

A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICO-CURRICULAR DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS AUTÔNOMAS DE GESTÃO ESCOLAR

Maria Eliana Alves (1);

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa

António Neves Duarte Teodoro (4)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Lisboa

Resumo

Analisa os processos imbrincados à organização da escola, quanto às práticas de gestão escolar para efetivar uma proposta pedagógico-curricular na perspectiva de democratização da educação básica. Reflete sobre as contradições que imperam na organização escolar para concretização da autonomia pedagógica. Resgata ainda os condicionantes políticos na construção de vivências democráticas na gestão e práticas escolares que implicam em formas ampliadas de participação. Aborda-se, finalmente, as práticas de gestão que indicam possibilidades de viabilização de uma cultura organizacional ancorada na gestão democrática e na autonomia pedagógico-curricular.

Palavras-chave: Organização escolar; políticas educacionais; práticas de gestão escolar.

1 Introdução

A concepção de gestão escolar vem imbuída de um complexo conjunto de sentidos e atribuições. Para os gestores escolares, já tão familiarizados com a prática, a gestão significa muito trabalho na escola em todos os campos: administrativo, burocrático, financeiro, jurídico, logístico, pedagógico, entre outros.

O conceito de gestão e organização escolar é diariamente materializado pela equipe gestora no exercício profissional e tem como foco a tomada de decisões sobre os diversos aspectos da rotina escolar, como o planejamento, o currículo, a avaliação, o calendário, o horário escolar, reuniões, colegiado, documentação, entre outros.

A gestão é nesse aspecto, segundo Libâneo (2012, p. 411) “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Essa tarefa não pode ser centralizada apenas na figura do gestor da escola, uma vez que ela atinge todas as dimensões do trabalho escolar, necessitando de um conjunto de pessoas integradas e processos de trabalho na construção de um ambiente educativo. A gestão escolar é a função que articula as ações desenvolvidas no ambiente educacional, cuja responsabilidade alcança as dimensões necessárias para criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, revendo e avaliando resultados, assegurando

condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente e oriundos do Projeto curricular-pedagógico da escola.

Está também articulada à gestão escolar a coordenação de atividades pedagógicas voltadas essencialmente para a elevação dos índices educacionais que envolvem a preparação em âmbito integral dos alunos e que têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN], 1996).

Como se nota em poucas palavras, a organização e gestão escolar abrangem um amplo conjunto de ações que atribuem à instituição escolar o caráter complexo como organização educativa, tornando-a aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa (Lima, 2014).

Tal caráter idealizado contrasta muitas vezes com o cenário burocrático e normativo que têm-se visto como prática escolar, legitimada por resoluções nacionais, manuais, normas curriculares, cadernos e regimentos prescritivos de condutas e ações que anulam ou reduzem muito a natureza autônoma da comunidade escolar. Há uma necessidade de análise histórica e sociológica do perfil organizacional da escola, cujos modelos adotados em variados tempos históricos dão a noção da essência plural das unidades de ensino, destacando o caráter intencional da educação e, portando, a impossibilidade da escola apresentar-se como uma instituição neutra.

Lima (2013, 2014) compreende a escola como organização da modernidade, uma instituição fundada em processos de racionalização, de divisão de trabalho, controle, fiscalização e fragmentação das funções – características formais incorporadas à escolarização pela contemporaneidade, inspirados nos modelos industriais.

Se a escola passou a ser considerada uma organização educativa, para isso influenciaram as reformas políticas ocorridas dos anos de 1980 para frente, as quais instituíram alguns pilares fundamentais do modelo escolar vigente, a partir das políticas curriculares e de gestão então implementadas, como a redução dos gastos públicos, a melhoria da gestão financeira, aumento da produtividade, foco nos resultados, perseguição dos conceitos de eficiência e eficácia (Andreotti, et al, 2012). Esses pilares resignificaram as concepções pedagógicas ou adotaram novos currículos e linguagens, incorporando os conceitos de autonomia, descentralização, produtividade, qualidade total.

Essas bandeiras de discussão da sociedade acabaram por influenciar o texto da Constituição Federal Brasileira de 1988 que, junto à reforma do Estado suscitaram profundas mudanças nos modelos de organização escolar no país.

2 Organização: conceitos e práticas escolares

Genericamente, o conceito de organização está ancorado na história, nos hábitos, nas leis, nas formas e modos de vida das sociedades, como ressalta Alter (2002, p.31), a organização “é uma estrutura hierarquizada, que dispõe de regras de trabalho precisas e que permite padronizar, coordenar e planejar atividades”. O autor complementa que a organização busca essencialmente o emprego racional de meios para alcançar resultados.

Antes, Morin (1977) já relatara que a organização é simultaneamente “ordem” e “mudança” e princípio ativo que mantém e transforma a dinâmica das interações, permitindo que o trabalho se realize como ação em si e para si. Sobre esse tema, Therler e Maulini (2012) esclarecem que a questão da organização do trabalho escolar atende a dois aspectos: um ligado à organização escolar para os alunos e outro para os professores. Neste ponto, entretanto, as autoras ressaltam que a construção do trabalho educativo representa mais do que a soma dessas partes e que a construção do trabalho coletivo “recobre uma dimensão particular no sentido de que não é a resultante de atividades justapostas, e sim a construção de atividades visando novos objetivos e finalidades propostas coletivamente” (p. 28).

Voltando aos conceitos de Lima (2010), o propósito do termo organização ganha também uma dualidade conceitual, cuja compreensão demanda o estudo dos modelos organizacionais analítico / interpretativos e dos modelos organizacionais normativos / pragmáticos, conforme ressalta o autor:

“Não podendo prescindir da aludida dualidade, seja vendo-se limitada ao estudo das entidades, estruturas ou formas organizacionais, seja vendo-se amputada do estudo dos processos e da ação de organizar, uma sociologia das organizações educativas, consoantes a concebemos, ensaia-se por referência à organização em acção, isto é, à organização enquanto unidade social e enquanto acção social ou, como temos vindo a procurar simbologias em termos de um vocábulo, para os nossos propósitos infelizmente inexistente na língua portuguesa, ao estudo da *organização* (organização + acção organizacional) (p.17).

Lima considera essa distinção analítica pertinente visto que a escola como organização ou unidade social constitui-se historicamente enquanto estrutura social humana e não como produto da natureza. Portanto, segundo o pensamento do autor, os modelos de análise sociológicas das organizações – dotadas de historicidade, não podem ser abordados de forma linear, no entanto, estudos recentes do autor (2014) têm focalizado a centralização em torno das práticas, notadamente, através das três dimensões sociais: *a) o comportamento microssocial; b) a composição social das organizações e; c) a mudança macro-social.*

Assim, as organizações não são “puros objetos”, mas antes, são criações humanas e das teorias das organizações. Completando o pensamento, Lima pondera que a compreensão

das organizações, incluindo as escolas, passará a ser marcada por linguagem metafórica¹ resultantes de construções teóricas socialmente elaboradas. Assim, o estudo das metáforas organizacionais se revelam recursos incontestáveis na compreensão das concepções da escola como organização educativa.

Sobre a questão, Paulo Freire (1991, 1997, 2000) dá destaque à dimensão organizacional das escolas, apresentando-a ora como instrumento essencial para a perpetuação e reprodução de um poder, ora como instrumento de combate às contradições históricas, sempre numa perspectiva de educação libertadora e emancipatória. Para tanto, deve-se considerar a necessidade de se construírem novas formas de organização e distintos modos de gestão, democráticos e autônomos, uma vez que toda ação político-pedagógica pressupõe suporte organizativo, que por sua vez intervém em interesse dos processos pedagógicos ou dos fins da educação.

Sendo os fins da educação de fundamentação predominantemente político, não se pode separar o aspecto organizacional-administrativo do aspecto político-pedagógico, portanto, a escola como organização não pode ser conceituada como espaço neutro e nem seus instrumentos de organização entendidos como mecanicistas ou de essência burocrática, uma vez que “Não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que, fazendo-a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador”. (Freire, 1991, pp. 119-120).

Para o pensamento de Freire, uma educação neutra é impossível. A construção de uma *escola cidadã* esta é um projeto indissociável entre a democratização da organização e a administração escolar. Ou seja, não se organiza para administrar democraticamente, esses processos encontram-se profundamente interligados e podem reforçar ou inibir a democratização da escola. A educação escolar para a democracia e para a cidadania é, por natureza, organizacional, portanto, tem finalidades política, educativa e pedagógica.

A despeito dessa teoria, Paro (2016) questiona que a natureza do trabalho pedagógico, presente e inerente à escola como organização, relaciona-se ao próprio conceito de trabalho humano, uma vez que, segundo a perspectiva marxista, todo trabalho é considerado uma “atividade adequada a um fim” (p. 37). Sendo o trabalho uma atividade essencialmente humana, pela sua capacidade de antecipação e de transformação da realidade, oferece ao ser humano justamente a sua característica principal como sujeito histórico.

¹ Lima conceitua as metáforas como construções simbólicas arbitrárias ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não, necessariamente, universal. Trata-se de construções que pressupõem uma visão de mundo e que transposta uma considerável ambiguidade, dependendo a sua interpretação dos contextos, códigos e regras de produção, bem como de recepção (Lima, 2010, p.21).

A esses conceitos – homem/natureza/trabalho/construção histórica – quando transportados para o trabalho pedagógico associam-se a novas especificações. Isso porque o trabalho com educação resulta em uma “produção não material”, portanto, não é “produto” do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico (Paro, 2016, p. 41). Contrariamente às concepções de educação por resultados, não se pode restringir os processos desenvolvidos na escola aos atos como ensinar e aprender.

O olhar sobre a escola ganhou nas últimas décadas atenção especial sobre sua extensão enquanto organização e as relações desenvolvidas no interior dela assumem contextos mais amplos de crítica, passando de objeto social para objeto científico de análise. A despeito desse julgamento, infere-se ainda que

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração de sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controle e de coordenação do trabalho discente, etc. (Lima, 1998, p.15).

O ambiente escolar define-se como organização e para qualquer conceito que se tenha do termo sempre poderá ser aplicado à escola, visto que “o caráter organizacional da escola é considerado” incontestável porque “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998, p. 47).

Para Nóvoa (1992), entretanto, a abordagem das escolas como organização deve ser vista com cautela e desconfiança. O autor considera que o campo educativo, o qual inclui professores e cientistas da educação, não pode ser associado à ideia de trabalho centrado no universo econômico e empresarial, cujas categorias de análise são construídas a partir de concepções sobre produtos e/ou resultados materiais. A preocupação de Nóvoa é também sentida por outros autores, especialmente porque a reforma do estado trouxe para o cenário educativo a defesa da aplicação de princípios e métodos da empresa mercantil para a escola pública, já que “a administração escolar é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes” (Ribeiro, 1952, p. 113).

Mas na frente e próximo às mudanças políticas, Ribeiro volta a certificar: “Assim e por isso é que temos insistido em estudar uma administração que seja aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa, sem a imprescindibilidade do rótulo de administração escolar” (Ribeiro, 1968, p. 28). As décadas que se seguiram foram de críticas a esse entendimento acerca da administração escolar, embora esses princípios continuem ainda muito presentes na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais. Anísio Teixeira (1968)

argumenta contrariamente à posição de Ribeiro e apresenta uma fundamentação importante, inclusive para os dias atuais:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar e toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando, a que tudo o mais está subordinado*; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo o mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas. (Teixeira, 1968, p. 15; grifos do original).

Todas essas discussões e comparações acerca da escola como organização, ou como a administração escolar deve ser guiada, interessam quando consideramos o modelo teórico para o estudo da escola como organização educativa, por meio dos quais a descrevemos e, sobretudo, a compreendemos (Lima, 2011).

A reforma educacional trouxe modernização, racionalização e uma perspectiva de otimização do trabalho educativo, adotando estratégias de desburocratização da rotina escolar. Ressaltem-se os condicionantes sociais, históricos, econômicos e políticos dessa implantação de novos modelos e muitas questões podem surgir sobre o tema, expressamente aquelas que indagam as orientações e normativas de cada modelo, produzidos em outras instâncias que não a escola em si; outra indagação reside sobre como as relações nos contextos escolares refletem as estruturas organizacionais e que impactos causam aos modelos de organização e gestão escolar, tanto para sua reprodução quanto para a sua transformação.

2.1 Organização escolar e dimensão pedagógico-curricular

Enquanto unidade básica do sistema educacional, a escola articula as políticas e diretrizes do sistema nacional de ensino (que por sua vez fundamentam as políticas regionais) e o trabalho direto realizado nas áreas pedagógica, administrativa, financeira e demais funções à escola atribuídas para cumprimento dos objetivos explícitos que dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo dos alunos, por meio da construção e obtenção de habilidades e conhecimentos.

O objetivo primordial da escola é aquele observado pela sociedade – o ensino e, como consequência lógica, a aprendizagem. Sendo assim, a organização escolar precisa favorecer a consolidação do seu objetivo. Os modelos de organização adotados pelos sistemas

de ensino e assumidos pela comunidade escolar é que indicam, à priori, os meios necessários para tanto.

A gestão escolar é um processo pedagógico por excelência, sustentado pelo conhecimento da legislação educacional, pelo diagnóstico da realidade escolar para definição dos objetos e finalidades que comporão o planejamento escolar e, indiscutivelmente, pela implantação e consolidação da participação da comunidade escolar nas decisões, buscando soluções e alternativas que viabilizam a melhoria do funcionamento da escola.

A escola, enquanto organização, trabalha como um sistema, ou seja, um conjunto organizado de partes interdependentes que se relacionam em busca de objetivos comuns. Essas partes estão materializadas nas pessoas, nos recursos, nos meios, e nos fins da educação que precisam ser tratados de forma integrada, com instrumentos de gerenciamento e planejamento.

A escola, então, deve ser administrada como uma organização, e como tal, precisa planejar, organizar-se, ter um conselho deliberativo atuante e observância às ações e aos processos, precisa compreender-se viva, ao mesmo tempo resultado das mudanças sociais e responsável por elas, e, acima de tudo, responsável pelo atendimento das necessidades e expectativas dos seus alunos, pais e comunidade e preparada para entregar à sociedade cidadãos críticos e reflexivos.

Considerando a importância que temos dado à prática de gestão e organização da escola, é necessário considerar que ela é um meio, mas carrega consigo uma dimensão educativa, ou seja, as formas de organização da escola influenciam na aprendizagem dos alunos e também direcionam a prática dos professores, portanto carrega o caráter educativo, uma vez que articula os processos administrativos aos processos pedagógicos.

O modelo econômico, pautado na globalização, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção que requer maior envolvimento com as inovações, e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e dos modos de vida da população, que, por sua vez, refletem no perfil de formação dos cidadãos, repercutindo, finalmente, nos sistemas de ensino, nas escolas e seus currículos.

Neste sentido, a escola necessária para fazer frente a essa realidade é a que prevê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética (Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN], 1998). Tais procedimentos da gestão escolar devem envolver e envolver-se com o projeto pedagógico da escola, documento base que assegura à comunidade escolar a autonomia pedagógica para o desenvolvimento das ações do cotidiano escolar. Assim, com define Almeida (2001, p. 79),

O projeto político-pedagógico de uma escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola (diretor, coordenador, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade), levando em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle.

A inferência alcançada de acordo com o autor é que nenhum outro projeto pode ser desenvolvido com vistas em resultados amplamente associados ao sucesso escolar, que não estejam interligados ao projeto base da instituição de ensino proponente.

No âmbito dos processos de organização e gestão escolar, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso VII e a LDBEN 9.394/96 em seu artigo 15, asseguram à gestão escolar a autonomia pedagógica, incluindo a elaboração e definição das diretrizes curriculares necessárias para formação dos estudantes na educação básica considerando as subjetividades e especificidades de cada região em que se encontra a unidade de ensino, a fim de que os direitos coletivos e individuais sejam assegurados.

Sendo assim, a autonomia pedagógica refere-se à liberdade da escola, no conjunto das suas relações, deliberar sobre o ensino e a pesquisa. É condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico. É também fundamental para a gestão das atividades pedagógico-curriculares. Neste sentido, cabe à gestão articular o processo de intervenção pedagógica para uso dos meios disponíveis envolvendo os segmentos que compõem a escola, concomitantemente à execução das ações propostas.

De acordo com Paro (2001), a gestão pedagógica deve ser compreendida como a liberdade que a escola tem para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem a qual fica comprometido o caráter pedagógico das práticas escolares. A forma mais concreta para compreender a importância da gestão pedagógica na escola diz respeito à autonomia que ela tem para a elaboração e implementação do projeto político pedagógico, no qual a participação da comunidade escolar se configura como importante passo para a democratização dos processos decisórios da escola (Dublante, 2011), por meio do compartilhamento de ideias e ações.

Vale ressaltar que a autonomia é sinônima de responsabilidade individual e coletiva com envolvimento da comunidade escolar para desenvolvimento da proposta educacional da escola. Esses pressupostos servem como objeto de reflexão no diálogo sobre as dimensões da organização, uma vez que é pelas dimensões da gestão que a escola assegura a efetivação das ações pedagógicas, cujos fins estão atrelados à dimensão social de formação do cidadão.

3 Caminhos Metodológicos

A investigação delinea-se nos marcos da pesquisa qualitativa, uma vez que agrupa estratégias investigativas que partilham determinadas características, cujas questões não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis nem tem objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Antes de tudo, privilegiam a compreensão dos comportamentos e dos fenômenos relacionados ao ser humano em suas relações, em seu ambiente natural com todas as relações que o cerca, e busca as inferências a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN, R; BIKLEN, S., 1994).

Nas pesquisas quantitativas o pesquisador pode afirmar determinados fatos nas suas conclusões, uma vez que utiliza dados mensuráveis para comprovação. Nas pesquisas qualitativas o pesquisador infere, considera ou conclui que, com base na observação e no emprego de estratégias de pesquisa que o permitem captar a realidade de um modo mais objetivo possível para comprovar também sua hipótese, cumprindo com os critérios da metodologia científica.

Tal comprovação na pesquisa qualitativa está essencialmente amparada, embasada e fundamentada no quadro teórico. O quadro teórico é, portanto, o suporte para a argumentação empírica e, finalmente, o elemento de validação da comprovação nas pesquisas qualitativas.

Como forma de materializar o estudo, ampara-se na pesquisa bibliográfica e documental, um vez que:

a) *A Pesquisa bibliográfica*: em contato com materiais já publicados e com resultados em livro, revistas e artigos científicos, publicações em periódicos, teses, noticiários amplamente divulgados, cujo objetivo é resgatar o material já escrito sobre o tema e que nos leve a compreender os condicionantes sócio históricos imbrincados ao tema e suas contradições. O referencial bibliográfico manifesta-se notadamente no quadro teórico e este é, por conseguinte, o suporte para a argumentação empírica e, finalmente, o elemento de validação da comprovação nas pesquisas qualitativas, uma vez que os resultados deverão corroborar ou refutar as inferências trazidas pelos referenciais bibliográficos. A pesquisa bibliográfica

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrentes de pesquisas interiores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (Severino, 2016, p. 131).

b) *A Pesquisa documental*: por buscar na abordagem dos ciclos de políticas públicas as influências dos contextos de implantação das políticas educacionais, a natureza original das

fontes documentais que demonstram, nos textos publicados, as intenções explícitas ou implícitas podem colaborar com os objetivos da pesquisa. Assim, as leis, resoluções, decretos, documentos normativos, regimentos, entre outros documentos que foram referência na reforma educativa e que tiveram impacto nas mudanças ocorridas no âmbito das práticas de gestão escolar podem conferir importância como fonte de consulta. Tais documentos devem passar pela avaliação crítica do pesquisador para que seja garantida a validade científica de seu conteúdo. No caso da pesquisa documental

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação (Ibidem).

Sendo assim, o emprego da abordagem qualitativa busca respostas às questões elaboradas e que darão corpo teórico, necessário na construção da pesquisa. Tais respostas podem ser empregadas para definição de estratégias de atuação para o fortalecimento da educação democrática e da autonomia escolar a fim de enriquecer e complementar as discussões em torno do tema, necessários para as escolas em todo o país.

4 Considerações Finais

Dentre as amplas possibilidades de se pensar a organização escolar e sua relação com a formação dos sujeitos, destaca-se a concepção de política como prática de convivência cooperativa, capaz de proporcionar o desenvolvimento das subjetividades e que considere a transformação social, para o alcance da qual as relações são postas num contexto horizontal. Ou seja, um conceito de política que promova o entendimento do coletivo social e pacífico entre os sujeitos históricos.

A necessidade de ver a escola como um espaço político, de natureza política, contribui para tirá-la da posição acrítica, considerada muitas vezes neutra. Ora, de neutra a escola não tem nada. Sua natureza é essencialmente intencional e quando ela é tida como neutra, aí mesmo é que suas intenções são largamente expressas.

Pode-se demonstrar que além de inerentemente política, a educação escolar, como processo de (re)construção histórico-cultural é também uma prática essencialmente democrática, se se considerar que seus processos internos são realizados por práticas pedagógicas, as quais só podem se dar por concordância dos educandos, uma vez que sua formação como sujeito prescinde o respeito à sua vontade e subjetividade, tal processo dá-se

pela mediação do educador que é, como já dito, uma relação democrática de mútuos consentimentos.

O modelo político de gestão escolar, fundamentado na dimensão da autonomia pedagógica, amplia a estratégia de atuação interna, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico pela via da descentralização e da construção de um novo padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Democratizar a educação, no entanto, pressupõe que membros da comunidade escolar participem das decisões tomadas em relação ao processo administrativo, pedagógico e financeiro, de forma autônoma, ou seja, sem que lhe seja imposta a presença por mero critério burocrático, de forma tutelada, mas sim constituída de real participação.

A atuação autônoma na condução do processo educativo na escola ampliaria a participação e criaria estratégias de superação dos modelos de gestão até então existentes, marcados pelo autoritarismo, permitindo à comunidade escolar aproximar-se mais dos processos desenvolvidos na escola.

Mesmo considerando essa possibilidade, existe grande dificuldade de operacionalizar essa estratégia nas escolas, considerando a cultura dominante persistente em que o diretor escolar é centralizador e burocrata e impõe na prática modos de controle e racionalização da gestão da escola, cujos desafios seriam melhorar a eficiência e eficácia dos resultados, sem, contudo, dar condições estruturais e materiais para tanto.

Todavia, a organização escolar está amparada pelos domínios do exercício da autonomia na escola em quatro frentes: curricular, pedagógico, da instituição e financeiro. Tais domínios referem-se essencialmente à exigência proposta para implementação do projeto educativo da escola (projeto político pedagógico). Logo, se elaboração do projeto tem caráter participativo, caberá à comunidade escolar participar em todos os intervenientes no processo educativo.

Essas considerações implicam no fortalecimento da autonomia, já que é por meio da ação pedagógica que se executa a participação dos vários componentes do processo educativo na sua definição e execução. Torna-se, pois, a participação um condicionante essencial para a materialização da autonomia, mas não da forma passiva, gerida por critérios burocratizantes da prática, e sim como exercício efetivo da cidadania crítica.

A execução do projeto pedagógico curricular, assim como a participação da comunidade escolar, são efetivamente objetivos empíricos de efetivação de uma proposta educativa autônoma, sem a qual pode ocorrer a limitação da operacionalização da função social da escola.

5 Referências Bibliográficas

- Almeida, M. E. (2002). *Incorporação da tecnologia na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede*. In: Moraes, M.C. (org.) Educação a Distância: fundamentos e práticas. NIED-UNICAMP. Campinas (SP): NIED-UNICAMP.
- Alter, N. (2012). *Linnovation: um processos colectif ambigu, Paris, La Découvert, 2002*. In Thurler Monica Gather. Maulini, Oliver. A organização do trabalho escolar. – Porto Alegre: Penso.
- Andreotti, A., L., Lombardi, J.C., Minto, L. W. (2012). (orgs.) *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2.ed.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil [CF]. (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN]. (1998). Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC.
- Dublante, C. (2011). *Gestão escolar: fundamentos e práticas no contexto das escolas públicas*. São Luís: EDUFMA.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *A pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBED] nº 9394/96. (1996) Institui as bases da educação nacional no Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Libâneo, J. C. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (1998). *Mudando a Cara da Escola. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 7-55.
- Lima, L. C. (2014). *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de um pós-democracia gestonária?* *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out-dez.
- Lima, Licínio C. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública*. – 5.ed.- São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. Silva, Eugénio Alves Da. Torres, Leonor Lima [Orgs.]... [et al.]. (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Morin, E. (1977). *La method, Tome 1, La nature de la nature, Paris, Seuil*. In Thurler Monica Gather. Maulini, Oliver (2012). *A organização do trabalho escolar*. – Porto Alegre: Penso.
- Thurler Monica Gather. Maulini, Oliver. (2012) *A organização do trabalho escolar*. – Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, A. (1992). *A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professor*. Lisboa: Educa.
- Paro, V. H., Dourado, L.F. (2001). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2016). *Gestão democrática da escola pública*. 4.ed. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, J. Q. (1952). *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP.
- Ribeiro, J. Q. (1968). *Introdução á administração escolar*. In: Teixeira, Anísio Spindola et al. *Administração escolar*. Salvador: Anpae.
- Severino, A.J. (2016). *Metodologia do trabalho científico*. – 24. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez.