes, que a gente não aceitava, mas a gente não contestava porque a gente também não sabia dizer como seria na experiência." (ENT-A)*

*"(...) na habilitação o discurso era muito bonito, aprendemos a fazer regimento de escola, plano político pedagógico, tudo que uma escola precisa para que se processe esse ensino aprendizagem, nós trabalhamos lá, mas no lado teórico, no lado imaginário, até uma utopia mesmo. Mas quando chegamos no campo de trabalho é completamente diferente, até porque nós todos sabemos que trabalhar com ser humano é um desafio, porque cada cabeça pensa de um jeito. Eu com essa minha idade que estou 49 anos, penso de um jeito, fui criada de uma maneira tradicional onde o respeito principalmente independente de idade e de pessoa é fundamental para mim, de repente me defronto com essa juventude que não sabe nem o que quer dizer respeito, não se ouve nem falar em respeito. Então isso é conflitante, mas é um desafio, e a gente eu pelo menos, acho legal viver esse desafio, porque junto com a juventude estou aprendendo com eles e*

*estou tentando me libertar daquela postura tradicional e me colocar no lugar deles não com essa idéia de escola democrática que é até libertinagem para eles, mas dentro dos limites que também a democracia exige". (ENT-E)*

Mas também houve respostas acentuando a importância do instrumental teórico recebido no curso, principalmente para quem já exercia a função de diretor de escola, à medida que possibilitou modificações na própria prática.

*"(...) o curso ele te dá a parte teórica. E muito embora você já tivesse um pouco da prática, essa parte teórica favorece muito, porque quando você sai pra essa prática você vai observar e você chega a ver que aquele diretor que realmente não tem o curso de administração ele não funciona bem como aquele que já tem. (ENT-D)*

Embora não fosse objetivo deste estudo avaliar o curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, algumas das respostas dadas pelos diretores entrevistados terminaram por apontar algumas questões neste sentido. Os trechos apresentados a seguir, ilustram algumas situações em que o curso foi evidenciado em um tom avaliativo.

*"(...) o curso de pedagogia trouxe um esclarecimento melhor na parte pedagógica que as vezes a gente ficava assim um pouco distanciada e a gente procurou ver que realmente a gente tinha aquela responsabilidade de fazer aquele acompanhamento na parte pedagógica. Agora, na parte administrativa, foi mais uma parte de organização, como nós deveríamos manter realmente a escola toda organizada. Mas eu acho que o curso de pedagogia foi fundamental para que a gente pudesse fazer um trabalho melhor (...)"  
(Ent. D)*

Nota-se, nesta fala, que o curso de pedagogia foi significativo para que o diretor repensasse a sua prática, envolvendo-se mais na parte pedagógica, sem desconsiderar os aspectos organizacionais e administrativos da escola. Isto indica que o curso contribuiu para desenvolver neste diretor uma atitude reflexiva diante de sua função, enquanto atividade mediadora na busca dos fins educativos mais amplos. Nesse sentido, como nos ensina PARO (1997, p. 72) *"consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola"*.

Adiante, o entrevistado chamou a atenção para um problema que houve no decorrer das aulas da disciplina Prática de Administração, onde o professor nem sempre se fazia presente e as atividades ficavam sob a orientação de um coordenador, escolhido entre os integrantes da equipe. Este fato foi considerado prejudicial para os alunos, pois desejavam obter maiores esclarecimentos de suas dúvidas junto ao professor:

*"(...) aquele aluno que não tem a prática ele tem muita dificuldade e, as vezes, aquela dificuldade que ele enfrenta, ele começa a deixar um pouco de lado, quer dizer, ele não tem com quem ficar ali, o professor não pode acompanhá-lo, porque o professor de prática o que ele faz no curso? ele determina o que é para fazer, como era o caso do nosso curso - eu não sei como é que está sendo agora - viaja, e nós ficávamos ai, cada equipe tinha um coordenador mas nem sempre o próprio colega obedecia aquilo que o coordenador dizia. Ele sempre acha que o professor deveria estar ali, e ele faz falta, não resta dúvida o professor faz falta no acompanhamento."*  
(Ent. D).

Em outro depoimento, em tom avaliativo acerca do curso, também merece destaque o desenvolvimento da reflexão em torno dos problemas presentes no cotidiano escolar.

*"(...) as vezes o curso enfeita um pouquinho, a gente não pode negar. Mas, eu acredito, eu recebi um determinado embasamento porque, na verdade, durante o meu curso inteiro eu não fiz iludida só com o que era repassado ali, porque eu estava vivendo uma realidade. Enquanto eu estava no meu curso de pedagogia eu já era professora, eu estava vendo uma realidade, eu fazia uma comparação e, de repente, ele serviu para uma reflexão maior (...)"*  
(Ent. C)

Por já estar exercendo a atividade docente no período de realização do curso de pedagogia, provavelmente esta entrevistada tinha possibilidades mais amplas de entender as questões apresentadas no decorrer das aulas. Mesmo assim, é importante destacar o valor que ela atribui ao curso, quando afirma que ele serviu para reflexão maior acerca da realidade. Analisando a formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores, GONÇALVES (2000: p. 186-187), apoiado em diversos autores que se dedicam a esta temática, considera que os chamados “saberes da experiência” se “integram” e são “partes constitutivas da prática docente”, como um

amálgama complexo formado de múltiplos saberes, e representam o principal eixo de formação do profissional da educação.

#### **4. O campus universitário de Santarém e o curso de pedagogia no contexto do programa de interiorização da UFPa**

Da instalação da UFPa aos dias atuais inúmeras transformações ocorreram na Amazônia e, particularmente, no estado do Pará. De um lado, ganham destaque os investimentos de grande vulto econômico, sobretudo na área de exploração das riquezas naturais, assim como na expansão das atividades agropecuárias e industriais; de outro, depara-se com sérios problemas de natureza social, fundiária e ecológica relativos as grandes tensões provocadas pela luta pela terra, pela pauperização da população, extermínio de espécies e degradação da natureza.

Tudo isto se traduz em exigências para as instituições e à própria sociedade quanto a uma postura política crítica, reflexiva, atuante, voltada para a necessidade do equacionamento das questões que envolvem o aproveitamento das potencialidades econômicas e a necessidade de zelar pela qualidade de vida dos habitantes da região. Neste processo, tornou-se uma exigência para a Universidade Federal do Pará, o preparo de "*mão-de-obra qualificada para enfrentar as grandes dificuldades atravessadas pela sociedade regional*" (UFPa, 1994: p. 12).

Mas sem dúvida a mais importante ação da UFPa no sentido de se fazer presente na realidade do estado e ampliar o atendimento à população, tanto do ponto de vista numérico, quanto ao espaço geográfico, aconteceu a partir de 1985, com a instalação do então **Projeto de Interiorização**. A partir desta iniciativa a UFPa passou a oferecer cursos regulares em diversos municípios do estado, através da criação de vários Campi Universitários<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Atualmente são 8 (oito) campi. Importante registrar que o curso de pedagogia é o único que funciona regularmente em todos os campi. Em seguida, os cursos que mais se "interiorizaram" foram os de licenciatura em Letras e em Matemática.

O **Programa de Interiorização** da UFPa, em sua nova concepção, permitiu a implantação de 08 (oito) Campi Universitários no interior do estado em municípios considerados pólos de desenvolvimento, que são os municípios de Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure.

A estratégia utilizada inicialmente foi a parceria com as prefeituras. A UFPa assumiu as instalações físicas das IES — Instituições de Ensino Superior do Sul/Sudeste do país e do Projeto Rondon, que estavam com dificuldades em dar prosseguimento à realização de suas atividades, iniciadas na década de 70.

O município de Santarém, onde está localizado um dos campi da UFPa, tem 263.468 habitantes, sendo o quarto maior município em população do interior da Amazônia brasileira, e o maior no interior do estado do Pará. A cidade de Santarém está localizada no oeste paraense, a 700 km em linha reta da capital do estado. Está estrategicamente equidistante das duas principais capitais da Amazônia (Belém e Manaus). É considerada centro urbano de referência para outros municípios da região.

A população estudantil de Santarém é da ordem de 98.508 estudantes sendo 84.926 no ensino infantil e fundamental, 11.241 no ensino médio e 2.697 no ensino superior (dados do IBGE/1994). No que se refere ao ensino superior, Santarém conta com três instituições: Faculdades Integradas do Tapajós, Instituto Luterano de Ensino Superior e Universidade Federal do Pará — Campus de Santarém, das quais somente a última é pública. O total de alunos no 3º grau é de 3.728 sendo 1.540 da UFPa — Campus de Santarém, distribuídos nos cursos de Letras, Matemática, Pedagogia, Tecnólogo em Processamento de Dados, Ciências Biológicas, Direito, Geografia, Ciências Sociais, Física e Química. O número de alunos das Faculdades Integradas do Tapajós é de 1.190, e os cursos oferecidos são: Administração de Empresas, Contabilidade, Direito, Biologia e Enfermagem. O Instituto Luterano de Ensino Superior, cuja mantenedora é a Universidade Luterana do Brasil, com sede em Canoas — RS, conta com 998 acadêmicos alocados nos cursos de Letras, Pedagogia, Direito, Engenharia Agrícola e Informática.

Antes do Programa de Interiorização formalizado em 1985, registram-se experiências de funcionamento de cursos nas cidades de Santarém e Marabá, entretanto,

foram ocorrências isoladas e sem nenhum propósito de continuidade, conforme se pode apreender acompanhando o relato acerca do que ocorreu na cidade de Santarém.

Em 14 de outubro de 1970, a Resolução n.º 39/70 — CONSEP, criou o Núcleo de Educação da UFPa em Santarém, o qual foi instalado pelo reitor Aloysio da Costa Chaves e iniciou a funcionar em dezembro do mesmo ano, nas dependências da Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira.

*"(...) No Núcleo de Santarém passaram a funcionar, durante as férias escolares, cursos de licenciatura curta, com o objetivo de preparar os professores das matérias: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Didática Geral.*

*Os cursos eram oferecidos apenas em períodos intervalares e exclusivos para quem já atuava na rede de ensino. Para fazer a inscrição, era necessário o candidato apresentar uma declaração do órgão local da SEDUC, constando a disciplina que lecionava ou a função técnica que exercia. Ingressaram nestas primeiras turmas, 123 alunos (sendo 23 do sexo masculino e 100 do sexo feminino).*

*As dificuldades iam desde a ausência de biblioteca e de uma mínima infra-estrutura, até o fato de que as aulas eram realizadas durante a época das férias e em seguida os professores retornavam ao trabalho, sem nenhum período de descanso. Isso afastava novos pretendentes aos cursos, tanto que no ano seguinte, das 120 vagas que a Universidade ofereceu, apenas 67 candidatos inscreveram-se, sendo que destes, 4 solicitaram transferência para a capital do Estado.*

*O Núcleo de Educação de Santarém funcionou até o ano de 1976, quando foram formadas as primeiras turmas e somente em 1980 foi reaberto, com a oferta do curso de pedagogia, habilitação em supervisão escolar (licenciatura curta), e a licenciatura plena para as turmas que haviam concluído a licenciatura curta em 1976.*

*Além desses cursos que funcionaram de forma descontínua, a Universidade Federal do Pará, através de um convênio com a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia — SUDAM e a Prefeitura Municipal de Santarém, instalou o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no ano de 1983, sendo o primeiro a ter funcionamento em período regular e para o qual ofereceu 135 vagas, mas que também não teve continuidade. Os 83 concluintes (em 1987) foram os únicos alunos formados através do citado convênio. (COLARES, 1998: p. 176-177)*

Assim foram formados os primeiros diretores de escola com habilitação em administração escolar pela UFPa em Santarém. Conforme já apontado em páginas anteriores, a matrícula para obter a referida habilitação poderia ser concedida a qualquer

pretendente, desde que fosse licenciado ou, sendo estudante do curso de pedagogia, após cumprir os créditos correspondentes às disciplinas do núcleo comum obrigatório. Mas com as mudanças processadas no curso, no âmbito da UFPa, desde o ano de 1985, para o aluno ter o direito de habilitar-se em administrador escolar precisa antes passar pela habilitação obrigatória em magistério.

No curso de pedagogia da UFPa — Campus Universitário de Santarém, foram formados até o ano de 1996, cerca de 200 (duzentos) profissionais, dos quais a grande maioria encontra-se atuando no sistema educacional, especialmente na rede pública. Grande parte dos pedagogos egressos daquela instituição atuam como diretores de escolas. Conforme levantamento preliminar que realizamos, abrangendo todos os estabelecimentos de ensino da rede urbana da cidade de Santarém (registrados nos setores de estatística da Secretaria Municipal de Educação e 5ª Unidade Regional de Ensino) dos 70 (setenta) diretores de escolas públicas, 37 (trinta e sete) são egressos do curso de pedagogia da UFPa — Campus de Santarém.

Feitas as considerações gerais acerca da história e do processo de formação de diretores de escola através da habilitação em administração escolar no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Santarém, no capítulo seguinte será dado ênfase para as concepções de gestão educacional dos diretores de escolas públicas egressos do referido curso e que foram ouvidos na pesquisa.

## **CAPÍTULO III**

### **AS CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL DOS DIRETORES DE ESCOLA**

Neste capítulo, procuro identificar as concepções de gestão educacional dos diretores de escola entrevistados a partir de suas próprias falas extraídas das respostas por eles dadas às perguntas que foram elaboradas com base em três grandes eixos temáticos, a saber:

- a) concepções de gestão educacional propiciadas pelo curso de pedagogia e especialmente pela habilitação em administração escolar;
- b) cotidiano como administrador escolar;
- c) organização e funcionamento do conselho escolar;

Os eixos temáticos foram utilizados como guias na elaboração das perguntas do roteiro de entrevista, considerando os objetivos e o propósito da pesquisa. Desta forma, no primeiro eixo, buscou-se detectar o conhecimento do entrevistado acerca dos tipos de diretor de escola que havia estudado durante o curso de pedagogia e na habilitação em administração escolar, assim como daquele ao qual ele havia manifestado maior afinidade, no sentido de buscar adotá-lo em sua prática. Ainda neste primeiro eixo temático, tive a preocupação em saber o entendimento do entrevistado acerca da gestão democrática e da possibilidade de sua efetivação na escola que ele dirige.

O segundo eixo foi pensado de tal forma que se pudesse detectar nas respostas dos entrevistados, os encaminhamentos que eles adotam no dia a dia da escola, as atividades que julgam essenciais a serem desenvolvidas pelo diretor e como se dá a participação de alunos e professores na administração da escola. Assim sendo, o cotidiano como administrador escolar pareceu-me importante forma de confirmar ou não algumas das posições já assumidas pelo entrevistado nas perguntas referentes ao eixo temático anterior. No mesmo sentido também foi pensado o terceiro eixo temático, cujas questões por ele ordenadas visaram detectar aspectos básicos da organização e do funcionamento do conselho escolar, importante instância no processo de gestão democrática.

A partir das respostas que os entrevistados apresentaram para as questões agrupadas nos três eixos temáticos acima especificados, realizei a análise das suas concepções de gestão educacional, conforme as categorias que adotei<sup>25</sup>, e que foram indicadas na introdução deste trabalho.

Inicialmente, informo ao leitor acerca do ambiente físico-social em que atuam os diretores entrevistados e a legislação municipal a que eles estão submetidos. Ao término, teço algumas considerações conclusivas com base nas respostas obtidas.

---

<sup>25</sup> gestão **autoritária**, gestão **pseudodemocrática**, e gestão **democrática**.

## **1. O ambiente em que atuam os diretores entrevistados**

As escolas públicas da rede municipal de ensino localizadas na zona urbana da cidade de Santarém, em sua maioria, são construções de médio porte (em torno de 10 salas de aula), em alvenaria. Nos últimos anos passaram por processos de reformas, visando melhores condições de funcionamento e, conseqüentemente, propiciando melhor rendimento no trabalho pedagógico.

Os cinco diretores de escolas selecionados para entrevista atuam em escolas públicas da rede municipal, sendo que quatro delas estão localizadas em áreas periféricas e apenas uma está localizada em um bairro central. A seguir, apresento uma breve descrição do ambiente físico social das escolas, com vistas a fornecer ao leitor uma visão panorâmica do ambiente em que atuam os entrevistados. A ordem de descrição corresponde à denominação adotada para os entrevistados.

**Escola A:** Possui 12 (doze) salas de aula, dependências de diretoria e secretaria, banheiros, área de recreação e cozinha. Atende a um dos maiores e mais populosos bairros da cidade. Nas suas origens, foi fruto de invasões. Posteriormente o poder público assumiu a execução de um projeto da Companhia de Habitação, realizando os serviços básicos de infra-estrutura. Apesar das ruas terem sido asfaltadas, já estão bastante deterioradas. Os moradores estão organizados em associação, cujo caráter é mais assistencialista que reivindicativo.

**Escola B:** Apresenta a seguinte infra-estrutura: 16 (dezesesseis) salas de aula, sala de professores e cozinha, além de um amplo espaço físico não construído, onde existe um campo de futebol sem gramado, bastante frequentado pelas crianças da escola e outras pessoas da comunidade. As dependências de diretoria e de secretaria são pequenas para o porte da escola e praticamente desprovidas de equipamentos necessários ao trabalho que ali se desenvolve. A escola está situada em um dos mais antigos e populosos bairros da cidade, porém um dos mais problemáticos quanto à infra-estrutura básica. Em seus primórdios, a quase totalidade dos moradores era oriunda da região de várzea, sendo que

na maioria, os pais permaneciam a maior parte do tempo cuidando da roça para que os filhos pudessem frequentar a escola na cidade. Isso implicava na baixa participação dos pais no dia-a-dia da escola, embora não se constituísse necessariamente desinteresse. Nos últimos anos, a situação tem se modificado, principalmente por conta da organização de associações de moradores, cuja característica é a radicalização e o confronto com o poder público, até por causa da tradicional omissão deste para com aquela população. Mas o nível de participação coletiva ainda é baixo. O que predominam são grupos de militantes políticos.

**Escola C:** Tem 12 (doze) salas de aula, funciona nos turnos matutino e vespertino, com dependências de secretaria e cozinha, área de recreação e sala de professores. Localizada em uma região de difícil acesso, enfrenta problemas de vandalismo e a clientela é formada basicamente por filhos de trabalhadores rurais que ficam a maior parte do tempo sem a presença dos pais e, em alguns casos, sob os cuidados dos irmãos mais velhos. A participação dos pais no cotidiano da escola, nestas circunstâncias, fica bastante comprometida.

**Escola D:** Constituída de 14 (quatorze) salas de aula, dependências de secretaria, direção, sala de professores e cozinha, além de uma modesta área de lazer. Está localizada em rua asfaltada, em um dos bairros de melhor condição de infra-estrutura. Os pais costumam participar das reuniões e colaboram com as atividades programadas pela escola.

**Escola E:** Trata-se de uma escola recém-construída, com boa estrutura física, mas quase desprovida de equipamentos. Além das 16 (dezesesseis) salas de aula, tem sala de professores, cozinha, área de recreação e sala de leitura. O bairro é recente, foi resultado de invasões territoriais urbanas e conta com uma associação de moradores atuante, acostumada a exigir direitos, quase sempre obtendo os resultados almejados. Apesar de haver problemas de vandalismo, há também uma forte tendência para a comunidade participar, quando solicitada, colaborando na limpeza e na conservação da escola.

## 2. Legislação municipal a que estão submetidos os diretores entrevistados

A Lei Municipal n.º 15.960, de 24 de junho de 1997, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do grupo magistério da educação básica do município de Santarém, estabelece o concurso público como forma de ingresso no cargo de diretor de escola (Art. 31). Além do concurso, a referida Lei aponta as seguintes normas para a nomeação de diretores de escola:

*"Art. 22. Os nomes que constituirão a lista triplíce para a escolha do diretor e vice-diretor das unidades escolares, serão apontados pela comunidade escolar, na qual está inserida a escola.*

***Parágrafo Único.** O conselho escolar, nos termos do art. 278, §3º, inciso III, alínea "b" da Constituição Estadual, encaminhará lista triplíce ao Chefe do Poder Executivo, que escolherá o diretor, dentre um dos nomes que a integra." (LEI nº 15.960, p. 8)*

Para que possa habilitar-se ao cargo de diretor de escola, ainda de acordo com a citada Lei, o candidato precisa ter formação específica em grau superior, correspondente à licenciatura plena em pedagogia e habilitação em administração escolar. (Art. 23). Devido à carência de profissionais portadores de todos estes requisitos, a Lei dá abertura para que possam ser investidos na função os seguintes profissionais: *"I - graduados em curso de pedagogia de curta duração, com habilitação específica em administração escolar; II - graduados em licenciatura plena ou curta duração." (Art. 24).*

Quanto às atribuições do diretor e do vice-diretor, a Lei estabelece:

*"I - elaborar e executar a proposta pedagógica da escola;*

*II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;*

*III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;*

*IV - zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*

*V - prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;*

*VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;*

*VII - informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica;*

*VIII - o diretor da unidade de ensino deverá apresentar à comunidade escolar prestação de contas e avaliação do processo pedagógico administrativo ao término de sua gestão." (Art. 25)*

Todas as escolas são regidas por um Regimento Escolar único, aprovado através da Resolução nº 252, de 28 de março de 1996, de acordo com decisão da Câmara de Legislação e Normas, do Conselho Estadual de Educação do Pará. Conforme o regimento, o diretor da escola tem as seguintes atribuições:

*"I organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola:*

*a) coordenando a elaboração do plano escolar;*

*b) assegurando a compatibilização do plano escolar com a legislação educacional vigente;*

*c) superintendendo o acompanhamento, avaliação e controle da execução do plano escolar.*

*II subsidiar o planejamento educacional:*

*a) responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento escolar;*

*b) prevendo os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender as necessidades da escola a curto e médio prazo.*

*III elaborar o relatório anual da escola;*

*IV assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como regulamentos, diretrizes e normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação;*

*V zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;*

*VI promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, físicos e materiais da escola;*

*VII garantir a disciplina de funcionamento da organização escolar;*

*VIII promover a integração escola-família-comunidade;*

*a) proporcionando condições para participação de entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo, assistencial bem como de elementos da comunidade nas programações da escola;*

*b) assegurando a participação da escola em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas;*

*c) proporcionando condições para a integração família-escola.*

*IX criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo." (p. 8-9)*

Uma característica comum às escolas públicas da rede municipal de Santarém é a organização dos conselhos escolares. Apesar de haver diferenciações mínimas, tais como a composição, as escolas observam as mesmas determinações uma vez que todas seguem um estatuto padrão.

O conselho escolar, embora fosse uma antiga reivindicação da entidade representativa dos professores na luta pela conquista da gestão democrática, só veio a tornar-se realidade nas escolas municipais, amparado na lei, quando houve necessidade de cada escola ter uma Unidade Executora para fins do recebimento e da movimentação dos recursos oriundos de programas do governo federal para o ensino fundamental, como por exemplo o PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola.

Tais conselhos, na forma em que estão constituídos, possuem caráter consultivo. São presididos pelos diretores de escolas e, na prática, quase sempre destinam-se exclusivamente para tratar de questões financeiras ou disciplinares, pouco ou nada intervindo no processo pedagógico da unidade escolar, muito embora estes aspectos também estejam previstos no que diz respeito a sua competência, conforme estabelece o Art. 4º do Estatuto:

- I. Appreciar e aprovar o plano de Trabalho da escola, bem como a capacitação dos seus profissionais e abertura de novos cursos;*
- II. Acompanhar e avaliar a utilização do desempenho da escola face as diretrizes prioridades e ação da escola;*
- III. Participar da definição do calendário escolar contemplando os interesses da escola, as necessidades locais e as normas da SEMED;*
- IV. Administrar, de acordo com as normas legais que regem a atuação da Unidade Executora, os recursos provenientes de subvenções, convênios, doações e arrecadações da entidade;*
- V. Emitir parecer sobre matérias à apreciação do Conselho, encaminhando a SEMED relatórios sobre a questão, sugerindo solução;*
- VI. Promover sindicância para apurar ocorrência de irregularidades nos âmbitos de sua competência;*
- VII. Cooperar na conservação dos equipamentos e prédios da Unidade Escolar;*
- VIII. Acompanhar e avaliar a utilização da merenda escolar no âmbito da escola no que se refere aos aspectos quantitativos e qualitativos;*
- IX. Contribuir com a direção da escola nos esforços para captação de recursos financeiros;*

X. Examinar e aprovar o Plano da Aplicação e Prestação de contas dos recursos financeiros repassados à escola;

XI. Acompanhar as obras de ampliação, pequenos reparos e reformas do prédio escolar, compatibilizando a planilha com os trabalhos realizados;

XII. Revisar os balancetes de receitas e despesas, apresentadas nas reuniões pela Diretoria, emitindo parecer por escrito com assinatura de dois (02) conselheiros;

XIII. Solicitar prestação de contas da Diretoria do Conselho a qualquer momento que achar necessário;

XIV. Determinar a perda de mando dos membros da diretoria por violação do estatuto." (Estatuto do Conselho Escolar: p. 02, 1997)

Cabe aqui mencionar que os conselhos escolares existentes no país apresentam algumas variações que resultaram de seus respectivos processos de implementação<sup>26</sup>. Por exemplo, no estado de São Paulo, desde 1985 o conselho de escola funciona de forma deliberativa. Porém, para chegar a atingir este estágio, como nos mostra VILLELA (1997) "*temos que considerar as suas fases anteriores, a saber: Fase das Congregações, Fase do Conselho de Professores, Fase do Conselho de Escola Consultivo, Fase do Conselho de Escola Deliberativo - momento atual.*" (p. 98)

Nas palavras de GENOVEZ (1993)

*"Representando uma proposta descentralizadora e co-gestionária, o Conselho de Escola poderá se firmar como um órgão legítimo de expressão popular que, após superação de obstáculos (que vão desde aspectos legais, prática equivocada e funcionamento) poderá contribuir para a modificação das feições autoritárias da escola, propiciando a vivência democrática."* (p. 102)

### **3. Concepções de gestão educacional a partir da fala dos diretores**

---

<sup>26</sup> BASTOS (1999: p. 10) distingue três momentos no processo de construção da gestão democrática: o debate, o movimento de democratização da administração da educação, e as práticas administrativas compartilhadas. Este autor justifica que faz esta distinção "porque os atores sociais que participam do debate nem sempre são os mesmos que constroem as práticas administrativas compartilhadas".

Conforme já explicitado na introdução deste trabalho, as entrevistas realizadas com os diretores egressos do curso de pedagogia da UFPa objetivaram identificar as concepções de gestão educacional a partir da fala dos próprios entrevistados ao responderem questões formuladas sobre o cotidiano da escola, das atividades que esses dirigentes consideram como essenciais a serem desenvolvidas e como as decisões são tomadas no decorrer do ano letivo. O conselho escolar foi objeto de questões específicas, por ser um dos mecanismos centrais na realização da gestão democrática.

A forma adotada para a exposição dos resultados das entrevistas, não corresponde à ordem exata das questões (ver anexo o roteiro) referentes aos três eixos temáticos. A partir das respostas obtidas, procurei identificar as concepções de gestão educacional, dando ênfase para a gestão democrática, considerando o que os entrevistados afirmaram ter estudado no curso, o que as suas práticas revelam e o que dizem os autores que tratam desta temática.

Como buscava elementos para melhor entender o discurso e a prática dos diretores a partir da formação que receberam na UFPa, perguntei sobre as concepções de administração e os tipos de diretor que tiveram conhecimento ao longo do curso de pedagogia e na habilitação em administração escolar. Também procurei descobrir se havia alguma intenção, algum direcionamento através das leituras indicadas e das discussões encaminhadas pelos professores, em formar um tipo determinado de diretor. Obtive as seguintes respostas:

a) Dando ênfase para o diretor que procura desenvolver as ações de forma descentralizada:

*"Olha, a gente conheceu quando estava estudando o curso de pedagogia e principalmente a habilitação em administração escolar vários tipos de diretores [...] O que mais se acentuou no decorrer das discussões foi esse diretor, vamos dizer, descentralizado. Foi mais acentuado, mais discutido como é que deve ser feito, como devemos trabalhar. Claro que a gente vê as outras formas de administração, porém, o que mais discutimos no período do curso foi o descentralizado.  
(ENT-B)*

b) Dando ênfase para o diretor que busque envolver a comunidade no conjunto das atividades da escola:

*"(...) nós vimos a questão do diretor tradicional, o mais democrático, e como a gente não é formado há tanto tempo nós trabalhamos assim mais essa questão, foi tentado nos mostrar inclusive na habilitação, que seria melhor a gestão democrática dentro da escola. [...] recomendam que a gente trabalhe mais com a comunidade, que se trabalhe mais com relação, por exemplo, que se procure buscar a comunidade para dentro da escola e envolver essa comunidade não só no dia a dia da escola. E isso logicamente que os pais, a família, e se a comunidade não vem que você vá atrás e procure, mais por esse lado."*  
(ENT-C)

*"Na habilitação que eu fiz falava muito desse diretor participativo (pausa) de trabalhar com o todo, não se prender, não centralizar as tarefas, as atividades, tentar dividir e delegar responsabilidade a outros, a setores, é essa intenção. Não mais aquele diretor centralizado, que tudo tem que passar por ele, agora ele divide suas responsabilidade com outros setores e trabalhando todo mundo em comum, com o mesmo objetivo, no mesmo caminho, com aquele mesmo fim. Ai acho que se tem mais força e se consegue chegar nos objetivos mesmos. A meta era formar esse tipo de diretor."*  
(ENT-E)

Não houve concordância entre os entrevistados quanto a um possível privilegiamento, uma intencionalidade em formar um destes tipos de diretor de escola, embora a maioria admita que de fato esta intencionalidade aconteça. Dos cinco entrevistados, três respostas foram afirmativas, indicando que havia interesse, havia um direcionamento para que todos procurassem, no exercício da função, desenvolver uma gestão democrática, buscando envolver a comunidade ou pelo menos descentralizando as ações, mas duas afirmaram que o curso não visava formar um tipo determinado de diretor de escola:

*"(...) a gente viu no nosso curso que tem aquele autoritário, o meio termo, e tem aquele outro que se deixa ser mas flexível, se deixa... eu nem me lembro mais o nome... democrático! [...] Mas eu não notei assim que tivesse aquele direcionamento, pra tal diretor não. Se falava de todos, em modo geral (...)"* (ENT-A)

*"Olha, sinceramente, não deu para perceber bem que tipo de diretor eles queriam formar, eu não lembro assim desse momento." (ENT-D)*

Como se pode notar a partir das falas dos entrevistados, é possível identificar que eles apontam pelo menos três grandes concepções de gestão educacional e, conseqüentemente, pelo menos três tipos de diretores de escolas: o autoritário, que também aparece como aquele que centraliza as ações; o democrático, identificado como aquele que divide as responsabilidades, descentralizando as ações; e o pseudodemocrático denominado como "meio termo". Acredito que corresponda a estes tipos, conforme destaquei nas páginas introdutórias deste trabalho. O democrático, por exemplo, em todas as falas, aparece como aquele que procura envolver a comunidade em torno de um trabalho pedagógico de cunho coletivo. Como em alguns casos esta tarefa se configura mais como uma simples sondagem de opiniões ou mesmo uma comunicação de decisões já tomadas, o que parece corresponder mais ao modelo que chamei de pseudodemocrático.

Nas questões formuladas acerca do cotidiano da escola, levando em conta as atividades que esses dirigentes consideram como essenciais a serem desenvolvidas e como as decisões são tomadas no decorrer do ano letivo, apresento inicialmente uma série de trechos selecionados de todas as entrevistas, em seguida farei alguns comentários gerais.

*"Eu acho que hoje tudo é essencial numa escola, desde de que você tenha aquele compromisso de que você tem que direcionar tudo [...] porque é necessário que se tenha aquele trabalho em conjunto para as atividades desenvolvidas, não ficar esperando pelo Supervisor, pelo Orientador. O diretor ele tem que saber tanto da parte administrativa, mais ainda da pedagógica, para você poder direcionar. [...] O nosso resultado tem que ser sempre o aluno [...] As datas cívicas, o aniversário da escola, a semana da pátria, tudo isso, você não tem que esquecer nada disso, você tem que fazer um plano pedagógico com as atividades a serem desenvolvidas."  
(Ent. A)*

*"(...) a questão do aluno na sala de aula, a questão do professor, o quê que o professor precisa, como é que o aluno está, então, todas essas questões é que a gente se preocupa mais. É claro que não pode deixar pendente a questão administrativa e muitas vezes eu fico à margem dessa questão pedagógica para resolver essas questões, mas a gente*

*tenta sempre mais tá ligada mais na questão pedagógica, que a gente vê como principal."*

*(Ent. B)*

*"Em primeiro lugar, eu acredito que seja a conquista, tanto da comunidade escolar quanto da comunidade em geral, porque, na verdade, para você desenvolver uma atividade dentro de uma escola primeiro você tem que conhecer a realidade da comunidade com quem você está trabalhando. Então você precisa primeiro fazer esse levantamento e, de acordo com esse levantamento da realidade, você vai trabalhar as necessidades principais da comunidade [...] nós temos tentado buscar melhorar o ensino aprendido dentro da sala de aula. [...] Em segundo lugar nós buscamos fazer um trabalho com a família do aluno, reunimos pais, fazendo palestras [...] eu acredito que todo o nosso trabalho, o trabalho da administração, ele é voltado, todo o processo dele se volta ao aluno e o principal elemento desse trabalho é o aluno."*

*(Ent. C)*

*"primeiramente, deve haver aquele entrosamento entre o corpo que faz parte da escola.[...] o diretor, ele nunca deve fazer só essa parte administrativa, para que funcione mesmo, ele deve partir para a parte pedagógica."*

*(Ent. D)*

*"Eu acredito que todas as atividades são fundamentais na condição de diretor, até porque o diretor é a pessoa que tem que estar praticamente à frente e sabedora de tudo o que ocorre na escola enquanto processo, principalmente no ensino aprendizagem."*

*(Ent. E)*

Quando perguntei a estes diretores sobre quais as atividades que consideravam essenciais a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, estava buscando identificar a prioridade que eles atribuem às chamadas atividades-meio e as atividades-fim, conforme denomina PARO (1997: p. 72), no primeiro caso, aquelas que são viabilizadoras do processo ensino-aprendizagem, mas não agem de maneira imediata, como por exemplo *"(...) as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar"* (p. 72-73). No segundo caso, ou seja, as atividades-fim *"(...) referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Neles inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula (...)"* (p. 75).

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que o diretor deve estar atento a todas as atividades que são desenvolvidas na escola, principalmente aquelas que dizem respeito a questões de natureza pedagógica, voltadas para o aluno, para o processo de ensino e de aprendizagem. Os diretores demonstraram dar mais atenção para as atividades-fim e não houve observações explícitas quanto a uma possível sobrecarga em ações que pouco têm a ver com a busca dos objetivos pedagógicos. Entretanto, recorrendo mais uma vez aos estudos de PARO, é bom lembrar a seguinte observação:

*"(...) estabelecido o objetivo educativo, é pela atividade administrativa enquanto prática mediadora que se consegue alcançá-lo. A prática administrativa toma o fim como um dado, por isso ela precisa ser complementada, subsidiada, pela atividade política. Mas, estabelecido o objetivo, só a partir da racionalidade na utilização dos recursos, objeto da prática administrativa, é possível alcançá-lo de forma efetiva (...)" (op. cit. p. 79)*

Ao responder que atividades consideravam essenciais serem desenvolvidas pelo diretor de escola, os entrevistados terminaram por revelar traços de suas concepções de gestão. Assim, por exemplo, na fala do *entrevistado a*, o que chama a atenção é uma tendência centralizadora, ao afirmar: *"você tem que direcionar tudo"*, muito embora em seguida diga que *"é necessário que se tenha aquele trabalho em conjunto"*. Mas apresenta uma contradição ao falar em trabalho conjunto, à medida que menciona apenas a participação dos professores no processo de tomada de decisões que acontece na escola. Instigando-o a dar maiores detalhes, obtive a seguinte resposta:

*"(...) nós sugerimos que toda sexta-feira a gente parasse uma hora, uma hora e meia cada horário, sabe? porque nós temos de manhã, intermediário e a tarde e a noite também, então nós paramos um horário para nós revermos o que nós fizemos na semana e projetar alguma coisa para outra semana [...] o professor dá opinião, dá idéias, a gente vai discutir alguma coisa que a gente tem parar fazer, então a gente vai dizer se o professor tá bem ou não." (Ent. A).*

Os demais entrevistados, ao responderem a mesma questão (sobre como são tomadas as decisões, na escola, no decorrer do ano letivo e como ocorre a participação de alunos e professores na administração da escola), revelam uma maior

interação com a comunidade escolar, embora ainda não se possa configurar como exemplos de gestão democrática em seu sentido mais completo.

Um dos diretores, por exemplo, fala de uma "equipe técnica" que a ajuda na tomada de decisões:

*"(...) nós temos duas supervisoras, tem a vice-diretora, tem uma orientadora de vídeo, então a gente procura, vamos dizer, juntar todo mundo para decidir essas questões [...] a gente reúne todo mundo, olha, tá acontecendo isso, como é que a gente vai resolver? [...] entra a secretária, entra o pessoal dali, dali, então a gente denomina assim. [equipe técnica].*

O tipo de decisão a que o depoente se refere dizia respeito as ações cotidianas, que não afetam necessariamente o conjunto da escola. São aquelas decisões que exigem uma certa urgência, daí o caráter informal tanto da "equipe técnica" quanto da própria sistemática das reuniões. Em outro momento, o diretor revela as razões que o levam a trabalhar em conjunto, e aponta como vantagens o fato de dividir as tarefas e obter um comprometimento de todos na busca dos objetivos almejados.

*"(...) é a primeira vez que eu estou assumindo uma direção, então eu tenho muito medo de tomar decisões sozinhas até por causa da responsabilidade e também muitas vezes as pessoas elas não estão acostumadas a tomar decisões, elas jogam tudo para o diretor, o diretor é que tem que resolver - então a gente começou a fazer assim, todo mundo vai decidir, se todo mundo decide então todo mundo assume, então fica mas fácil de trabalhar assim. Então a gente faz assim, a gente reúne a equipe que a gente chama de técnico pedagógica que às vezes é secretária é a orientadora de vídeo as supervisoras a vice-diretora, a gente senta, olha tá precisando fazer alguma coisa nesse sentido, toma a decisão, depois a gente leva a proposta para os professores. Como aqui tem quatro turnos a gente reúne turno por turno, fica muito difícil fazer só uma reunião. Ai reúne com os professores, quando é alguma decisão em sentido da escola toda, ai a gente reúne também com os outros funcionários, mas quando é mas uma questão pedagógica a gente reúne com os professores e toma a decisão."*

O diretor revelou também que usa critérios diferenciados para envolver os alunos na tomada de decisões e que, na prática, o que ocorre é mais uma simples comunicação das decisões tomadas:

*"(...) com os alunos, para o pessoal do dia os professores eles conversam com os alunos, agora com o pessoal da noite que é um pessoal mais adulto, aí a gente vem e conversa diretamente com eles"*  
(Ent. B)

Os demais respondentes destacaram o conselho escolar, ao serem perguntados sobre a forma de tomada de decisões, demonstrando valorizar nos processos decisórios a ação coletiva e a aceitação do conselho como uma das instâncias fundamentais da gestão democrática,

*"(...) eu procuro fazer o meu trabalho de uma forma mais democrática possível. Normalmente para tomar uma decisão, assim se realmente é uma decisão séria, eu procuro reunir o conselho escolar e todos os funcionários."*  
(Ent. C)

*"(...) hoje que a gente já trabalha com o conselho. Então, geralmente, as decisões são tomadas com todos. A gente reúne o vice-diretor, o supervisor, o orientador, o próprio professor e o conselho, também, para tomar decisões. [...] geralmente quando tem assim alguma coisa para ser resolvida, a gente procura escutar o professor, até o próprio servente a gente sempre procura escutar, o aluno, e a gente faz aquela análise para ver a melhor maneira possível para a gente resolver."*  
(Ent. D)

Houve uma resposta que, embora situando o processo de tomada de decisão no âmbito do conselho escolar, chama a atenção para um aspecto: a quase ausência de questionamentos:

*"Nós estamos trabalhando numa gestão colegiada onde todos participam, e essas tomadas de decisões são feitas através de reuniões, principalmente do conselho escolar. É porque no conselho escolar estão todas as representatividades das categorias existentes na comunidade escolar. [...] lá nós temos um laço de amizade independente de ser diretor, professor, aluno, então nós trabalhamos nessa relação de amizade.[...] Geralmente sempre há um consenso logo de imediato, sem muito questionamento (...)"*  
(Ent. E)

Nesta última fala, o que chama a atenção é o destaque que o respondente dá para o fato de que as decisões são resultado de um "consenso", "sem muito questionamento". Isto revela, de certo modo, uma concepção de democracia limitada,

preocupada com possíveis excessos que possam provocar quebra da autoridade. Nesse sentido, como observa FORTUNA (1998)

*"O que parece estar perturbando os processos de democratização, nesse particular das gestões escolares, é exatamente uma certa concepção de democracia, herdada do processo brasileiro, pouco dinâmica, sobrecarregada de um tipo de verdade única, que a contradiz conceitualmente e desde seu nascedouro. Em geral os dirigentes protagonizam uma proposta de gestão, identificando como democrático 'um processo de convencimento mútuo que construa um ponto de vista ideal pra a escola'(...)" (p. 126).*

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos dizer que, em certas situações, é esperado que os conflitos desapareçam no âmbito da escola, em um passe de mágica, já que permanecem na sociedade da qual ela é parte integrante. Segundo BORDENAVE (1983)

*"É um erro esperar que a participação traga necessariamente a paz e a ausência de conflitos. O que ela traz é uma maneira mais evoluída e civilizada de resolvê-los (...)" (p. 79)*

A organização e o funcionamento do conselho escolar, conforme já destacado, foi objeto de questões específicas, por ser considerado uma importante fonte reveladora da concepção de gestão educacional dos entrevistados. Para isto, procurei saber quando e como ocorriam as reuniões e quais as decisões tomadas no conselho escolar.

O *entrevistado a* iniciou sua fala caracterizando o conselho da escola como "muito bom". Quis então saber porque ele assim o considerava, qual o critério utilizado para dizer aquilo. Obtive a seguinte resposta:

*"pelo apoio que eles estão me dando, por exemplo, se eu tô querendo fazer, olha agora nós estamos com problema sobre a banda, os alunos eles querem todos sair na banda marcial da escola. São 32 instrumentos, mas 15 pagaram, deram a contribuição solicitada pela gente, de 5 reais, os outros querem bater mas não tem condições ou não querem. Então, nessas horas eu chamo o conselho, sabe, porque eu não gosto de decidir só, porque você tá numa comunidade. [...] o conselho da escola ele é muito bom. São pessoas que se dedicam que procuram ajudar, participam das reuniões e eu não me sinto pressionada, eu acho um apoio no conselho"*

Em outros trechos da entrevista, deu a entender que exerce um certo controle sobre o conselho escolar, provavelmente considerando-o como uma instância subordinada, disponível a qualquer instante. Sobre a escolha do coordenador do conselho, assim se refere: "*O coordenador do conselho a gente faz, escolhe*" (vale ressaltar que, pelo Estatuto, o presidente do conselho é sempre o diretor da escola).

Acerca das reuniões, eis as respostas obtidas:

*"(...) ano passado eu convocava, sabe, por algum problema ou eles mesmos diziam: olha, vamos fazer reunião tal dia" [...] esse ano já marcamos duas reuniões.*

***(...) qualquer hora que a gente quer reunir a gente convoca e a gente faz a reunião. Algum problema, alguma coisa, agora sempre a gente tem de dois em dois meses aquela reunião para informação do nosso plano, do nosso programa de trabalho. Por exemplo, nós queremos fazer o dia do estudante, então eu gosto que o conselho esteja presente, porque de vez em quando a gente precisa, a gente quer fazer uma programação que precisa de um som, que precisa isso, que precisa aquilo, então a gente tem esse apoio do conselho. Mas, normalmente, é de dois em dois meses.*** (grifos meus)

*(Ent. A)*

Pareceu-me extremamente revelador do posicionamento centralizador do entrevistado, os trechos destacados a seguir, onde ele responde acerca de quais decisões são tomadas no conselho escolar.

*"(...) qualquer coisa eu chamo o conselho, a gente decide com o conselho, com o professor, sabe, então a minha decisão é a última, mas eu gosto de ouvir todos para que eu tome a minha decisão e na hora eu digo: olha, foi esclarecido, foi transparente, eu não vim aqui ditar normas e nem ordens, eu vim aqui para trabalhar em conjunto, eu quero somar eu quero todo mundo trabalhando em benefício da escola e dos alunos e de todos da comunidade, entendeu?*

***(...) eu já tive apoio do conselho anterior e tô tendo desse outro na questão de alunos insubordinados, também. Ele vai, reúne, a gente reúne os pais os alunos e o conselho tá? o conselho ele dá uma força para gente também, como diretor, sabe, ele dá uma força pra gente como diretor, a presença do conselho eles temem.*** (grifos meus)

*(Ent. A).*

Considero que, nesse caso, o conselho escolar está apenas servindo para legitimar a postura um tanto autoritária/centralizadora do diretor, permitindo, no

máximo, a realização do que eu chamei na introdução deste trabalho de gestão pseudocrática.

No depoimento de outro entrevistado, temos uma situação completamente diferente desta primeira. O problema maior, ao que tudo indica, situava-se no próprio conselho que, em lugar de ser a instância democrática de tomada de decisões, terminava por ser um símbolo de autoritarismo.

*"(...) quando eu cheguei para cá eles dificilmente reuniam, eles não sabiam assim o quê que o conselho teria que fazer, qual era o papel do conselho qual era a função [...] a gente tentou reunir algumas vezes porque a gente tem um regimento, pelo regimento o coordenador tem que puxar as reuniões, tem que convocar, eu tentei puxar algumas vezes as reuniões do conselho, mas, era um pouco complicado. Aqui nesse bairro tem muito essa questão política, então foi um pouco complicado e eu não consegui vamos dizer assim ter uma relação mais em conjunto com o conselho, eu não consegui. [...] a gente teve vários atritos, sabe, e no final do mandato eu fiquei assim meio receosa, porque as vezes, eu fazia as coisas, e o conselho dizia que eu não deveria ter feito porque quem faz isso é o conselho. Quando não, ai vinha dizer que a diretora deveria ter puxado, então ai eu fiquei meio de lado." (Ent. B)*

O respondente citou um caso em que fica muito clara a postura antidemocrática de dois integrantes do conselho escolar que, na prática, controlavam todas as decisões.

*"(...) é que o coordenador do conselho no caso era o mesmo coordenador da associação, então eles tinham uma relação totalmente diferente com as diretoras, sabe, só eles dois que tomavam as decisões, inclusive **uma vez o coordenador chegou comigo e falou assim: olha, a senhora está fazendo as coisas erradas, a gente não tem que chamar funcionários para perguntar o que vai fazer, a gente tem que decidir e falar e eles vão fazer, é assim que a gente trabalha.** Ele falou para mim: a senhora tá fazendo errado. Porque eu estava saindo da universidade, era o meu primeiro emprego, ai ele chegou comigo e falou isso, ai eu disse não, mas só que eu não trabalho desse jeito, eu tenho uma concepção diferente de trabalho, e ai começou, sabe, porque eles queriam de um jeito e a minha forma de trabalhar era de outro. Os próprios funcionários da escola não gostavam do jeito que eles trabalhavam." (Ent. B). (grifos meus).*

Esse diretor revelou em suas respostas um profundo desejo de realizar uma gestão democrática, procurando tomar as decisões de forma coletiva, entretanto,

não estava encontrando um ambiente social favorável na escola. Sua esperança residia na posse de um novo conselho:

*"Esse ano nós fizemos uma outra eleição pra conselho, eu procurei fazer pelo menos da forma que eu fui orientada: reuni com as categorias, tirei comissão, elegemos, fizemos tudo, vamos dizer, como deveria ser feito. Não houve muita participação, dos pais principalmente, nós reunimos eu acho que umas três vezes com os pais, mas no dia da eleição mesmo não houve, sabe? Então, parece assim que eles ainda estão alheios, mas a gente tá com muita fé nesse conselho que foi eleito agora (...)" (Ent. B).*

Outro indicativo de problema no funcionamento do conselho escolar foi apontado por um dos entrevistados ao falar das dificuldades em conseguir reunir os membros do conselho:

*"(...) nós temos assim que insistir, que tentar conquistar[...] nunca reúne o conselho completo e mesmo essa outra questão eles temem parece assim fazer parte, porque já houve a tempos atrás eu acho que na formação do bairro muitas confusões, fofocas, ah eu não vou participar disso porque de repente isso pode ser ... eu não vou entrar em confusão, eles tem ainda essa cabeça, então, para você conseguir a gente tem que trabalhar com eles, fazer uma assembléia, conversar a importância, fazer uma palestra, quer dizer, é um trabalho bem lento." (Ent.C)*

Os demais entrevistados não revelaram ter problemas de relacionamento com o conselho escolar e indicaram que o funcionamento está correspondendo ao que esperavam, embora suas respostas tenham sido um tanto evasivas. O *entrevistado d* foi bastante sintético afirmando que *"geralmente a maioria participa"* e quando perguntado acerca de como correm as reuniões explicou: *"são marcadas geralmente de dois em dois meses, mas quando necessário se convoca o conselho e se faz no momento necessário"*. Demonstrou ainda que o conselho é convocado principalmente para colaborar em decisões de natureza financeira. O *entrevistado e*, quando perguntado sobre quando e como ocorrem as reuniões e quais as decisões que são tomadas no conselho escolar, também respondeu de forma bastante sintética:

*"As reuniões são processadas uma vez pôr mês ou quando se fizer necessário em caráter extraordinário. Geralmente é no último sábado"*

*de cada mês que nós nos reunimos para tratar de assuntos referentes a escola. [...] Nós estamos trabalhando numa gestão colegiada onde todos participam, e essas tomadas de decisões são feitas através de reuniões, principalmente do conselho escolar. É porque no conselho escolar estão todas as representatividades das categorias existentes na comunidade escolar.”*  
(Ent. E).

Como apontei anteriormente, o conselho escolar foi alvo de questões específicas visando detectar se o seu funcionamento estava correspondendo a uma proposta de gestão democrática no entendimento de autores que abordam esta temática. Segundo WERLE (1997)

*"Um Conselho Escolar no qual seus componentes não tomam posições, não afirmam nem negam nada, no qual tanto faz estar ali como ausente das discussões, é um Conselho apático, burocrático, não democrático. Os Conselhos em que presenciei esta situação resolvem rapidamente os assuntos, e a presença é irregular, favorecendo a que alguns de seus membros apresentem posturas autocráticas. (p. 267)*

*(...) Não se constitui Conselho Escolar, apenas, pela exigência da lei. Ao contrário, o Conselho é um ato de vontade dos que estão na escola, que chamam assembleias dos segmentos, que animam candidaturas, que fazem funcionar regularmente o Conselho, que fazem passar por ele não apenas as questões financeiras, que divulgam para todos os segmentos da escola as decisões a que chegaram porque chegou o recurso do trimestre, mas que fazem dele um espaço de discussão e de decisões de questões administrativas, pedagógicas e financeiras." (idem, p. 268)*

Apoiando-me no autor citado, considero que alguns dos depoimentos são reveladores da existência destes conselhos burocráticos e não democráticos, embora o diretor pense que esteja praticando uma gestão na qual as decisões são coletivas. Como afirma CARDOSO (1995: p. 63) "*O conselho escolar muitas vezes assumiu características de faz de conta democrático, justificando a ideologia para posturas autoritárias (...)*"

Por outro lado, a autora destaca que, mesmo contendo problemas, o conselho escolar é um importante instrumento na construção de uma gestão democrática, onde seja garantido a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

*"(...) o Conselho de Escola ainda que imperfeito, é um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado para que se torne o embrião de uma verdadeira gestão democrática, que esteja articulada com os interesses da comunidade educativa.*

*Apesar das dificuldades serem muitas, é com elas que se pode contar para procurar a mudança, mesmo que seja lenta devido aos fatores burocráticos que fecham os caminhos. A participação só acontece quando conquistada paulatinamente, através do trabalho em adquirir o espaço possível. Neste enfoque, o Conselho Escolar, ainda que precário, demonstra um adequado espaço para o exercício democrático no interior da escola. Poderá ser também um estímulo para o surgimento de outros canais de participação levando a um envolvimento mais global." (idem, p.66)*

Embora não fosse objetivo deste estudo avaliar o curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, algumas das respostas dadas pelos diretores entrevistados, terminaram por apontar algumas questões neste sentido. Os trechos apresentados a seguir, foram selecionados para ilustrar situações em que o curso foi evidenciado em um tom avaliativo:

*"(...) o curso de pedagogia, ele trouxe assim um esclarecimento melhor na parte pedagógica que as vezes a gente ficava assim um pouco distanciada e a gente procurou ver que realmente a gente tinha aquela responsabilidade de fazer aquele acompanhamento na parte pedagógica. Agora, na parte administrativa, foi mais uma parte de organização, como nós deveríamos manter realmente a escola toda organizada. Mas eu acho que o curso de pedagogia foi fundamental para que a gente pudesse fazer um trabalho até bem mais melhorado...*

*[...] aquele aluno que não tem a prática ele tem muita dificuldade e, até, as vezes, aquela dificuldade que ele enfrenta, ele começa a deixar um pouco de lado, quer dizer, ele não tem com quem ficar ali, o professor não pode acompanhá-lo, porque o professor de prática o que ele faz no curso? ele determina o que é para fazer, como era o caso do nosso curso - eu não sei como é que está sendo agora - viaja, e nós ficávamos ai, cada equipe tinha um coordenador mas nem sempre o próprio colega obedecia aquilo que o coordenador dizia. Ele sempre acha que o professor deveria estar ali, e ele faz falta, não resta dúvida o professor faz falta no acompanhamento."*

*(Ent. D).*

*"(...) as vezes o curso enfeita um pouquinho, a gente não pode negar. Mas, eu acredito, eu recebi um determinado embasamento porque, na verdade, durante o meu curso inteiro eu não fiz iludida só com o que era repassado ali, porque eu estava vivendo uma realidade. Enquanto eu estava no meu curso de pedagogia eu já era professora, eu estava*

*vendo uma realidade, eu fazia uma comparação e, de repente, ele serviu para uma reflexão maior(...)"*  
(Ent. C)

Nas páginas seguintes serão apresentadas as respostas dos entrevistados sobre o que entendem por gestão democrática e a respeito da gestão que praticam, de acordo com o tipo de diretor que haviam declarado ser o mais adequado, a partir do que foi estudado no curso de pedagogia.

O *entrevistado a*, quando perguntado sobre gestão democrática, depois de uma acentuada pausa, revelou o seguinte entendimento:

*"Eu acho que é isso, gestão democrática é você saber ser líder sem ferir as pessoas, sempre articulando, sempre em conjunto, sempre com aquele intercâmbio entre o professor e o diretor, porque a gestão democrática você tá dizendo que todos tem direito a vez e a voz, né? então você tem que dar esse direito às pessoas, mesmo que seja você a tomar decisão, mas você ouviu as partes para poder tomar decisão (...)"*

Interessante mostrar que, na sequência da resposta, o entrevistado assume que pratica a gestão democrática. E explica porque:

*"(...) eu faço isso. Eu não gosto de chegar e dizer: olha, nós vamos fazer essa programação assim, mesmo a gente sabendo que tem pessoas que só esperam que o diretor faça, já estava acostumado que o diretor chegasse e dizer eu vou fazer isso, isso, isso, sabe? então eu acredito que anteriormente era assim, porque a gente ainda vê aquelas pessoas que esperam só se o diretor disser só se ele fizer, sabe? só que agora este ano eu já estou sentindo essa abertura dos próprios professores que trabalharam ano passado. Esse ano eles já tem essa abertura de chegar e quando a gente reúne pra gente fazer uma programação eles já levam sugestões, sabe, ele já diz: olha, assim dá certo, assim não dá certo, porque eu gosto de ouvir todos. Mas o que a gente percebe é que antes não. O diretor, eu acho que fazia, que já levava feito e ai executava aquilo, tanto é que eles às vezes eles se sentem retraídos, sabe, de dar opinião, de dizer. Então, eu já exercitei essa gestão democrática na escola o ano passado e esse ano eu tou sentindo que abriu mais, que tem mais abertura, eles já procuram mais, eles já se sentem envolvidos no processo [...] na minha visão o que eu acho é que você tem que descentralizar, você tem que dar tarefas e você tem que saber só direcionar para cada um o que você vai fazer e cobrar, mas não você ditar o quê que eles vão fazer e sim você tirar encaminhamento em conjunto. Tira encaminhamento e daí você vai e tem que ter conhecimento para você poder saber cobrar, sabe? [...] o tipo de diretor que eu escolhi é esse diretor aberto, sabe, aberto a*

*diálogo, aberto a sugestões, aceita tudo, e não aquele que vai chegar lá só para ditar (...)"*

Depois de ter falado tanto em "participação", "trabalho em conjunto", "todos ter direito a vez e voz", etc., o entrevistado revela que o seu entendimento de democracia é incompatível com a efetivação de uma prática onde aqueles princípios sejam garantidos. O trecho transcrito abaixo é ilustrativo a este respeito:

*"(...) mas você tem que ver que a **democracia não é para todos**, você tem que saber ter limites até onde vai, até onde você pode dar, até onde você tem que aceitar aquilo que o outro tá lhe impondo, tá lhe dizendo, tá lhe sugerindo. Então eu acho que a gente tem sempre que dar essa abertura, ser flexível, mas também saber tomar decisão na hora certa." (grifos meus)*

Respondendo às mesmas questões, o *entrevistado b* demonstrou um entendimento diferenciado, à medida em que procurou dar ênfase para o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões.

*"(...) Entendo que a gestão democrática é a gente trabalhar em conjunto, na escola, não ver as pessoas diferenciadas. Claro que cada uma tem o seu cargo tem a hierarquia que a gente não muda, mas tentar ao máximo trabalhar como uma equipe dentro da escola, o que é muito difícil [...] Na minha prática, eu tento fazer as coisas descentralizadas, porque eu acho que é melhor, todo mundo participar, não ter discriminação entre servente, vigia, eu tento fazer assim."*

Curioso é a revelação sobre os "conselhos" que ouve daqueles que discordam desta sua forma de trabalho:

*"(...) Muitas vezes é difícil, inclusive algumas pessoas falam para mim: [...] tu é muito boba, tu é muito besta tu não deveria fazer assim, tu deve ser mas rígida, ser mas autoritária, como eles colocam. Deve ser mais autoritária, porque o pessoal fica brincando. Mas eu acho assim, se eu for ser desse jeito, tomando decisões sozinhas, tem que ser do meu jeito, como eu quero, eu vou tá indo contra toda prática que eu penso em fazer e as coisas que eu aprendi lá." [a entrevistada aqui está se referindo ao curso de pedagogia e a habilitação em administração escolar] (Ent. B)*

Outra peculiaridade nas respostas foi quanto ao chamado "jogo de cintura", expressão que apareceu em um dos entrevistados para demonstrar que é preciso saber compatibilizar os interesses e as expectativas da comunidade escolar, com as orientações dos órgãos responsáveis pela educação, em outros termos, é preciso acatar sugestões, mas também estar atento para as questões burocráticas e de ordem legal. Nas palavras do próprio entrevistado:

*"(...) na realidade em que eu estou trabalhando, eu acredito que a gestão democrática é você ter jogo de cintura para lidar com o sistema e com a comunidade, com a realidade que você está. [...] se você for fazer só a lógica do sistema você não consegue trabalhar e se você for querer fazer o que a comunidade necessita você também, entendeu? você tem que saber mesclar isso (...)" (Ent. C)*

Quase em tom de queixa, completou o argumento apresentado anteriormente, com a seguinte expressão: *"(...) o sistema em si ele não te oferece essa democracia total para você agir com total democracia"*.

Deu a entender que a gestão democrática só pode ser efetivamente praticada na escola se houver um ambiente favorecedor de práticas democráticas também no conjunto da sociedade. Nessa perspectiva, GENOVEZ (1993) enfatiza que, *"... a construção de uma escola democrática só será possível numa sociedade também democrática, mas não se pode ficar à margem da história, aguardando transformações. Há que se arregimentar pessoas e instrumentos de luta para essa causa (...)" (p. 102)*

Por outro lado, o mesmo entrevistado, em tom otimista, confessou que tem acompanhado mudanças significativas que podem auxiliar no processo de construção da gestão democrática:

*"(...) A visão que eu tinha sobre a imagem de diretor, era uma imagem totalmente comprometida. O diretor na escola que eu estudei era uma pessoa lá intocável, e eu acredito que tá mudando isso na cabeça, não só dos diretores, mas na cabeça da própria comunidade, dos pais [...] quer dizer, os pais já chegam contigo, não têm medo de falar com o diretor." (idem)*

Os demais respondentes destacaram a participação e a divisão de tarefas nas respostas sobre o que seja a gestão democrática, e também apontaram algumas dificuldades.

*“(...) gestão democrática, eu acho para mim, é esse trabalho assim que você divide, que você chama alguém para participar e que todos participam do trabalho. Não é você sozinha que vai fazer. Eu acho que seja isso. [...] a gente encontra as barreiras, porque você sabe que dentro da escola ainda existe a politicagem metida no meio, mas mesmo assim a gente sabe que pode haver essa gestão. [...] tem coisas que vem assim, determinações de lá que você não pode dar determinadas aberturas, digamos, vem de lá da secretaria e aí você já é bloqueado de dar uma abertura aqui para que seja realizado totalmente essa gestão democrática.”*

*(Ent. D)*

*"No curso de habilitação, nós trabalhamos muito essa direção participativa, apesar de que nós sabíamos, que nós enquanto alunos, acadêmicos e até pôr causa da nossa idade que nós estudamos naquele tempo de ensino tradicional, estava muito difícil abraçar essa gestão participativa, essa gestão colegiada, mas agente fazia um esforço..."*

*Uma gestão democrática para mim, eu não falo só da diretora liberar tudo que solicitarem, lhe pedirem. Mas eu acho que na minha concepção passa também pela escola que é um processo de ensino aprendizagem. Então toda idéia, todo planejamento, toda inovação que vir não só dos professores, mas que vir também dos alunos, dos técnicos como o setor de orientação e supervisão e até do próprio pessoal de apoio que está integrado e está vivendo esse processo junto conosco, que se é com o objetivo comum, que nossa escola cresça enquanto currículo, enquanto ensino, enquanto aprendizagem, enquanto inovação, então tudo é bem vindo. Isso para mim é gestão democrática, desde que todos estejam também com um objetivo comum. [...] a gestão democrática passa pela autonomia e essa autonomia eu acredito que ela seja uma conquista, a gente vai tentando fazer aos poucos e nessa tentativa muitas vezes a gente passa a ganhar confiança da comunidade escolar [...] e aí já serve como um passo a mais para se chegar na gestão democrática."*

*(Ent. E)*

O termo *autonomia* apareceu pela primeira vez na fala deste entrevistado quando ele se referia às dificuldades que encontra para realizar a gestão democrática. Explicou que estava se referindo a uma determinação da Secretaria Municipal de Educação com relação ao número de alunos em sala de aula, não podendo ser inferior a

40 (quarenta) alunos. Foi quanto a esta situação que o *entrevistado* e mencionou a falta de autonomia:

*“(...) Por exemplo, os maiores sonhos nossos, a escola que nós queremos, é limitar número de alunos, o ideal seria 30 alunos em cada sala de aula, para que fosse feito um ensino bem trabalhado, para aquele aluno sair dali muito bem trabalhado, aplicado, ensinado, sujeito de sua história. Mas, quando se pretende trabalhar esse tipo de escola, vem uma ordem lá de cima, não se pode ter turmas com 30 alunos numa sala de aula.”*

#### **4. Cinco pontos para reflexão**

Conforme já destacado no item 3 do capítulo 2, a partir das falas dos depoentes foi possível identificar pelo menos três grandes concepções de gestão educacional e, conseqüentemente, três tipos de diretores de escolas: o *autoritário*, que também aparece como aquele que centraliza as ações; o *democrático*, identificado como aquele que divide as responsabilidades, descentralizando as ações e que procura envolver a comunidade em torno de um trabalho pedagógico de cunho coletivo; e o *pseudocrático*, espécie intermediária entre os dois primeiros, à medida que pratica uma democracia restrita, na qual se limita a informar as decisões ou a consultar seus auxiliares mais diretos ou mesmo a comunidade, mas sempre é sua a decisão final.

A partir da identificação das concepções dos diretores entrevistados, e tendo em vista todo o percurso realizado na pesquisa, enumerei as seguintes considerações reflexivas:

**1.** Embora todos os diretores entrevistados tenham frequentado o mesmo curso de pedagogia e a habilitação em administração escolar no campus da Universidade Federal do Pará em Santarém, desenvolveram concepções de gestão diferenciadas. O estudo demonstrou que esta diferenciação está profundamente relacionada com o ambiente social onde o diretor atua.

**2.** Quando o diretor não está suficientemente seguro do que seja a gestão democrática, mesmo tendo considerado importante o que foi dito no curso, sua prática

vai depender, em grande medida, do ambiente social da escola que ele dirige, assim como da sua trajetória de vida pessoal e profissional.

3. Todos os diretores entrevistados revelaram interesse em praticar uma gestão descentralizada, coletiva, democrática. Entretanto, encontraram ambientes sociais diferenciados e nem sempre condizentes com suas expectativas. Por exemplo, na *escola b*, havia um conselho escolar cuja prática era autoritária e centralizadora exercida pela antiga diretora da escola juntamente com o coordenador, o qual também era presidente da associação de moradores do bairro. Sem espaço para colocar em prática sua proposta de gestão coletiva, democrática, a diretora viu-se obrigada a buscar uma alternativa através do que denominou de "equipe técnica" (formada por seus auxiliares diretos e eventualmente professores e outros integrantes da comunidade escolar). Nas escolas *c*, *d* e *e* o ambiente social era mais favorável ao exercício da gestão democrática que no caso anteriormente citado, de tal forma que estes diretores, apesar das dificuldades apontadas em conseguir que a comunidade se envolva nas atividades da escola, pelo menos estão conseguindo trabalhar em sintonia com o conselho escolar.

Considero que estes diretores estejam desenvolvendo um tipo de gestão que se aproxima muito da gestão democrática, apesar dos seus vários limites. Entre eles, a pouca ou nenhuma participação do conselho escolar no que diz respeito às questões de natureza pedagógica. Contudo, há que se reconhecer que existe uma vontade e uma determinação naqueles diretores em acertar, em fazer uma gestão democrática. E como se trata de algo a ser construído, é possível dizer que estejam na direção certa para encontrar o caminho. Como nos diz FORTUNA (1998, p.25) "*(...) a gestão democrática faz parte de um processo coletivo(...)*". E no dizer de VILLELA (1997)

*"A participação pode ocorrer numa organização, de acordo com o menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros. Há grande diversidade de graus de participação, indo desde a simples informação que constitui o limite mínimo de participação até a autogestão que constitui seu grau mais alto (...)" (p. 47)*

4. Um dos diretores entrevistados revelou em sua prática um comportamento autoritário e centralizador, embora em seu discurso enfatizasse a

importância do trabalho em conjunto. Ao responder sobre a participação de alunos e professores na administração da escola e quais as decisões tomadas no conselho escolar, revelou que suas idéias eram sempre prevalecentes, de tal forma que o coletivo era simplesmente o espaço de legitimação das decisões pessoais. Nas palavras do próprio diretor *"você tem que dar esse direito às pessoas, mesmo que seja você a tomar decisão, mas você ouviu as partes para poder tomar decisão"* (Ent. A). É um caso típico do que estou denominando de gestão pseudocrática. Como salienta WITTMANN (1987)

*"Nesta pseudodemocratização a participação se faz em cima do irrelevante e para consolidar decisões tomadas em instâncias às quais os que participam não têm acesso. Constitui, portanto, um mecanismo de sofisticação da estrutura de poder vigente, reforçando o autoritarismo pela participação dissimuladora e falaciosa. Não socializa o exercício do poder porque não socializa a decisão sobre os aspectos fundamentais e decisivos e porque nega o acesso a informações relevantes e, sobretudo, porque não democratiza o saber sobre o que se decide."* (p. 3)

5. Se o ambiente social da escola é tão importante para o exercício de uma gestão democrática, penso que constitui tarefa primordial do diretor enviar esforços no sentido de possibilitar o envolvimento coletivo, à medida que, como defende SANTOS FILHO (1998)

*"(...) a tarefa educativa essencial da escola é educar os alunos para os valores da democracia. Para isso, ela precisa criar internamente um ambiente democrático. O processo democrático pode assegurar a participação das pessoas envolvidas e seu conseqüente comprometimento com as decisões tomadas. Uma segunda razão para a escola incorporar o espírito democrático é que os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, essenciais à democracia, também são inerentes às escolas efetivas. Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio de inclusividade, abre as portas à participação e faz as pessoas se sentirem parte da comunidade..."* (p.93).

A gestão democrática, portanto, somente será conseguida através de um trabalho efetivo, consciente e coletivo, no qual o diretor da escola possa estar

profundamente envolvido. Refletindo desta forma, faço minhas as palavras de VEIGA (1995), ao afirmar que:

*"O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade." (p. 15).*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, procurei apresentar a trajetória histórica do curso de pedagogia, dando ênfase para a formação do diretor de escola. Considerando a natureza e os objetivos da pesquisa, qual seja — apresentar as concepções de gestão educacional de diretores formados na Universidade Federal do Pará e que exercem atividades em escolas públicas na cidade de Santarém —, priorizei a contextualização histórica do curso de pedagogia oferecido por aquela instituição pública federal de ensino superior e a fala dos diretores entrevistados com a intenção de captar o que eles entendem por gestão educacional dando ênfase para a gestão democrática..

Através dos relatos obtidos pude perceber que a maioria dos entrevistados entendem a participação como essencial para introduzir o processo democrático na escola. Por isso, buscam realizar um trabalho coletivo, embora encontrem dificuldades, seja no conselho escolar pela presença de membros autoritários, seja pela pouca participação da comunidade no cotidiano da escola. Um dos entrevistados, por exemplo, ao demonstrar o desejo de realizar uma gestão democrática, disse não encontrar no conselho da escola um aliado para tal, devido a forma de atuação dos membros do conselho ser bastante restrita e autoritária.

Nesse sentido, considero relevante destacar que a participação em qualquer processo democrático acontece através de caminhos que se constrói no próprio ato de caminhar. Portanto, é fundamental que a direção propicie ações participativas objetivando encontrar os caminhos necessários para implantar um processo de participação efetiva. Não esperar que as mudanças ocorram aleatoriamente, porque o desenvolvimento do processo democrático pressupõe sua construção no cotidiano

escolar tendo como cerne a reflexão contínua dos obstáculos e das potencialidades apresentadas. Como afirma RIOS (1992):

*"Os diretores são articuladores dos projetos; o que significa que não o fazem isolados ou por uma determinação pessoal, mas que devem estar mesmo procurando ligar ações, coordenar atividades, promover relações, no sentido de compor a teia curricular das unidades escolares. Trabalho coletivo, voltamos a afirmar. Trabalho de tessitura de um artefato que possa mesmo ser chamado de uma rede — **rede de ensino** tecida por nós." (RIOS: 1992, p. 77)*

Embora os respondentes tenham afirmado que na habilitação administração escolar estudaram com maior ênfase a questão do administrador descentralizador, democrático, creio que ainda há uma longa jornada a seguir. Seria ingenuidade acreditar que somente por constar na forma da Lei a gestão democrática se desencadearia espontaneamente. Os resultados positivos não dependem, exclusivamente, desse fato. Faz-se necessário unir esforços numa luta permanente para que os objetivos sejam de fato atingidos.

Nesse momento quero enfatizar que embora as dificuldades sejam muitas no que diz respeito ao desenvolvimento da gestão democrática na escola, creio que as mudanças ocorrerão mesmo que de forma lenta, porque a verdadeira participação conquista-se paulatinamente.

Pode-se concluir também que a construção de uma escola democrática é um caminho possível, porém, para isso ocorrer temos que reunir pessoas e instrumentos de luta em torno desta causa.

Finalizando, acredito que com a realização deste estudo possa melhor contribuir para o desenvolvimento da gestão escolar, como um dos instrumentos para a melhoria do ensino. Por outro lado, reconheço que este trabalho certamente contém lacunas, contudo, do início ao fim, pautou-se no desejo de ampliar as reflexões em torno da gestão democrática e no firme desejo de vê-la tornar-se uma realidade concreta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Gestão educacional no centro oeste: os limites e as possibilidades de duas experiências. In: ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de (Org.) **Gestão da educação**. Brasília: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1995. (p. 13-28)
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro, Difel, 1979.
- ANDRÉ, Marli E. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência?. In: **Cadernos CERU** nº 3, série II, 1991.
- BASTOS, João Batista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, centro gráfico, 1988.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. São Paulo, USP, 1994. Tese de doutoramento.
- CARDOSO. Aparecida. **Gestão participativa numa escola comunitária**. Campinas, SP, 1995. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.). AFONSO, Leandro S. Almeida Manuela. ARAÚJO, Etelvina. **A construção do projecto de escola**. Porto Editora, Portugal, 1993.
- CASTRO, Marta Luz Sisson. **Educação, democracia e qualidade**: os desafios da educação municipal no Estado do Rio grande do Sul. In: **Cadernos CEDAE**, nº 4, Porto Alegre, 1998. (p. 11-36.)

- CASTRO, Marta Luz Sisson (et al) Org. **Sistemas e instituições**: repensando a teoria na prática. [XVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- CHAVES, O C. Eduardo. **O curso de pedagogia**: um breve histórico e um resumo da situação atual. Caderno do CEDES (2), São Paulo. CEDES. 1989. (p. 47-69)
- COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e educação em Santarém**: estudo do período em que o município foi área de segurança nacional (1969/1984). Campinas, 1998
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: ed. Nova Fronteira, 2ª edição, revista e aumentada. 36ª impressão. 1986.
- FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública. In **Revista da Administração Educacional**. v.1, nº2 - jan./jun. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/CE/ Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Ed. Universitária da UFPE, 1998. (p. 123-138)
- FREITAS, Kátia Siqueira de. SILVA, Maildes Fonseca da. SANTOS, Mara Schwingel dos. Gestão participativa na escola pública: legislação e prática. In **Revista da Administração Educacional**. v.1, nº2 - jan./jun. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/CE/ Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Ed. Universitária da UFPE, 1998. (p. 103-122)
- GENOVEZ, Maria Salete. **Conselho de escola: espaço para o exercício da participação? Um estudo de caso**. Campinas/SP, 1993.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática**. Tese (doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 2000
- GOUVEIA NETO, Hermano. **Noções de administração escolar**. 2ª ed. Salvador BA, 1971.
- HELOANI, José Roberto Montes. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papyrus, 1994.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Redefinição do curso de pedagogia**. Brasília, 1980. 106 p. anexos (série estudos e pesquisas, 4)
- LEI Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" (art. 14)
- LEITÃO, Leny. **A política educacional do ensino superior e o regime autoritário**: a configuração do ensino superior em São Paulo. In: **Revista Trajetos**. V. 2, nº 3. p. 1 a 13. Campinas (SP): Faculdade de Educação da Unicamp, abr. de 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**. Edições melhoramentos, vol. VI, São Paulo, 1963.
- LUDKE, Menga e ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, José do Prado. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. São Paulo: Atlas, 1991.
- MESSIAS, Iraildes de Souza. **Pedagogia ontem e hoje**: um questionamento. Recortes em Educação. Belém: UFPA (1) 43-53, jun., 1985.
- MOSNA, Rosa Maria. Secretária Adjunta de Políticas Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. **Palestra** proferida no III CONED em Porto Alegre/RS, no dia 03 de dezembro de 1999. (p. 01-07)
- MOUSQUER, Maria Elisabete, PEREIRA, Sueli Menezes, HUBER, Fernanda. Gestão escolar democrática numa perspectiva democrática. In: In: Cadernos **CEDAE**, nº 4, Porto Alegre, 1998. Páginas, 37-54
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.
- OLIVEIRA. Dalila Andrade. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.
- ORNELLAS, Ana Paula. Direção escolar: novos enfoques. In **Sistemas e instituições**: repensando a teoria na prática. [Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p.39-54.
- PARÁ, Universidade Federal do. **Centro de educação**. [online] [extraído em: 11/09/99]. Disponível da internet: URL: <<http://www.ufpa/ce/graduação.html>>

- PARÁ, Universidade Federal do. Conselho Superior de Ensino - CONSEP. Dispõe sobre a alteração da Resolução nº 126/72 - CONSEP e define o currículo pleno em pedagogia, na forma do parecer nº 252/69 e da resolução nº 02/06 do conselho federal de educação **Resolução nº 1.234 de 02 de maio de 1985**. Belém/PA. 1985.
- PARÁ, Universidade Federal do. **Projeto de Avaliação do Ensino de graduação**. PROEG/PA 1994/1995.
- PARÁ, Universidade Federal do. **Proposta de reestruturação curricular do curso de pedagogia**. Belém/PA, 1999. [34 p.]
- PARÁ, Universidade Federal do. **Relatório do processo de avaliação do curso de pedagogia e do centro de educação da UFPA**: um projeto político-pedagógico em construção. Belém, 1997. [41 p.]
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 4 ed. São Paulo: Cortez,; Autores Associados, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 2 ed. Papirus. Campinas, SP. 1992.
- RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo, Saraiva, 1978.
- RIOS, Terezinha A . Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In o diretor articulador do projeto da escola. **Série Idéias, 15**. São Paulo: FDE, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 15 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.
- SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na américa latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas/SP: Autores associados, 1995.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. **La gestión participativa en la enseñanza** (pressupostos sociopolíticos). Madrid: Narcea, S. A de Ediciones. 1979.
- SANTARÉM, Campus Universitário de. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2000-2003)**. Santarém/PA, 2000.[26 p.]
- SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de educação. **Regimento escolar rede municipal de ensino**. Santarém/PA, 1996.[34 p.]

- SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Governo. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do grupo magistério da educação básica do município de Santarém, **LEI nº 15.960** de 24 de junho de 1997. (p. 7-10)
- SANTARÉM, Prefeitura Municipal de. **Estatuto do conselho escolar**. Santarém, 1997. [10 p.]
- SANTOS FILHO, José Camilo. Democracia institucional na escola: discussão teórica. In **Revista da Administração Educacional**. v.1, nº2 - jan./jun. Recife: Universidade federal de Pernambuco/CE/ Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Ed. Universitária da UFPE, 1998. (p. 41-101).
- SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: discurso e prática**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação, 1984.
- SOBRINHO, João Batista Fonteles. Processos de participação na gestão da escola pública. In **Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática**. [Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. (p.55-72.)
- SORTORI, Jerônimo e BONA, Salete Cleusa. Administração escolar concentração ou desconcentração? In. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo v.5 n.1, dezembro, 1998. (p. 119-127).
- TEIXEIRA, Anísio S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1956. (p. 118-20)
- \_\_\_\_\_. Que é administração escolar. In **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** RBPAAE v.13, n.2, jul/dez. Brasília,1997. (p. 273-278.)
- VALERIEN, Jean. DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. [Versão Brasileira Adaptada] 4 ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 1993.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP. Papyrus, 1995.
- VIEIRA, Paulo Reis. Em busca da gestão estratégica da educação: notas para uma ruptura da perspectiva tradicional. In: **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília: Vol. 13, nº. 2, jul-dez, 1997. (p. 247-260).
- VILLELA, Delfina de Paiva. **O conselho de escola: impasses, perspectivas e busca da participação**. Campinas/SP, 1997.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O diretor e a construção do trabalho coletivo na escola pública**. Campinas,SP: 1995. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdades de Educação.

WERLE, Flávio Obino Corrêa. Conselhos escolares: desafio em construção. In Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (18). Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre: **EDIPUCRS**, 1997. 3v. (p. 265-290)

WITTMANN, Lauro Carlos. Administração da educação hoje: ambiguidade de sua formação histórica. **In Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 36, out./dez. 1987. (p.01-07)

XAVIER, Maria Elizabete. RIBEIRO, Maria Luisa e NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Portugal, 1996

\_\_\_\_\_. **Descentralização e autonomia**: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. Conferência proferida no colóquio "Escola e Parcerias Educativas", promovido pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, nos dias 2 e 3 de julho de 1998.

BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: leituras**. 20 ed. Ver. E ampl. São Paulo: Pioneira, 1988.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1989.

NISKIER, Arnaldo. **Administração escolar**. 3ª ed. Coleção normalista-vol. 3 1969. Ed. Tabajar. Porto Alegre, 1969.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Curso on-line de normatização e orientação bibliográfica**. Módulo I. [online] [extraído em: 24/05/99]. Disponível na internet: URL: ,<http://www.bibli.fae.unicamp.br/curso.html>.

SANTOS, Gildenir Carolino. PASSOS, Rosemary. **Curso on-line de citações bibliográficas** Módulo II. [online] [extraído em: 10/10/99]. Disponível na internet: URL: ,<http://www.bibli.fae.unicamp.br/citbib/cbb.html>.

\_\_\_\_\_. **Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos**. Campinas, SP: Autores Associados; Editora da Unicamp, 2000.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de administração escolar**. 3ª ed. Companhia editora nacional. São paulo, 1961.

SPERB, Dalila Clementina. **Administração e supervisão escolar**. 5ª ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no brasil**. 2ª ed. São Paulo, ed. Nacional; Brasília, INL, 1976. 382 p. (Atualidades pedagógicas, v. 132)

## ANEXO

**QUESTÕES FORMULADAS AOS DIRETORES A PARTIR DOS EIXOS  
TEMÁTICOS PRÉ-ESTABELECIDOS.**

**1. CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL**

Questões básicas:

1. No curso, principalmente na habilitação em administração escolar, quais os tipos de diretor de escola que você estudou? E entre eles qual você considera o melhor? Por que?
2. Sobre gestão democrática, o que o curso lhe proporcionou?

**2. COTIDIANO COMO ADMINISTRADOR ESCOLAR**

Questões básicas:

1. Quais as atividades essenciais a serem desenvolvidas pelo diretor da escola? Por que?
2. Como as decisões são tomadas, na escola, no decorrer do ano letivo?

**3. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CONSELHO ESCOLAR**

Questões básicas:

1. De que forma está organizado o Conselho Escolar? Quando e como ocorrem as reuniões?
2. Quais as decisões que são tomadas no Conselho Escolar?

Observação:

Por se tratar de uma entrevista do tipo semi-estruturada, a partir destas questões básicas, em alguns casos, as respostas exigiam perguntas intermediárias, com o objetivo de não deixar dúvidas quanto aquilo que o entrevistado estava informando.