

COPÉRNICO MOTA DA SILVA

GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO DA POLÍCIA
MILITAR DA BAHIA: REALIDADES E PERSPECTIVAS

MACEIÓ – AL
2008

COPÉRNICO MOTA DA SILVA

GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO DA POLÍCIA
MILITAR DA BAHIA: REALIDADES E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira do Centro de Educação da UFAL,
como parte dos pré-requisitos necessários à obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Adriana Almeida Sales de Melo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MACEIÓ – AL
2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586g Silva, Copérnico Mota da.
Gestão estratégica da educação no Colégio da Polícia Militar da Bahia: realidades e perspectivas / Copérnico Mota da Silva, 2008.
209 f.

Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 193-201.
Anexos: f. 202-209.

1. Gestão escolar. 2. Gestão estratégica – Escolas. 3. Administração escolar .
I. Título.

CDU: 371.2(813.8)

COPÉRNICO MOTA DA SILVA

GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO DA POLÍCIA
MILITAR DA BAHIA: REALIDADES E PERSPECTIVAS

Dissertação desenvolvida como requisito
para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (orientadora)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Prof. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa (titular)
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Profª. Dra. Geórgia Sobreira Santos Cêa (titular)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

DEDICATÓRIA

À **Rose**,
Companheira solidária dos
momentos de incertezas que muito
me incentivou e apoiou,
principalmente, na hora da longa
ausência do primeiro ano do curso.

Aos **meus filhos Vitor e
Danielle**,
razões, mais que suficientes,
da minha perseverança na busca do
desenvolvimento profissional.

AGRADECIMENTO

À **Adriana Almeida Sales de Melo**, que acreditou no meu projeto e aceitou orientar meu trabalho.
Exemplo de reflexão crítica e de incentivo aos iniciantes no mundo da pesquisa científica institucional.

Aos **meus comandantes na Polícia Militar**
pela valorização e reconhecimento do meu trabalho, além do apoio no meu afastamento caracterizado como “em serviço”.

Aos **colegas de curso**,
pela amizade, acolhimento e carinho nesta terra maravilhosa, a qual considero como minha segunda morada.

Aos **professores(as). funcionários(as) e bibliotecárias** do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação, pela contribuição nas condições de realização desta dissertação.

“... Não se desespere e nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será”

Gonzaguinha

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as contribuições da gestão estratégica para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa analisaremos como a gestão estratégica, se apropriada pelos dirigentes e docentes do Colégio da Polícia Militar (CPM), poderá contribuir, a partir das relações entre o saber escolar e as exigências do mundo contemporâneo, para a inserção autônomo-crítica dos seus educandos neste contexto. Recorre-se às contribuições das teorias da Administração para se apresentar uma crítica da sua assimilação pela administração escolar e fazer a análise desta orientada à transformação social. A gestão estratégica na escola é vista, pelos autores que a defendem, como um processo que visa a melhoria integral da gestão escolar, ligando o planejamento estratégico a outros sistemas de gestão, propiciando uma revisão conceitual da escola a partir do seu interior e da análise do seu ambiente, reforçando a prática educativa focada na formação e a gestão escolar como administração colegiada – imperativos para o atendimento das reais necessidades dos que dela se servem. A pesquisa qualitativa foi concebida na forma de estudo de caso, tendo como sujeitos a serem pesquisados docentes e dirigentes do colégio e utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação, o questionário e a pesquisa documental. A experiência confirma a utilização da gestão estratégica pelo citado colégio, de forma tanto sistemática quanto assistemática, desde a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), em 1999 e do Projeto Político Pedagógico, em 2004. Observamos que tal realidade se apresenta, na contemporaneidade, como uma tendência no campo da gestão escolar pública.

Palavras-chave: gestão escolar, gestão estratégica e administração escolar

ABSTRACT

This work aims to analyze the contributions of the strategic management to the improvement of the learning and teaching process. In this research we will analyse how the strategic management, if adopted by the staff and the management team of Colégio da Polícia Militar (CPM), can contribute, based on the relation between school knowledge (school practice) and the requirements of the contemporary world, to the empowerment of the students' autonomy and criticism. We will use the contributions from the Administration Theory, in order to present a comment about its assimilation by the school administration and to do an analyze of this process toward the social transformation. In the school, the strategic management is seen by some authors as a process that completely improve the school management, connecting the strategic planning to the others management systems, offering a concept review of the school, based on its interior and on its environment analyze, reinforcing the educational practice with focus on formation and school management as team administration which can contribute to attend the real necessity of those who adopt it. The qualitative research was shaped as a case study whose subjects are teachers and the management team of the school, and the instruments to collect the data are observation, questionnaire and documental research. The experience confirms the systematically and non-systematically utilization of the strategic management by the mentioned school, since the implementation of the School Development Planning (SDP), in 1999, and the Pedagogical Political Project, in 2004. We noticed that nowadays such process is been presented as a tendency in the school management area.

Keyword: school management, strategic management and school administration

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1. Distribuição dos alunos matriculados em 2008	p. 143
Gráfico 1. Aprovação direta no 1º ano do Ensino Médio	p. 145
Gráfico 2. Aprovação direta no 2º ano do Ensino Médio	p. 146
Gráfico 3. Aprovação direta no 3º ano do Ensino Médio	p. 146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA – Academia da Força Aérea

AMAN – Academia Militar das Agulhas Negras

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CF – Constituição Federal

CM – Colégios Militares

CPM – Colégio da Polícia Militar

DEP – Departamento de Ensino e Pesquisa

DEPA – Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EN – Escola Naval

EsPCEEx – Escola Preparatória de Cadetes do Exército

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola

IME – Instituto Militar de Engenharia

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NGAs – Normas Gerais de Ação

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEC – Secretaria de Educação do Estado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 13
CAPÍTULO I. TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	p. 26
1.1 Globalização e neoliberalismo no Brasil.....	p. 26
1.2 As repercussões na educação básica	p. 30
1.3 A redefinição do papel da educação básica	p. 32
CAPÍTULO II. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	p. 41
CAPÍTULO III. GESTÃO DA EDUCAÇÃO	p. 57
CAPÍTULO IV. A GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	p. 66
4.1 A estratégia e suas escolas de pensamento	p. 66
4.2 A gestão estratégica.....	p. 70
4.3 A gestão estratégica escolar	p. 76
4.4 As relações entre o saber e a gestão estratégica escolar	p. 103
4.5 O plano de desenvolvimento da escola.....	p. 108
4.6 A gestão estratégica no cotidiano escolar	p. 114

CAPÍTULO V. ANÁLISE DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR-BA	p. 120
5.1 Caracterização histórica da educação básica militar	p. 124
5.2 Legislação de ensino aplicada ao ensino militar	p. 129
5.3 O PDE no Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros.....	p. 133
5.4 O perfil do profissional de educação do CPM – Dendezeiros.....	p. 149
5.5 As vivências no Colégio	p. 153
5.6 Mudanças ocorridas na gestão do colégio.....	p. 158
5.7 Possibilidades	p. 166
5.8 Limites à melhoria da qualidade do ensino.....	p. 170
5.9 Sugestões	p. 174
CAPÍTULO VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 176
REFERÊNCIAS	p. 193
ANEXO 1	p. 202

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no mundo, à partir da segunda metade do século XX, decorrentes da intensificação do uso da tecnologia no cotidiano da sociedade contemporânea e do processo de mudanças – capitaneado pela globalização – estão reconfigurando o modo de viver dos cidadãos nos países capitalistas, influenciando no convívio social e laboral.

Nos países desenvolvidos, a mudança é vista mais claramente nas empresas, uma vez que estas incorporaram maciçamente o emprego de ciência e tecnologia na produção e gestão dos seus negócios, multiplicando sua competitividade e produtividade, com reflexos na exploração da mão-de-obra, promovendo mais exploração e exclusão na classe trabalhadora.

Seus novos produtos, barateados em decorrência do aumento da produtividade, passaram a fazer parte do dia-a-dia de outras instituições e das famílias, refletindo em mudanças em campos da atividade humana como o cultural, o político e o educacional, dentre outros, de diversas economias nacionais.

Em decorrência deste processo, empresas ampliaram significativamente sua produção, seus mercados, rompendo a barreira territorial dos seus países de origem e passando a negociar seus produtos em outras nações. Tal processo se estendeu, em função das facilidades proporcionadas pelo desenvolvimento no campo das telecomunicações e da informática, ao setor de serviços, especialmente no campo financeiro, intensificando e desenvolvendo o mercado de ações em muitas nações, em função da busca de associação com empresas que apresentavam, nestes países, elevadas taxas de retorno sobre o capital investido.

Esta mobilidade do capital financeiro internacional exigiu, em contrapartida, a ocorrência de mudanças no arcabouço jurídico de muitos países, a fim de dar garantias de estabilidade, lucratividade e retorno aos países de origem, do dinheiro investido, repercutindo nas economias locais, em termos de uma maior dependência, na sua força de trabalho, em decorrência de uma nova regulamentação mais favorável ao capital estrangeiro, e na educação, responsável pela preparação do cidadão para a vida e para o trabalho.

Organismos internacionais foram criados com o intuito de promover a maior fluidez da circulação deste capital num mercado cada vez mais globalizado e intensificado em produtos tecnologicamente desenvolvidos. Neste contexto, o Banco Mundial (BM) e o Banco

Interamericano de Desenvolvimento (BID) desenvolveram ações voltadas à inserção de um número cada vez maior de países neste processo que consolidou a interdependência e a multinacionalização no continente americano, agravando a dependência, na América Latina e Caribe, destes países àqueles desenvolvidos.

No Brasil, tal processo trouxe sérias repercussões para o seu povo. A expansão do seu mercado interno se deu em troca do aumento da participação do capital internacional na sua composição e o seu desenvolvimento veio acompanhado de uma elevada dívida externa e de um processo de ampliação de desemprego estrutural, aumentando o processo de favelização e miserabilidade da classe trabalhadora, que perdeu grandes conquistas em termos de direitos trabalhistas.

Nesta perspectiva, a educação pública básica sofreu um processo de interferência dos organismos internacionais acima citados, que por meio de empréstimos financeiros, cercados de condicionalidades relativas às garantias de seu pagamento, promoviam uma verdadeira adequação da população às exigências de conformação aos objetivos do capital internacional, materializado no país na forma de empresas multinacionais.

Assim, tais organismos propugnavam uma educação escolar básica que preparasse a mão-de-obra brasileira, atual e futura, para atender aos novos requisitos de competitividade e produtividade e às mudanças no mundo do trabalho delas decorrentes, adequando-a ao ambiente de reestruturação produtiva e de globalização da economia.

Demandas sociais pressionaram um repensar do papel da educação com vistas a contribuir para a busca da superação do modelo de educação pública básica atual, que favorece os interesses dos detentores do capital – simpatizantes do projeto societário burguês orientado pelo neoliberalismo.

Tal superação passa pelo entendimento do homem como síntese de complexas relações, as quais não se limitam ao mundo do trabalho ou mesmo ao mero convívio sócio-cultural. Assim, o contexto escolar, incluindo o ambiente que o envolve, deve ser entendido como um *locus* singular para se compreender as necessidades e os problemas educacionais, numa perspectiva de múltiplas idéias, valores, crenças e referências, típico de um ambiente democrático.

Neste sentido, apoiado nas análises de concepções de mundo de pesquisadores e intelectuais que advogam um pensamento utópico, ou seja, um esforço de produção de

conhecimento crítico favorável a todas as formas de autonomização e justiça social dos homens, busquei demonstrar a contribuição da gestão estratégica à educação pública básica, na Bahia, em especial no Colégio da Polícia Militar, para tal propósito, uma vez que, além do contexto descrito anteriormente, a gestão da escola, como afirmam Pazeto e Wittmann (2001, p. 141), vem enfrentando “desafios e mudanças oriundos das crescentes exigências sociais por uma educação básica de qualidade, do avanço do conhecimento sobre a aprendizagem, de novas políticas educacionais e do avanço do conhecimento sobre gestão escolar”.

Percebendo a influência da nova realidade econômica global – capitaneada pelas intensas mudanças tecnológicas desencadeadas pelos países ditos desenvolvidos e caracterizada pela reorientação nas nossas práticas cotidianas de convívio social e laboral, delas decorrentes – sobre as diversas economias nacionais e seus diversos setores, inclusive da educação brasileira, este trabalho buscou (i) verificar e compreender a distância entre o saber proporcionado pela escola e as atuais características de um mundo “transformado [...] pelo processo de globalização e pela generalização dos novos meios e técnicas de comunicação” (MOREIRA e SILVA, 1995); (ii) identificar, de modo reflexivo, os desafios que se impõem à educação pública básica, neste contexto; e (iii) analisar as possibilidades de alinhar os interesses escolares a esta nova demanda da sociedade, a partir da realidade do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM), como ponto central desta análise.

As mudanças que estão ocorrendo na sociedade e em suas instituições, intensificadas pela globalização, não se dão apenas no campo tecnológico, mas também no cultural e no organizacional, impondo, fortemente, ao desenvolvimento econômico o enfrentamento das desigualdades e a defesa da democracia política, como formas de viabilizá-lo, uma vez que o que conta não é a máquina, a tecnologia, nem tampouco o acúmulo de uma grande quantidade de informações, mas sim a capacidade das pessoas de processá-las, criar situações e alternativas e resolver problemas neste mundo.

O caminho, neste contexto, a ser trilhado é o da melhoria da educação, uma educação de qualidade, que desenvolva em cada pessoa sua capacidade cognitiva e analítica, não só orientada para o trabalho, mas também voltada para prepará-la para os desafios da atualidade, no que tange à construção de uma sociedade mais justa, que minimize os efeitos nefastos deste desenvolvimento.

Assim sendo, a atual realidade reinante nas instituições educacionais e na sociedade como um todo, caracterizada pelas limitações de ordem cultural, política e estrutural, demonstra o esgotamento de sua capacidade, exigindo novos referenciais como condição para que a gestão assuma a relevância e a efetividade que a sociedade confere à educação e à escola (PAZETO e WITTMANN, 2001).

Centrar as atenções na escola e na democratização das condições e dos processos educacionais nela envolvidos é a nova exigência para uma ação educativa e pedagógica que se diga transformadora, num mundo cada vez mais desafiador diante de exigências crescentes para a integração social das pessoas e para a sua inserção histórica autônoma em que a gestão estratégica torna-se importante fator para a educação escolar, diante das transformações culturais que vêm acontecendo na sociedade brasileira.

A liderança com coordenação de processos e a interdependência de sistemas com intersubjetividade dos seres e das relações sociais e ambientais precisam ser evidenciados neste processo de gestão inovador, caracterizando assim as instituições que valorizam a vida, o homem e o cidadão.

A busca da construção coletiva na escola, de um rearranjo normativo-procedimental político comprometido com um projeto pedagógico, também político, direcionados ao atendimento das atuais demandas sócio-laborais encontrará na gestão estratégica um elemento pragmático facilitador/possibilitador da melhoria da qualidade do ensino, voltado para a inserção social dos egressos do colégio citado, como protagonistas das possibilidades de uma transformação justa na sociedade.

Trabalhando na área de gestão da educação há mais de dez anos, vejo neste estudo uma valiosa significação e uma oportunidade inigualável para avaliar e refletir sobre o resultado deste trabalho de pesquisa em gestão de ensino, principalmente no contexto da educação pública da Bahia, possibilitando-me colocar o conhecimento dele derivado a serviço de uma prática educacional que seja simultaneamente esclarecida e emancipadora.

Compreendendo que o impacto das novas tecnologias junto à sociedade como um todo proporcionou e vem proporcionando profundas mudanças na disparidade sócio-cultural e intelectual entre as diversas classes dela integrantes, promovendo um rearranjo com maior justiça social, é que neste trabalho se buscará contribuir na temática gestão da educação para o aumento

da qualidade do ensino pela via da administração escolar de modo estratégico, no campo da investigação proposto, uma vez que estudos desta natureza vêm merecendo abordagem crescente em vista da relevância social e política da educação e da função da escola.

A gestão estratégica como ferramenta de administração do ensino¹ é um tema de relevante importância e atualidade, visto que a tutela da Secretaria de Educação² e o improvisado gerencial escolar – motivos que influenciaram o Estado da Bahia a tomar a iniciativa, em 1999, de mudar o quadro do “*estado da arte*” na gestão do ensino público – são lugar comum na administração da educação pública baiana. Problemas, como a má gestão financeira e pedagógica nas unidades escolares, eram constantes no modelo gerencial anterior. Isso levou a Secretaria de Educação do Estado a promover a correção de fluxo no ensino fundamental, a profissionalização da gestão escolar e a avaliação escolar.

A literatura corrente em gestão escolar se ocupa, como afirmam Pazeto e Wittmann (2001), em compreender, esclarecer e analisar a democratização da gestão e autonomia (com temas como democratização da educação, democratização da gestão da escola, participação, gestão participativa, eleição de diretores, papel do gestor, conselho de gestão escolar, conselho deliberativo e conselho de classe, direção colegiada, envolvimento da comunidade, provimento do cargo e identidade e autogoverno da escola), a organização do trabalho escolar (com o burocrático e o holístico, de administração e de gestão escolar, perspectivas e alternativas de organização, estudos do cotidiano da escola, cultura e clima organizacional, relações interpessoais e de poder e análise de conflitos e problemas), a função e papel do gestor (com autonomia dos diretores na gestão da escola, liderança, função e perfil dos diretores e especialistas em educação, suas competências e perspectivas de ação) e a gestão pedagógica (com o projeto político-pedagógico, o currículo e as inovações, a integração e qualidade da prática educativa na escola).

Contudo, constata-se a escassez de pesquisas sobre a constituição e o desenvolvimento da teoria administrativa em educação no Brasil como um campo de saber em busca da compreensão dos processos organizativos da escola que contemplem um amplo suporte ao efetivo cumprimento do papel desta – na coordenação dos esforços nos campos descritos acima – em

¹ Defendida por autores como: Costa e Pinheiro (2002) e Estevão (1998)

² Esta tutela se caracteriza pela forma como o sistema educativo baiano conduz a sua relação com as unidades escolares, contrastando com a autonomia apregoada pela LDB.

uma sociedade com constantes mudanças como a nossa, que vem experimentando uma considerável expansão dos sistemas de educação e redes de escolas, particularmente estaduais e municipais.

Isto posto, a presente investigação buscou clarear uma lacuna existente no campo da gestão escolar com vistas a apresentar propostas positivas de melhoria do setor, que repercutirão em ganhos significativos para a educação e para a sociedade baiana.

Partiu-se então do referencial teórico da gestão da educação para evidenciar a sua importância na administração do ensino público no Colégio da Polícia Militar da Bahia – que se encontra carente de alternativas para adequar sua missão, seu projeto político-pedagógico e seu currículo aos novos reclames da sociedade contemporânea – com vistas à inserção dos seus educandos em formação no efetivo exercício da cidadania.

Assim sendo, esta pesquisa buscou respostas ao problema da apropriação e utilização, pelos corpos técnico e administrativo do Colégio da Polícia Militar da Bahia, da gestão estratégica como forma de contribuir significativamente para a inserção autônomo-crítica dos seus educandos no novo contexto sócio-laboral da Bahia, permitindo-lhes ser protagonistas na transformação social.

A escolha do tema se deu em função da minha formação e da experiência profissional no Colégio da Polícia Militar. A formação militar (Oficial da Polícia Militar da Bahia) e as especializações (Lato Sensu) no Curso de Administração Pública pela Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, no Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais pela Academia da Polícia Militar-BA e no Curso de Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Batista Brasileira, juntamente com as atividades profissionais na gestão administrativa e pedagógica durante mais de 08 (oito) anos no citado Colégio, me inquietaram diante da falta de resultados positivos mais amplos no seu processo ensino-aprendizagem, mesmo com toda boa vontade e iniciativas dos diversos profissionais da educação na escola.

Entendia, à época, que a formação proporcionada pelo Colégio se distanciava das atuais exigências laborais e sociais para a inserção autônomo-crítica dos educandos na vida adulta em sociedade. Percebia, ainda, que os esforços empreendidos pelos profissionais da escola não se tratavam de desdobramentos de estratégias educacionais previamente estabelecidas e articuladas

com os mais amplos objetivos educacionais definidos e declarados pelo coletivo da escola na sua proposta pedagógica.

Assim, me propus a pesquisar a contribuição, nesta escola, da gestão estratégica como fundamento importante, embora não absoluto ou exclusivo, numa gestão escolar voltada para a educação acima perspectivada supondo (i) que a utilização, de forma sistêmica e sistemática, da gestão estratégica na gestão escolar contribuirá significativamente para a melhoria da qualidade da administração do processo ensino-aprendizagem; (ii) que a melhoria da qualidade da administração deste processo resultará numa melhor qualidade do ensino aos educandos; e (iii) que o domínio desta teoria administrativa escolar e das suas formas de aplicação pelos agentes públicos escolares responsáveis pela gestão do ensino na escola potencializará a inclusão social dos seus egressos.

Tem-se, então, como objetivo geral desta pesquisa a análise da contribuição da gestão estratégica do processo de ensino aprendizagem, dentro da realidade do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM) e diante das mudanças ocorridas no ambiente sócio-educacional, para a inserção autônomo-crítica dos educandos neste novo contexto sócio-laboral da Bahia.

Outros objetivos deste trabalho foram: (i) contextualizar os aspectos históricos da administração escolar no Brasil, com foco no estado da Bahia; (ii) caracterizar as práticas de gestão escolar do Colégio da Polícia Militar da Bahia na gestão do processo de ensino-aprendizagem; (iii) descrever a “gestão estratégica” como um instrumento possibilitador de um gerenciamento eficaz, eficiente e efetivo do processo ensino-aprendizagem voltado à inserção social de alunos do CPM, no contexto atual de aceleração tecnológica global; e (iv) analisar as possibilidades de contribuição da gestão estratégica da educação na inserção dos alunos do CPM na sociedade contemporânea, com autonomia e criticidade suficientes para colaborar na transformação desta numa sociedade mais justa.

Preende-se, também, com esta pesquisa, esclarecer algumas questões sobre a educação básica militar, uma vez que investigações neste campo específico do saber são muito raras e publicações a seu respeito são mais raras ainda. Assim sendo, buscar-se-á esclarecimentos acerca da forma específica como se dá a regulação no Colégio da Polícia Militar e do seu processo peculiar de gestão escolar.

Outras questões referem-se ao grau de convergência e divergência legal entre a forma como se organiza e se gere o ensino militar (com sistema próprio) e a organização e gestão do ensino público e à possibilidade da maneira como aquele se organiza e é gerido favorecer um saber que atenda as exigências do mundo contemporâneo. Os desdobramentos da gestão estratégica para o saber escolar e a confirmação ou não de tal processo como uma tendência na sociedade globalizada são outros problemas a serem esclarecidos.

Quanto à metodologia adotada, para abordar as questões relativas à gestão da escola optou-se pela pesquisa qualitativa em função dela melhor servir aos propósitos de se trabalhar no contexto da revisão teórico-bibliográfica, com vistas a identificar, numa perspectiva histórico-crítica, o estado atual do conhecimento existente e/ou suas inconsistências teóricas, e de uma proposta de interdisciplinaridade na pesquisa científica, como defende Rampazzo (2004). Atendeu também aos anseios da pesquisa de campo no que tange ao contato direto do pesquisador com o ambiente (sua unidade de pesquisa) e o objeto de pesquisa.

A predominância descritiva dos dados coletados, que envolvem depoimentos, análise e transcrições de questionários e documentos, citações, dentre outros, reforçou a escolha do tipo de pesquisa, que é indicado, também, nos casos de verificação da manifestação do problema nas atividades, procedimentos e interações cotidianas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), além de resgatar a perspectiva dos participantes. Neste contexto, Martins (2004, p. 292) defende que

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

As chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da

forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

A pesquisa sobre o Colégio da Polícia Militar do Estado da Bahia (CPM) foi abordada, por envolver uma instância em ação, como um estudo etnográfico, tendo em vista que se buscou retratar a realidade da gestão desta instituição de educação escolar pública que obteve autorização para seu funcionamento através do Decreto Estadual n.º 16.765 de 09 de Abril de 1957, e que teve, recentemente, por objetivo propiciar a educação básica aos filhos dos policiais militares e servidores civis da Corporação, o que foi estendido neste ano de 2008, em 30% das vagas, para todos os demais segmentos sociais.

A busca pela descoberta de novos e importantes elementos que permitam enfatizar a apreensão mais completa (e complexa) do objeto de pesquisa, de forma contextualizada, retratando a multiplicidade de dimensões e a inter-relação dos seus componentes na reconstrução da realidade, possibilitando, assim, generalizações foi o que se pretendeu na pesquisa, caracterizando, como afirmam (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) a abordagem do tipo estudo de caso.

Sem querer ser limitado ao campo do planejamento da pesquisa, considerou-se como sujeitos a serem pesquisados os profissionais da educação do Colégio e o corpo diretivo da Polícia Militar, que protagonizaram nos últimos 8 (oito) anos, o processo de implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola, além de outros recentemente ingressantes no colégio que não o acompanharam. Tal propósito teve a intenção de evidenciar as visões da realidade retratadas pelos dois grupos.

Devido às dificuldades quanto à seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa a seqüência indicada por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) – no que tange à (i) identificação dos participantes iniciais, com a ajuda de pessoas que bem conheçam a unidade e o objeto de pesquisa (ii) seleção serial de novos participantes, quando os primeiros já tenham exercido sua função, com o objetivo de complementar ou testar as informações já obtidas, (iii) inclusão de novos aspectos relevantes à situação, na medida em que novas questões surjam, e, (iv) encerramento da coleta – foi adotada como uma sistematização de escolha proposital de tais participantes, tendo em vista os interesses do estudo e a disponibilidade deles.

A Pesquisa documental, que se tornou o marco propulsor dos demais instrumentos de pesquisa, na medida em que, sendo fonte primária, rica e estável, com relação aos dados, e de

baixo custo, comparando-se com outros tipos de pesquisa (MERCADO, 2006), permitiu uma análise comparativa da realidade com a teoria. Assim sendo, com este instrumento, dedicou-se à busca de informações sobre o PDE e sua implantação na Bahia e, em especial, no Colégio da PM, através, inicialmente, de documentos produzidos na Secretaria de Educação do Estado e no próprio colégio, tais como o PDE de 2002 em diante e os manuais de orientação das agências financiadoras sobre os procedimentos do plano, além de decretos de criação, atas de reuniões, relatórios, ofícios, dentre outros.

Ao questionário – relato escrito, no qual o respondente, diante das limitações impostas pelo responsável pela pesquisa, fornece informações a respeito dos fatos expostos no documento – foi dada, na sua construção (na qual se optou pelo tipo semi-aberto e incluiu uma pré-testagem) especial atenção à articulação entre as categorias descritivas previamente identificadas na revisão bibliográfica e a sua relação com a realidade do colégio no que tange ao seu processo de gestão da educação e à efetivação dos objetivos geral e específicos da pesquisa (MERCADO, 2006).

A análise de dados, que se pautou na busca da interpretação da realidade de forma profunda, através da compreensão dos eventos e dos sujeitos pesquisados, teve início, como defende André (2005), na própria coleta de dados, quando foram utilizados procedimentos analíticos visando verificar a pertinência das questões selecionadas, bem como escolhidas as áreas a serem mais bem exploradas ou descartadas, passando pela fase exploratória, com a análise prévia das informações, disponibilizando-as aos participantes para conhecimento e manifestação de reações sobre a relevância e acuidade, o que proporcionou informações importantes para a continuidade do estudo.

A análise se processou mais efetivamente, ainda conforme André (2005), na fase de conclusão da coleta de dados, quando se passou à busca do estabelecimento de conexões e relações entre os fundamentos teóricos e as pesquisas correlacionadas, de um lado, e os dados coletados da pesquisa, de outro, a fim de apontar descobertas que reproduzam o caso em suas complexidade e dinamismo próprios, ou seja, com uma “descrição densa”.

Como as pesquisas qualitativas produzem um grande número de dados, a compreensão deles requer do pesquisador a identificação de temas e relações que geram interpretações, questões e o seu aperfeiçoamento, exigindo dados complementares para testar tais interpretações até a análise final (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

Assim sendo, a análise dos dados coletados foi orientada pelas três etapas da análise de conteúdo, as quais Bardin (apud TRIVIÑOS, 1987) classifica em pré-análise (em que se fez a organização e leitura dos dados), descrição analítica (estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos, quando se fez a codificação, classificação e a categorização) e interpretação referencial (fundamentada na base teórica utilizada na revisão bibliográfica).

A revisão bibliográfica contou com a contribuição de mais de 70 (setenta) autores dentre os quais destaco Adriana Melo (2004), Edaguimar Viriato (2001), Anísio Teixeira (1961), Maria das Graças Tavares (2003), José Querino Ribeiro (1978), Lino Rampazzo (2004), Vitor Paro (1986, 1998, 2001 e 2002), José Parente Filho (2003), Lúcia Neves (2005), Miguel Russo (2004), André Nascimento (2005), Luis Paulo Mercado (2006), Heloísa Lück (2006), José Libâneo (1998, 2004 e 2007), David Harvey (1992), Antonio Gramsci (1987 e 2000), Moacir Gadotti (1997 e 2000), Gaudêncio Frigotto (2000), Paulo Freire (1993), Carlos Estevão (1998), Marilena Chauí (1994), Miguel Arroyo (1987 e 1979), Ricardo Antunes (2001), Antonio Andrioli (2002), Marli André (1991, 1995 e 2005) e Alda Alves-Mazzotti (2002).

O estudo mostra que existe uma tendência na contemporaneidade em se utilizar a gestão estratégica da educação nas escolas públicas do Brasil, ainda que de modo assistemático, depois da promulgação da LDB que recomenda a elaboração do projeto político-pedagógico nas escolas públicas, bem como depois da implantação em parcela significativa do país do plano de desenvolvimento da escola.

Assim sendo, esta dissertação está composta por 06 (seis) capítulos, sendo o primeiro intitulado “Tendências e Perspectivas da Educação Contemporânea”, o qual trata da evolução da conformação das políticas públicas educacionais aos ditames do projeto societário burguês orientado pelo neoliberalismo. Expõe-se sucintamente a influencia da globalização, com a reorientação do capitalismo para uma produção flexível a intervenção do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, na condução, nos países subdesenvolvidos, inclusive o Brasil, de uma política educacional orientada à sua inserção na interdependência financeira e na multinacionalização, enquanto relação de dependência financeira, econômica, política e cultural.

Ainda neste capítulo, é explicitada a repercussão de tal processo na educação básica, orientada para preparar a mão-de-obra nacional para a utilização de tecnologias oriundas dos

países desenvolvidos, adaptando-as às necessidades locais, por meio da inovação. Discute-se em seguida a redefinição do papel de tal educação, propondo-se uma educação orientada para a política no seu sentido amplo, de superação das relações desiguais entre as diversas classes sociais, devendo tal processo ser liderado na escola pelos docentes, verdadeiros intelectuais orgânicos da sociedade, comprometidos com a transformação social.

No segundo capítulo, de título “A Qualidade da Educação Básica”, parte-se do referencial legal que trata do assunto para dar início à exposição dos seus conceitos, ora vinculados à manutenção da arquitetura sócio-política e econômica, ora comprometidos em romper com o estabelecido. Orientado pela segunda via, exponho os fundamentos da qualidade social da educação, propondo a sua construção por um amplo e consolidado processo de participação da comunidade escolar, condição fundamental para a sua efetividade e longevidade.

O terceiro capítulo, intitulado “Gestão da Educação”, retomando a discussão da redefinição do papel da educação na contemporaneidade, apresenta uma breve exposição da orientação dirigida pelos atuais estudos no campo da gestão da escola, para em seguida expor a evolução da geração de conhecimento na administração escolar e sua substituição pelo termo gestão escolar. Na seqüência, mostra-se os condicionamentos ao papel do diretor da escola e da participação da comunidade escolar.

No quarto capítulo, que leva o título de “Gestão Estratégica da Educação Escolar”, são apresentados alguns conceitos de estratégia, é descrita a evolução histórica e o processo de desenvolvimento da gestão estratégica, para se expor a gestão estratégica escolar como alternativa na gestão escolar para se promover a implantação da qualidade social da educação escolar, numa perspectiva política e de participação da comunidade escolar na sua concepção e implantação.

O quinto capítulo, de título “Uma análise da gestão estratégica da educação no Colégio da Polícia Militar da Bahia” e que trata da pesquisa de campo, descreve, inicialmente, uma sintética exposição das características histórico-legais do ensino militar de educação básica, inicialmente ofertado pelo Exército Brasileiro. Nele, são apresentados os fundamentos da sua criação, a criação de cada uma das unidades no país, o surgimento do Colégio da Polícia Militar na Bahia e a legislação que regula tal segmento e a expansão do seu modelo neste estado.

Nele são ainda expostos os pressupostos metodológicos utilizados na pesquisa qualitativa, que foi concebida na forma de estudo de caso, tendo como sujeitos da pesquisa docentes e dirigentes do colégio e utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação, o questionário e a pesquisa documental.

No último capítulo, o sexto, tratar-se-á de evidenciar a consecução dos objetivos da pesquisa, estabelecendo algumas considerações e propondo a realização de estudos complementares nesta área do saber, carente de maiores investigações.

CAPÍTULO I

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1.1 Globalização e neoliberalismo no Brasil

A emergente predominância de um modelo de produção econômica baseado na flexibilidade (com redução dos custos e aceleração da velocidade de transferência de produtos e informação aos clientes), o surgimento de novas forças de produção (baseadas em microeletrônica, robótica, etc.), o desenvolvimento da produção intensiva do capital (com a conseqüente desqualificação da força de trabalho, em que pequenos setores altamente especializados e bem pagos contrastam com uma grande massa bastante desqualificada e mal paga) e o aumento do setor de serviços e da disparidade financeira, tecnológica e cultural entre os países desenvolvidos e os demais, fizeram com que a globalização da economia se desenvolvesse, passando a requerer novas relações comerciais e acordos entre nações, classes e grupos/setores sociais, o que resultou no aumento da internacionalização do comércio, na reestruturação do mercado de trabalho e na diminuição dos seus conflitos com o capital – principalmente por causa do desemprego e do subemprego (BURBULES e TORRES, 2004).

O conhecimento, fundamental para tal mudança, conforme Gamboa (1988), retrata um extenso processo que reproduz a maneira de viver resultante das situações materiais históricas e dos interesses e valores sociais. Para refletirmos sobre seus fundamentos é essencial que entendamos sua origem, finalidade e bases de atuação, bem como identifiquemos de que classe social ele está a serviço. Para tanto, faz-se necessário, a fim de entendermos e interpretarmos a realidade que deste contexto se cerca, nos fundamentarmos politicamente a fim de mostrarmos e problematizarmos os danos que tal realidade impõe à maioria da sociedade penalizada pelo capitalismo monopolista mundial.

Gera (2002), por sua vez, afirma que atualmente vivemos, tanto uma época de mudanças, quanto uma mudança de época, devido à profundidade e velocidade com que elas acontecem em razão dos avanços tecnológico e científico, produzindo um sem número de desigualdades e

injustiças sociais capitaneadas no Brasil, assim como em boa parte do mundo, pela classe burguesa, que para si e seus interesses cooptou não só os aportes do aparelho estatal, como substancial parcela da sociedade civil.

Assim sendo, ainda que não tenhamos idéia clara do que representa a globalização, assistimos, conforme afirma Gadotti (2000), no último quartel do século passado a uma série de mudanças nos campos social, econômico, político, cultural, científico e tecnológico³, paralelamente à ocorrência de grandes movimentos sociais.

Contudo, Gera (2002) nos atesta que os fundamentos da sociedade capitalista continuam a produzir seus diversos efeitos (econômicos e culturais, dentre outros), explorando e excluindo cada vez mais os indivíduos das condições mínimas de uma existência digna.

A geração de conhecimentos científicos e de produtos tecnológicos altamente sofisticados, como computadores, telecomunicação e automóveis e o uso e a difusão desta competência na sociedade, além do surgimento de indústrias modernas também tecnologicamente equipadas e com elevado coeficiente de utilização de mão-de-obra pouco qualificada, bem como a adoção de estruturas administrativas e gerenciais típicas da era da informação⁴, são alguns dos sinais da modernidade que vem acompanhando esta Nova Ordem (SCHWARTZMAN, 1991).

Seus efeitos, cada vez mais ostensivos e encarnados no cotidiano da sociedade contemporânea, estão promovendo exploração do trabalho e exclusão social através dos seus instrumentos de racionalidade na produção econômica, na organização política, e do espaço físico, na previsibilidade da vida e no planejamento do futuro (idem).

É neste sentido que desde os anos 50 e 60 a economia mundial já passava por uma internacionalização do trabalho e por um movimento de trocas internacionais, gestados pela multinacionalização de grandes empresas que, através da criação de filiais e de outras empresas e acordos de cooperação, aumentam o investimento externo direto dos países centrais na direção dos países dependentes, o que veio acompanhado do aumento dos próprios empréstimos públicos na direção do desenvolvimento econômico dos países da América Latina e Caribe, para a composição dos seus mercados internos (MELO, 2004).

³ As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação.

⁴ Uma era onde o acesso à informação é fácil, sem complicação, de forma descentralizada e abundante. Uma era onde mais importante que “ter” a informação é “saber onde” encontrá-la.

O controle do trabalho e uma reforma institucional eram necessários no Brasil para garantir a frutificação destes investimentos, num clima de tensão mundial entre leste e oeste (a Guerra Fria), contudo, a revolução cubana ocorrida em 1958 (e que implantou o socialismo no país) desencadeou novas ações para consolidar a interdependência entre os países do continente americano, entre as quais se destaca a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento e o seu Fundo Fiduciário de Progresso Social – este último com o objetivo de fazer empréstimos para áreas descuidadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) –, o que resultou no aumento da importância dos projetos de agricultura, desenvolvimento urbano, saneamento, saúde e educação com vistas ao financiamento do desenvolvimento dos países latino-americanos – financiamento este atrelado a condicionais de viabilização de sua realização e do seu pagamento (MELO, 2004).

A autora, sobre o desenvolvimento brasileiro, afirma que o mesmo aconteceu na sociedade bastante ocidentalizada, com um consolidado e diversificado processo de urbanização, orientada para o conceito de bem-estar-social como direito adquirido por lutas da classe trabalhadora e por algumas iniciativas do governo, que no regime de exceção deu continuidade ao crescimento desenvolvimentista e ao fortalecimento de instituições e empresas públicas, ao aumento da produção industrial com incremento discreto da exportação de bens manufaturados, apoiando com o setor público os investimentos privados (MELO, 2004).

Estavam garantidas, então, para os países da América Latina e Caribe, a interdependência e a multinacionalização, enquanto relação de dependência financeira, econômica, política e cultural no rumo da industrialização dirigida à consolidação e ao crescimento do mercado interno, na conformação e fortalecimento da burocracia do Estado, bem como na ampliação das políticas sociais e na busca do pleno emprego (MELO, 2004).

Nos anos 70 o capitalismo internacional começa a dar sinais do seu fracasso, contando com o apoio do regime de câmbio flexível instituído pelos Estados Unidos e da elevada alta dos preços do petróleo (quadruplicado pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP), promovendo desequilíbrios nas balanças de pagamentos de vários países, conforme Melo (2004), que afirma que o Brasil, desta época, realiza grandes investimentos em infraestrutura tanto urbana quanto rural (construção de rodovias, eletrificação, planos de irrigação, saneamento

e educação), agravando o problema da sua dívida externa e da desigualdade social, do empobrecimento e miserabilidade da população e da favelização urbana.

Nos anos 80 o país passou por um longo período recessivo, motivado pelos acontecimentos da década anterior, o que agravou o descontrole da inflação e bloqueou o crescimento econômico do Brasil, estendendo seus efeitos aos anos 90 que ficaram marcados pela abertura econômica, resultando no ingresso maciço de produtos importados, no encolhimento da participação do setor industrial (e a conseqüente ampliação do setor de serviços) no Produto Interno Bruto (PIB) do país.

Desde esta época (anos 80/90), um novo regime de acumulação denominado por David Harvey (1992) de acumulação flexível, se realiza, promovendo substanciais mudanças nos padrões de desenvolvimento entre regiões geográficas, entre setores e entre empresas que com uma política de estoques muito menores, orientação voltada para a produção de bens que fosse suficiente para abastecer os clientes *just in time* (na hora), possibilitasse que as empresas variassem suas produções de uma hora para outra, a fim de enfrentar as exigências de mudança.

Tal regime pressupôs, conforme Melo (2004), novas relações sociais no capitalismo e aprofundou/superou as relações sociais fordistas, no sentido de: (i) uma verdadeira revolução no modo de produção social com intensa incorporação de ciência e tecnologia como forças produtivas principais, nas diversas fases de realização do capital no trabalho e na vida; (ii) reprodução ampliada do capital, desdobrada no fortalecimento do capital privado e no enfraquecimento da esfera pública nos países triádicos (nos aspectos de implantação do comércio exterior como vetor principal no processo de internacionalização, industrialização dependente para os países subdesenvolvidos, desmantelamento da esfera pública com ênfase nas políticas sociais e a esfera financeira como centro da reprodução ampliada do capital); (iii) reprodução ampliada do trabalho, fundamentada no desmantelamento do *welfare state*; e (iv) uma nova correlação de forças sociais consolidada na mundialização do capital pela via da rearticulação de regiões e países em torno de alianças que integrem interesses domésticos e internacionais, ainda que com danos aos países subdesenvolvidos.

Todo este processo, como já citado, teve, para a sua viabilização o efetivo controle do trabalho, no sentido de sua precarização, promovendo um refluxo no movimento operário ocasionado (i) pela crise do capital que o levou a promover a sua própria reestruturação; (ii) pelo

desmoroamento do Leste Europeu que fez com que se propagasse a falsa idéia do “fim do socialismo”; (iii) pelo desmoroamento da esquerda tradicional, que repercutiu conseqüentemente na classe trabalhadora; e (iv) pela ocorrência de um processo de regressão da própria social-democracia que passou a atuar mais próximo da agenda neoliberal (ANTUNES, 2001, LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007 e MELO, 2004).

A conquista, pela classe dirigente, dos aparelhos privados de hegemonia do tipo tradicional (escola, igreja, imprensa), a criação de novos aparelhos, o controle e refuncionalização de espaços difusores de idéias da classe dominada (NEVES e SANT’ANNA, 2005) propiciaram, no Brasil, juntamente com o apoio, a cooperação e a cooptação do Estado brasileiro, no seu sentido restrito, a hegemonia do projeto social da classe burguesa no sentido de viabilizar a implantação do modelo neoliberal de dominação capitalista.

A influência desta nova realidade econômica global se difundiu sobre as diversas economias nacionais e sobre seus diversos setores, inclusive a educação brasileira, que passou a ser pressionada pela sociedade para redefinir o seu papel social, diante do agravamento das disparidades sócio-econômicas, desfavoráveis à maioria da nossa população, trazendo, para a educação básica pública, várias repercussões, as quais se tratarão a seguir.

1.2 As repercussões na educação básica

Nas sociedades ocidentais o Estado adquire nova materialidade (torna complexa a burocracia) e se amplia ao incorporar a função de direção cultural e política das classes dominadas (a denominada hegemonia civil) através do apoio voluntário (o denominado consenso), de forma passiva e indireta, ou mesmo de forma ativa e direta ao receituário de sociabilidade da classe dominante e dirigente (NEVES e SANT’ANNA, 2005). E numa perspectiva gramsciana de “planos” superestruturais de sociedade civil (plano hegemônico) e de sociedade política ou Estado – plano coercitivo, de domínio direto, comando e que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

A educação, neste contexto, exerce um papel fundamental. Desde os anos 70 quando o Brasil realizava seus grandes investimentos em infraestrutura, as necessidades de qualificação para o trabalho exigiam uma formação básica para a população com o intuito de aumentar a

qualificação escolar de um exército industrial de reserva em expansão nas cidades, mas, também requeria habilidades específicas para os trabalhadores da indústria (qualificação especializada) e uma formação para a gestão da burocracia, das empresas estatais e para a direção do aparato estratégico militar destinada às classes média e alta (MELO, 2004).

O Banco Mundial até então, no setor educativo, apenas dava suporte aos programas de educação existentes nos países, priorizando o ensino secundário e a formação profissional e técnica, incluindo mais tarde como proposta de aprofundamento a instrução programada, a televisão educativa, a avaliação e o planejamento da educação (idem). A partir de 1970 projetos de construção de escolas e de incremento do ensino técnico e profissionalizante, de ampliação dos cursos secundários, bem como da formação de professores, tornaram-se mais constantes (idem).

A partir dos anos 80, com a aprovação do *Projecto Principal de Educación para América Latina y Caribe*, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em interação/integração com o Banco Mundial, passa a conduzir, operar, projetar, implementar e dirigir as reformas educacionais no Brasil, que se estendem até 2000, sendo que nos anos 90 são renovados e superados os seus direcionamentos com vistas a uma educação seletiva para as massas, no sentido de universalizar o ensino básico, erradicar o analfabetismo e a descentralização administrativa e financeira (MELO, 2004). Estas ações, ainda conforme a autora (2004), reforçam o conceito de capital humano em sua utilidade para a educação, evidenciando uma ‘vocação’ dos países subdesenvolvidos (os quais já se vinha denominando de pobres) para apenas receber pronta a tecnologia criada e produzida nos países centrais, implicando na necessidade de construir uma ‘educação para todos’, naqueles países, de forma restrita, desenvolvendo nos indivíduos, novas competências e habilidades coerentes com tal orientação (idem, 2004).

Neste contexto, a educação e a formação seriam soluções essenciais na preparação da mão-de-obra voltada ao atendimento das exigências de competitividade e produtividade e às mudanças no mundo do trabalho que delas e das inovações tecnológicas decorrerem. Assim sendo, ao se buscar responder às exigências de um padrão de qualificação para o trabalho adequado ao ambiente da reestruturação produtiva e da globalização da economia, estar-se-ia moldando a educação para atender aos interesses dos detentores do capital que, orientados num

modelo de acumulação flexível, estariam, desta forma, promovendo justamente o contrário, ou seja, o aprofundamento do desemprego estrutural.

No mundo contemporâneo, contudo, outro papel é reservado à educação: o de produzir estabilidade política nos países, subordinando os seus processos educativos aos interesses do capital, o que refletiria na garantia de governabilidade (condições para o desenvolvimento dos negócios) e segurança nos países “perdedores”, na quebra da inércia que mantém o atraso nos países do chamado “Terceiro Mundo”, no estabelecimento de um corte significativo na produção do conhecimento nesses países e no incentivo à exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante (ANDRIOLI, 2002).

Cumprindo estas duas funções, mesmo que não tenha sido de forma plena, a educação contribuiu significativamente para que a internacionalização do capital aprofundasse e consolidasse novas formas de desigualdade social, de superexploração do trabalho, de práticas de extermínio e de exclusão social entre classes sociais, países e regiões do planeta (MELO, 2004).

Em razão do contexto acima descrito, buscar-se-á, a seguir, discutir o novo papel reservado à educação básica pública diante dos desafios e óbices a ela impostos e que resultaram numa nova configuração sócio-política, cultural e econômica nas sociedades capitalistas.

1.3 A redefinição do papel da educação básica

Diante deste contexto faz-se necessário repensar a educação com vistas a contribuir para a defesa da construção de um novo projeto de sociabilidade, democrático e destinado ao benefício das massas frente às contradições sociais em que vivemos hoje sob o manto do capitalismo (MELO, 2004). A educação, então, se apresenta como um aparelho privado de hegemonia privilegiado, e como uma experiência social concebida nas relações que vão sendo estabelecidas dentro da sociedade (ANDRIOLI, 2002).

Falleiros (2005), evidenciando a importância das estratégias educacionais de difusão dos conteúdos, habilidades e valores nas disputas hegemônicas nas sociedades ocidentalizadas contemporâneas, afirma que é o consenso em torno de um dado projeto societário, para Gramsci, o modo que o capitalismo adota para triunfar nestas disputas, não mais utilizando o poder de restrição do Estado, esfera que não se separa dos planos sócio-econômico e cultural e que sofre

um significativo processo de ampliação (passando a compor-se de aparelhagem estatal + sociedade civil), se encontrando, atualmente, dominado e dirigido pelos aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa, que trabalha intensa e incessantemente em favor da obtenção daquele consenso junto às demais classes sociais, favorecendo e beneficiando a conservação da exploração capitalista vigente.

A educação, nessa perspectiva, assume importante relação com a ideologia, na medida em que esta, vista como um instrumento à serviço da dominação de classe (CHAUI, 1994), tem na educação escolar um espaço privilegiado para a sua produção e difusão, tornando-a, com isso, em razão de nela acontecer a transmissão/produção sistematizada do conhecimento e da cultura geral de uma dada sociedade, um lugar em que ocorre, no sentido gramsciano, a batalha das idéias e a disputa pela hegemonia e pelo consenso (FALLEIROS, 2005).

Numa sociedade globalizada em desenvolvimento, alicerçada na intensiva geração de conhecimento científico e tecnológico, parece contraditório um receituário neoliberal de educação fundamental com restrições aos conteúdos científicos e tecnológicos, daí porque fica clara a intenção de manutenção, neste país, de uma relação de dependência no contexto do poder econômico global. E torna, com isso, mais importante ainda a promoção de uma educação de qualidade para todos que proporcione, no sentido gramsciano, uma elevação cultural das massas que possibilite a superação de tal condição, reduzindo ou mesmo buscando a eliminação da exploração das classes desfavorecidas.

Pensada desta forma, a educação escolar precisa reforçar e evidenciar a sua conotação política se objetivar a contribuição para a luta pela construção do projeto de uma nova sociabilidade. A política, concebida por Gramsci, tem dois sentidos, os quais Coutinho (1992) classifica como restrito e amplo, contudo a política aqui referida não deve ser entendida no seu sentido restrito, ou seja, como as práticas e objetivações do Estado, relativamente às relações de poder que ocorrem entre os governantes e os governados, sentido este, como afirma Paro (2002), que: (i) se identifica com disputa pelo poder, parece estar ligado como luta política e se refere ao comando e controle de grupos sociais, de instituições e da própria sociedade; (ii) na prática escolar aparece entre aqueles mais envolvidos em reivindicações ou participação na escola (em conselhos, associações, sindicatos, etc).

É neste sentido restrito que a forma de exercer a política na educação é vista como instrumento de dominação das classes e apresenta a escola como um terreno em disputa, onde grupos sociais que controlam e dirigem a sociedade buscam condicioná-la e conformá-la às suas concepções de mundo e de política.

Concepções estas orientadas pelo primado do mercado, com lógica e organização vinculadas à reestruturação produtiva e que refletem a desregulamentação e a flexibilização deste processo, resultando na debilidade das condições de trabalho e emprego e na luta pela oposição e derrubada dos direitos trabalhistas historicamente consagrados, bem como na diminuição da força de mobilização social. Diante deste processo, o indivíduo ganha status ímpar, pois o mercado passa a girar em torno de seus interesses, os quais ficam mais valorizados numa organização social moderna em que a sociedade civil é a expressão de tais interesses.

Andrioli (2002) afirma, contudo, que, dentro desta lógica, parcela significativa do resultado esperado pelos que encaminham as políticas educacionais de forma global redonda em insucesso, devido à dependência da sua eficácia à aceitação ou não pelos políticos locais e, principalmente, pelos educadores, asseverando que a interferência local ao projeto neoliberal na educação é, em termos de resistência, o que de mais decisivo se possui na atual conjuntura. Visão partilhada por Viriato (2001, p. 02) em sua pesquisa junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na qual constata

[...] que nem sempre o que é implantado pela SEESP as Escolas implementam. Aquilo que as Escolas declaram estar fazendo não é exatamente o que ocorre no seu cotidiano, principalmente porque essas não têm participado do processo de construção de tais políticas. Isso nos leva a afirmar que, cotidianamente, tais projetos não fazem parte da cultura da escola. Além disso, quando a comunidade escolar é convocada a participar, os Órgãos Centrais esperam que esta concorde, passivamente com o que está sendo proposto.

Relato semelhante foi extraído de uma pesquisa em que Duarte e Augusto (2006) buscaram analisar a complexidade do cotidiano da organização escolar e as relações de trabalho, identificando nas escolas públicas estaduais e municipais de Minas Gerais, através de amostra de duas escolas de cada rede, situações que caracterizam o espaço escolar, a organização e as condições de trabalho, o controle do tempo, a intensificação e a precarização do trabalho, entre outras, apurando-se uma insatisfação dos docentes quanto às normas e ordens oriundas dos gestores dos sistemas de ensino, consideradas distantes da realidade da escola e limitativas da autonomia escolar. Os relatos confirmam, ainda, a capacidade de tais profissionais no que se

refere ao envolvimento na análise do próprio trabalho, revelando ainda a confiança na construção do trabalho coletivo e na sua potencialidade de promoção de mudanças valendo-se da própria organização (idem).

Logo, percebe-se que a educação deve estar relacionada com a política no seu sentido amplo, com todas as práticas reflexivas que busquem a superação da passividade e da manipulação que caracterizam boa parte da práxis técnica, econômica e cotidiana em geral e que se orientem conscientemente para a totalidade das relações subjetivas e objetivas (COUTINHO, 1992), nesse sentido a escola está necessariamente envolvida com uma concepção que articula mundo e sociedade de forma justa e igualitária.

A associação entre ambas, educação e política, suscita o questionamento das reais possibilidades dos atributos políticos inerentes à educação quando, se tomamos a segunda no sentido amplo do termo, o qual não referido apenas a uma determinada sociedade, regida pela dominação, relaciona-se à própria construção histórica do homem (PARO, 2002), apresentando-se como uma alternativa de convivência ao mesmo tempo cooperativa e pacífica, propiciando o desenvolvimento pleno das subjetividades (idem, 2002) e de potencialização da construção de uma sociedade mais justa, pela via da formação de cidadãos, como afirma Gramsci (2000), capazes de pensar, estudar, dirigir ou mesmo controlar quem dirige, em suma, cidadãos mais preparados ético-politicamente para tal construção, visando a superação das relações capitalistas de dominação.

Os atributos políticos da educação, neste sentido, aparecem, como afirma Paro (2002), ainda que em seu sentido restrito, associados (i) à preparação dos educandos quanto ao domínio dos conhecimentos e conteúdos culturais em geral, para que eles possam em situação de igualdade, se antepor às ações diretivas de dominação; (ii) ao fornecimento de subsídios teóricos para que os educandos desenvolvam a “competência política” apropriada à neutralização das manobras políticas adversárias e conquista de espaços de poder, pela defesa dos seus projetos políticos; e (iii) à formação de uma “consciência política” capaz de perceber a injustiça social e de contestar o poder vigente.

O autor afirma ainda que tal maneira de perceber a contribuição do viés político à educação não esgota suas potencialidades, deixando à sombra o caráter intrinsecamente político, e também democrático da ação educativa (PARO 2002) e que isso só será percebido a partir de

um conceito histórico de educação, em seu sentido mais geral e abstrato de apropriação da cultura humana, dos conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência e tecnologia que constituem o produzir-se histórico do homem, que em sua autoprodução constrói sua liberdade, por contraposição ao que existe independente de sua vontade e ação (idem, 2002).

Por esta apropriação cultural o homem atualiza-se historicamente, apossando-se do que foi produzido pelas gerações anteriores e construindo-se como um ser humano-histórico e fazendo-se um ser político, visto que o ser humano só pode viver politicamente, pois sua existência supõe a sua dependência aos demais, o que caracteriza o exercício da política no sentido amplo e como esse fazer-se homem depende da educação, é um fazer-se, educando-se, o que deixa patente o seu caráter intrinsecamente político (PARO, 2002).

O autor complementa sua argumentação ao afirmar que a educação, como atualização histórico-cultural, é, também, intrinsecamente democrática, uma vez que ela como processo pedagógico somente se realiza, com êxito, tendo por fim a produção de sujeitos, supondo a concordância do educando, a sua vontade e ação, o que caracteriza sua subjetividade histórica. E conclui afirmando que o estudante educa-se pela mediação do educador numa relação regida pelo livre consentimento daquele, pois, sem o consentimento livre do educando, não há educação (PARO, 2002).

A politização da educação vincula-se, então, à necessidade e à vontade do educando de adquirir autonomia crítica para que possa, em assim querendo, protagonizar processos sociais de mudança efetivos e mais justos, exercendo o seu direito à diferença sem que isso se caracterize uma desigualdade, ou mesmo para, identificando processos desta natureza, seja capaz de analisá-los, julgá-los e adotá-los ou a eles apoiar. Tal pretensão não se efetivará na escola tradicional, a qual Gramsci (1987) atribui a função de preparar diferentemente os intelectuais de acordo com a sua origem de classe (dirigentes ou trabalhadores), mas poderá se realizar numa escola construída pela luta das classes desfavorecidas que, na persistência da superação da submissão à burguesia capitalista nacional, optem por construir a sua própria história.

A educação escolar, neste sentido, será democrática quando seu projeto pedagógico – construído por prévio e profundo diagnóstico, análise e proposição de alternativas envoltas pela colaboração efetiva, crítica e construtiva da comunidade, pais, estudantes, dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da escola – propuser proporcionar

aos educandos (levando em consideração a sua diversidade) condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades relacionadas à produção social, científica, tecnológica e cultural, superando a educação profissional estreita, restrita à reprodução do modo de produção capitalista contemporâneo.

Deverá ainda a educação escolar, visando superar deficiências e limitações na busca da dignidade humana e orientada em tal proposta pedagógica (sob pena de torná-la irrealizável), (re)construir quando necessário o seu currículo e processo de avaliação, (re)elaborar a sua proposta de formação continuada em serviço para seus profissionais, adequar e atualizar seus recursos, normas e processos didático-pedagógicos e administrativo-financeiros, bem como os seus modos de liderança e relações interpessoais aos objetivos educacionais previamente definidos no processo de colaboração acima descrito.

Tal intento, contudo, não se processará indiferentemente, uma vez que a escola, importante aparelho privado de hegemonia, como dito anteriormente, é um terreno em disputa entre grupos sociais que buscam condicioná-la e conformá-la às suas concepções de mundo e de política, logo, o seu efetivo controle por aqueles que dela realmente precisam requer tanta astúcia e sagacidade, quanto (ou mais que) as daqueles que atualmente a dominam.

Neste sentido, a perspectiva gramsciana de “pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” e suas concepções de intelectual, ideologia, hegemonia e guerra de posição precisam ser devidamente apropriadas e utilizadas na busca desta superação.

Andrioli (2002) assevera, então, a importância da posição do educador (aqui entendido como trabalhador em educação) na sociedade quanto a sua contribuição para manter a opressão ou se colocar em contraposição a ela, bem como sua coerência em ser favorável aos oprimidos, devida a sua identidade de classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social.

Como intelectual comprometido com a transformação social – mais precisamente o intelectual orgânico a que Gramsci se refere – o educador tem a função de lutar contra o contexto dominante que se apresenta, a fim de vislumbrar perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Como tal intelectual, sua função reside, em dar forma homogênea e expressão coerente à consciência de classe (COUTINHO, 1992), politizando e buscando o engajamento da comunidade escolar em torno de uma ideologia na escola voltada à elevação cultural dos

educandos e à formação do cidadão crítico, consciente e de pensamento independente, capaz de perceber, identificar e desvelar processos “naturalizados” de exploração social e a eles se insurgir.

Deve, ainda, o educador, nesta perspectiva, converter a vontade coletiva da comunidade escolar – esta consciência operosa de necessidade histórica – em consciência política, em unidade de “espontaneidade” com disciplina, voltada à eliminação da apropriação, pela elite, do saber e da cultura, a fim de se promover uma reforma intelectual e moral necessária à conquista da hegemonia social (idem).

Conforme Chauí (1994), a ideologia é entendida, no marxismo, como “um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta”. Gramsci, por sua vez, a entende, numa concepção de mundo eticamente articulada, como “algo que transcende o conhecimento e se liga diretamente com a ação voltada para influir no comportamento dos homens” (COUTINHO, 1992, p. 65).

E é pela conquista da hegemonia da sua ideologia que uma classe se eleva à condição de dirigente e pode aspirar-se classe dominante, ou seja, é através do processo de interiorização e adoção de estratégia, valores e de um projeto político por um determinado extrato social que tal condição se efetiva, e tal efetivação se dá no terreno da batalha cultural. A hegemonia é, pois, para Gramsci, um contraditório, incompleto e às vezes difuso processo social de generalização da cultura entre classes que expressa os valores e a consciência de outra classe que se propõe dominante.

Desta forma, a participação do educador nas discussões relativas à construção democrática do projeto pedagógico da escola, dentre outros momentos, se apresenta como uma guerra de posição, ou como afirma Coutinho (1992), como conquista de posições e espaços na sociedade civil, no intuito de conquistar e preservar a hegemonia da direção político-ideológica.

Logo, tal movimento se constitui como uma oportunidade ímpar, tanto para assessorar tecnicamente os demais atores participantes desta construção, quanto, e principalmente, para conscientizá-los da importância do processo de politização da educação, na perspectiva que Neves e Sant’anna (2005) defendem de aquisição de consciência do homem quanto ao seu lugar na história.

Neste sentido, a produção e difusão de uma ideologia centrada no entendimento da necessidade de formação na escola para aqueles que vivem do trabalho – logo empobrecidos economicamente, e, em conseqüência, também culturalmente – como único espaço disponível para a apreensão e compreensão do mundo do trabalho, pelo conhecimento, possibilitando aos seus reais beneficiados a aquisição e o refinamento da citada consciência humana, poderão, se efetiva, eficiente e politicamente implementadas, aglutinar toda uma comunidade escolar em torno destes ideais, favorecendo seu desenvolvimento e consenso e tornando-os hegemônicos.

A comunidade escolar envolta nestes ideais atuará (como o faz a classe burguesa quanto aos seus propósitos) diuturnamente em favor da manutenção e do desenvolvimento deste aparelho estatal de hegemonia nos moldes da sua concepção e constituição coletivas, ora servindo, nos moldes da gestão democrática da escola, na realimentação ou reafirmação dos seus objetivos educacionais, ora na defesa da escola diante dos determinantes sócio-econômicos e culturais do modo de produção capitalista vigente, ou mesmo, defendendo seus interesses mais amplos junto à área sistêmica do Estado na busca, por exemplo, de novos financiamentos a seus novos projetos educacionais inovadores.

Neste sentido a própria articulação da comunidade escolar no sentido de assegurar o regular fornecimento pelo Estado dos recursos necessários ao fiel desenvolvimento das atividades escolares constitui, no nosso país, uma substancial possibilidade de minimização do fracasso da escola, resultado normalmente atribuído à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, não necessariamente assistidos por gestores competentes da cúpula do sistema educacional público e de seus superiores.

A escola, orientada para a transformação social, desenvolverá, então, projetos voltados para a construção da consciência crítica dos educandos, a partir de atividades práticas que requeiram a relação entre sujeitos e supõem a aquisição de conteúdos convencionais, ambos orientados por práticas docentes relacionadas à emancipação cultural dos estudantes desenvolvida, paralelamente, à exposição sistemática destes aos componentes curriculares que questionem a injustiça social reinante na sociedade vigente e ao desenvolvimento coletivo de comportamentos e posturas articuladas com uma nova ética que perpasses métodos didáticos e relações humanas no interior da escola (PARO, 2001).

Tal perspectiva leva em consideração a concretude da prática escolar (a sua prática cotidiana) no desenvolvimento do espírito democrático dos educandos e tendo como algumas de suas âncoras o exemplo, o senso de justiça social e o respeito à diversidade humana (seja ela de que espécie for: social, cultural e sexual, dentre outras).

Neste contexto, possibilitar-se-á à educação escolar, ao se tomar consciência do valor estratégico da educação para o desenvolvimento da sociedade no atual ambiente de globalização e economia centrada no conhecimento, a garantia de uma formação competente de seus estudantes, capacitando-os a enfrentar, com criatividade, empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da atualidade (LÜCK, 2000).

Assim, estar-se-á orientando a educação escolar no caminho da contínua melhoria da qualidade do ensino voltado à elevação cultural das massas, ou seja, das classes trabalhadoras, das classes menos favorecidas e das classes exploradas pelo capital, na busca da superação de tais processos de submissão e conformação. E é sobre esta qualidade na educação básica que se buscará no capítulo seguinte discorrer no intuito de identificar a alternativa adequada para fazer frente aos desafios de superação da exploração e dominação exercida pela classe dominante sobre a grande maioria da nossa população.

CAPÍTULO II

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os múltiplos e diversos problemas da educação básica, enfrentados na atualidade pelo nosso país já se tornaram objeto de várias reflexões em pesquisas educacionais, as quais evidenciam, dentre outros, o analfabetismo, a repetência e evasão escolar, a precariedade da formação de professores e a qualidade do ensino.

Nos últimos anos, contudo, um grande esforço governamental foi constatado no que tange ao alcance da universalização do ensino fundamental, o que resultou no atendimento de 97% das crianças de 7 a 14 anos de idade (CASTRO e CRUZ, 2007), contudo, como afirma Paro (1998), essa quase totalidade representa, a cada ano, milhões de crianças sem contato com a educação escolar. Este fato evidencia o compromisso com a expansão de tal oferta, firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, porém, tal esforço em termos quantitativos não se fez acompanhar da melhoria da qualidade do ensino.

A atual Constituição Federal, por sua vez, prevê para a educação no Brasil, dentre outros princípios, a equidade no acesso e permanência na escola, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais de ensino, a gestão democrática nas escolas públicas e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementarmente, estabelece como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de padrões mínimos de qualidade em termos de variedade e quantidade mínimas por estudante de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996), o que requer regularidade em novos recursos para o financiamento que viabilize o seu custeio diretamente nas escolas públicas. O Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09/01/2001), todavia, relaciona a melhoria da qualidade do ensino ao acesso, à permanência e ao sucesso dos estudantes da escola pública e à qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2001).

Corrêa (2003, p. 87) afirma, entretanto, que os documentos legais se omitem quanto à qualidade do ensino, pois “não especificam o que ela seria, como se expressaria ou em quais

critérios poderia se pautar e, mais sério, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance de uma ‘nova’ qualidade”.

A conceituação de qualidade da educação nas escolas públicas se reveste de uma variedade de dimensões que se estendem aos campos financeiro, pedagógico, administrativo, físico-estrutural, de formação docente, de participação comunitária, dentre outros. A complexidade de se estabelecer tal conceito se prende ao fato de que não existe consenso quanto aos seus pressupostos.

Numa análise às críticas conservadoras relativas à qualidade do ensino público associada à sua expansão desordenada, Celso Beisiegel (apud RIBEIRO, RIBEIRO e GUSMÃO, 2005) afirma que a avaliação da qualidade varia em função da classe social dos observadores, atribuindo àquelas mais privilegiadas a percepção de que a qualidade do ensino pode ter piorado e às grandes massas subalternas o entendimento de que o acesso por si só à educação já se consubstancia numa indiscutível melhoria, independente de sua (má) qualidade, o que não significa que as deficiências da escola pública sejam aceitáveis, contudo, não se pode negar as transformações qualitativas trazidas pelo ensino público em decorrência da sua extensão às classes populares.

Libâneo (2004) afirma ser de qualidade toda educação que promova a apreensão do saber e o desenvolvimento de aptidões cognitivas, sociais e operativas que atendam às carências do estudante quanto ao trabalho e a cidadania visando a construção social com justiça e igualdade.

Em sua tese de doutorado, Tuppy (1998, p. 10), fundamentada num conceito amplo de qualidade “entendida como a totalidade das características de um dado elemento que compõe sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades, interesses ou desejos”, afirma ser o conceito de qualidade em educação subordinado a requisitos que se vinculam à manutenção da arquitetura sócio-política e econômica ou à ruptura com o estabelecido.

A autora, ao levar em consideração a especificidade do contexto brasileiro e do seu sistema público de ensino, propõe três distintas direções para conceitos específicos de qualidade em educação, sendo uma orientada à racionalidade interna do sistema de ensino, outra aos requisitos do regime de acumulação e uma terceira comprometida com a emancipação do povo e da sociedade como um todo (idem).

Desta maneira, pode-se dizer que a busca da qualidade da educação em tal contexto é uma importante alternativa ao projeto neoliberal de educação para o país, uma vez que este se ocupa em promover a reprodução da qualificação do trabalhador e a sua conformação ao projeto social da classe dominante, perpetuando a exploração das demais classe, enquanto que a concepção de qualidade aqui defendida é a expressão de uma estratégia político-ideológica, constituída historicamente, que reúne diversificadas expectativas ao longo do tempo, comprometidas intencionalmente com a compreensão de homem, de mundo e de sociedade. Uma educação de qualidade que se apresente com os requisitos de autonomia crítico-reflexiva e justiça social e que, como afirma Paro (2001), não é passível de imediata e rigorosa verificação por meio de mecanismos de avaliação convencionados pelo mercado, característicos do modelo neoliberal.

Nesta perspectiva, a qualidade social da educação, que é uma concepção teórica fundamentada nos direitos sociais de cidadania para buscar a superação do modelo neoliberal, se apresenta voltando-se ao favorecimento da classe trabalhadora. Com base em tal pressuposto, a educação é pensada como um meio de se promover coletivamente a transformação social, pela via da formação de professores e estudantes independentes, tornando tais estudantes aptos a se inserirem na sociedade à qual pertencem de forma autônoma e ativa, contemplando para eles o acesso à educação, a permanência no sistema educacional e o sucesso no aprendizado (FLACH, 2005), contexto em que se propiciará torná-los protagonistas de sua história.

Como eixos estruturantes indicadores da educação de qualidade social, educação esta que resulta, como afirmam Castro e Cruz, (2007, p. 03), “do conjunto da qualidade da escola e do ensino, ou seja, das múltiplas dimensões que a envolvem: física, pedagógica, dentre outras”, Flach (2005) destaca o direito de cidadania, a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, o financiamento em regime de colaboração e a integração entre políticas e outros entes jurídicos e sociais. Belloni (2003), por sua vez, afirma que tal qualidade objetiva efetivar uma política de inclusão social de indivíduos com vistas à emancipação humana e social.

Castro e Cruz (2007) afirmaram que pais, docentes, discentes, membros da comunidade local, diretores e funcionários de uma escola pública pesquisados em Terezina-PI, identificam como elementos relevantes para a qualidade na escola a capacitação dos professores e funcionários, o ambiente da escola, o currículo adequado, o compromisso, material didático de qualidade, organização, planejamento escolar adequado, valorização do professor, integração

com a comunidade escolar, criatividade, professores bem remunerados, boa direção, boa estrutura física e sua conservação, segurança, a dimensão pedagógica da escola, a limpeza do espaço escolar, a merenda, a informatização e a gestão democrática.

As autoras afirmam ainda que quanto à organização, os processos de gestão e a direção se apresentam como relevantes na gestão escolar numa concepção mais social e menos mercadológica da educação, contribuindo para a emancipação do sujeito ao orientar seus objetivos educacionais para a formação de um estudante crítico-reflexivo, que possa se tornar um cidadão atuante na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática (idem).

Flach (2005) também evidencia a valorização dos profissionais da educação (tanto em termos de salários quanto em termos de qualificação adequada às reais necessidades da escola e do sistema) e a compatibilidade de recursos para a área educacional (com regime de colaboração entre os diversos entes administrativos) como fundamentais para a qualidade social da educação.

Os eixos indicadores, acima citados, de qualidade social da política educacional, traduzem princípios políticos vinculados às propostas de governo democráticas e populares e que são capazes de alcançar outras políticas setoriais, contribuindo para sua efetivação (idem). Tais eixos, a seguir explicitados e que contribuem para a identificação dos avanços e limites na concepção sobre educação de qualidade social na política educacional, se resumem em: a) educação como direito de cidadania; b) participação popular na gestão; c) valorização dos trabalhadores em educação; e d) recursos adequados.

a) Educação como direito de cidadania

A educação, bem de existência coletiva constituído historicamente no processo de humanização do homem (FLACH, 2005), deve orientar-se pela realização nas dimensões individual e social, que correspondem respectivamente ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento pessoal orientado ao bem estar e ao usufruto dos bens sociais e culturais e à formação crítico-reflexiva do cidadão orientado à transformação social para o bem viver (PARO, 2002), para que, através dela, os homens tornem-se protagonistas dos seus destinos, da sua história, constituindo-se desta maneira como cidadãos emancipados humana e socialmente (FLACH, 2005).

Desta forma, ao pensar a educação como direito de cidadania é preciso considerá-la, também, como princípio da justiça social, da igualdade e da democracia, tornando-a fundamental para a superação do modelo societário existente, na busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Idem, 2005), evidenciando, destarte, a importância e a necessidade de uma política de inclusão social que proporcione, à população carente e excluída, condições de ingresso num contexto social mais amplo, em condições de contribuir para a construção de formas de relação econômica, social, cultural e política mais justas para todos (CAMINI, 2001; BELONI, 2003).

O compromisso social e político da escola e dos professores se efetiva quando estes vinculam suas tarefas básicas às aspirações e às lutas por transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade, o que requer deles uma sólida preparação profissional para educar a classe operária para o exercício da política na sociedade civil, o que a leva a tomar consciência da importância da escola na elaboração e difusão de uma visão de mundo concorde com seus interesses (TUCKMANTEL, 2002).

Em assim procedendo, a classe trabalhadora tornará hegemônicos os seus ideais de escola pública, possibilitando-a livrá-lo das ilusões, desenvolver suas expectativas através da elevação da sua capacitação intelectual, o que potencializará as possibilidades de “destruição das condições objetivas de trabalho manual que impedem o trabalhador de refletir sobre a sua prática tanto profissional quanto social” (TUCKMANTEL, 2002, p. 20), podendo a escolarização vir a ser “um instrumento necessário para a superação da prática que faz do trabalho, manual e também o intelectual articulado aos interesses burgueses, um fator de exploração e dominação humana” (idem, 2002, p. 20).

Uma educação como tal, de verdadeira qualidade social, precisa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos, superando os processos de exclusão da escola brasileira – fator co-responsável pela manutenção do estado de passividade dos cidadãos ante os acontecimentos orquestrados por uma minoria na direção dos rumos da sociedade, de forma diversa dos reais interesses da maioria – e construindo uma educação que dê efetivas condições para a população conquistar seus propósitos coletivos, tornando-se sujeitos da história (FLACH, 2005).

Entre os defensores da relação da educação com a cidadania temos Libâneo (1998), Gadotti (1997), Frigotto (2000), Arroyo (1987), Nosella (1987), Freire (1993), dentre outros

educadores, tendo este último buscado fundamentar a importância da educação como um ato intencional político iniciado na alfabetização para a construção da cidadania, na elevação da condição de cidadão.

b) Participação popular na gestão

A participação popular na gestão educacional, na ótica da qualidade social da educação, deve se efetivar como um exercício democrático genuíno, uma forma de vida e uma atividade coletiva rotineira nas relações sociais entre homens e mulheres, que seja orientadora e reguladora de uma comunidade escolar. Nesta perspectiva garante-se a participação consciente dos membros da comunidade que se norteiam pelo respeito aos valores e interesses coletivos.

Como conseqüência, teríamos uma escola mais afinada com as expectativas da sociedade e uma administração escolar ancorada na condução do aparato pedagógico, político e normativo pelo processo de discussão pública, em que todos os envolvidos tivessem os mesmos direitos quanto a apresentar propostas, questionar sugestões alheias e participar dos julgamentos destas na busca de soluções voltadas a um fim comum, nos moldes da ação comunicativa defendida por Jürgen Habermas⁵.

A efetivação do processo participativo no contexto escolar e das políticas educacionais se complexifica, pois a própria organização social está pautada na relação de desiguais, onde vamos encontrar uma escola pública sabidamente desaparelhada financeiramente para fazer frente aos crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica (CATANI e GUTIERREZ, 1998, p. 69).

Contudo, a participação aqui tratada, na qual há um processo de aprendizado e produção na própria caminhada participativa, consiste na colaboração efetiva para a construção de uma proposta de ação coletiva, que leve à superação de conflitos entre as partes e à busca de um consenso conquistado pelo diálogo, que consiga libertar a sociedade da concepção defendida pela classe dominante, e contemple a elaboração e efetivação de um projeto contra-hegemônico (FLACH, 2005). Na medida em que decisões são tomadas e implementadas, os homens vão

⁵ Conforme GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, abr. 1999.

tomando consciência do poder da interação por eles exercida, o que pode ser chamado de consciência política.

Esta, por sua vez, se apresenta, conforme Boufleuer (1997, p. 92), “aos indivíduos como certeza de poderem influir nos destinos da sociedade humana”, quer modificando estruturas e práticas sociais na busca da correção de erros, ou ainda perseguindo ou projetando uma sociedade mais justa, libertadora e plural, o que se consubstancia numa estratégia de elevação da cultura das classes desfavorecidas econômica e socialmente.

Num sentido gramsciano, as classes excluídas podem deixar de ser dirigidas e tornarem-se dirigentes, governantes, obtendo da sociedade a aprendizagem gratuita necessária para tal fim, elevando social e intelectualmente as camadas populares e as tornando capazes de estabelecer a sociedade que melhor expressa seus interesses coletivos. (SEMERARO, 1999).

Os “novos dirigentes”, da visão de Gramsci, são considerados, em sua singularidade, livres, organizados em torno de um projeto de democracia popular, transformadores (e não apenas eficientes), anseiam pela arte e são populares e solidários (idem).

A Gestão Educacional, desta forma, permite a participação real da população em assuntos da educação (seja por conselhos escolares atuantes, por eleições para dirigentes escolares, ou mesmo por mecanismos de controle social), o que extrapola a própria escola e envolve toda a sociedade na formação de cidadãos democráticos (FLACH, 2005).

c) Valorização dos Trabalhadores

Os trabalhadores da educação, entre os quais se incluem os professores e os demais responsáveis pelas atividades educativas e serviços escolares, precisam, na perspectiva da qualidade social, ser valorizados, porque são sujeitos reais inseridos na dinâmica social e fazem parte do processo educacional como um todo.

Logo, precisam de condições dignas de trabalho (incluindo materiais disponíveis para as atividades escolares e número de professores e espaços adequados ao desenvolvimento do trabalho educativo), de apoio na formação inicial e em serviço (quer seja profissional ou financeiramente, no atendimento das suas necessidades profissionais e pedagógicas, em um processo democrático de estabelecimento de prioridades), de plano de carreira (condizente com os anseios e necessidades desses profissionais) e de remuneração justa (FLACH, 2005).

Assim sendo, tais profissionais, tanto individual como coletivamente, experimentarão avanços constantes e significativos em relação à formação e à remuneração, se usufruírem tais condições de trabalho, o que os tornará mais aptos para o pleno exercício da democracia e da cidadania e mais independentes, assim como pouco sujeitos às pressões externas para a realização de sua atividade laboral.

Por exercerem papel importante na formação dos discentes quanto à sua formação para a democracia, os profissionais da educação precisam ter um conhecimento profissional que lhes permita viabilizar a qualidade social da educação no processo de educação de crianças, jovens e adultos, uma vez que tomarão decisões sobre situações ocorridas no cotidiano da escola e, tendo para tanto que produzir, construir e socializar um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e competências (MELLO, 2007).

Destaca-se, neste contexto, como mais um fator de contribuição para uma educação de qualidade “a importância da qualidade das instituições formadoras de profissionais docentes, posto que o professor constitui-se como uma peça essencial para que a qualidade social realmente possa acontecer” (CASTRO e CRUZ, 2007), uma vez que segundo os próprios autores é a atuação deles na sala de aula que exercerá ou não influência na formação de cidadãos mais conscientes, promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para o seu crescimento social.

d) Recursos Adequados

A qualidade social da educação requer, também, para a sua viabilização, a utilização responsável de recursos adequados (tanto financeiros, quanto materiais, humanos e técnicos) no setor educacional, que tragam conformidade com a legislação vigente e que contemplem outras fontes e sua ampliação, no caso de recursos financeiros, para que possam contribuir, de forma incomparável, no atendimento da demanda educacional que a efetive.

Os recursos financeiros devem ter destinação estritamente vinculada aos objetivos educacionais, definidos pela comunidade escolar, bem como, utilização racionalmente efetivada, devendo-se levar em conta a priorização dos gastos por urgência e necessidade, com moderação e prudência.

Os recursos materiais devem atender, em termos de quantidade e qualidade, às demandas educacionais a serem realizadas nas salas de aula, às atividades extraclasse e às inovações e

criatividades incorporadas ao conjunto das rotinas pedagógicas do corpo docente, assim sendo, recursos com biblioteca, sala de vídeos, laboratórios, quadra esportiva, meios auxiliares de ensino, novas tecnologias aplicadas ao ensino, dentre outros, devem fazer parte do acervo e patrimônio da escola, os quais devem, também, ter uma boa manutenção e limpeza.

Uma política educacional que contemple uma educação de qualidade social nos termos acima citados estará voltada para a formação cidadã plena das crianças, jovens e adultos, dotando-os de condições de inserção ativa, crítica, construtiva, criativa, justa e humana tanto no mundo do trabalho, diante das atuais demandas em termos de habilidades e competências, quanto na sociedade em que se inserem, em termos de participação autônoma nos espaços sociais de luta pela construção de uma convivência coletiva mais igual e menos perversa e exploradora entre os homens.

A educação escolar, destarte, deve ser concebida como um direito de cidadania em que todos tenham, a ela, acesso, condições de permanência e sucesso; em que a participação popular na sua gestão contemple a conquista, pela maioria, da condição de “dirigente” dos seus destinos, apta a definir metas e objetivos educacionais que a leve por si própria e por seus esforços à construção de uma sociedade melhor e mais humana, sem a necessidade de se subordinar aos ditames de uma minoria que não lhe represente nem efetiva nem legitimamente; em que a valorização dos trabalhadores em educação, cuja formação inicial e continuada se baseie numa concepção politizada de defesa da classe social à qual pertencem, proporcione condições dignas de trabalho, nelas incluída a justa remuneração da categoria; e em que seja garantida a regularidade e a adequação dos recursos diversos da escola às reais necessidades de consecução dos objetivos educacionais definidos pela comunidade escolar.

Deve-se, todavia, atentar para o fato de que, como nos lembram Castro e Cruz (2007) essas dimensões são integradas e interdependentes, logo, em havendo falhas numa delas, potencializar-se-á a ocorrência de prejuízos à concretização da qualidade da educação. Tal conquista, contudo, não se concretiza nem por decreto, diga-se imposição de fora da escola, nem pela boa vontade dos dirigentes escolares.

Há de se promover no espaço escolar um persistente processo de ampla negociação com a comunidade escolar voltado ao estabelecimento de um novo patamar de prestação de serviços

públicos educacionais que resultem na melhoria da qualidade da educação escolar orientada para a emancipação do sujeito e para a formação do cidadão, numa perspectiva humanizadora.

E desafios não faltam para os que pretendem promover tal mudança. A própria comunidade escolar, como um espelho da sociedade mais ampla que a integra, não está acostumada ao exercício do direito de participar dos processos de decisão que envolvem a definição dos rumos do seu futuro, por motivos que variam da falta de capacidade para tal, da apatia caracterizada pela estadia⁶, até mesmo da falta de tempo decorrente da sobrecarga de trabalho em busca da sobrevivência.

As visões de mundo que permeiam os diversos profissionais envolvidas no processo de ensino, carregadas por seus valores, crenças, interesses e culturas contribuem para tornar ainda mais complexo o processo de mudança e melhoria, uma vez que a escola é produto de uma construção sócio-histórica coletiva e como tal requer um movimento semelhante para que se promovam mudanças significativas em sua estrutura e concepção.

O nível de consciência política dos sujeitos participantes deste processo, também, é uma variável que complexifica o processo de mudança, na medida em que tais atores sabedores ou não dos danos causados à classe que pertencem, danos estes decorrentes do processo de exploração liderado pela classe burguesa, poderão ou não se unir em torno da escola no intuito de promover, através dela, a articulação para a elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico capaz de preparar a nova geração para a minimização ou anulação de tal exploração e de seus nefastos efeitos.

No contexto atual em que se encontra a sociedade brasileira, decorrente do processo que se encaminha há alguns anos nas sociedades capitalistas do mundo todo, ao qual se denominou de globalização, alguns fatores tornam favorável o momento histórico para se desencadear um amplo processo de mudança e melhoria na qualidade da educação escolar básica.

Como um destes fatores, podemos citar a pressão social decorrente da necessidade desta escola de promover um processo de redefinição do seu papel como instituição voltada ao atendimento das demandas sociais em torno da educação básica, nos moldes que permita, como

⁶ Artificio utilizado pelo Estado para impedir a cidadania ativa de grande parcela da sociedade, conforme CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas pág 43-77. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

não se vem conseguindo há algum tempo, preparar as crianças, os jovens e os adolescentes para a vida em sociedade, numa perspectiva de inserção sócio-laboral proativa e autônomo-crítica capaz de protagonizar mudanças sociais estruturais benéficas à maioria desta sociedade.

A própria necessidade da classe burguesa de uma mão-de-obra dotada de qualificação para o trabalho com escolaridade mínima de ensino médio, exigência decorrente do avanço tecnológico, que vem se disseminando rapidamente no mundo do trabalho – ainda que esta exigência não venha acompanhada de requisitos de autonomia e criticidade por parte destes novos trabalhadores, por questões óbvias – representa uma oportunidade de mudança para a escola.

Os novos professores da educação pública básica que para ingressarem recentemente no serviço público estão tendo que atender às exigências de uma formação mínima de nível superior, aliados aos seus colegas mais antigos que por uma questão de política pública estão se qualificando neste nível, por financiamento do estado ou mesmo por conta própria representam uma nova frente de resistência e mudança capaz de dinamizar tal processo e contagiar os demais colegas de trabalho.

A redefinição do papel da escola neste novo momento histórico requer dela uma nova configuração didático-pedagógica e normativo-procedimental que possa diante deste mundo – política, cultural, econômica e tecnologicamente renovado – formar cidadãos úteis a esta nova sociedade, dotados de consciência crítica e autonomia suficientes para desvelar/desocultar as verdadeiras intenções encobertas pelo discurso da classe dominante na tentativa de tornar hegemônicas as suas idéias em torno de um projeto social para o país.

Ainda que à atuação da escola não se possa atribuir a direta responsabilidade pela promoção da igualdade, pois, tal conquista tem mais relação com a melhoria da economia e da redistribuição de riquezas, conforme Jencks (apud DANDURAND E OLIVIER, 1991), tais setores não prescindem dela para efetivá-la.

Neste sentido, a educação escolar deve contemplar a conscientização do educando, mediada por uma pedagogia emancipadora baseada numa relação dialógica e formação crítica, na desmistificação do saber e na ênfase nos processos de produção do conhecimento, além de orientar-se, na escola, pela pesquisa participante com foco na vivência do estudante (SAVIANI, 2003).

O saber escolar, produzido na escola à partir do saber científico, tem as tradicionais funções: (i) reprodutora, correspondente à “seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade” (SAVIANI, 2003, p. 40); (ii) produtora, dirigida à criação do “conhecimento técnico-administrativo em alto nível para empresas econômicas, além de produzir formas culturais ideológicas a serviço dos grupos que estão no poder” (idem); e (iii) legitimadora, que visa mascarar as desigualdades, “veiculando idéias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social vigente e que possibilitem a justificação e aceitação do domínio de determinado(s) grupo(s)”.

Mudar tais orientações para propiciar uma utilização do saber escolar que potencialize o pleno exercício da cidadania pelos educandos e egressos da escola pública, o seu desenvolvimento como pessoa e o da sua capacidade laboral com ética e compromisso social no mundo contemporâneo requer dos profissionais de educação da escola uma consciência crítica coletiva acerca do papel profissional que eles devem desempenhar.

Tal nível de conscientização profissional coletiva precisa ser desenvolvido nas escolas públicas de modo que se possa, à partir dela, promover um debate da escola com a sua comunidade escolar e local acerca da redefinição do seu papel quanto à concepção de educação que contemple a apropriação do saber escolar orientado para as novas exigências da sociedade contemporânea.

Estes profissionais, conscientes do valor estratégico da educação para o desenvolvimento da sociedade no atual ambiente globalizado e de economia centrada no conhecimento devem orientar a concretude da sua prática pelo desenvolvimento do espírito democrático dos educandos, pela contínua melhoria da qualidade do ensino voltado à elevação da cultura das massas, para garantir uma formação competente de seus estudantes, capacitando-os a enfrentar, com criatividade e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da atualidade, tanto no que tange à exclusão social reinante, quanto à sua atuação profissional voltada para a superação de tal problema, na busca de uma sociedade mais igual, justa e humana.

Para tanto a escola precisa, antes de tudo, tomar conhecimento da sua realidade em termos gerais (formação docente, desempenho escolar geral, carências e demandas sociais por educação na comunidade escolar, política curricular, gestão escolar, política educacional, orientações e determinações do sistema escolar, dentre outras informações), da conjuntura e evolução do

entorno social e da sociedade mais ampla (em termos culturais, científico-tecnológicos, políticos, sociais e econômicos, dentre outros em seu estágio atual, tanto no município, no estado, no país, quanto no mundo) e da realidade utópica reinante no imaginário da sociedade em que se encontra inserida.

Estas informações são colhidas na própria escola, na sua comunidade, no sistema de ensino, nas diversas esferas e níveis de governo e junto à própria sociedade e o seu processo de coleta já pode se configurar como um movimento de preparação de outro processo: o de participação. Pois, somente através de um amplo processo de participação se consegue a contribuição e o compromisso da comunidade escolar com a melhoria da qualidade da educação.

De posse destas informações e fazendo-se uma profunda análise da realidade da escola, de seus verdadeiros problemas, potenciais e oportunidades, ela poderá construir coletivamente uma sólida e coerente proposta política e pedagógica que faça frente a este contexto, aliando às necessidades e expectativas da comunidade escolar, em especial dos estudantes, a uma estratégia de utilização do saber escolar que contemple a comunhão de tais demandas, num ambiente de formação autônoma e crítica dos educandos.

Assim sendo, a educação escolar, para que defenda um ensino que seja condizente com as exigências de formação do homem contemporâneo, deve superar a sua mera orientação para o pragmatismo e utilitarismo imediatistas, levando os estudantes a “compreender com profundidade o significado histórico da época atual, suas múltiplas determinações e as possíveis tendências de seu desenvolvimento” (SAVIANI, 2003, p. 65), para que possa nela atuar com consciência e autonomia necessárias a uma inserção social comprometida com um mundo mais justo, sem, contudo, se tornar um ingênuo sonhador.

Para tanto, dever-se-á pautar o ensino pela desocultação do currículo, deixando à mostra a sua origem, seus formuladores, seus objetivos e intenções e seus destinatários, questionando o conhecimento a fim de se superar as tradicionais funções do saber escolar (acima citadas), com o objetivo de desenvolver as capacidades investigativa, de observação e interpretativa, necessárias ao desenvolvimento do pensamento independente e à criação de novos conhecimentos. Para tanto, “o ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento” (idem, p. 50), sem, contudo, a eles se restringir.

Giroux (1988), concordando com Michael Apple quanto à existência na escola e no currículo de ações e mediações que se contrapõem ao modelo dominante de sociedade, propõe, nesta perspectiva, a canalização das forças de tal resistência para a promoção de uma política cultural que no currículo (e, conseqüentemente, na escola) faça com que os alunos se emancipem e se libertem das crenças, valores e arranjos sociais impostos pela classe dominante.

Para tanto, o autor utiliza os conceitos de esfera pública (escola e currículo como espaços de oportunização de experiências com habilidades democráticas de discussão e participação), de intelectual transformador (professor identificado com a concepção gramsciana de intelectual orgânico) e de voz (espaço onde estudantes possam ser atentamente ouvidos e considerados) para cultivar na escola o espírito crítico e o respeito à dignidade do homem, capazes de disseminar uma concepção de sociedade mais humana, justa e igualitária, construída por cidadãos críticos e emancipados (idem).

Emerge, pois, neste contexto, a preponderância da autonomia do professor na concretização dos processos pedagógicos e curriculares, tanto pela reciprocidade na sua relação com o currículo, contribuindo com seus próprios significados, quanto pelo seu papel mediador dos conteúdos curriculares e seus respectivos códigos, em relação aos alunos e no desenvolvimento curricular, venha ele de fora da escola, quando sua capacidade modeladora serve de contrapeso contra-hegemônico, ou seja, ele produzido democraticamente no seu interior – quer atuando nos níveis de interação-manutenção, de mediação adaptativa ou de criação-geração de soluções educacionais (SACRISTÁN, 2000).

Torna-se necessário, assim, o exercício profissional docente coletivo como mediatizador do currículo, tanto na eficácia de certas metas do currículo, como no desenvolvimento nos alunos da capacidade de expressão e da habilidade para descobrir informações imprescindíveis à solução de problemas diversos, quanto no aspecto social da sua profissionalização e de um projeto educativo coletivamente construído (idem).

O currículo entendido como um resultado histórico, sempre provisório, da organização de diferentes perspectivas sociais, é proposto por Vieira (2001) como uma prática discursiva e relacional que depende dos professores para ser colocada em uso e efetivada, para que possa permitir uma maior vivência das diferentes concepções de vida, produzindo laços de solidariedade.

Partindo-se da experiência de vida e do senso comum, trabalhados por questionamento crítico, romper-se-á, ainda, pelo currículo crítico, com o currículo “de transferência”, tornando mais livre a relação cotidiana professor-aluno para a expressão do pensamento deste, fazendo emergir a ideologia da cultura do senso comum, que deverá ser desvelada (idem). Contudo, o caminho inverso, do conhecimento científico ao senso comum, também deve ser trilhado para garantir a formação da consciência crítica, concebendo-se a produção do conhecimento como um ato coletivo de criação e recriação (idem).

Assim sendo, o corpo docente desenvolverá o seu fazer pedagógico orientado para a compreensão crítica da realidade, exercendo-o por uma relação dialógica com os estudantes que deverão fazer pesquisa tendo como objeto a cotidianidade e a cultura estudantil (idem). Nesta perspectiva, o ensino passa de uma estrutura setORIZADA para um contexto integrado, impondo-se como forma de compreensão e modificação do mundo e como restabelecimento da unidade do saber (idem).

À escola, dentro desta concepção, reserva-se a tarefa de compreender a diversidade estudantil, em todas as suas variáveis, para poder desenvolver estratégias educacionais voltadas a tornar a vivência no seu interior o mais aprazível e atraente possível – tarefa por demais complexa diante das mais variadas contradições que nela se impregnam, tanto no tocante aos determinantes externos em conflito com sua proposta pedagógica, quanto à natural mudança de hábitos sociais e concepções diante de um novo conhecimento a ser apropriado, além, dentre outros fatores, dos interesses, opiniões e influências coletivos confrontados cotidianamente com os individuais.

Outro desafio que se apresenta ao ensino público básico, no atual contexto de constante aceleração das mudanças sócio-econômicas e culturais capitaneadas pelo intenso uso cotidiano das tecnologias da informação e da comunicação, é o do estabelecimento de uma política de valorização dos profissionais em educação, orientada, tanto para a melhoria do status social da classe em termos salariais, o que deveria historicamente refletir a real importância da categoria para o bem estar social mais amplo, quanto para a sua formação, inicial e continuada, orientada para a apropriação do saber científico contemporâneo (em constante e acelerado processo de aperfeiçoamento, criação e inovação, bem como de encurtamento do lapso temporal da sua conversão em termos de aplicação técnica), a fim de ampliar cada vez mais a sua capacidade de

formar um corpo discente e de egressos apto a, de forma independente, buscar informações atualizadas pertinentes ao ramo do saber ao qual se dedicar, sem perder a compreensão mais ampla do desenvolvimento social.

Neste contexto, são imprescindíveis, ainda, o domínio e a atualização, pelo corpo docente, dos conteúdos a serem pedagogicamente trabalhados e dos métodos e técnicas que viabilizem a sua transmissão-assimilação/apropriação pelo corpo discente de modo a conquistar o saber sistematizado de tal forma que lhe permita perceber as suas aparências e distorções (idem), bem como

entender a história como desenvolvimento; compreender a ação dos homens como ao mesmo tempo individual e social, com caráter de classe (envolvendo a construção material e espiritual do mundo em constante transformação e a ação revolucionária dos oprimidos e explorados) e reconhecer o caráter objetivo-subjetivo, revolucionário, das transformações sociais (SAVIANI, 2003, p. 63).

Emerge, daí, a necessidade de se tornar mais efetiva a contribuição da gestão escolar para a mudança na escola da concepção em torno do seu papel para com a sociedade na qual se encontra inserida. A escola pública básica, diante da conjuntura sócio-cultural e econômica vigente, parece não mais conseguir cumprir seu tradicional desiderato de transmitir a cultura e o saber socialmente produzido para as novas gerações de modo a inseri-las ativamente na sociedade.

Assim sendo, a melhoria da qualidade da educação nos termos acima propostos requer um grande esforço coletivo na escola, tanto em termos de um novo projeto pedagógico e político, que faça frente a essas demandas sociais por educação escolar, quanto no que tange à necessidade organizacional na escola para efetivá-lo, assunto este que será tratado à seguir.

CAPÍTULO III

GESTÃO DA EDUCAÇÃO

São muitas as exigências impostas à escola em termos de reorientação do seu papel⁷ numa sociedade marcada pela constante instabilidade decorrente dos avanços em termos de conhecimentos amplamente convertidos em tecnologia aplicada aos contextos de vida social, econômica e cultural, dentre outros, os quais desencadearam inúmeras repercussões em termos de novos critérios para a inserção de cidadãos nesta sociedade.

Diante disto, a gestão da escola, como afirmam Pazeto e Wittmann (2001, p. 141), vem enfrentando “desafios e mudanças oriundos das crescentes exigências sociais por uma educação básica de qualidade, do avanço do conhecimento sobre a aprendizagem, de novas políticas educacionais e do avanço do conhecimento sobre gestão escolar”. Entendimento defendido também por Gadotti (2000) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007)

Estudos relativos à gestão da escola assumem, a cada dia que passa, crescente importância em função da relevância social e política da educação e do papel da escola, no contexto da crise que o Estado e as instituições da sociedade passam em relação aos novos papéis e funções frente aos novos direitos e responsabilidades, o que aponta para novos rumos nos modelos e estruturas vigentes (PAZETO e WITTMANN, 2001), a partir daí “novos referenciais são exigidos como condição para que a gestão assuma a relevância e a efetividade que a sociedade confere à educação e à escola” (idem, p. 143).

A literatura corrente em gestão escolar se ocupa, como afirmam Pazeto e Wittmann (2001), em compreender, esclarecer e analisar a democratização da gestão e autonomia (com temas como democratização da educação, democratização da gestão da escola, participação, gestão participativa, eleição de diretores, papel do gestor, conselho de gestão escolar, conselho deliberativo e conselho de classe, direção colegiada, envolvimento da comunidade, provimento do cargo e identidade e autogoverno da escola), a organização do trabalho escolar (com o

⁷ Conforme já descrito no capítulo que trata das alterações ocorridas na sociedade

burocrático e o holístico, de administração e de gestão escolar, perspectivas e alternativas de organização, estudos do cotidiano da escola, cultura e clima organizacional, relações interpessoais e de poder e análise de conflitos e problemas), a função e papel do gestor (com autonomia dos diretores na gestão da escola, liderança, função e perfil dos diretores e especialistas em educação, suas competências e perspectivas de ação) e a gestão pedagógica (com o projeto político-pedagógico, o currículo e as inovações, a integração e qualidade da prática educativa na escola). Os autores afirmam ainda que

O provimento de condições físicas, materiais e de pessoal e as mediações necessárias para este provimento constituem parte da função da gestão da escola. Além disto, a percussão social ou o significado histórico da educação escolar e a totalidade ou integração da proposta pedagógica da escola constituem aspectos substantivos da dimensão administrativa da prática social da educação. Estes últimos aspectos constituem a função sociopolítica e a função pedagógica da administração da escola. Num mundo cada vez mais desafiador diante de exigências crescentes para a integração social das pessoas e para a sua inscrição histórica autônoma, a gestão torna-se fator decisivo para a educação escolar (PAZETO & WITTMANN 2001, p. 142).

Nessa perspectiva, concepções e modelos inovadores de educação e de gestão da escola são exigidas dos agentes formadores do homem, da comunidade e do ambiente – para emergirem novos tipos de liderança, coordenação de processos, interdependência sistêmica e intersubjetividade socioambiental e dos seres, bem como, novos fundamentos motivados para a autonomia pessoal (idem, 2001).

Produzir um padrão inovador de gestão educacional, como afirmam Costa e Pinheiro (2002), orientado pelos pressupostos da modernização do Estado e da sociedade, justifica-se em função do potencial que ele teria para garantir qualidade do ensino e equidade e pelo seu papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática.

Um padrão de gestão educacional com tais referenciais requer que todos os profissionais nele envolvidos (dirigentes, coordenadores pedagógicos, professores e demais funcionários da escola) tenham um bom conhecimento do funcionamento da sua unidade escolar, no que concerne ao modo como ela se organiza, as suas formas de gestão administrativa, pedagógica e curricular, a maneira como estimula a relação docente-discente, a sua política de interação com a comunidade e de formação continuada em serviço, dentre outros fatores.

Tal padrão exige, ainda, destes profissionais uma clara compreensão do sistema de ensino que envolve a sua escola, no que concerne aos seus processos de elaboração de políticas,

diretrizes, programas e planos de ação na área de educação escolar, bem como quanto aos objetivos que este pretende alcançar ao promovê-los ou induzi-los a se efetivarem nas escolas.

As possibilidades de promoção, por parte de tais profissionais, de ganhos quantitativos e qualitativos para a escola, a partir da percepção e do aproveitamento e criação de oportunidades na interação desta com o sistema escolar que a envolve, faz deles, com destaque para os professores, profissionais comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino.

A organização e a gestão da escola imputa-se ao grupo de normas, procedimentos, diretrizes, ações e estrutura organizacional que garantem a utilização racional de recursos de ordem material, financeira, humana e intelectual, bem como a condução coordenada e o acompanhamento do trabalho coletivo na unidade escolar (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007), concepção defendida ainda por Paro (1986).

Como utilização racional concebe-se a opção por meios que melhor se compatibilizem com os objetivos educacionais pretendidos e que sejam utilizados de forma adequada com a realização de tais objetivos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007). Já a condução coordenada do trabalho se refere ao conjunto de atividades e procedimentos que visam a reunião, articulação e integração da atuação dos profissionais da escola (idem).

Os autores concluem asseverando que, para que a utilização racional e a condução coordenada do trabalho coletivo se efetivem, são postas em ação as funções específicas de planejamento, organização, direção e avaliação, sendo a condução destas designada como gestão (idem). As formas de organização e gestão são consideradas como meios e não como fins, estando a eles subordinadas, como mais uma vez afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) e Paro (1986).

A reestruturação da educação, gestada no país nos anos de 1990, segue a lógica acima descrita do discurso da técnica e da racionalidade administrativa e se fundamenta na crise de legitimidade do Estado, que não atende as demandas sociais por educação, em razão da ineficiência dos serviços públicos no cumprimento dos seus objetivos com os recursos de que dispõem, reduzindo a questão a um problema de ordem administrativa (NASCIMENTO, 2005).

Vista numa perspectiva neoliberal a gestão escolar é posta como centro das políticas, o que visa desobrigar o Estado de parte significativa da sua responsabilidade, deixando às escolas e suas comunidades a obrigação de planejar, organizar e avaliar os seus serviços prestados

(LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007). A visão sociocrítica, por sua vez, valoriza as ações realizadas pelos profissionais da escola, bem como a promoção da autonomia e da participação voltadas para o interesse coletivo, sem abrir mão das obrigações do Estado (*idem*). Deve-se, contudo, relativamente à autonomia das escolas ter a clareza dos seus limites, como afirma Libâneo (2004, p. 16) acerca da postura de alguns professores, desregradamente sonhadores, que “acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas será sempre relativa em face da existência de outras instâncias de gestão”.

A concepção que hoje se denomina gestão escolar, como afirma Nascimento (2005, p. 163), tem “como ponto de partida a discussão conceitual sobre a *administração escolar*”, marco referencial relativo aos estudos sobre a essência do trabalho dos dirigentes escolares (SILVA JUNIOR apud NASCIMENTO, 2005). Inicialmente associada aos referenciais teóricos próprios da administração de empresas, a administração escolar teve em Anísio Teixeira um dos precursores dos seus estudos.

Assim, Anísio Teixeira (1961) contemplava uma administração na educação que fosse efetivamente fiel aos seus objetivos, ou seja, que ficasse a esta subordinada e distinta daquela utilizada nos meios empresário-industriais. O autor, concebendo a busca da qualidade do ensino como a razão da necessidade de administrar na escola, percebe as categorias administração, supervisão e orientação como desdobramentos da função docente, legitimando-se como meios para provê-la, contudo, a carência de professores *competentes* o leva à concepção de uma “elite escolar pensante” que supra as “deficiências” da formação destes educadores (*idem*).

Nesta perspectiva, a democratização, a descentralização e a autonomia da escola, além do repensar criticamente a atual administração pública na educação, que tanto protagoniza a separação entre planejamento e execução, o excesso de normatização e a exacerbação dos mecanismos de controle que, a despeito dos objetivos de eficiência, conduziram-na ao oposto (questões estas já defendidas por Anísio Teixeira, à sua época), elevariam a gestão da escola para um estágio de desenvolvimento compatível com os constantes e mutantes requisitos da relação sociedade, trabalho, família e ambiente (MAIA, RIBEIRO e MACHADO, 2006).

Ribeiro (1978) aborda a delimitação do campo da administração escolar – na medida em que, durante sua construção, busca diferenciá-lo dos demais campos a ele contíguos, ditos mais

amplos – e apresenta seus princípios científicos, recorrendo aos modelos teóricos de Taylor e Fayol, principais precursores da Teoria Clássica da Administração, abrindo mão, como afirma Nascimento (2005), de constituir com autonomia os seus objetos de estudo e de pleitear a sua elaboração teórica independente, uma vez que, por antecipação abre mão da construção de seus próprios conceitos.

Lourenço Filho (1963) aborda a perspectiva de eficiência e de uma administração como formas de alcançar os objetivos, considerando a importância da informação, e das “esferas de responsabilidade” e “níveis de autoridade”, para o entendimento da evolução de uma abordagem funcional, em administração escolar.

O autor utiliza certos elementos da racionalidade típicos do modelo racional/burocrático e avança num modelo de sistema social, em função de uma abordagem pré-sistêmica, além de dar um superficial enfoque sociológico, principalmente devido às várias referências da área de sociologia e também comportamentalista, uma vez que introduz o elemento “comportamento administrativo” na discussão (idem).

Alonso (1978) buscou na Administração Geral um suporte teórico para a construção de sua proposição de uma abordagem sistêmica aberta (complementada com pressupostos de racionalidade, típicos da teoria burocrática), por oferecer uma interpretação dinâmica da organização escolar, decorrente do intercâmbio constante que ela mantém com o seu ambiente, atribuindo-lhe influência no desenvolvimento teórico em administração escolar no Brasil. A autora propõe rever as funções técnica e administrativa dentro da escola, de modo que, tornando-as interdependentes, se estabeleça bases adaptadas às atuais concepções vigentes, sendo, também, conduzida a partir de propósitos bem definidos e constantemente revistos que busquem superar a visão conservadora da escola (idem).

A função administrativa, nesta perspectiva, é vista como um subsistema do sistema global que desempenha atribuições de coordenação, controle e direção dos demais subsistemas que compõem tal estrutura global da escola (dentre os quais se incluem o técnico-pedagógico, o financeiro e o de pessoal), de modo a propiciar os ajustes necessários à adequação desta aos requisitos socialmente exigidos num dado momento histórico em que ela se encontra inserida (idem).

Algumas críticas quanto ao enfoque explicativo e prescritivo das concepções de Myrtes Alonso são oferecidas por Félix (1989) que a critica de não analisar os determinantes econômicos e sociais da realidade educacional, abstraindo e tornando atemporal sua proposição e reduzindo-a às questões internas de aperfeiçoamento da sua estrutura na busca de um estado de equilíbrio com o ambiente que envolve a escola.

A autora, analisando as teorias da administração científica, das relações humanas e de sistemas, busca desmistificar a sua assimilação pela administração escolar, a partir da relação desta com os condicionantes e determinantes estruturais da sociedade capitalista, em especial a brasileira (FÉLIX, 1989).

Sem apresentar uma proposta teórica mais adequada, afirma que a ação e a função administrativa estão condicionadas, no Estado brasileiro, pelas novas formas deste e das instituições jurídico-políticas e culturais resultantes das mudanças econômicas, políticas e sociais que determinam as formas de interação (antagônica) entre as classes dominante e dominadas, e, por isto, estarão sempre a serviço da primeira na conformação das demais (idem).

A prática da administração da educação é concebida por Sander (2002), que afirma existir relação entre características do desenvolvimento nacional e razões da evolução da teoria administrativa no país, em suas dimensões analítico-pedagógica, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, organizacional, relativa à estrutura e ao funcionamento da escola, e política, que trata das relações da escola com o seu macro ambiente, o qual contempla suas forças econômicas, políticas e culturais.

As pedagogias críticas, na década de 1960, proporcionaram um profundo debate sobre o projeto de escola produzido pela sociedade capitalista, envolvendo seu currículo, metodologia, organização e gestão, criticando veementemente, quanto a esta última, a transposição mecânica do modelo de administração empresarial para a administração escolar e propondo uma transição para o paradigma da especificidade da escola, ainda em curso, através da adoção de uma vertente crítica não reprodutivista de perspectiva menos imobilista, defendida por autores como Marx, Gramsci e outros (RUSSO, 2004).

A adoção dos pressupostos da administração empresarial é, no final dos anos 70 e início dos anos 80, criticada no Brasil pelos trabalhos de Miguel Arroyo (1979), Zung (1984) e Vitor Paro (1986), como afirma Russo (2004, p. 32), ao asseverar que

O fundamento da crítica centra-se no caráter ideológico da teoria organizacional produzida como universal e neutra, ainda que sob determinantes de uma sociedade de classes totalmente omitidos (COVRE, 1981) e, portanto, não explicitados. As restrições à adoção da TGA como paradigma da teoria da administração escolar não significa deixar de reconhecer que aquela teoria avançou tecnicamente e desenvolveu formas de operacionalizar seus propósitos que podem, quando despidos de seu caráter ideológico, contribuir para a gestão escolar, levando a escola à realização dos fins da educação transformadora. O modelo burocrático dominante na administração do aparelho de Estado dirigido à educação tem-se revelado fator restritivo a que a escola realize seus fins propriamente pedagógicos, pois a organização burocrática, por suas características, produz uma forma de exercício do poder centralizado que dificulta a participação dos agentes da educação nas decisões de interesse coletivo.

Paro (1986), nesta perspectiva, analisa as condições de possibilidade de uma administração escolar voltada à transformação social. Nesse sentido, o autor examina o conceito de administração em seus elementos mais simples, abstraindo-os dos condicionantes específicos da estrutura social determinada, para em seguida analisá-lo dentro da sociedade capitalista, de modo a identificar seus principais determinantes sociais e econômicos (idem).

O autor, que critica o modelo racional/burocrático e enfatiza a existência do modelo político, busca ainda conceituar a transformação social e caracterizar o papel da educação neste processo, para, então, finalizar analisando o caráter conservador da teoria e da prática da administração escolar no Brasil, com as quais propõe um rompimento, e estabelecendo alguns pressupostos básicos para a sua prática comprometida com tal transformação, utiliza-se, para tanto, do viés político-racional na sua tentativa de teorização (idem).

Nesta visão, a administração escolar, favorece a transformação social ao se articular com os reais interesses da sociedade e perseguir objetivos educacionais que visem à emancipação desta ante os interesses minoritários da burguesia capitalista, orientando-se pela apropriação do saber e pelo desenvolvimento da consciência crítica da realidade (idem).

A administração escolar, em tal perspectiva, deve, pois, objetivar a criação de efetivas condições (nos seus diversos aspectos, como o material, físico-estrutural, legal, financeiro, de formação docente, etc) para o melhor desenvolvimento possível do processo ensino-aprendizagem, com foco no estudante, sendo, como afirma Cordeiro (2004, p. 31), “imprescindível a retomada da especificidade da educação e dos seus fins e objetivos para tornar a Administração Escolar realmente uma teoria crítica”. A autora conclui afirmando ser neste ponto que acontece a distinção entre ela e a administração geral (idem).

Assim concebida, a administração escolar não trata das questões didático-metodológicas e seus fundamentos no processo pedagógico, ela se preocupa com a gestão deste processo, mediando os meios e os fins educacionais, com vistas à superação dos óbices a sua plena realização. Para tanto, é fundamental a sua concepção a partir de pressupostos teórico-metodológicos que incorporam a natureza e a especificidade da educação e do processo escolar, assumindo o desafio de formular propostas e estratégias que garantam a sua inviolabilidade diante das ações desenvolvidas na escola (RUSSO, 2004).

Dessa forma, ao direcionar o processo educativo e as ações dos profissionais envolvidos a administração escolar expõe o seu caráter político, ideológico e social e, dependendo da forma como a concebem, “os diretores escolares podem transformá-la num aparato de transformações das relações escolares ou protelar o estado de dominação da sociedade capitalista” (CORDEIRO, 2004, p. 31), o que a torna, quando bem dirigida, capaz de “transformar-se num desafio na busca de explorar o mais eficazmente possível as condições para a construção da Educação Escolar” (idem).

RUSSO (2004, p. 29) entende que a “construção de uma teoria da Administração Escolar, que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização”, orientado para a melhoria da formação dos sujeitos da educação, tanto numa perspectiva quantitativa quanto qualitativa, e que seja um conhecimento que ilumine a prática e indique os caminhos para transformá-la em verdadeira práxis criadora e reflexiva. O autor (RUSSO, 2004, p. 32) defende então que

No processo pedagógico de produção, a organização do trabalho precisa levar em conta a natureza não material daquele em que o produto não é separável do processo de produção e para o qual contribuem como agentes ativos todos os sujeitos nele envolvidos. Assim, a natureza da produção do aluno educado não é a justaposição do trabalho isolado de cada professor como se o aluno fosse um receptáculo, com locais determinados para cada conhecimento específico que serão acessados quando necessários. Sabemos que as contribuições de cada área do conhecimento só se justificarão se articuladas por um projeto que lhes dê sentido social, político e pedagógico, isto é, se a articulação ocorrer por meio de um projeto centrado nos valores eleitos pelo coletivo da escola que orientarão e definirão os fins que se deseja dar à educação.

O autor afirma ainda que a construção de tal teoria deve criar condições que favoreçam o adequado dimensionamento dos fatores inerentes ao processo educativo escolar e sua

coordenação, contribuir para aumentar a produtividade da aprendizagem dos estudantes e produzir efeitos diversos dos da burocracia, que na intenção de estruturar as organizações exercita o poder autoritário e dificulta a participação e a democratização nas organizações (idem, 2004).

Contudo, Cordeiro (2004) afirma que, nos últimos tempos, surgiu a gestão da educação, ou gestão escolar – um novo termo utilizado para designar as funções do diretor de escola –, o que para muitos educadores, além de uma simples troca de terminologia, representa uma mudança de paradigma na administração de escolas, resultante de um processo real que envolve pessoas, o qual é despido do caráter de neutralidade na medida em que os profissionais da escola ao se posicionarem para tal mudança fazem emergir o seu caráter político.

É importante pois, uma vez que tal processo envolve pessoas, que se leve em consideração a prática cotidiana, que dá materialidade à escola, revelando-a de forma integral e singular, orientando-se pela análise do seu fenômeno e não de seus conceitos explicativos (RUSSO, 2004).

Desta forma a administração escolar possibilitaria o entendimento de uma relação dialética entre teoria e prática que refletisse a realidade escolar, com permanente interferência mútua e realimentação transformadora (idem), orientada ética, política e culturalmente para a plena equidade social entre as classes, o que daria ênfase à valorização do conhecimento das formas concretas de gestão escolar (idem). Nesta perspectiva, tratar-se-á, adiante, da gestão do trabalho da escola, tomando como referência a prática

CAPÍTULO IV

A GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

4.1 A estratégia e suas escolas de pensamento

A estratégia já era tratada desde os tempos de SUN-TZU (500 anos a.C.), em seu livro *Arte da Guerra*. Costa e Pinheiro (2002) entendem-na, num sentido amplo, como a arte de fazer planos para o combate ou para a guerra e afirmam que a palavra tem origem na Grécia e designava a arte dos generais – Os *estrategos* ou comandantes supremos escolhidos nas guerras.

Estratégia, originária do meio militar, “é a arte ou a ciência que concebe e organiza um plano de operações de guerra ou de uma campanha militar” (ROSA, 2004, p. 20), envolvendo grande incerteza, o que requer flexibilidade de ação, para os executores, diante dos objetivos fixados e dos meios necessários disponíveis (idem).

Maquiavel ampliou o seu conceito ao referi-lo à arte de utilizar a força para atingir objetivos políticos. A estratégia está associada à tática como “condução da execução das operações reais”, linha de entendimento defendida por Karl Von Clausewitz (apud PARENTE FILHO, 2003) que enfatiza a era napoleônica (1784-1813) e do General André Beaufre. A associação entre a estratégia e a política é entendida, de forma abrangente, como a arte de preparação e emprego do poder para a conquista e manutenção dos objetivos da política, independente dos obstáculos existentes, conforme Banha (idem).

Na gestão empresarial, J. Von Newman (apud PARENTE FILHO, 2003) entende estratégia como um plano de ação completo no qual o responsável pela decisão explora todas as possíveis ações apresentadas numa determinada situação através de um esquema de causalidade que descreve de forma sistemática todas as conseqüências das ações. Para Nadler, Hackman e Lawler (1983) a estratégia é um processo organizacional que visa adaptar com efetividade o uso dos recursos e demandas, restrições e oportunidades da organização ao ambiente.

Day e Rubenstein (apud VIEIRA, 2002) argumentam ser a estratégia cada vez mais dinâmica e forte na medida em que aumenta a sua capacidade de previsão e reação às ações

desencadeadas pela concorrência, bem como das mudanças do cliente ao longo do tempo e no ambiente competitivo.

Sintetizando elementos contidos em diversos conceitos, Ghemawat (2000) considera estratégia como a capacidade de contínua e sistematicamente ajustar a organização às condições do seu ambiente em transformação, com o intuito de garantir a efetividade da visão de futuro e da longevidade organizacional.

Agregando outras características e dimensões na busca de um entendimento do conceito de estratégia em toda a sua amplitude, Mintzberg e Quinn (apud COSTA e PINHEIRO, 2002) apresentam, envolvendo várias abordagens, as definições de estratégia como (i) um plano, uma orientação de ação definida com consciência para o destino da organização, (ii) um padrão, o estabelecimento de condutas ao longo do tempo, (iii) uma posição, a livre escolha para posicionar certos produtos em certos mercados, (iv) uma perspectiva, a forma básica particular de fazer as coisas numa organização e no seu ambiente, e (v) um truque, um movimento específico que vise a frustrar o concorrente.

Ansoff e McDonnell (1993, p. 70), por sua vez, conceituam estratégia como sendo “um conjunto de regras de tomada de decisão para orientação do comportamento de uma organização” e Porter (1989), numa variante competitiva, a considera como a busca de uma favorável posição competitiva na arena em que ocorre a concorrência.

A estratégica clássica visa, pois, a consecução dos propósitos e objetivos empresariais através da habilidosa articulação dos fatores internos que lhe são favoráveis, minimizando a exposição de seus fatores desfavoráveis, com vistas a aproveitar as oportunidades, prevenindo-se das ameaças do ambiente.

A estratégia – em vista da necessidade das empresas realizarem objetivos num clima de concorrência acirrada, similar ao das guerras (MAXIMIANO, 2000) – foi, na metade do século XX, apropriada no meio empresarial, em contraste com as teorias clássicas da administração (de Taylor, Fayol e seguidores) e sua incorporação às práticas de planejamento resultou no

planejamento estratégico, abordagem que, passando por várias etapas de desenvolvimento, aqui denominadas de escolas⁸, evoluiu para a gestão estratégica (LOBATO, et al., 2003).

Das escolas do pensamento estratégico, a primeira, surgida nos anos 1950, foi a do planejamento financeiro, a qual fazia, de maneira formal, o controle financeiro do orçamento anual aprovado pelo executivo principal (de cima para baixo), e tendo como preocupação central a simplificação e a eficiência nos processos, bem como se caracterizava pela ênfase na administração por objetivos, inibindo a capacidade empreendedora ao priorizar o cumprimento das regras (idem).

A escola do planejamento a longo prazo, cuja fase corresponde aos anos de 1960, se baseava em projeções de tendências para estimar o futuro, realizável, num ambiente estável, com intervenção ativa no presente e com fundamento em evoluções passadas, trabalhava, ainda, com métodos simples de elaboração de cenários e com adoção de uma política de preços com base em custos futuros que desencorajem a concorrência utilizando-se a curva de experiência, progressiva diminuição dos custos de um bem produzido à medida que se aumenta a sua produção (idem),

A escola do planejamento estratégico, surgida na década de 1970, utilizava a formulação de estratégia através da análise de Swot – desenvolvida em Harvard e relacionada à análise ambiental interna (forças e fraquezas) e externa (oportunidades e ameaças) da empresa – que criava um foco estratégico nas decisões empresariais visando o aumento da eficiência e da eficácia organizacionais (idem).

Os conceitos mais utilizados nesta escola, conforme Lobato (op. cit.), são o pensamento estratégico, sistema de diagnóstico que visa a definição de estratégias empresariais ao qual se subordinam todas as suas decisões e ações, a análise de mudanças do ambiente, exame dos fatores ambientais determinantes da empresa no presente e no futuro, e a análise de recursos e competências, mobilização sistematizada da melhoria do saber acerca dos recursos e competências da empresa visando a sua otimização alocativa e técnica (idem).

No início dos anos de 1980 surge a escola da administração estratégica que evidencia o valor da implementação da estratégia dando-lhe igual importância em relação à sua formulação, cuja essência consiste em relacionar a empresa com o meio ambiente em que se encontra inserida

⁸ Modelo desenvolvido por F. N. Gluck, S. P. Kaufmann e S. Walleck na obra *Strategic management for competitive advantage*, Boston, Harvard Business School Press, 1980.

(idem). Igor Ansoff (apud LOBATO, et al., 2003) afirma que o planejamento estratégico se defronta com os desafios da análise de competitividade e da integração dos objetivos estratégicos, ou seja, de como uma empresa terá sucesso em áreas estratégicas de negócios nas quais pretende atuar e como se integrarão estas áreas, respectivamente.

Michael Porter (apud LOBATO, et al., 2003) aprofundou seus estudos nos aspectos prescritivos do pensamento estratégico e propôs questões acerca do que orienta a concorrência, das suas iniciativas, de como reagir a elas, de como desenvolver o setor empresarial do qual faz parte e de qual a melhor posição na competição de longo prazo, desenvolvendo uma análise estrutural focada em cinco forças competitivas: a rivalidade entre concorrentes, a possibilidade de novos concorrentes, a ameaça de produtos substitutos, o poder dos fornecedores em negociar e o mesmo poder dos compradores. Da interação de tais forças, que determinam a competição num setor, depende o seu grau de concorrência e rentabilidade (idem).

Esta escola, além de contribuir com a valorização das pesquisas e com um conjunto de conceitos baseado em cálculos analíticos, deu ênfase na estrutura da indústria – pela forte influência que ela exerce sobre as regras competitivas e sobre as estratégias disponíveis à organização – da qual se extraem análises com base nas vantagens relativas ao baixo custo e à diferenciação, gerando, quando combinadas com o escopo da empresa, as três estratégias genéricas de competição, ou seja, da diferenciação, do custo mínimo e do foco (idem).

O gerenciamento da cadeia de valor foi desenvolvido nesta escola com a criação e o aperfeiçoamento de uma série de ferramentas analíticas – dentre as quais se destacam a análise de estrutura da indústria e as estratégias competitivas – para que as empresas, nele baseadas, obtenham margens de lucro (idem).

Lobato et al. (op. cit.) afirma que a escola da gestão estratégica, surgida nos anos de 1990, período em que o ritmo da aceleração das mudanças começou a se destacar, ao dar um enfoque mais sistêmico ao planejamento estratégico, proporcionou uma maior integração e menor centralização nas funções administrativas – organização, direção, coordenação e controle –, estabelecendo o equilíbrio entre as demandas ambientais interna e externa e integrando todos os setores da empresa, de forma mais dinâmica, sinérgica e sistemática, na busca de uma melhor alocação de recursos para o alcance dos objetivos organizacionais, cujas fases e pressupostos serão à seguir tratados.

4.2 A gestão estratégica

Oliveira (apud COSTA e PINHEIRO, 2002) descreve o processo de gestão estratégica nas organizações em três fases, sendo que a primeira contempla o planejamento estratégico, desdobrado em (i) diagnóstico estratégico, que realiza as análises interna (das forças e fraquezas da empresa) e externa (das oportunidades e ameaças ambientais), (ii) definição da missão, que trata da determinação do objetivo fundamental da organização e do que ela pretende ser no seu ambiente, (iii) determinação dos instrumentos, tais como objetivos, metas, estratégias, políticas e projetos, de forma prescritiva e quantificada, e (iv) definição dos critérios e parâmetros de avaliação.

A segunda fase, que se dedica ao desenvolvimento estratégico, consiste na implantação das determinações definidas na fase anterior, convertendo-as em resultados e ações concretas, por meio de planos táticos e operacionais efetivados, respectivamente, nos níveis intermediários e na estrutura organizacional, além de promover a incorporação de novos papéis, nova estrutura hierárquica e novo sistema de retribuição (*idem*).

A terceira fase trata do controle estratégico que realiza a avaliação do nível de consecução e de desvio obtidos, em relação aos padrões previamente estabelecidos, a fim de corrigir distorções e aprimorar o alcance dos resultados, além de promover a geração de informações úteis para as outras fases, potencializando o aprimoramento das ações prescritas e praticadas e viabilizando a melhoria contínua, através de mudanças de processos e de adaptação às situações surgidas (*idem*).

A gestão estratégica seria definida, então, conforme afirma Estevão (1998, p. 6), como sendo

[...] um *processo global* que visa a eficácia, integrando o planejamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização.

Do exposto, percebe-se a distinção entre a gestão estratégica e o planejamento estratégico, pois, a primeira, como se vê, integra o segundo como uma de suas fases, não se limitando à

formulação, própria deste, se estendendo à implantação das estratégias, em conformidade com os padrões estabelecidos previamente, e ao seu monitoramento avaliativo, propiciador de melhorias pelo aprimoramento das ações.

Envolvidas na arquitetura do processo de gestão estratégica, como afirma Lobato et al. (op cit), temos: a) as entradas do sistema, de onde se obtêm as informações, energias e matérias; b) o núcleo, onde se encontram as funções da gestão estratégica; e c) as saídas, que se relacionam aos resultados a serem obtidos e que devem ser detalhadas para operacionalizá-las e corresponder aos objetivos que a empresa estabeleceu, desde que considerem as dimensões da mudança, da necessidade, da característica do estilo gerencial e da eficácia organizacional.

Concentrando-nos no núcleo, por ele focar as atividades de gestão, detalharemos cada uma de suas funções, que são: a organização, a coordenação, a direção, o controle e o planejamento estratégicos. A organização estratégica, conforme Lobato et al. (2003), é um grupo de ações essenciais ao estabelecimento da estrutura formal da autoridade, a fim de integrar e definir as formações de camadas hierárquicas de trabalho.

A coordenação estratégica é a atividade de mobilização das forças físicas, intelectuais e morais, dentre outras que visa: a) elaborar, rever e atualizar o plano estratégico; b) definir a perspectiva de desenvolvimento organizacional, verificando a necessidade de educação interna para planejar; c) obter informações que facilitem a formulação do plano estratégico; d) dar garantias de continuidade e transparência no andamento do processo; e) selecionar a metodologia de planejamento; fazer a articulação do processo de gestão estratégica dentro do núcleo; f) definir recursos materiais necessários; g) conquistar o comprometimento dos trabalhadores; e h) fazer o acompanhamento do processo de gestão (idem).

A direção estratégica é responsável por orientar as operações, comunicando, estimulando e liderando os profissionais da organização visando implementar o processo de gestão estratégica, atuando decisivamente sobre os imprevistos do ambiente externo, os problemas inesperados, a inconformidade dos sistemas de informação, dentre outros desafios (idem).

O controle estratégico, conforme Lobato (op cit), dedica-se à identificação de falhas e desvios do planejamento, com vistas à correção e prevenção de reincidências, com o fito de aproximar os resultados obtidos daqueles planejados em todos os aspectos organizacionais. O planejamento estratégico, por fim, é o estabelecimento de uma sistematização destinada à tomada

de decisões que busquem a garantia do sucesso organizacional presente e futuro que permita preparar hoje a empresa para as incertezas porvir, na consecução dos seus objetivos (idem).

A desordem do ambiente competitivo dos negócios tem provocado novos questionamentos acerca da eficácia e eficiência dos diversos modelos sugeridos pelas escolas de pensamento estratégico (Tonge, apud VIEIRA, 2002). Dirigentes e pesquisadores afirmam que tais modelos estão em vias de obsolescência, devido à intensidade e à velocidade das ações organizacionais neste ambiente na atualidade (Brouthers, apud VIEIRA, 2002).

Lobato et al. (2003) entendem que a sintonia entre a organização e o seu ambiente de negócios é fator preponderante para o sucesso, alertam para a inexistência de uma metodologia universal de gestão estratégica que dê conta da diversidade organizacional que se expressa por tamanhos, atividades e culturas o mais variado possível e propõem uma nova escola: a gestão estratégica competitiva.

Os autores (LOBATO et al., 2003) expõem como principais características da gestão estratégica competitiva a atuação global, proatividade e foco participativo (postura empreendedora e participação na formulação e implementação da gestão), incentivo à criatividade (para acompanhar as transformações do mundo), controle pelo *balanced scorecard* (sistema de gestão baseado em indicadores de desempenho estratégico), organização em unidades estratégicas de negócio (subdivisões da organização com pouca hierarquia e muita autonomia), ênfase em alianças (na busca de minimizar fraquezas e ameaças), responsabilidade social (postura ético-empresarial) e aprendizagem contínua (vantagem competitiva coletiva renovável).

Nesta escola, os autores buscam integrar as demais escolas de pensamento estratégico com vistas a fazer frente aos desafios emergentes da nova ordem social, política e econômica mais complexa e competitiva, fatores que tornam imprevisível o desenvolvimento de novos cenários e impedem o controle deliberado (idem).

Atuando sobre os ambientes externo e interno, a gestão estratégica visa com o primeiro orientar a organização para a tomada de decisões e o desencadeamento de ações que busquem, com a prevenção das ameaças e o aproveitamento das oportunidades, manter com este ambiente que o envolve uma relação proveitosa para ambos. No interior da empresa, a gestão estratégica busca um rearranjo técnico, normativo e procedimental, dentre outros, que – respeitando a cultura organizacional, o estilo de liderança, a estrutura, a atuação dos profissionais da organização, bem

como os sistemas de informações e controle existentes (VIEIRA, 2002) – permita a utilização dos seus recursos materiais, humanos, tecnológicos e informacionais de forma tal que a relação com o ambiente externo se consolide e frutifique.

Assim, a percepção, por parte dos gestores da organização, das características, da dinâmica e das peculiaridades e demandas do ambiente externo desta permite a estes vislumbrarem alternativas de atuação da sua empresa que a possibilite apresentar melhores resultados, o que pode se traduzir em melhores produtos ou numa melhor prestação de serviços aos seus clientes, beneficiários diretos da sua força de produção, estreitando e fortalecendo os laços com estes e, conseqüentemente, com o ambiente que a envolve.

Por outro lado, orientada por tais informações o corpo diretivo da organização poderá promover um rearranjo interno em seus recursos de forma tal que minimize a sua exposição aos riscos detectados neste ambiente, bem como potencialize o aproveitamento das oportunidades nele percebidas, quer seja pelo aperfeiçoamento/aprimoramento dos seus diferenciais organizacionais (sejam eles físicos, humanos, científico-tecnológicos ou mesmo informacionais), ou mesmo reforçando-os onde são mais sensíveis e frágeis, frente ao ambiente concorrencial.

Entre as demandas, restrições e oportunidades existentes no ambiente externo e os recursos internos da empresa, cabe aos executivos da organização, após uma minuciosa e prévia análise de todos eles, promover o seu alinhamento estratégico a fim de harmonizá-los (NADLER apud VIEIRA, 2002), condicionando, sempre que necessário, o seu propósito às demandas que a sociedade lhe impõe a fim de alcançar a visão e perpetuar a organização. Isto é a estratégia e ela se desenvolve com a determinação de pessoas da organização e com os meios dela para realizar as tarefas, das quais se destacarão as mais importantes, logo, críticas, o que, como afirma Vieira (2002) repercutirá no comportamento e projeto organizacionais e no tipo de gerência.

A minuciosa e prévia análise tratada acima, deve, ratificando as idéias de Matus (1997), compreender a subjetividade dos atores envolvidos na situação-problema, suas percepções, pontos de vista e interpretações, condicionadas e limitadas por sua posição no jogo social, seus conhecimentos, experiências e crenças, dentre outros fatores. Desta forma, deve o planejador apropriar-se das várias concepções e modos de ver, sem ignorar ou predizer as opiniões dos demais envolvidos, a fim de buscar a harmonia entre as sínteses da realidade atual e do futuro desejado por todos.

Nestes termos, a escola básica pública, objeto desta pesquisa, é um exemplo de como a harmonização decorrente do alinhamento estratégico pode se dar. E o capítulo que trata da redefinição do papel da escola na sociedade contemporânea situa muito bem este movimento ao expor as transformações no macroambiente desta organização (a sociedade). As profundas transformações, no campo científico-tecnológico, absorvidas pela empresa privada, melhorando consideravelmente a sua produção, produtividade e gestão, desencadearam um processo de geração de excedentes de produção que foram canalizados para impulsionar o dinamismo do comércio internacional, contagiando os países desenvolvidos com a transferência de tais avanços, invenções e inovações, o que por fim resultou na mundialização da economia e na sua interdependência – trazendo irreversíveis conseqüências para a sociedade e para os demais setores de atividade nela.

A sua repercussão na educação foi quase que imediata, uma vez que a ela se destina a tarefa de preparar o homem para o trabalho e inserção social, tarefas que passaram a requerer novas demandas em termos de qualificação para o aproveitamento deste homem, repercutindo na redefinição do papel da escola neste novo contexto. Tal discussão ainda se estende na nossa sociedade, na busca de solucionar o problema da harmonização de tais demandas com a configuração organizacional da escola, com vistas a continuar a atender às necessidades da sociedade, perpetuando-se como espaço privilegiado de formação sistematizada do cidadão.

A manutenção continuada e persistente de prestação de um serviço educacional nos moldes tradicionais, distanciando, cada dia que passa, a sua preparação/formação dos novos e cada vez mais mutantes requisitos e demandas para inserção sócio-laboral contemporânea, suscitará da sociedade que dele se serve a substituição da escola por outro tipo de organização que melhor lhe atenda, pondo em risco a sua existência.

O fator político interfere, como já afirmado anteriormente, na determinação das estratégias a serem adotadas. Ele emerge das visões de mundo, da cultura, das crenças e valores das diversas pessoas envolvidas na formulação das estratégias e até mesmo daquelas que influenciam estas, sendo, tais estratégias, como afirma Vieira (2002), resultado de disputas, conflitos e negociações entre os grupos de interesse da empresa.

O determinismo do ambiente externo e a escolha estratégica são complementares e o seu equilíbrio dinâmico é fundamental para a organização, conforme Hrebiniak e Joyce (apud

VIEIRA, 2002), colocando-a, num ambiente competitivo, em posição favorável em relação à concorrência com vistas à obtenção de resultados que se convertam no seu crescimento ou na sua manutenção e direcionando ações que convirjam os envolvidos nas atividades organizacionais tendentes ao alcance dos objetivos estabelecidos (VIEIRA, 2002).

É importante frisar o quão forte pode se mostrar este determinismo do ambiente externo e o quanto pode, também, a escolha estratégica, por ser complementar a este, ser decisiva na perpetuação da existência da organização. Insistindo no exemplo anterior, pode-se afirmar que, no atual contexto de rápida e “forçada” inserção digital na sociedade contemporânea, a escola que a ela não se adequar – oferecendo inicialmente uma alfabetização digital e posteriormente, com a ampliação de tal exigência, uma mais profunda educação digital (possibilitando a ampliação dos horizontes de pesquisa para os estudantes e egressos e o conseqüente amadurecimento de um pensamento independente), correrá riscos de ser preterida em termos de estudantes matriculados, ano após ano, por outra que em tal demanda se oriente.

A escola que, percebendo a mudança na configuração das demandas sociais por educação, imediatamente reorientar a formação de seus educandos para a incorporação do atendimento da nova necessidade, estabelecendo estratégias e vantagens diferenciadoras para o público que dela se serve e orientando ações no seu interior convergentes a este propósito, crescerá, junto à sociedade e à comunidade escolar, em termos de reputação, prestígio e reconhecimento social.

O mesmo ocorre com outra escola que, analisando aprofundadamente o seu ambiente externo perceber, ainda que a sua sociedade e as suas comunidades escolar e local não sinalizem, os ganhos para elas, logo para si também, do oferecimento de uma educação escolar diferenciada voltada para a conscientização política (em seu amplo sentido gramsciano) e inserção autônomo-crítica dos seus estudantes e egressos.

Na escola, como veremos a seguir, a gestão estratégica é um processo de controle social que pode estar à serviço daqueles que, como afirma Châtelet (1994), se recusam a ser expectadores dos acontecimentos, preferindo, neles intervir como sujeitos que pensam e que, portanto, tomam partido e luta.

4.3 A gestão estratégica escolar

O ambiente institucional-administrativo na escola é aquele responsável por dar suporte à consecução do processo ensino-aprendizagem. É nele que são estruturadas as condições de efetivo funcionamento da escola, quer seja na sua base físico-estrutural, no rearranjo técnico e político-normativo, ou na gestão de pessoas.

Pela teoria do agir comunicativo a escola deve organizar-se, estruturar-se e ser administrada através da ampla participação de seus entes (professores, pais, estudantes, direção, funcionários, etc.), num processo de colaboração e cooperação na busca de soluções e acordos criativos que visem a sua constante melhoria.

Nesta perspectiva, o Conselho Escolar é um local apropriado para a implementação do agir comunicativo, juntamente com as reuniões técnicas de coordenação pedagógica e as da direção escolar, contudo apesar das inúmeras iniciativas que buscam na escola o aumento dos processos democráticos de gestão, estas são, a todo o momento, emperradas pela organização estrutural e pela burocracia.

Como da escola os resultados esperados são bem específicos - como aprender a ler e a escrever, dentre diversas outras funções distribuídas ao longo de vários anos - ela não prescinde do planejamento para levar à sociedade um cidadão útil e autêntico. Para planejar, contudo, se envolvem várias pessoas dentro da escola. Inúmeros professores, coordenadores, secretários, vices e diretor interagem nela a fim de definirem o projeto político-pedagógico, o currículo, as metodologias a adotar etc.

Desta interação são geradas decisões que resultam em concordâncias, discordâncias, críticas, etc por parte dos envolvidos, o que formará um conjunto de valores e regras que influenciará, num maior ou menor grau, de forma direta ou indireta, nos rumos da sociedade. Na medida em que estas decisões são tomadas e implementadas os homens vão tomando consciência do poder da interação por eles exercida, o que pode ser chamado de consciência política.

Esta, por sua vez, se apresenta, conforme Boufleuer (19997, p. 92), “aos indivíduos como certeza de poderem influir nos destinos da sociedade humana“, quer modificando estruturas e práticas sociais na busca da correção de erros, quer perseguindo ou projetando uma sociedade mais justa, libertadora e plural.

Como na escola, as decisões influenciadoras da mudança (ou não) são tomadas por indivíduos - e estes carregam em si toda uma carga de tradição e cultura, além do modo de pensar e ver as coisas, carregado de necessidades e interesses diversos - podemos dizer que esta escola é um local, ainda conforme o autor, impregnado de enfrentamentos em torno de ideologias e valores (idem).

Boufleuer (1997), alerta ainda para as questões em torno de temas conflitantes, que não podem se perder no tempo sem solução, pois a escola precisa exercer seu mister. Para tanto, ele propõe a criação de consensos políticos provisórios, os quais equivalem “a um acordo em que se busca um certo grau de concordância acerca do sentido ou dos objetivos do fazer escolar” (idem, 1997, p. 92).

Para ele, o que concordamos de pleno, não há como se pretenda pautar em definições cabais, válidas para sempre. E, acrescenta que “estas não existem numa perspectiva dialética do processo histórico” (idem, 1997, p. 92). Os consensos, contudo, não são uma espécie de negação da pluralidade da coletividade de uma sociedade, nem da exigência de que se abra mão das suas concepções ideológicas. Antes disto, é uma forma de se viabilizar o convívio de um grupo tão diversificado.

Para administrar uma unidade escolar o gestor depara-se com um grupo de colaboradores, das mais distintas singularidades e diferenças, que irá trabalhar com vistas à preparação para a vida de um determinado grupo de estudantes. Este diversificado grupo se deparará com regimento, projeto pedagógico, normas, metodologias, currículos e estrutura física com uma determinada configuração previamente estabelecida.

Ao interagir entre si, as pessoas deste grupo expressarão os seus pontos de vista acerca desta configuração, concordando, discordando apresentando sugestões criativas e de melhoria, tudo dentro de uma concepção e percepção das coisas do mundo de forma peculiar por cada um destes entes.

Seguindo a concepção filosófica habermasiana, Boufleuer (1997, p. 93) propõe uma coordenação comunicativa na administração da educação de forma a “tornar positiva e fecunda a dinâmica política que lhe é inerente”.

Só assim será possível dar a entender aos entes colaboradores da instituição escolar que os rearranjos físico-estrutural, técnico e político-normativo se deram em um contexto histórico

anterior, com vistas a solucionar problemas sociais daquela época e que os problemas atuais deverão ser analisados no contexto atual diverso, pois o mundo tem uma evolução dinâmica, ainda maior nos dias atuais. O que exigirá soluções novas e não antigas.

Para desenvolver esta compreensão dinâmica e histórica da administração Boufleuer (1997) propõe analisar a instituição escolar a partir do instituído (que são os meios físicos-materiais, as normas e procedimentos e os sistemas de valores e padrões culturais por todos admitidos) e do instituinte (a comunidade escolar e o seu processo de interações).

A relação dialética entre as normas e práticas estabelecidas e o coletivo humano da escola permite que esta, enquanto administradora de processos educativos, dê continuidade histórica e cultural entre as gerações e possibilite a criação de alternativas para o novo que constantemente se apresenta e impõe novos padrões.

Apesar de vivermos num mundo de profundas mudanças em todos os setores da sociedade contemporânea – mudanças estas capitaneadas pelo desenvolvimento da tecnologia da informação – temos observado que nas organizações escolares destaca-se a administração do instituído (normas) em detrimento do instituinte (pessoas), ou seja, a escola, apesar de inserida neste mundo de intensas transformações ainda se orienta por regras e normas rígidas que serviram a um passado recente, mas que, nos dias de hoje, já não dão conta das novas demandas, tanto do mercado quanto da própria sociedade mutante.

O redirecionamento do enfoque da ação administrativa para privilegiar a dimensão política da educação, responsável pelas interações que ocorrem entre os diversos indivíduos e grupos que habitam a escola e que resultam (tais interações) em decisões tomadas, resgata a dinâmica evolutiva da escola, permitindo que ela fique em constante interação com a sociedade, observando suas evoluções e mudanças para que possa se adaptar aos requisitos por ela exigidos a fim de continuar a lhe ser útil.

A reversão deste quadro – passando a privilegiar o instituinte – pode ocorrer, como afirma Boufleuer (1997), adotando-se os pressupostos do agir comunicativo de Habermas. A gestão da escola deve voltar-se, então, para a coordenação do processo interativo dos entes pertencentes à comunidade escolar, visando à consecução da tomada de decisões pela via da colaboração, da cooperação e do entendimento, excluindo, destarte, o agir estratégico, típico de um processo impositivo e manipulativo.

Como conseqüência, teríamos uma escola mais afinada com as expectativas da sociedade. Teríamos, também, uma administração ancorada na condução do aparato normativo escolar pelo processo de discussão pública, em que todos os envolvidos tivessem os mesmos direitos quanto a apresentar propostas, questionar propostas alheias e participar dos julgamentos destas na busca de soluções voltadas a um fim comum – a melhoria da qualidade do seu ensino.

Nas palavras do próprio Habermas, citado por Boufleuer (1997), podemos detalhar com precisão todo este procedimento de coordenação, de interação em que os acordos políticos são firmados, questionados e revisados, pois, no momento em que um falante assume, através de sua pretensão de validade criticável, a garantia de aduzir eventualmente razões em prol da validade da ação de fala, o ouvinte, que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito, é desafiado a tomar uma posição, baseado em motivos racionais; caso ele reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte de obrigações decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as conseqüências da interação e se impõem a todos os envolvidos.

Alcançar, portanto, o reconhecimento de todos, da validade de sua proposta, aceitando as suas conseqüências, requer do proponente a capacidade de tornar clara a sua fala e a força da sua argumentação (quanto à busca de aprovação e as condições de sua aceitação), tudo isto de forma sincera, propondo normas justas e verdadeiras, o que criaria um clima de cooperação e confiança para a produção de acordos consensuais que seriam a base da legitimação da proposta.

Outras considerações importantes, conforme Boufleuer (1997), são:

a) A programação do currículo escolar para ser legitimada deve seguir o mesmo ritual, observando-se a preocupação quanto às tentativas de ampará-la simplesmente na tradição, e de, também, tentar limitar sua discussão aos especialistas;

b) O aprofundamento do processo de gestão pelo agir comunicativo a níveis mais participativos e democráticos implica na necessidade de reciprocidade das propostas dos diversos indivíduos e grupos da escola, o que significa partir para o campo das negociações, pautadas na mesma racionalidade intersubjetiva;

c) A predisposição em participar de tais processos implica na aceitação de que os seus resultados podem não atender aos anseios particulares;

A capacidade de coordenação de todo este processo por parte dos dirigentes da escola é que viabiliza a manutenção da sua vitalidade e sensibilidade frente aos apelos por mudança, o que carece de constituição de uma rede, formal ou não, de comunicação que flua informações, críticas e opiniões por toda a escola.

Uma vez que os acordos consensuais forem firmados, dentro de uma concepção habermasiana do agir comunicativo, fica de pronto estabelecido um novo instituído na escola. Esta nova configuração será respeitada de pleno por todos os integrantes da comunidade escolar, sem necessidade de coação, diferentemente de processos de outra natureza.

Assim sendo, vai a escola tocando o seu mister juntamente com os seus colaboradores e dentro de uma estrutura normativa e procedimental estável, até que novos anseios e demandas sejam provocados para realimentar o processo e se estabelecer um novo consenso, numa dinâmica própria do instituinte e que não inviabilize o funcionamento da escola.

Em função do acima descrito é que, amparada pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola irá desenvolver uma série de ações estratégicas orientadas para a consecução dos seus objetivos educacionais, sendo estes resultados de disputas ou consensos produzidos no interior da unidade escolar pelo potencial e pelo envolvimento de seus profissionais de educação em parceria com a comunidade escolar, com vistas à promoção da elevação e do desenvolvimento do nível de cultura, conhecimento e formação sócio-laboral dos seus educandos.

Logo, concordando com Veiga (2004), entendo o PPP como uma forma consciente e organizada de planejamento e ação, pois visa a efetivação de um estágio futuro desejável, em termos de formação discente e de compromisso dos atores nele envolvidos. E como projetar o futuro, que não é algo dado nem pronto, requer trabalho coletivo, tal intento só se efetivará na medida em que seus envolvidos construam e concordarem com o rumo, com a direção a ser tomada pela escola, para que promovam seus esforços individuais em consonância com o acordado, caso contrário a escola se transformará num campo de incessantes disputas, com pessoas trabalhando para conseguir objetivos diferentes.

O Projeto Político Pedagógico, que é uma “proposta pedagógica clara, orientada, intencional, numa perspectiva de visão dinâmica e de circularidade, concebida em um processo participativo, não improvisado, catalisador de potencialidades e do compromisso coletivo” (SILVA et al., 2003, p. 51) e que não pode ser refeito a todo o momento, nem todo ano, é o

instrumento pelo qual a escola informa à sua comunidade como pretende proporcionar a formação das suas novas gerações. Será mais autêntico, na medida em que conseguir a adesão desta comunidade às suas propostas, mesmo diante de outras propostas sobre as quais estes possam se debruçar para avaliá-las e, comparando-as, fazerem a sua opção.

Neste contexto, o PPP é um processo de planejamento coletivo não perene voltado para a definição e manifestação da intenção educativa de um estabelecimento de ensino. Ou, como afirma Canário (1998, p. 06), o “projecto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino” e aponta, como afirma Veiga (2004), um rumo ou direção, explicitando um sentido para um compromisso coletivo.

Assim, para a sua construção exige-se que se propicie aos professores e demais profissionais em educação na escola, “situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (idem, 2004, p. 39).

Contudo, a sua implantação e utilização nas unidades de ensino, expressam outra realidade, como a descrita por Miranda e Aragão (2007, p. 4-5)

Não é raro encontrar unidades de ensino que ainda não o possuem entre seus itens de composição do conjunto de peças documentais norteadoras da organização do trabalho pedagógico escolar. Há escolas que possuem o documento, por considerá-lo uma exigência das instâncias superiores, a qual estão subordinadas. Elaboram com a ajuda de consultoria pedagógica, mas, concretamente não executam o que foi intencionado em sua planificação. A realidade comum é de que o PPP fica arquivado, esquecido, dessa forma uma tarefa foi cumprida, apenas uma. Verifica-se a materialização das intenções enquanto registro em suas letras, mas na vida concreta dos membros da comunidade escolar aumenta a sensação de frustração e desânimo. As idéias intencionadas foram geradas, porém abortadas antes da gestação.

Deste modo, o citado projeto expressa as finalidades educativas da instituição, ou seja, define e declara o tipo e a forma de transformação que se pretende empreender no estudante a partir de um dado referencial de educação predefinido coletivamente, ainda que no cotidiano de muitas escolas signifique mera formalidade. Ao longo da história, por exemplo, a educação brasileira já foi marcada pelo modelo pedagógico orientado à dominação portuguesa aliada à consolidação da Igreja Católica, pela educação laica e centrada no professor, além de dissociada das questões que envolvessem a escola e a sociedade, pelo ensino tendente à adequação dos estudantes aos requisitos do mercado de trabalho e pela didática nas perspectivas da neutralidade científica e do reprodutivismo social (SILVA, 2006).

A efetivação dos objetivos educacionais, expressos no PPP, se dá na medida em que a escola consegue obter resultados positivos em termos de seus propósitos acerca do sucesso dos seus estudantes frente à proposta previamente definida, Estes objetivos só se efetivarão na proporção em que os esforços individuais dos profissionais de educação da escola se conjugarem para motivar e comprometer os educandos com a proposta pedagógica da escola. Uma boa gestão e um bom planejamento são fatores imprescindíveis, embora não suficientes, para o êxito em tal caminhada.

O PPP deve, então, expressar efetivamente o posicionamento técnico e político duma proposta coletivamente criada – o que promove o rompimento da separação entre concepção e execução – visando a melhoria da qualidade do ensino proporcionada pela escola (VEIGA, 2004). A ênfase no posicionamento técnico se dá na medida em que apresenta proposições relativas ao desenvolvimento de habilidades básicas suficientes ao enfrentamento da realidade, e o político, ao propiciar o afloramento da competência humana quanto à capacidade de governar o seu destino e fazer história (DEMO, 1994).

A função planejadora deste instrumento, como ação humana, é composta, como afirma Zainko (2000) acerca do planejamento estratégico, pela relação dialética entre teoria e prática, que possibilita ao educador perceber que os meios não são fins em si mesmos, auxiliando-o a compreender o papel do planejamento na Modernidade. Assim, o planejamento, como um intencional processo instrumental de fazer história, não deve, sob o pretexto de se segui-lo radicalmente, frustrar o desenvolvimento da escola.

Costa e Pinheiro (2002) afirmam, neste contexto, que a gestão estratégica nas escolas públicas deverá levar em consideração os aspectos relativos ao projeto pedagógico-educativo e as discussões sobre a autonomia, ainda que sua adoção seja limitada e inconclusa pelo fato delas não tratarem de questões relativas à competitividade e lucratividade.

Os autores concluem que a adoção deste modelo nas escolas reorienta responsabilidade, trabalho e participação da direção, professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade, repercutindo na sua atitude que será uniforme e harmônica com o plano estratégico (idem), o que as faz protagonistas do seu destino ao se orientarem para o atendimento das demandas educacionais das classes às quais servem.

Estevão (1998), num sentido estrito, acredita que a abordagem de gestão estratégica talvez não seja aplicada às organizações públicas, em especial às escolas, uma vez que seu modelo está orientado para o aumento da competitividade e da produtividade, encontrando dificuldades para se impor diante das especificidades de tais organizações, no que tange: a) aos valores, avaliação e controle das estratégias politicamente determinadas como resposta a um meio em mudanças (STEWART e RANSON apud ESTEVÃO, 1998), b) ao confronto com políticas de protesto, valores e interesses diversos, c) às disputas por poder com propósitos políticos divergentes, d) às contradições decorrentes de compromissos negociados pelos vários atores nelas envolvidos, e) aos constrangimentos oriundos dos meios políticos que envolvem sua ambição de criar diferença estratégica, f) ao peso administrativo e burocrático de uma administração centralizada, g) às ambigüidades nos fins e objetivos educacionais que permitem várias interpretações e dificultam quantificações e controles de mensuração, h) às políticas de pessoal e de recursos financeiros que fogem à esfera das unidades escolares; e i) à responsabilização das escolas perante o macro sistema administrativo e político, de acordo com critérios de interesse público, muitas vezes não tanto cidadãos.

O autor afirma, porém, que, apesar da cultura de dependência das instâncias superiores, no que diz respeito ao planejamento e definição de políticas e orientações educacionais, é tecnicamente viável – se gozar dos privilégios do instituto da autonomia – implementar na escola, guardados os devidos cuidados, uma gestão estratégica orientada para a construção de estratégias diferenciadoras expressas no seu projeto político pedagógico e para facilitar a capacidade dos seus profissionais no trato com questões relativas à complexidade organizacional e ambiental (idem).

A metodologia da gestão estratégica, contudo, evoluiu da mera busca da lucratividade e produtividade para a construção de estratégias diferenciadoras que resultem em vantagens organizacionais duradouras que dêem ao seu público alvo o diferencial necessário ao atendimento de suas demandas. Tal proposta pode, muito bem, se adequar aos objetivos da educação escolar pública que se orienta para a formação de um cidadão ético, autônomo e crítico capaz de inserir-se na sociedade em que vive de modo proativo, no que tange à construção de uma sociedade mais justa e humana para todos.

Tal processo, se devidamente construído num contexto de efetiva participação social levará a uma intervenção na realidade, no sentido de modificá-la a favor daquilo que Zainko (2000) define como opções coletivas conscientes por determinado caminho, dentre os possíveis que se apresentam no momento histórico.

Assim, a análise ambiental, tanto interna como externa, o estabelecimento da missão e a expectativa de longo prazo da gestão estratégica são bastante adequadas às escolas, pois possibilitam aprimorar as atividades pedagógicas e administrativas, assim como a sua adaptação e o seu aprimoramento são muito importantes para a gestão escolar, ao dar, de forma satisfatória, suporte ao desenvolvimento e formação do cidadão (COSTA e PINHEIRO, 2002).

Contudo, vale ressaltar o óbice referente ao arranjo normativo nas escolas públicas, uma vez que existe uma série de leis, decretos, portarias e demais instrumentos legais que regulam a atividade educacional pública e que assoberbam a responsabilidade dos dirigentes e docentes escolares, limitando suas ações e iniciativas, repercutindo na criatividade e na inovação dentro da escola – entendimento corroborado por Matos (1993) e Souza (2003).

Esta autora, na conclusão da sua tese, afirma serem a falta de treinamento para ocupantes do cargo máximo da instituição, os problemas com a comunicação (fofocas, intrigas e maledicências) e a falta de um clima cordial, de reconhecimento do trabalho e de apoio dos chefes à equipe de trabalho, alguns dos entraves que dificultam a geração da criatividade e a gestão estratégica (SOUZA, 2003).

Na gestão educacional, o planejamento estratégico é citado por Sanyal (apud PARENTE FILHO, 2003) como a melhor e mais apropriada abordagem para ajudar as instituições de ensino superior a enfrentarem os desafios atuais referentes à autonomia e auto-sustentação financeira. Tal ferramenta, conforme a evolução do pensamento estratégico acima descrito, faz parte do processo de gestão estratégica que será aqui evidenciado.

Diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) já adotam o planejamento estratégico no seu processo de gestão, dentre as quais se destacam as Universidades Federais de Alagoas, Pernambuco e Tocantins (UFT). além das Universidades Estaduais de Campinas e Londrina.

Parente Filho (2003) apresenta as possibilidades de contribuição da gestão estratégica para a gestão escolar, referentes ao planejamento estratégico da educação, no qual incluiu o seu

aproveitamento pelo órgão central (Ministério da Educação – MEC), pelas secretarias estaduais e municipais e pelas unidades escolares.

Dentre tais possibilidades o autor destaca a coordenação e a formulação de políticas de longo e médio prazo, o estabelecimento de diretrizes e normas, o fornecimento dos meios para que os demais agentes da escola possam operacionalizar as políticas e o monitoramento e avaliação dos resultados, a fim de apontar correções quando necessário e mudar o seu padrão de intervenção (idem).

O planejamento de ensino, atividade correlata típica do cotidiano escolar, é definido por Coaracy (1972, p. 79) como sendo o

processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo

Nele são expressos os objetivos educacionais coletivamente definidos, o diagnóstico da realidade educativa, sócio-cultural e econômica do país, o estabelecimento das necessidades de sua superação e dos meios para provê-la, a previsão dos aspectos nela intervenientes que são mais significativos, a definição do modo de coordenação e das estratégias didático-pedagógicas e administrativas que promovam de forma contínua e sistemática tal superação e a avaliação de todo o processo como forma de sua realimentação em termos de dados, informação e geração de conhecimento novo que atualize e melhore continuamente a qualidade do ensino como um todo.

Na análise da missão e diagnóstico da escola, Parente Filho (2003) afirma que ocorre a definição e o estabelecimento das finalidades, dos propósitos e dos objetivos educacionais, em articulação com a legislação pertinente – fator orientador e limitador da ação de planejamento – com vistas à determinação do motivo da sua existência, da sua razão de ser e da necessidade social que ela atende, a fim de estabelecer prioridades, valorizá-la, modernizar gerencialmente o corpo diretivo e efetivar a transformação da direção escolar num órgão eficaz de acompanhamento, formulação e coordenação das políticas educacionais.

Para tanto, a análise e discussão, a partir da problematização das dificuldades encontradas, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos, pais, estudantes e representantes de segmentos sociais interessados na educação escolar de qualidade (tais como os setores produtivo, político, religioso e cultural), tornam-se indispensáveis para o levantamento de informações

importantes sobre a relação entre os resultados obtidos pela unidade escolar e os métodos praticados no ensino, a política curricular e de recursos humanos e para a elaboração de propostas que representem uma real possibilidade de melhoria da educação na escola, ou seja, para que se possam implementar ações concretas que por suas características geram mudanças que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais propostos (*idem*), ao tempo em que previnem o desdobramento de ações inoperantes e descontextualizadas.

Estes processos de análise e discussão visam abranger as responsabilidades e tarefas que Estevão (1998) classifica como: (i) o diagnóstico de áreas que possam potencializar a melhoria da qualidade do ensino, (ii) a descoberta de oportunidades e constrangimentos que possam futuramente influenciar tal qualidade, (iii) a identificação de destinatários, parceiros e supervisores que auxiliem no processo de melhoria, bem como de suas necessidades, (iv) a detecção de pontos de fertilidade inovadora na escola e de fatores críticos de sucesso, e (v) a análise de rumos estratégicos que possibilitem o crescimento da escola, visando escolher a direção estratégica mais viável e enriquecedora para a comunidade escolar, tudo isto com a possibilidade de reavaliação, sempre que novas informações, geradas pelo processo de avaliação e controle, assim orientarem.

A missão, nesta perspectiva, visa declarar publicamente que a escola pretende levar aos cidadãos padrões cognitivos e formativos que os possibilite participar da sociedade e colaborar para a sua transformação. Contudo, para efetivar tal propósito, nela precisa-se, antes de tudo, valorizar as diferenças existentes na sua própria comunidade, quer sejam de natureza racial, cultural e religiosa, dentre outras, além de construir propostas curriculares, didático-pedagógicas, avaliativas e normativo-procedimentais que contemplem tal diversidade e as perspectivas de apropriação crítica do conhecimento, dando, a quem dele se apossa, como afirma Cury (2005), condições para a sua autoconstrução e segurança, oportunizando o seu crescimento cidadão, a redução das desigualdades e das discriminações e a construção de uma sociedade mais justa, igual e humana.

Nesta visão, a gestão estratégica escolar, quando se articula com os reais interesses da sociedade e persegue os objetivos educacionais voltados à emancipação desta, indo de encontro aos interesses minoritários da burguesia capitalista e orientando-se pela apropriação do saber e

pelo desenvolvimento da consciência crítica da realidade, favorece a transformação social (PARO, 1986).

As escolas públicas tanto podem influenciar as mudanças na sua comunidade, como podem ser influenciadas por elas, o que requer de seus integrantes uma postura mais efetiva diante de tais fatos. Assim sendo, a eles cabe desenhar uma visão de futuro, um posicionamento estratégico porvir das escolas que as destaque diante do universo de instituições de ensino tanto local, como estadual, nacional e até mesmo global, se assim a situação requerer, considerando a posição já alcançada por elas.

Logo, deve-se levar em consideração, quando da definição dos objetivos educacionais, os níveis de escolaridade e de domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados pleiteados pela sociedade junto à escola, bem como os de democratização do desenvolvimento cultural (PARENTE FILHO, 2003). Devem ser considerados, também, na definição dos objetivos, os alvos realizáveis que se pretende alcançar, a sua quantificação, o período de intervenção necessário, a incidência em pontos decisivos de difícil realização (porém exequíveis) e a sua priorização (ESTEVÃO, 1998).

As repercussões sócio-econômicas da globalização e do avanço desenfreado das inovações tecnológicas integradas ao mundo dos negócios (que aumentam a sua produtividade e competitividade) e o cada vez mais intenso, consumismo cultuado na sociedade capitalista, agravam o problema da definição da missão e dos objetivos educacionais, ao incrementar o desemprego estrutural e desmitificar a educação como solução para a exclusão social.

Destarte, a escola deve criar espaços de convivência que favoreçam o exercício da cidadania, que permitam e incentivem as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar, com especial atenção ao alunado, no intuito de que tais processos façam parte das oportunidades de convívio, das atividades das quais participam e das formas pelas quais “vivem” o cotidiano escolar, a fim de tornar natural a sua participação em discussões sobre assuntos escolares e relativos à sociedade que o insere.

Por sua vez, Estevão (1998) afirma que os gestores na área da educação devem utilizar os objetivos educacionais para orientarem e guiarem o processo de tomada de decisões, a fim de promover o aumento da eficiência e para viabilizar a avaliação organizacional.

Para o acompanhamento e a avaliação das políticas educacionais faz-se necessário uma contextualização global da performance da escola comparada com as médias nacional, estadual e municipal do segmento, com base em dados diversos como o Senso Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os indicadores sociais do Programa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), as estatísticas da Secretaria de Educação (SEC) e estudos específicos de universidades e centros de pesquisa (PARENTE FILHO, 2003). De tais dados são extraídas, dentre outras, informações referentes às taxas de matrícula, evasão, repetência e sucesso escolar, nível de aprendizagem, qualificação e remuneração dos professores e universalização do acesso, para que se possa tomar consciência dos resultados educacionais da escola comparados com o que se vêm obtendo com as políticas educacionais globais, com as tendências do sistema quanto à elevação dos níveis educacionais, científicos e culturais, bem como com informações referentes ao nível de satisfação da sociedade com tais resultados (idem).

Parente Filho (2003) assevera que os diversos segmentos envolvidos na formulação de políticas e estratégias, já cientes do desempenho e da posição da escola dentro do sistema de ensino e do papel que querem que ela exerça no cenário socioambiental diagnosticado, estabelecem, com base em análise dos aspectos endógenos e exógenos da escola, novas discussões com vistas à formulação de políticas que dêem forma a um programa de ação na escola e condicionem a elas – e aos princípios e critérios de equidade, qualidade e eficiência – a sua execução, que deverá se adequar aos objetivos educacionais previamente definidos em seu PPP e ao processo de desenvolvimento local. Simultaneamente a tais deliberações são estabelecidos, também, os meios disponíveis e as condições para que se efetive a realização de tais objetivos (idem).

Nesta perspectiva, são (re)formulados o projeto político pedagógico, o regimento interno, a política de articulação com a comunidade, os processos de gestão e as políticas curricular e de formação continuada de professores com vistas a reorientar a ação destes, levando em conta as condições favoráveis e desfavoráveis ao melhor desempenho da escola, os recursos do meio socioambiental e cultural que lhe dêem suporte e os que lhe criem óbices indesejáveis na busca da resolução dos problemas educacionais da comunidade em que ela se insere, para que sinergicamente atuem em prol da consecução da missão e dos objetivos definidos coletivamente (idem).

Em seguida são definidas as metas de curto e longo prazos com a distribuição dos papéis e atribuições dos atores sociais envolvidos na efetivação delas, com base na evolução e nas tendências históricas das performances educativas do corpo discente, desta feita em consonância com os novos comportamentos e conhecimentos que se espera que ele adquira ao longo de cada ano letivo e de acordo com uma escala de prioridades estabelecida por consenso em função das restrições que a instituição apresenta no momento (idem). Desta forma, estar-se-á promovendo a organização do trabalho pedagógico tanto em sentido restrito, o da sala de aula, quanto no sentido amplo, o de toda a escola.

Segundo Parente Filho (2003), tais metas, que são limitadas pelas reais condições de investimento em intervenções que possam reverter resultados indesejáveis, devem ser expressas em números absolutos, relações, proporções e taxas, do tipo: escolarização, aprovação, reprovação, abandono, índices de aprendizagem, níveis de formação docente e dos demais profissionais de educação da escola, melhoria das condições de trabalho, índice de utilização de novas tecnologias pelos discentes, dentre outras.

Parente Filho (2003) afirma, ainda, que é na programação, no acompanhamento e na avaliação que se produz o plano de desenvolvimento da escola, composto por estratégias, diretrizes, descrição dos objetivos e metas, programação e estabelecimento de prioridades para a distribuição de recursos humanos, materiais e financeiros entre as diversas áreas, níveis e modalidades de ensino na escola, respeitando as suas limitações de disponibilidade. Este plano se desdobra no plano operacional, ou plano de ação, o qual faz a descrição das ações a serem empreendidas, detalhando custos, duração, órgão responsável e setores envolvidos (idem).

O desenvolvimento de um sistema de informações e de avaliação da aprendizagem com uma base de dados rica e consistente, capaz de monitorar, com indicadores educacionais não perenes, a evolução das atividades escolares ao longo do ano, alimenta as ações de acompanhamento e correção tempestiva de rumos, possibilitando a efetiva implantação de uma gestão estratégica da educação na escola voltada para uma transformação que contemple a melhoria da qualidade da educação (idem).

Rodrigues (2005) entende que uma avaliação dentro da escola, ou seja uma avaliação institucional, deve trazer certa similaridade à experiência edificada pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) uma vez que leva em consideração o

contexto social, buscando compreender um processo que constituía um significado tanto político quanto teórico-ideológico, compreendendo as fases de avaliação interna (auto-avaliação), avaliação externa (feita por especialistas e comunidade) e reavaliação (discussão dos resultados das fases anteriores visando a busca da melhoria da qualidade da escola).

A autora propõe, diante disto, que a avaliação das escolas de ensino fundamental adote uma sistemática similar uma vez que aquele instrumento avaliativo das instituições de ensino superior guarda a especificidade e o caráter histórico da instituição visando o seu aperfeiçoamento contínuo em termos de qualidade do ensino e a melhoria nos processos gerenciais e de planejamento, além de primar pela sua submissão ao controle social (idem).

Tal processo, como o faz o próprio PAIUB, deve valorizar, também, como afirma Palharini (apud RODRIGUES, 2005) o caráter técnico da avaliação, na medida em que busca e constrói indicadores passíveis de análises e interpretações adequadas aos objetivos citados e que produzam informações fideis.

Para tanto, os princípios da globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, adesão voluntária, legitimidade e continuidade inerentes ao referido programa institucional devem ser parte integrante da avaliação na escola, entendida como um “processo descentralizado, participativo, criativo, voluntário, reflexivo, o qual considera o desenvolvimento de uma metodologia global que contemple informações quantitativas e qualitativas, sem caráter punitivo ou de premiação” (RODRIGUES, p. 27, 2005).

Assim sendo, recuperar-se-á o espaço de discussão, socialização e democratização da gestão da escola junto ao conjunto dos seus atores de modo que a avaliação institucional seja, como afirma Rodrigues (p. 28, 2005), concebida “como reflexão e sistematização continua das práticas escolares”, o que significa colocar o projeto pedagógico em processo de análise e aperfeiçoamento constantes, respeitando a pluralidade cultural, política, religiosa e de gênero, dentre outras, de modo que a escola instaure o sentido de coletivo, da ética e do compromisso com a emancipação social e sempre permaneça a serviço da sociedade – e não do mercado (idem).

Belloni (2000, p. 39) acerca da função social da avaliação afirma que

é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é , do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democratização do conhecimento e da educação, assim como com a transformação da sociedade. Esse é o papel ou função social da avaliação.

Concebendo-se como uma estratégia de busca coletiva da melhora dos processos e dos resultados (BOLIVAR apud EYNG, 2000), a auto-avaliação, nesta perspectiva, favorece o conhecimento e a construção coletiva da identidade institucional. É importante frisar a postura da organização em não se prender nos seus grandes feitos, mas, orientando-se por uma cultura de antecipação, em que as decisões institucionais norteiem-se nos resultados da avaliação e a organização esteja sempre pronta para aprender a avançar qualitativamente, direcionando-se para o seu aperfeiçoamento, crescimento e superação (EYNG, 2000).

Neste processo de avaliação, devem ser consideradas de suma importância as condições para o cumprimento da missão, as circunstâncias de viabilidade do PPP, de efetividade institucional e de organização administrativa, a previsão de mecanismos, regras e normas de participação da comunidade escolar na sua gestão e a transparência, controle e o provimento de recursos financeiros que dêem conta das ações educacionais previstas.

Devem também ser levados em consideração, na auto-avaliação, a existência e pertinência de uma política de formação continuada em serviço e de acompanhamento do trabalho docente, a eficiência do processo de registro e controle de informações escolares e didático-pedagógicas e a previsão de programas de acesso, permanência e sucesso do educando, com ênfase na pesquisa.

Tal processo de avaliação deve ater-se, ainda, às condições e existência de instalações físicas na escola, no que se refere à dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação, modernidade tecnológica e comodidade necessária à atividade proposta, no que tange às repartições administrativas e salas de aula, ao auditório e à sala de conferência, as instalações sanitárias e áreas de convivência (destinadas à prática de esportes, à recreação e ao desenvolvimento cultural), além da infraestrutura de serviços, da biblioteca (instalações para o acervo, funcionamento e informatização, política de aquisição, expansão e atualização do acervo) e da sala de informática (relativamente ao acesso de estudantes e professores e à sua utilização pedagógica, bem como acesso com condições dignas à internet).

Destacam-se, neste processo de gestão estratégica escolar, o diretor da escola, a comunidade escolar, o corpo docente e o coordenador pedagógico, os quais terão, a seguir, detalhadas as suas atribuições neste contexto.

a) O papel do diretor de escola

Ao dirigente maior da escola, neste contexto, compete orientar e coordenar o trabalho individual e coletivo na sua unidade escolar, envolvendo a busca de consensos, não necessariamente definitivos, entre os atores sociais comprometidos com a escola em torno da elaboração de objetivos educacionais compatíveis com a demanda da comunidade escolar e da sociedade como um todo. O caráter provisório destes objetivos guarda coerência com a dinâmica com que se processam as mudanças na sociedade contemporânea, ainda que eles não se alterem na mesma velocidade que estas.

A produção de consensos na escola, como em qualquer espaço coletivo, é cercada de grande complexidade, uma vez que os diversos atores, que nela atuam ou dela precisam, possuem, cada um, uma peculiar visão de mundo, um conjunto de valores culturais, religiosos e morais, dentre outros, bastante diversificado, além de demandarem diferentes expectativas em relação à formação discente.

Ao mesmo tempo, na dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia da escola, operam processos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, em que são veiculados e reelaborados os conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo, ora impulsionando, ora retendo o seu desenvolvimento, “nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados” (ANDRÉ, 1991, P. 71).

Entre tais atores podemos destacar os docentes (principais responsáveis pela educação escolar), o sistema escolar (que busca condicionar a escola aos objetivos de uma determinada proposta política dominante), o empresariado (responsável por materializar as exigências sociais para ingresso no mundo do trabalho), a sociedade (que sinaliza por meio de diversas formas, como a opinião pública, a pesquisa científica, o senso comum, etc, as suas pretensões com o que se produz na escola), os estudantes (os principais interessados pelo resultado da educação escolar), os pais ou responsáveis (maiores interessados por um ensino de qualidade na escola) e o

diretor desta escola (que tenta conduzir o processo de efetivação de uma proposta pedagógica peculiar).

Diante deste múltiplo conjunto de interesses e interessados ganha importância a figura do diretor da escola, pois é ele, ao lado dos órgãos colegiados e dos trabalhadores da educação, quem conduz, coordena e dirige o trabalho coletivo na escola. Ele pode contribuir ou não, de forma significativa, para a efetivação de muitas propostas didático-pedagógicas e administrativas, uma vez que ele detém o poder de decisão na maioria das ações que se processam no interior da unidade escolar.

Porém, as suas pretensões, os seus interesses e até mesmo as suas decisões não se materializam, não se efetivam sem a concordância daqueles que são responsáveis pelas ações delas decorrentes. As decisões por ele tomadas podem ser bem executadas, mal executadas, executadas tempestivamente ou com atraso – o que pode contribuir para o sucesso ou não do que se pretendeu efetivar.

A concordância com a decisão tomada, o preparo e treinamento necessários à sua execução e o entendimento da importância da ação para o resultado geral do trabalho coletivo são fatores significativos para o sucesso deste trabalho na escola, o que reafirma a complexidade da educação escolar e da produção de consensos no interior da escola.

Tomando como exemplo o trabalho do professor, podemos afirmar que, mesmo diante de um dirigente escolar autoritário e bastante fiscalizador, a efetivação das decisões por ele tomadas não terá o mesmo sucesso se não houver concordância do docente (se houver coerção), comparando-a com o contexto em que este concorde plenamente com tais decisões (havendo persuasão). Quanto a isto, Paro (2002, p. 18) afirma que a coerção “encerra um alto nível de certeza no acatamento da vontade imposta, na medida em que não deixa ao outro nenhuma opção senão a obediência”.

Tal acatamento, contudo, requer a constante permanência da coerção, pois no seu afastamento ela se transforma em não-aceitação e rebeldia (idem), o que dificulta a garantia da efetivação das ações decididas pelo diretor, uma vez que dificilmente ele se encontrará onipresente nos lugares em que todas as suas decisões precisam ser efetivadas. Assim sendo, é mais garantida a efetivação de decisões tomadas pelos processos de persuasão que pela coerção, o que reforça a importância e natureza hegemônica da educação.

O despreparo ou mesmo a desatualização profissional do docente o coloca em situações nas quais ele não tem condições de dar uma resposta coerente e adequada. A própria elevação do grau de erudição do professor pode comprometer a sua relação no dia-a-dia com seus estudantes, os quais dispõem de um vasto linguajar não-formal. A capacidade de gerenciar processos de ensino-aprendizagem em ambientes escolares de grande variedade cultural, étnica, de gênero e sexualidade e religiosa, dentre outras – como é o caso típico da nossa escola pública brasileira – requer para o docente, que constantemente estimula e persegue o comprometimento dos seus estudantes com o aprendizado e, conseqüentemente com o sucesso escolar deles, uma política de formação continuada em serviço centrada na resolução e superação dos reais problemas vividos pela sua escola.

O entendimento da importância da ação para o resultado geral do trabalho coletivo implica na capacidade que tem o executor da tarefa de perceber, compreender e concordar com a realização da mesma, uma vez que ela vai ao encontro dos resultados esperados do trabalho realizado em toda a escola. A falta de tal requisito traz substancial prejuízo para a elevação do grau de comprometimento das pessoas envolvidas.

Assim sendo, o diretor da escola deve – sob pena de ver os seus esforços serem diariamente minados por situações como as acima citadas – conduzir um processo de permanente negociação com todos os envolvidos com o sucesso escolar e a melhoria da qualidade do ensino visando a produção de consensos que gerem comprometimentos da comunidade escolar com os objetivos escolares também definidos por este mesmo fórum.

Nesta perspectiva, a escola deve ser também um espaço de formação docente, na medida em que se busque a superação do despreparo ou da desatualização destes profissionais a partir de um diagnóstico (que pode muito bem ser a avaliação institucional) das reais carências e aspirações compreendidas na realidade da citada escola.

Tratar-se-á, então, a gestão escolar neste trabalho numa perspectiva sociocrítica, visto que seu objetivo se orienta à verificação e compreensão da distância entre o saber proporcionado pela escola e as atuais exigências de um mundo transformado pelo processo de globalização, com vistas a identificar os desafios que se impõem à educação pública básica e analisar as possibilidades de alinhar os interesses escolares à nova demanda da sociedade neste contexto, pela via da gestão estratégica da educação.

Assim sendo, o diretor da escola deve fomentar a discussão, motivar a equipe e a comunidade escolar, conduzir democraticamente o processo de elaboração da concepção educacional, da definição dos seus objetivos, da dinâmica do processo didático-pedagógico, além de articular as ações escolares com a realidade e a necessidade da comunidade local e escolar, instituir o seu currículo segundo o contexto aqui estabelecido e elaborar um procedimento de avaliação e realimentação do acordo decorrente de todo este processo, em suma, deve conduzir a construção coletiva do projeto pedagógico da escola.

As ações por ele fomentadas, contudo, devem, sempre, estar amparadas nas decisões coletivas anteriores, as quais lhe dão respaldo para implantar junto aos profissionais de educação da escola. Na organização curricular, por exemplo, deve-se, quanto à definição das atividades a serem desenvolvidas pela escola, em cada nível e turma, levar em consideração a experiência e o conhecimento dos docentes na composição da carga horária, da distribuição das disciplinas, da definição dos conteúdos básicos e dos referenciais metodológicos. (procedimentos, métodos, recursos e técnicas de ensino) para seu desenvolvimento.

Estar-se-ia assim, organizando o trabalho pedagógico em consonância e coerência com as pretensões acerca da formação que deseja a comunidade escolar – que em espaços e processos de discussão coletiva sobre os fins e o papel da educação na unidade escolar estabeleceu os seus objetivos educacionais – e em consonância com a estratégia definida pelo corpo docente.

Similar tratamento dar-se-á à política de formação continuada em serviço do corpo docente, a qual deverá ser elaborada, orientando-se pela consecução dos objetivos educacionais, nos moldes definidos na proposta pedagógica da escola. Assim sendo, o corpo docente, definindo a estratégia de implantação da proposta curricular em atenção àqueles objetivos, reforçar-se-á com um programa de formação continuada que contempla as mesmas preocupações.

Delegando à coordenação pedagógica a tarefa de implantar as propostas aqui descritas, a direção escolar – monitorando a sua performance e a dinâmica do seu ambiente externo pela produção de relatórios estatísticos de desempenho escolar e de informações da conjuntura sócio-econômica – orientará, coordenará, organizará e dirigirá o trabalho administrativo para a geração de condições favoráveis à potencialização da viabilidade da proposta pedagógica e, por conseguinte, do saber escolar voltado à emancipação e formação crítica do cidadão.

Esta é a colaboração da gestão estratégica da educação, uma vez que por ela ficam claras

as aspirações e demandas sociais por educação, torna-se viável a construção coletiva de uma proposta pedagógica com elas coerentes e dos desdobramentos estratégicos para a sua consecução, alinhando todos os processos, ações e reações administrativas e pedagógicas para tal intento.

Qualquer semelhança com a prática cotidiana da administração na escola não é mera coincidência, e sim reflexo da mais pura realidade. Realidade esta que, contudo, encontra-se por demais contaminada pela profusão de problemas que no dia-a-dia vão ocupando o tempo dos profissionais de educação na escola e retirando-lhes a capacidade de trabalhar numa perspectiva futura.

b) A participação da comunidade escolar

Neste ambiente, emerge a necessidade e a importância da participação da comunidade escolar na definição dos objetivos educacionais a serem estabelecidos para a escola, pois só com a participação dos dirigentes, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários, em processo de ampla discussão com pais, estudantes, representantes de segmentos diversos interessados no resultado dos serviços prestados pela escola, tais como os setores empresarial, religioso e de ensino superior, dentre outros, se poderá produzir uma análise detalhada das reais necessidades diversas destes entes (em especial do alunado) capaz de possibilitar a construção de uma proposta político-pedagógica que promova a melhoria do ensino com ênfase na formação cidadã dos estudantes, com autonomia e criticidade suficientes para torná-los protagonistas da construção de um projeto de sociedade mais justo e humano.

Sendo a escola uma instituição social, inserida num contexto sócio-político e econômico de um determinado modo de produção, assume internamente e em seu trabalho os aspectos desse modo de produção. Na sociedade capitalista, ela tanto é determinada pela economia e política, isto é, reproduz em seu interior as relações sociais capitalistas por intermédio de sua própria organização, quanto pode ser determinante, pois, mesmo dentro das limitações das condições econômicas e da tentativa de controle de suas ações por parte dos detentores do monopólio, do poder e do Estado, é “reconhecida a potencialidade da escola em transformar-se numa instituição provedora de mudanças, devido a sua especificidade em oportunizar momentos de elaboração da consciência crítica dos educandos” (CORDEIRO, 2004, p. 15). Assim sendo, ela pode e tem

condições, por intermédio de sua função de instrumentalizar a sociedade como um todo, com o conhecimento científico, histórico e social, de ser dela também determinante.

Inédito na história da educação brasileira, o princípio da gestão democrática aparece na Constituição Federal de 1988 para legitimar um movimento real existente na nossa sociedade, envolvendo o acesso e a permanência na escola pública da maioria da população (TAVARES, 2003). A norma constitucional prevê que o ensino será ministrado com base, dentre outras orientações, no princípio da gestão democrática do ensino público.

A LDB, dando forma a tal dispositivo, estabelece que a gestão democrática do ensino público na educação básica será orientada pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e pela participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Porém, em quaisquer condições, pensar em gestão democrática implica falar em autonomia e, falar nesta sem proporcionar condições para que os educadores se concebam como seres humanos, autores e transformadores do processo de redescoberta do mundo e do conhecimento é o mesmo que submetê-los ao cumprimento de normas pré-estabelecidas, destituindo-os do processo natural de formação da consciência crítica, conquistada através da compreensão dos reais conflitos da história e da desconstrução de heranças centralizadoras e antiparticipativas (SOUZA, 2004).

Assim sendo, a participação de que tratam as normas legais acima descritas deve ocorrer no interior da escola acompanhada da autonomia de seus interlocutores envolvidos na busca de uma educação escolar pública básica de melhor qualidade. Logo, a criação e abertura de espaços na escola para discutir e definir seus rumos e destinos, as opções que melhor se apresentam para a formação escolar dos estudantes diante do contexto anteriormente citado e a definição de meios e formas de se prover e viabilizar tal conjunto de propostas requer uma melhor interação entre as pessoas nele interessadas (profissionais de educação, estudantes, pais, beneficiários diversos, etc.).

Como a escola é o *locus* da ação social voltado para a reprodução da cultura de uma comunidade, para a inserção de seus novos (e antigos) membros, para a formação da personalidade e para a construção da autonomia do ser, pressupomos a existência nela de um agir pedagógico sistematizado, tanto no modo de uma ação estratégica (influência e manipulação),

quanto no nodo de uma ação comunicativa (colaboração e cooperação). Naquele agir a ação é exercida sobre os outros e neste, com os outros.

Separá-los, na prática, de forma estanque, ou seja, querer que um agente educativo exerça exclusivamente um agir comunicativo ou um agir estratégico, é praticamente impossível, pois este agente não estará a todo o momento agindo com os outros, cooperando, colaborando, ou visando o acordo. Sempre haverá momentos em que ele, ainda que inadvertidamente, exercerá influência, manipulará. E vice-versa.

Boufleuer (1997) entende que, na perspectiva dos participantes da ação pedagógica, tanto o agir comunicativo, quanto o agir estratégico, são mutuamente excludentes, quando se apresentam como atitudes fundamentais de comportamento, pois, estando um agente educativo orientado pela ação comunicativa no exercício do seu mister e se deparar com uma situação em que o caminho para o entendimento direto estiver fechado e ele se ver na necessidade de “dar algo a entender” a seu próximo, ainda assim, para o autor, o agir estratégico estará a serviço do entendimento.

Logo, apesar das possíveis oportunidades de haver, numa ação comunicativa, momentos em que o agente esgota seu repertório de atitudes e recursos colaborativos durante a ação educativa, e apela a processos indutivos, quando isto ocorrer não significa um abandono às boas práticas comunicativas, e sim, a utilização do agir estratégico a serviço de um todo voltado ao entendimento.

E é na sala de aula que ocorrem todos os processos que resultam na socialização das novas gerações, permitindo que elas se tornem úteis ao grupo social ao qual pertencem, podendo nele agir ativa e autonomamente. Neste sentido, Boufleuer (1997, p. 85) entende a educação como “uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais” e vê na teoria de Habermas, que reconstrói as condições e pressupostos racionais de uma comunicação que busca o entendimento, a possibilidade de tratar das atitudes e comportamentos imprescindíveis nos sujeitos da educação de agir comunicativo.

A relação professor-aluno, neste contexto, aparece sob o horizonte da autoconstituição da humanidade solidária e que implica o reconhecimento mútuo dos sujeitos, o que requer a superação das diversas formas de opressão que negue o homem (BOUFLEUER, 1997).

O processo comunicativo, então, fica amparado pelo respeito mútuo dos interlocutores que nos vêem outros, seres também capazes de interpretar, entender e julgar as pretensões alheias. Além, é claro, de formular idéias próprias sobre a compreensão global da vida humana. O que vai resultar num discurso, dentro de um processo argumentativo. Sendo, este respeito mútuo a base, no paradigma da comunicação, da práxis emancipatória humanamente libertadora.

Assim sendo, continua o autor, os sujeitos da ação comunicativa assumem o enfoque do recíproco reconhecimento, superando o enfoque objetivador essencialmente manipulativo e que afeta negativamente as relações pedagógicas com práticas desumanas e autoritárias (idem).

O enfoque do recíproco reconhecimento, para superar as posturas objetivadoras manipuladoras, se ampara nas condições e exigências próprias do entendimento lingüístico num contexto em que seus entes, educadores e educandos, aparecem, segundo Habermas (citado por BOUFLEUER, 1997, p. 88), “como produtos das tradições, em que se encontram, dos grupos solidários a que pertencem e dos processos de socialização nos quais se desenvolvem”.

Nesta perspectiva, é imprescindível a participação da comunidade escolar neste processo de construção coletiva da proposta pedagógica na escola, num ambiente de formação das condições sócio-culturais dos estudantes, voltadas à superação do modo de vida capitalista atual, impregnado de exclusão social e exploração de classes desfavorecidas, pois, somente com a elevação cultural destas se poderá vislumbrar possibilidades de enfrentamento que se configurem em mudanças efetivas nas condições de vida da maioria da população.

Somente com as contribuições das diversas visões de mundo, centradas nas demandas e carências dos diversos segmentos sociais retratados na comunidade escolar se produzirá, harmonizando-as com a estratégia docente de atuação pedagógica coletiva, uma autêntica proposta pedagógica na escola, proposta esta que promova a citada elevação cultural das massas. E é no processo de construção desta proposta e na sua implantação e acompanhamento na escola que se dá o processo de gestão estratégica da educação.

A comunidade escolar, fomentada a participar das decisões na escola, expressa as suas demandas por educação. Os profissionais da escola, juntamente com ela e suas aspirações, define concepções e objetivos educacionais. O corpo dirigente da escola, coma assessoria do corpo docente e da coordenação pedagógica, com base nisto, desenvolve o planejamento educacional, a política curricular e de formação docente. Os desempenhos escolares determinam a correção ou

não dos rumos, via avaliação educacional e institucional. As reuniões pedagógicas materializam a citada formação e os processos de condução e reorientação do fazer pedagógico em seus desdobramentos para a produção/transmissão/apropriação do saber escolar voltado à emancipação discente, com independência de pensamento.

Assim vai-se desenvolvendo a gestão estratégica da escola – processo que se concentra no núcleo basilar da gestão pedagógica e que se realiza cotidianamente, bem ou mal, de forma completa ou não, nas diversas escolas públicas brasileiras, independente da nomenclatura que lhe é dada pela produção acadêmica da área. Tal processo se fortalece cada vez mais, na medida em que se amplia e se efetiva o processo de participação da comunidade escolar que lhe dá respaldo e autenticidade.

c) O papel do corpo docente em parceria com a coordenação pedagógica

Neste contexto, é fundamental evidenciar a importância do papel desempenhado pelo corpo docente num trabalho conjunto e consistente com a coordenação pedagógica. Além da sua participação juntamente com a direção e a comunidade escolar no que tange à definição de uma proposta pedagógica voltada para os reais benefícios dos estudantes diante do seu ambiente sócio-político e econômico-cultural, quando os professores exercitam a sua função de intelectuais orgânicos na escola, estes devem ainda se comprometer e efetivar as ações decorrentes da formulação coletiva desta proposta.

Como evidenciado acima, acerca da reversão do instituído pelo instituinte – para que, num ambiente de livre expressão e de contradição, possa se dar de forma efetiva a construção de uma educação digna, humana e para todos – o professor deve se comprometer com a concepção de educação definida, com os objetivos educacionais estabelecidos, com a política curricular adotada, além de envidar esforços para que tal contexto se efetive, zelando pelo seu processo e monitorando, desde o começo, os resultados parciais de seu trabalho junto ao alunado, para no caso da ocorrência de desvios do rumo previamente definido, se possa tempestivamente adotar medidas saneadoras, reorientando e redirecionando tais resultados para mais próximo daquele idealizado. Assim sendo, estar-se-ia inserindo-o na gestão político-pedagógica da escola, estratégia mais do que justa, considerando a sua experiência e os seus saberes docentes, como afirma Aranha (2005).

Nesta perspectiva, é clara a importância do papel do coordenador pedagógico quando proporciona ou promove junto ao corpo docente os momentos e espaços de debate e planejamento coletivo, bem como o acesso às informações necessárias para a sua efetiva ocorrência de forma produtiva, desejável e favorável ao cumprimento dos objetivos educacionais assumidos pela escola, num ambiente de ampla e saudável participação comunitária.

As conhecidas atividades complementares, ou reuniões de departamento, destinadas à participação coletiva dos professores em suas respectivas áreas de conhecimento, ao preparo e apreciação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da Unidade Escolar, que na Bahia correspondem a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária correspondente ao regime de trabalho dos docentes (BAHIA, 2002), constituem-se como o momento/espço institucionalizado para a promoção da melhoria da qualidade do ensino no interior da escola.

Nestas reuniões o corpo docente, acompanhado pela coordenação pedagógica, desenvolve as mais diversas atividades visando rever e socializar as suas práticas pedagógicas (tanto bem quanto malsucedidas), compartilhar opiniões acerca do desempenho acadêmico, do interesse, do comportamento, da personalidade e de demais características dos seus estudantes, visando analisar a pertinência de se manter ou modificar seu modo de trabalho a fim de ampliar os resultados positivos quanto ao processo ensino-aprendizagem e à efetividade da proposta da escola junto ao alunado.

Nestes encontros acontece o que pode ser chamado de “a essência da gestão pedagógica da escola”, sua efetiva e cotidiana ocorrência de forma coletiva e pragmática, quando professores e coordenadores se reúnem para refletir – nos termos da acima citada ação comunicativa de Habermas – acerca dos acertos e erros que vêm ocorrendo no dia-a-dia do seu trabalho e, nestes momentos, após profundo e participativo processo de análises e constatações, passam a reafirmar e/ou, conforme o caso, retificar algumas ações e práticas educativas visando melhorar o processo e a qualidade do ensino. Nesse sentido, a pesquisa de Soares e Candian (2007, p. 16) evidencia que

A comparação entre os fatores medidos com os dados do SAEB e do PISA indica que não é a mera presença de recursos que faz diferença no desempenho dos alunos, mas sim as atividades cuja realização eles viabilizam. Neste sentido, fica clara a importância da liderança da escola em conseguir que os recursos existentes sejam mobilizados para a promoção de atividades que visem a

melhoria do desempenho cognitivo dos alunos. Provavelmente, é a ação da liderança da escola que torna possível a ocorrência simultânea dos fatores que, juntos, produzem melhor desempenho dos alunos.

Tal processo, contudo, deve se orientar pela concepção e objetivos pré-definidos, sob pena de se estar contrariando preceitos e consensos coletivamente determinados, o que implica, não apenas em perda de tempo, mas também em falta de rumo e de clareza quanto ao que se pretende empreender.

Porém, o que ocorre na prática das escolas, de um modo geral, é que muitos esforços despendidos pelos professores comprometidos com uma educação escolar pública de qualidade se perdem, não necessariamente pela falta de idéias ou pela baixa qualidade delas, mas pela carência na organização e coordenação do trabalho pedagógico.

Nas reuniões, sejam elas pedagógicas, do corpo docente, do conselho de classe ou de escola, se trata de tudo, se discute até trivialidades, contudo, questões que tratam do cerne dos problemas decorrentes da relação ensino-aprendizagem ou nunca ocorrem, ou quando acontecem são relegadas ao final das reuniões, quando não resta tempo suficiente para a sua aprofundada discussão.

Por sua vez, os professores, em sua maioria, realizam o planejamento de ensino da sua disciplina de forma individualizada, ou, quando muito, o discutem com colegas da mesma série, desvinculando-o dos objetivos educacionais mais amplos propostos pela escola em seu projeto pedagógico.

A própria escola, muitas vezes, contribui para este estado de coisas, por não dispor de uma estrutura organizacional que propicie os tempos e espaços necessários para a realização de tais práticas, abrindo mão da atividade de coordenação e organização do trabalho pedagógico, fundamental para a consecução de tais fins.

É neste contexto que se destaca a importância do papel do coordenador pedagógico, o profissional responsável na escola por subsidiar e organizar o processo de reflexão dos docentes acerca dos motivos que os levam a fazerem suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que eles encontram no desenvolvimento do seu trabalho (GARRIDO, 2004), tudo isto com vistas à promoção das atividades necessárias à criação de um clima propício à melhoria da qualidade do ensino, e da conseqüente qualidade da aprendizagem discente.

Mais uma vez percebe-se que a realidade expressa uma outra face, em que tais profissionais se envolvem com questões rotineiras, do tipo controle da frequência docente, acompanhamento da execução da proposta curricular, mediação em problemas de relação docente-discente, dentre outras. Tal conjunto de problemas reflete a realidade do cotidiano da escola, o que exige do coordenador, uma postura de “apagador de incêndios”, reduzindo o tempo destinado à gestão das estratégias de melhoria da educação escolar, quando não a inviabiliza.

É necessário, contudo, que tal profissional da educação mantenha uma postura perseverante na realização do trabalho de promoção do projeto pedagógico, buscando, para tanto, a compreensão da realidade escolar e de seus desafios por parte do corpo docente, fomentando junto a este a construção de alternativas adequadas e satisfatórias conjugada com ações pedagógicas consistentes e solidárias entre si, a fim de superar a passividade da espera por propostas e soluções prontas, bem como a resistência às mudanças (idem).

Desta forma, professores que se mantinham como “ilhas isoladas de mudanças qualitativas” e como solitários promovedores de idéias inovadoras voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, passaram a ter os seus esforços articulados em conjunto com o coletivo dos demais colegas de trabalho, ampliando a potencialidade de suas ações, bem como, com a devida articulação da coordenação pedagógica, se orientando mais efetivamente para a consecução dos objetivos educacionais definidos de forma participativa pela escola.

A gestão estratégica da educação escolar, neste contexto e compreendendo as suas funções de organização, coordenação, direção, controle e planejamento estratégicos, além de envolver a participação da direção, da comunidade escolar, do corpo docente e da coordenação pedagógica na implantação do seu projeto político-pedagógico, contribui, de modo significativo, para a melhoria da qualidade da educação escolar pública e, por conseguinte, para uma melhor produção, transmissão e apropriação do saber escolar, do qual se explicitará, a seguir, as suas relações com tal gestão.

4.4 As relações entre o saber e a gestão estratégica escolar

Os processos de gestão acima descritos, quer direta ou indiretamente, favorecem a apropriação, tanto pelos estudantes da escola quanto pela sua comunidade, do saber escolar. Tal

apropriação se dá, para os primeiros, especialmente nas salas de aula, embora também ocorra em outros espaços e tempos na unidade escolar ou fora dela. Já para os últimos, ela ocorre nas suas interações com os profissionais de educação na escola, podendo se realizar em reuniões, festas, eventos educativos promovidos pelos discentes/docentes e nas atividades externas promovidas pela escola para a sua comunidade, dentre outras.

Em função disto, são muitas as relações que ocorrem entre o saber escolar e a gestão estratégica da escola, de modo a favorecer o primeiro. Sabendo-se que esta perpassa os principais processos de trabalho no interior da unidade escolar e que – organizando e harmonizando a relação instituído-instituinte, administrando o processo pedagógico e formulando propostas e estratégias que garantam a sua inviolabilidade – busca atuar, na escola, de forma subsidiária, junto ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a escola, ao promover e estimular o processo de construção do seu projeto político-pedagógico, estará, em termos estratégicos, (re)definindo o seu papel, a sua forma de atuar, os seus fundamentos e propósitos visando atender às demandas da parcela da sociedade que lhe ocorre. Estará, ainda, neste momento, fazendo a opção de favorecer a classe social à qual pretende oferecer os seus serviços educacionais.

Tais processos, ainda que típicos de gestão, colaboram decisivamente para um fazer pedagógico melhor, na medida em que oferecem as bases para a sua consecução orientada para os benefícios da classe que a escola efetivamente serve. Assim sendo, ao propiciar a definição das finalidades da escola, estar-se-á deixando clara a intenção pretendida por ela, em termos culturais, políticos, sociais, humanísticos e de formação profissional, declarando a sua opção quanto ao tipo de estudante que se pretende formar, quais experiências se pretende que ele vivencie e para qual sociedade formá-lo, dentre outras (VEIGA, 2004).

Logo, colaboram, também, tais processos, para uma cada vez melhor produção, transmissão e apropriação do saber escolar, na medida em que redimensionam a organização do trabalho pedagógico com vistas a tornar operantes as ações educativas prioritárias – e porque não dizer, de um também melhor saber escolar, já que servirá aos propósitos da classe trabalhadora em sua luta por melhoria das condições gerais de vida.

Nesta proposta, que estabelece objetivos e metas a realizar, políticas a se orientar, currículo a cumprir, planos a desenvolver, analisar e monitorar, os processos de gestão precisam

contribuir mais efetivamente para a mudança da concepção do seu papel, o que só se dará numa perspectiva de gestão democrática – estratégia adotada para promover a superação dos entraves e óbices nos campos político e cultural, pela via do entendimento e consenso, produzidos num processo de ampla participação social e de respeito à diversidade de opiniões.

Em assim se procedendo, a gestão estratégica estará cumprindo o seu papel para a produção de um saber escolar diferenciado, na medida em que – após profundo e coletivizado processo de diagnóstico, determinação do objetivo fundamental e das pretensões junto ao ambiente externo – orientar a atuação da escola em favor dos interesses e carências das classes às quais presta o seu serviço.

Para tanto, a gestão estratégica na escola, se vale da sua organização estratégica – que estabelece uma estrutura formal da autoridade, integrando e definindo os papéis profissionais de cada trabalhador na escola, com vistas a bem desenvolver o trabalho coletivo voltado aos objetivos educacionais prévios e coletivamente definidos. Pela coordenação estratégica ela define, elabora, revê e atualiza o plano estratégico educativo e organizacional, define a perspectiva de seu desenvolvimento, dá garantias de continuidade e transparência nos processos, seleciona a metodologia de planejamento, mobiliza os recursos, conquista o comprometimento dos trabalhadores e faz o acompanhamento do processo de gestão (LOBATO et al., 2003).

Pela direção estratégica, a gestão orienta as operações e lidera os profissionais da escola para implementar o projeto político-pedagógico, reagindo decisivamente sobre os imprevistos do ambiente externo e sobre os problemas inesperados, dentre outros desafios (idem). E, através do controle estratégico, identifica as falhas e os desvios do planejamento, visando corrigir e prevenir reincidências, a fim de aproximar os resultados obtidos daqueles planejados em todos os aspectos educacionais e organizacionais. Por fim, pelo planejamento estratégico estabelece-se a sistematização da tomada de decisões (idem), visando a garantia do sucesso escolar presente e futuro que permita preparar hoje o cidadão de amanhã apto a atuar consciente e autonomamente na sociedade.

Desdobra-se, assim, tais determinações, em ações planejadas, por meio de planos efetivados no conjunto da escola, visando a conversão dos resultados em favor daquilo que se definiu e pretendeu em termos de educação escolar, ou seja, em termos de uma formação discente, em cumplicidade com os interesses da classe trabalhadora.

Entre tais desdobramentos destaca-se a elaboração do currículo, que se materializa na escolha do referencial teórico e dos procedimentos didático-pedagógicos compatíveis com a obtenção dos objetivos educacionais definidos. O currículo, então, pode ser entendido como um resultado histórico, sempre provisório, da organização de diferentes perspectivas sociais.

Tal construção social do conhecimento, não deve prescindir da participação dos professores, pois, como intelectuais orgânicos da escola são os responsáveis por dar forma homogênea e coerente à consciência de classe (COUTINHO, 1992), politizando e buscando a elevação cultural dos educandos com formação crítica, consciente e de desenvolvimento do pensamento independente, capacitando-os a perceber, identificar e desvelar processos de exploração social e a eles se insurgir.

Nesta perspectiva, o currículo, em função de vir carregado de ideologia, de refletir um contexto social, de se organizar de modo hierarquizado e fragmentado, além de implicar controle social (VIEIRA, 2004), demanda todo um processo de discussão que envolva identificar e desvelar seus componentes ideológicos, situá-lo histórica e culturalmente, promover a abertura e integração, nas relações e inter-relações, respectivamente, bem como, orientar o seu controle social para a emancipação do estudante (idem).

Tal processo, por sua vez, requer da direção da escola uma postura de liderança, de modo que favoreça, junto aos profissionais de educação da escola, o fortalecimento da gestão do seu estabelecimento e a implantação de um clima propício à emergência da teoria do agir comunicativo, orientada para a construção coletiva de um currículo voltado à citada emancipação. Mais uma vez evidencia-se, através da liderança, as relações entre a gestão, trabalhada estrategicamente, e a produção do saber escolar.

No ensino-aprendizagem, que *strictu sensu* ocorre na sala de aula, o professor realiza todo um processo de gestão político-pedagógica, na medida em que faz opções didáticas alternativas para obter sucesso junto a um grupo de alunos com desempenho diferenciado. Quando, na aula, fomenta a discussão e a emissão de opiniões e juízos de valor, está favorecendo a produção de saber escolar. E quando aciona e articula o seu acervo de experiências, conhecimentos e saberes docentes, que compõem a sua prática educativa, com vistas a criar uma situação inovadora na sala de aula, visando envolver o maior número de estudantes, também está gerindo a produção do saber.

Este papel subsidiário da gestão estratégica se estende ainda à definição, ao planejamento e à implementação de uma política de formação continuada em serviço para os profissionais de educação da escola. Tal processo, no que tange aos docentes, já é função da gestão pedagógica, contudo, não deixa de ser estratégico para uma melhor produção/transmissão/apropriação do saber nas escolas, uma vez que é de domínio e consenso públicos a importância da mediação docente no processo ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é fundamental o controle pelo corpo diretivo da escola, do “estado da arte” em termos de competências e desempenho docente a fim de que, de posse do quadro real das possibilidades de atuação destes profissionais, possa – identificando deficiências, desatualizações, visões distorcidas ou ultrapassadas em termos de atuação profissional, ou mesmo quanto à concepção de avaliação e papel social da escola, dentre outros – intervir, promovendo a formação continuada necessária ao estabelecimento de um nível desejado de atuação docente. Intervenção esta que redundaria na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do saber escolar.

É essencial, pois, na perspectiva de uma qualidade social da educação com formação autônomo-crítica e de consciência política discente, expressa nesta pesquisa, que a concepção de formação continuada docente não prescindia do seu viés político, pois somente dotado de consciência política poderá o professor desenvolvê-la em outros.

De tudo o que foi dito aqui sobre formação continuada docente, deve-se estender aos demais profissionais da escola, com a expectativa de proporcionar-lhes as condições necessárias para que fomentem a melhoria da qualidade do ensino, através da atuação profissional na área de sua competência orientada para viabilizar e auxiliar um fazer pedagógico melhor.

A gestão estratégica na escola e sua relação com o saber escolar se apresentam, na perspectiva acima descrita, sempre estando a primeira subsidiando e viabilizando a ocorrência da segunda, contudo, a sua materialidade, expressa na unidade escolar pelo Plano de Desenvolvimento da Escola é, como veremos adiante, bastante cercada de críticas e preocupações no meio acadêmico.

4.5 O plano de desenvolvimento da escola

Nas microrregiões mais populosas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pertencentes às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, o MEC, em parceria com o Banco Mundial (agente financiador), desenvolveu o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), com o objetivo de “incentivar a adoção de um novo modelo de gestão na escola fundamental pública” (FONSECA, 2003, p. 303), buscando a promoção da autonomia, da melhoria da qualidade do ensino fundamental e da garantia da permanência das crianças nas escolas públicas, através do incremento do desempenho dos sistemas de ensino, do fortalecimento das respectivas secretarias, estaduais e municipais, da gestão escolar e da participação da comunidade na escola (idem).

Composto de diferentes projetos, dentre os quais se destacam aqueles voltados ao planejamento, adequação de prédios, equipamentos e mobiliários escolares, bem como de formação de professores, o FUNDESCOLA tem no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) o seu principal projeto.

O PDE é destinado a modernizar a gestão e a fortalecer a autonomia escolar – utilizando para tanto o planejamento estratégico, instrumento que se apóia na racionalização e na eficiência administrativa – além de buscar a melhoria do ensino, estimular a participação dos pais no sucesso escolar de seus filhos e “elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais” (idem, p. 303).

A literatura e pesquisa correntes sobre o PDE apresentam críticas acerca de sua concepção, tendo em vista os seus instrumentos de controle, na prática, não favorecerem o aumento do poder de decisão na escola ao serem impostos “manuais para acompanhamento e planejamento de ações, além de normas para utilização de recursos e prestação de contas do *dinheiro repassado à escola*, para aquisição de materiais e melhoria do espaço escolar” (FONSECA e OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Contudo, quanto às normas de utilização e prestação de contas do dinheiro em qualquer esfera social, econômica e cultural, seja a organização pública ou privada, não se sabe de casos de dispensa de prestação de contas de recursos financeiros, oriundos de financiamentos, ou mesmo

de repasse público que se dispense tal contrapartida. Inclusive, muitas escola públicas já estão acostumadas a receber e utilizar verbas públicas com maior rigor nas suas exigências e ritos, como se vê na nossa lei de licitações, do que os rigores adotados pelo PDE, que utiliza procedimentos mais simplificados.

A perspectiva neoliberalizante, apresentada pelo PDE na busca de maior eficiência e eficácia, não só convive com a cultura patriarcal patrimonialista de gestão que se afigura nas escolas públicas e constituem juntas ameaça às construções democráticas no seu interior, mas também com as “resistências” nelas caracterizadas pelos processos sócio-históricos de (re)elaboração de suas significações, produzindo, em contato com outras novas significações institucionais (SANTOS, 2004).

Assim sendo, cabe à direção da escola apoiar-se na comunidade escolar para poder, com autonomia e na diversidade, construir um PDE que atenda à síntese das reais necessidades desta, fortalecendo as citadas “resistências” na sua luta por uma educação escolar mais justa, humana e voltada aos interesses da maioria. O consenso, nesta perspectiva, deve ser considerado como o ponto de chegada num processo de construção coletiva que vise iniciar pelo respeito à diversidade, logo, à partir do conflito.

Nóbrega (2005), entretanto, num quadro denominado “Visões distintas de projeto de escola”, em que apresenta uma estrutura bipolar das características do PDE e do PPP, atribui ao primeiro uma estrutura padronizada, numa organização vertical e hierarquizada de poder, com processo autoritário de tomada de decisão, qualidade da educação avaliada por controle de dados e de instrumentos técnicos, além de autonomia decretada.

Contudo, na mesma pesquisa, (NÓBREGA, 2005), e nos trabalhos de Barreto (2007), França (2007) e Toschi, Fonseca e Oliveira (2005), pudemos constatar, em Escolas de Recife-PE, Fortaleza-CE, Mossoró-RN e Goiânia-GO, respectivamente, que os resultados das suas pesquisas de campo denotam o entendimento dos diversos segmentos da escola favorável ao PDE, ora definindo a sua gestão como democrática e participativa e evidenciando o seu caráter descentralizador e propício à participação da comunidade escolar no planejamento, ora defendendo-o como instrumento de promoção do fortalecimento da gestão e da autonomia financeira na escola, permitindo a execução de tarefas definidas no PPP.

As restrições ao PDE, indicadas pelos entrevistados nas quatro pesquisas, Nóbrega (2005), Barreto (2007), França (2007) e Toschi, Fonseca e Oliveira (2005), referem-se ao atraso no repasse dos recursos e ao seu pouco volume, às inúmeras falas e queixas dos entrevistados quanto ao seu caráter burocrático e controlador e a compreensão de que a autonomia proporcionada é “entre aspas”, porque nada se pode falar, tudo já vem estabelecido.

Vale ressaltar, aqui, o depoimento da Diretora da Escola Estadual M. Raimundo Gurgel, em Mossoró-RN, opinião da qual comunga toda a equipe da escola, que afirma ter o PDE vindo para a sua escola para complementar o PPP, pois este não tinha recursos para gerir, tendo, aquele sido elaborado em função deste, em consonância com o PPP, o que contribuiu para melhorar o processo ensino-aprendizagem, as condições de trabalho e a capacitação para os professores (FRANÇA, 2007).

Tais afirmações são, ainda, confirmadas pela coordenadora da citada escola que afirma ter o PDE sido de extrema importância para os resultados positivos do turno matutino, especialmente no ano de 2003, que exibiu elevadas taxas de aprovação, além de evasão com taxas em torno de zero (idem).

O Plano de desenvolvimento da Escola (PDE), com já visto, é um plano que a escola elabora, sob a liderança do Diretor, com vistas a promover o desenvolvimento ou melhoria da sua gestão e do processo ensino-aprendizagem, além de fortalecer a autonomia e a participação da comunidade escolar. Ele é um reflexo das intenções que os membros da escola, (os dirigentes, professores, funcionários, alunos, pais e a comunidade), declaram conjuntamente, materializando-as numa lista de metas, atividades, indicadores de acompanhamento e avaliação, prazos de realização e responsáveis pela efetivação destas intenções.

A elaboração do PDE deve, necessariamente, ser precedida de um amplo debate envolvendo todos os interessados nos rumos da escola, pois só assim ele poderá ser legitimado pela sua comunidade. Contudo, este debate, que precede a elaboração, deve, também, ser precedido de um trabalho diagnóstico que apresente claramente toda a situação atual da escola, nos seus diversos aspectos, relatando inclusive, o seu recente processo evolutivo.

Dentre os aspectos a serem observados, os abaixo listados são de análise imprescindível durante o processo de diagnose da situação atual de uma escola. São eles:

- a) Os registros escriturados, na secretária escolar, relativos a matrícula (inicial e final), taxa de repetência, taxa de evasão, defasagem idade/série, número de aprovados, reprovados e evadidos por disciplina e por série;
- b) Os fatores determinantes do desempenho dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tipo “áreas de risco” e suas causas, causas da evasão escolar, causas da defasagem idade/série “sinalização” da avaliação externa;
- c) Como são tratados os currículos e programa da escola, como se dá a sua atualização e como se processa a participação dos professores neste assunto, devem ser detalhados;
- d) Os mesmos questionamentos devem ser feitos com vistas à organização das atividades pedagógicas e ao acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem;
- e) O perfil e a política de pessoal na escola (nos seus aspectos de tempo de serviço, rotatividade, treinamento e atualização, participação e envolvimento, desempenho dentre outros);
- f) A assistência ao aluno (qualidade de merenda escolar, limpeza do ambiente escolar, trabalhos educativos em hábitos alimentares e saúde preventiva, serviços de primeiros socorros e distribuição ao aluno de material escolar gratuito);
- g) A organização do atendimento escolar (oferta de vagas, relação fluxo escolar/capacidade física da escola, previsão de novos espaços físicos e o processo de matrícula);
- h) A administração e a gestão financeira da escola (funcionamento da Caixa Escolar, parcerias, obtenção de recursos financeiros, divisão de funções, a secretária da escolar e a sua organização, o regime interno e a comunidade escolar, controle do patrimônio, infra-estrutura, necessidades da escola);
- i) A “cultura” da escola (hábitos de participação em debates e de interação de pessoas na escola, relação escola/comunidade, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, programações culturais, relação escola/grêmio, jornal próprio, atualização de materiais didáticos, informatização na escola, incentivo a grupos de estudos);

- j) Colegiado Escolar e sua participação na escola no tocante a todos os aspectos anteriormente citados.

Estando de posse destas informações e tendo sido realizado o amplo debate acerca das ações a serem desencadeadas para a melhoria da escola, deverá o diretor liderar o processo de elaboração do referido plano. A indicação dos membros deste grupo, que terá prazos e tarefas bem definidas, caberá, normalmente, aos integrantes do Colegiado Escolar que por motivos práticos e legitimadores, escolherá poucas pessoas que representem os diversos segmentos envolvidos na escola.

Na elaboração do plano o grupo de sistematização deverá orientar-se pelos objetivos e regras gerais da educação nacional e do sistema escolar como, por exemplo, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, as Resoluções e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação relativos aos currículos, conteúdos, avaliação e outras observações básicas sobre a escola. Deverá ainda preocupar-se com as normas e diretrizes similares no âmbito da esfera estadual.

No Estado da Bahia, a Secretaria de Educação acresceu a estas normas um Termo de Compromisso com os diretores de escolas, o qual contempla assegurar 200 (duzentos) dias de aula, a presença efetiva dos professores durante o ano letivo e a frequência dos alunos durante o mesmo período, elaborar o PDE e o seu relatório anual, implementar os principais instrumentos do Manual “Gerenciando a Escola Eficaz“ Montar e Operar o Colegiado e a Caixa Escolar, estabelecer parcerias e programas de voluntariado e manter atualizados, dentro dos seus respectivos prazos, os relatórios exigidos pela Secretária de educação.

As informações coletadas na diagnose pelo grupo de sistematização do PDE servirão para identificar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças existentes no ambiente escolar. Analisando estes fatores, quer sejam os maximizáveis (forças e oportunidades), ou mesmo os minimizáveis (fraquezas e ameaças) o grupo estará, neste momento, estabelecendo os objetivos e metas a serem perseguidos e atingidos pela administração escolar na sua luta pelo cumprimento da missão e pela conquista do desempenho maior que é a visão estratégica.

A missão é, em síntese, o que uma organização se propõe a fazer, contribuindo com a comunidade que está ao seu entorno ou que dela sofre influência, No ambiente escolar a missão é

o propósito a que se presta a escola (ensinar e educar dentro de determinadas condições e propósitos).

A visão, por sua vez, é aonde uma organização quer chegar, num horizonte de tempo médio ou longo, no comprimento da sua missão. Na escola a visão sintetiza o sonho que a equipe profissional persegue durante o período de tempo. Este sonho é renovável, ou seja, quando atingido pode ser substituído por outro.

Já os objetivos são as mudanças que a escola tem que fazer para cumprir a sua missão e para realizar e alcançar a sua visão, o seu sonho. São como degraus, os quais vamos subindo para que possamos alcançar aquele patamar que tanto sonhamos. A conquista dos objetivos alicerça a caminhada rumo a sua visão, no cumprimento da sua missão.

As metas, por sua vez, “são desdobramentos dos objetivos, são as etapas (periódicas) que, juntas, nos levam ao cumprimento dos objetivos. As metas são quantificáveis, podendo ser acompanhadas e monitoradas a cada ano. E elas são especificadas para cada objetivo, separadamente. Elas devem ser claras, simples e expressar resultados, podendo incluir várias atividades, ações ou projetos”. As metas não podem ser confundidas com os meios, pois elas dizem respeito a resultados.

Estas metas serão também desdobradas em atividades, projetos ou tarefas necessárias ao seu atingimento. Cada atividade – como cada meta e objetivo – tem um responsável pelo seu cumprimento, pelo seu resultado. O estabelecimento do responsável pressupõe que ele aceite a responsabilidade que lhe é dada, que terá os meios para efetivar suas tarefas e que ele saiba efetivamente o que tem para fazer e como. A incumbência da responsabilidade por resultados a outros, não exime a autoridade delegante da sua, para tanto é, neste plano, estabelecido para cada uma das metas e atividades um indicador de acompanhamento e avaliação da evolução do seu cumprimento em consonância com os prazos previstos para execução.

A fim de consolidar as intenções estabelecidas pelo grupo de sistematização é formalizado, também, um plano financeiro que contemple, além das metas e atividades, o custo previsto por ação, seus prazos para execução e a fonte de recurso que dará sustentação ao plano de ação.

A materialização da gestão estratégica escolar, apesar de se dar em meio a tantas críticas, se reveste, sob uma outra ótica, na mais completa naturalidade quando debruçamos nossos

olhares de forma mais atenta para o cotidiano nas escolas, modo do qual se procurará expressar e caracterizar a seguir.

4.6 A gestão estratégica no cotidiano escolar

Buscar o entendimento da gestão do trabalho da escola no seu dia-a-dia, tanto do ponto de vista do instituído (as condicionalidades expressas nas normas, nas regras e nos ritos) quanto do instituinte (contextos sociais interno e externo à escola, nela intervenientes) é tarefa bastante desafiadora e requer um olhar mais aguçado sobre as várias dimensões deste processo.

A gestão pedagógica, por ser a dimensão mais importante e significativa da gestão escolar, cuida de gerir a área educativa da escola, estabelecendo objetivos, gerais e específicos para o ensino, determinando as linhas de atuação neles orientadas, propondo metas a serem atingidas, definindo a proposta curricular, monitorando e avaliando a implantação do projeto pedagógico e o desempenho discente, docente e técnico-administrativo – conforme condições previstas e estabelecidas, também, no regimento escolar.

Por seu lado, a gestão administrativa, subsidiária da gestão pedagógica, se ocupa de gerir este processo, mediando meios e fins educacionais com o intuito de potencializar as ações didático-metodológicas e seus fundamentos no processo pedagógico, com vistas à superação dos óbices a sua plena realização, quer formulando propostas e estratégias que garantam a sua inviolabilidade diante das ações desenvolvidas na escola, quer criando efetivas condições (materiais, físico-estruturais, legais, financeiras, de formação docente, etc) para o melhor desenvolvimento possível do processo ensino-aprendizagem, com foco no estudante.

Tais tarefas, bastante amplas e complexas, estão, no dia-a-dia, condicionadas e limitadas por processos de dominação e resistência, de opressão e contestação, que convivem com a veiculação e a reelaboração de conhecimentos, atitudes, valores, crenças e visões de realidade e de mundo, em constante disputa.

Logo, conhecer mais de perto a vida da escola resulta em entender a dinâmica das suas relações e interações, construídas, negadas, reconstruídas e modificadas diariamente, compreender a natureza das forças que a mobilizam ou que a retêm, identificando as formas de

poder e a organização do seu trabalho escolar, o que nos permite uma melhor compreensão do papel e da atuação dos sujeitos individual e coletivo, que nela operam.

Portanto, basear o processo de gestão escolar, numa perspectiva de gestão democrática e participativa como vem se fazendo bem ou mal em boa parte das escolas públicas, exige a apropriação da compreensão do seu cotidiano como anteriormente descrito. Requer ainda do seu dirigente ou da sua equipe diretiva grande capacidade política e de negociação, além de muita dose de paciência e perseverança, uma vez que na diversidade de interesses, cultural e intelectual, dentre outras que caracterizam a comunidade escolar, haverá momentos de avanços e retrocessos, percebidos de formas também diversas por esta comunidade e pelo(s) próprio(s) dirigente(s) escolar(es).

À escola, neste ambiente de diversidade, impõe-se a tarefa de construir uma proposta pedagógica que contemple as necessidades e interesses da sua comunidade escolar, rompendo com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa (VEIGA, 2003) e dando voz a todos os setores sociais interessados nos serviços por ela prestados, contudo, não são poucos os casos em que tal processo é desvalorizado no cotidiano escolar, transformando-se, como afirmam Miranda e Aragão (2007), num mero instrumento de atendimento de exigências formais do sistema educativo, por vezes elaborado com o apoio de consultoria pedagógica, sendo mantido arquivado e esquecido, em detrimento de uma sólida e fundamentada construção social.

Assim sendo, muitas das vezes procura-se dar maior, ou mesmo única, importância à provisão das condições físicas, materiais e de pessoal (ênfase na gestão administrativa), ainda que esta seja uma função elementar e fundamental para a gestão da escola e que deve ser e é perseguido cotidianamente pelo seu corpo diretivo visando suprir as condições necessárias de efetivação das ações pedagógicas, trazendo, tal enfoque ou exclusividade, sérios prejuízos a um norte educativo orientador das ações dos profissionais da educação na escola.

Além disto, a percussão social ou o significado histórico da educação escolar e a totalidade ou integração da proposta pedagógica da escola constituem, também, aspectos substantivos da dimensão administrativa da prática social da educação, uma vez que estes, como afirmam Pazeto e Wittmann (2001), compõem as funções sociopolítica e pedagógica da administração da escola, merecendo maior importância e esforços por parte da equipe escolar.

A escola, por sua vez, para cumprir seus objetivos e metas educacionais, quer clara e coletivamente definidos em seu projeto pedagógico, ou mesmo desconsiderando sua existência, desenvolve ações estratégicas pedagógicas, administrativas e financeiras, dentre outras, orientando-as, normalmente, àqueles objetivos. Dentre tais ações destacam-se os planos de curso, de disciplina e de aula, a avaliação do rendimento das ações, o plano de formação continuada docente e a coordenação das ações pelo corpo técnico.

Assim, o coletivo de profissionais da escola, numa perspectiva estratégica de gestão, define, normalmente no início do ano letivo, as ações a serem desenvolvidas, refletindo sobre os acertos e erros passados e sobre o perfil do novo corpo discente, a fim de organizar o trabalho educativo. A direção da escola, como grande articuladora da gestão pedagógica, dentre outras ações, (re)elabora o plano de curso, (re)define a composição do corpo docente por disciplina, estabelece o calendário escolar, define a forma de atuação da equipe de coordenação pedagógica e dos demais profissionais da escola, reorienta o uso e destinação dos espaços escolares e reorganiza os diversos recursos da escola para o novo momento.

Ainda com base nos resultados daquele trabalho, cada docente ou grupo de docentes elabora o programa da sua disciplina, estabelecendo os seus objetivos, a seqüência dos conteúdos, as estratégias didático-pedagógicas para o sucesso escolar dos discentes, os recursos de ensino necessários e a compatibilização do seu trabalho com o projeto pedagógico, com o plano de curso e com o calendário escolar.

Planeja e desenvolve, ainda, o plano de aula em consonância com o cumprimento dos objetivos educacionais aos quais contribuiu na definição, orientando-se pela diversidade de práticas educativas e pelo respeito à diversidade cultural discente. Participa, também, dos processos de planejamento educacional e de discussão e avaliação do rendimento das ações individuais e coletivas desencadeadas no ano letivo, pela via das atividades de coordenação.

A coordenação pedagógica, por sua vez, ao longo do ano, (i) elabora, em conjunto com a equipe educacional, o planejamento da ação pedagógica, (ii) orienta e articula ações com o professor, visando promover oportunidades de reflexão e autodesenvolvimento profissional e o estímulo à adoção de estratégias metodológicas diversificadas de ensino, (iii) assessora tecnicamente a gestão da escola, tanto no planejamento das atividades dos professores e da Semana Pedagógica, quanto no investimento em infra-estrutura, contratação de serviços e

recursos didáticos para a melhoria da qualidade do ensino e (iv) analisa a aprendizagem global da escola, produzindo e apreciando relatórios e gráficos estatísticos de desempenho, prontuários, fichas cumulativas, conceitos sobre os alunos, coordenando o Conselho de Classe e coletando, interpretando e analisando dados e informações educacionais.

A organização e a gestão da escola, no campo administrativo, cuidam das atividades de secretaria e da especificidade e aplicação da legislação de ensino na unidade escolar e relacionam-se, ainda, à manutenção dos serviços essenciais para o seu funcionamento (entre os quais se destacam os serviços de fornecimento de energia, água, esgoto, telefonia e fotocópias, a aquisição de gêneros para a merenda escolar e de materiais de escritório, didáticos, elétricos e hidráulicos dentre outros), ao registro, produção e arquivamento de documentos educacionais e administrativos, à organização, emprego e atualização profissional dos seus profissionais e à promoção do investimento, suporte e atualização tecnológica da escola, dentre outras funções.

Destarte, a gestão estratégica administrativa orienta-se pelo compromisso com a realização dos objetivos educacionais e com a utilização adequada dos meios que melhor se compatibilizem com ela, além de primar pela condução coordenada do conjunto de atividades e procedimentos que reuniam, articulem e integrem a atuação dos profissionais da escola neste mesmo rumo, e para que ela se efetive, se inter-relacionam funções específicas de planejamento, organização, direção e avaliação, sendo que a condução destas é designada como gestão (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007). As formas de organização e gestão, neste contexto, são consideradas como meios e não como fins, estando a eles subordinadas, como asseveram Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), além de Paro (1986).

Na medida em que, estrategicamente, a gestão administrativa objetiva a atualização profissional, a inserção tecnológica e a coordenação do trabalho na escola, estar-se-á promovendo e fomentando a gestão pedagógica, sem que isto signifique superposição ou acúmulo desnecessário de esforços, mas sim integração de propósitos.

A gestão escolar, demonstrada a partir da sua teorização como administração escolar, sofreu mudanças e enfrentou desafios para fazer frente aos novos requisitos demandados pela sociedade contemporânea, orientando-se na atualidade, como evidenciado nos aspectos acima descritos do seu cotidiano na escola, pelo seu comprometimento com a realização dos objetivos educacionais coletivamente definidos na unidade escolar.

Tal concepção de gestão escolar contempla, na escola, a ênfase nas ações estratégicas para fazer esta realização mais alinhada com as demandas sociais por educação escolar oriundas da sua comunidade, envolvendo todo o aparato da instituição escolar (pessoas, outros recursos, informação/conhecimento, processos, dentre outros) com a consecução de tais objetivos.

Assim sendo, podemos concluir, acerca da gestão estratégica na escola, afirmando não ser ela uma tendência na sociedade globalizada, mas sim uma realidade que se apresenta no cotidiano das escolas, quer sejam elas públicas ou privadas. As escolas, há muito tempo, elaboram um diagnóstico da sua situação e da sociedade na qual está inserida, (re)definem seus propósitos, seus fins educacionais, estabelecem seus objetivos e metas educacionais, estratégias, políticas e projetos, o que para Veiga (2004) corresponde aos atos situacional e conceitual. Significa, também, dizer, em termos de gestão estratégica, que ela elabora o seu planejamento estratégico (o que podemos chamar de projeto político-pedagógico).

Com os papéis e as funções definidas, partir-se-á, então, para a implementação do projeto, quando é dado início às atividades previstas no calendário escolar, orientados pelo qual, os professores, em suas respectivas disciplinas, executam, através do processo ensino-aprendizagem, a política curricular e de avaliação, mediando a relação discente (sujeito) e conteúdo (objeto), numa perspectiva de formação prevista no PPP. Isto significa, em termos de gestão estratégica, a realização da fase de desenvolvimento estratégico, e que representa o núcleo do processo de gestão, o qual concentra as funções de organização, coordenação, direção e planejamento estratégicos.

Estando o processo de implantação do projeto político-pedagógico em andamento, desencadeia-se, paralelamente, o acompanhamento das atividades e seus respectivos resultados, momento efetivado pelas avaliações institucional e da aprendizagem, além das diversas reuniões pedagógicas envolvendo direção, coordenação pedagógica e corpo docente, quando se faz a reflexão sobre o produto das ações educativas implementadas, reafirmando-as ou retificando-as, num processo coletivo de discussão. Tal etapa corresponde, na gestão estratégica, à fase de controle.

Assim sendo, ainda que se pretenda ou se proponha uma nomenclatura ou conceituação diferenciada para tais momentos, fases ou etapas, o que acontece na realidade cotidiana das escolas, bem ou mal, de modo completo ou não, continua sendo o que foi descrito acima.

Se tais processos estão ou não carregados/impregnados de uma ideologia burguesa fundada na exploração capitalista e se a elevação do nível de consciência política dos profissionais de educação da escola possibilitará/potencializará ou mesmo conseguirá reverter tal tendência, os processos, ritos e suas etapas de planejamento e construção de uma dada concepção de educação dificilmente mudarão. O que mudará será a forma de atuar e implementar pedagogicamente o projeto da escola.

Ratificando e corroborando o entendimento de Cassassus (1995), creio na possibilidade de aproveitamento do modo privado de gestão, pelo sistema público de ensino, desde que este se mostre adequado para superar entraves decorrentes da natureza política do serviço público utilizando-se da sua experiência acumulada.

Por entender que as crenças e valores que orientam o processo de organização e de gestão do trabalho da escola, nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros se orientam e fundamentam pela concepção de educação escolar que se pretende por em prática, afirmo, com isto, que em quaisquer das circunstâncias citadas (concepção de educação neoliberal ou emancipadora) o coletivo de profissionais da escola dificilmente deixará de estabelecer objetivos e metas educacionais. Não deixará, ainda, de formular estratégias, políticas e projetos educativos, nem deixará de implementá-los e avaliar a sua pertinência e efetividade comparadas com o pretendido e planejado. Logo, reafirmo que a gestão estratégica, ainda que com outra denominação ou roupagem, ou mesmo sem a intenção de implantá-la com tal, sempre se configurou como realidade nas escolas.

E, com o objetivo de se constatar tal afirmação, tratar-se-á, no próximo capítulo, das peculiaridades do Colégio da Polícia Militar da Bahia, no que tange à sua origem, suas relações com a legislação de ensino, seu processo de gestão e suas dimensões normativo-estrutural, administrativa, pedagógica docente e discente.

CAPÍTULO V

UMA ANÁLISE DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR-BA

Este capítulo visa apresentar o resultado da pesquisa realizada junto aos profissionais de educação do Colégio da Polícia Militar da Bahia, no sentido de compreender a sua percepção quanto aos pressupostos da gestão, integrados, nos últimos 08 (oito) anos, na referida unidade escolar, fruto de um projeto orientado para o acesso, permanência e sucesso das crianças nas escolas públicas. A análise convergirá para a gestão estratégica, neste caso, incorporada nos processos de gestão escolar e para a sua utilização cotidianamente pelos profissionais citados.

Categorias como gestão, autonomia, participação, projeto político-pedagógico e colegiado escolar – partes desse debate – provocaram intensos debates, interpretações e pesquisas na década de 1990, após importantes alterações estruturais. Em vista de um número considerável de questões emergentes em relação à educação escolar pública básica, é imprescindível, para se ampliar a compreensão da gestão estratégica escolar, que se analisem mais especificamente as implicações destas categorias no meio educacional e na escola, a fim de verificar como se deu a sua apropriação na educação brasileira.

Tal conhecimento, como importante suporte à gestão escolar pública, adquire considerável relevância na área educacional em geral e, em particular, na Região Nordeste, aqui representada tanto pelo Estado da Bahia, como pelo município de Salvador (reconhecidamente carentes de recursos, em especial sobre gestão).

A opção pelo tipo de pesquisa qualitativa se deu em função de melhor servir aos propósitos de se trabalhar no contexto da revisão teórico-bibliográfica, com vistas a identificar, numa perspectiva histórico-crítica, o estado atual do conhecimento existente e/ou suas inconsistências teóricas, e de uma proposta de interdisciplinaridade na pesquisa científica, como defende Rampazzo (2004).

Atende também aos anseios da pesquisa de campo no que tange ao contato direto do pesquisador com o ambiente (sua unidade de pesquisa) e o objeto de pesquisa, ou seja, em contato com a realidade, buscar-se-á compreender como dirigentes, professores, coordenadores pedagógicos e o pessoal administrativo percebem a forma como se organiza a gestão escolar no

CPM-Dendezeiros e re-escrever, a partir das concepções destes atores, o “(...) processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” (ANDRÉ, 1995, p.42).

Delimitou-se como campo de investigação uma unidade de ensino do sistema público estadual (o Colégio da Polícia Militar da Bahia – Unidade Dendezeiros), objetivando analisar, na implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os princípios da gestão estratégica escolar nos âmbitos administrativo e pedagógico, com vistas a compreender disparidades entre os discursos e as realidades cotidianas dessa instituição. O resultado que esperávamos obter era verificar até que ponto a utilização, de forma sistêmica e sistemática, da gestão estratégica na gestão escolar contribuiria para a melhoria da qualidade da administração do processo ensino-aprendizagem e resultaria numa melhor qualidade do ensino aos educandos, potencializando a inclusão social destes.

O estudo de caso, nesta perspectiva, visa, mesmo partindo-se de um pressuposto teórico inicial, modificável com a evolução da pesquisa, e enfatizando a “interpretação do contexto”, a descoberta da realidade retratada de forma completa e profunda, em seus múltiplos aspectos. Procura, ainda, expressar as diferentes – e às vezes conflitantes – opiniões presentes numa situação social, utilizando-se de uma linguagem e uma forma acessível diversa de outros relatórios de pesquisa (mesa-redonda, narrativa, relato informal, fotografia, slide e discussão,).

A predominância descritiva dos dados coletados, que envolvem depoimentos, análise e transcrições de questionários e documentos, citações, dentre outros, reforça a escolha do tipo de pesquisa, que é indicado, também, nos casos de verificação da manifestação do problema nas atividades, procedimentos e interações cotidianas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), além de resgatar a perspectiva dos participantes. Neste contexto, Martins (2004, p. 292) defende que

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.

Considerou-se como população da pesquisa os corpos docente e diretivo do Colégio da Polícia Militar que nele atuaram profissionalmente nos últimos 08 (oito) anos, período relativo ao passado recente que antecedeu a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no colégio, até os dias atuais. Desta população de profissionais do CPM a pesquisa buscou distinguir dois contextos que resultaram em dois estratos – os profissionais (dirigentes e docentes) do colégio que antecederam a implantação do plano e aqueles que só a partir dela fizeram (ou fazem) parte.

Devido às dificuldades quanto à seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa a seqüência indicada por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) – no que tange à (i) identificação dos participantes iniciais, com a ajuda de pessoas que bem conheçam a unidade e o objeto de pesquisa⁹, (ii) seleção serial de novos participantes, quando os primeiros já tenham exercido sua função, com o objetivo de complementar ou testar as informações já obtidas, (iii) inclusão de novos aspectos relevantes à situação, na medida em que novas questões surjam, e, (iv) encerramento da coleta – foi adotada como uma sistematização de escolha proposital de tais participantes, tendo em vista os interesses do estudo e a disponibilidade deles.

Para a realização da coleta de dados utilizou-se uma relativa variedade de instrumentos, com vistas à operacionalização da pesquisa. A observação participante foi utilizada no âmbito administrativo e pedagógico da escola ao longo do período do trabalho de campo por não depender do nível de conhecimento e capacidade verbal dos participantes, por permitir (na prática) a confirmação das informações fornecidas e a identificação de “comportamentos não-intencionais ou inconscientes”, explorando “tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p, 164).

Elaborou-se e aplicou-se um questionário semi-aberto – no qual os respondentes (um total de treze), diante das limitações referentes ao objeto de pesquisa, forneceram informações a respeito dos fatos expostos no documento. Na sua construção foi dada especial atenção à articulação entre as categorias descritivas previamente identificadas na revisão bibliográfica e a sua relação com a realidade do colégio no que tange ao seu processo de gestão da educação e à efetivação dos objetivos geral e específicos da pesquisa (MERCADO, 2006).

⁹ Recomenda-se incluir também coadjuvantes e excluídos visando evitar a perda de informações relevantes.

A pesquisa documental reforçou o rol de instrumentos de pesquisa, na medida em que, sendo fonte primária, rica e estável, com relação aos dados, e de baixo custo, comparando-se com outros tipos de pesquisa (idem, 2006), permitiu uma análise comparativa da realidade com a teoria.

Assim sendo, dedicou-se à busca de informações sobre o PDE e sua implantação na Bahia e, em especial, no Colégio da PM, através, inicialmente, de documentos produzidos na Secretaria de Educação do Estado e no próprio colégio, tais como o PDE de 2002 em diante e os manuais de orientação das agências financiadoras sobre os procedimentos do plano.

Outros documentos, como cópias dos decretos de criação do CPM-Dendezeiros e das demais unidades de educação escolar da Polícia Militar da Bahia, foram catalogados e analisados, assim como documentos de avaliação externa que registraram o desempenho acadêmico da instituição, como Relatórios do ENEM, da Prova Brasil, das Olimpíadas de Matemática das Escolas Públicas, etc.

Outros relatórios, produzidos na própria escola, serviram de base para esta pesquisa, dentre os quais cito os relatórios anuais de desempenho acadêmico dos estudantes do colégio (com dados de aprovação, reprovação, abandono e transferência), os registros de concorrência nos sorteios de acesso ao Colégio, as premiações em atividades interescolares, o registro do número de estudantes por sala e a sua evolução anual e o nível de qualificação do corpo docente.

Foram aplicados treze questionários na escola investigada, privilegiando indivíduos de cada segmento profissional (diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários/militares). Com esses depoimentos, realizamos, além da caracterização da amostra, a análise do pensamento e comportamento dos sujeitos sobre as categorias. Discutimos todos os dados coletados, no sentido de alcançar o objetivo proposto. Para isso buscamos, no processo de análise, agrupá-los, de forma a estabelecer relações entre os discursos (orais e escritos) e as realidades cotidianas da escola.

Buscar-se-á, inicialmente, para uma melhor compreensão da tipicidade do Colégio em análise, caracterizar o seu marco histórico-legal, as suas dimensões normativo-estrutural, administrativa, pedagógica, discente e docente, além do seu processo formal de gestão estratégica.

5.1 Caracterização histórica da educação básica militar

A educação básica brasileira apresentou, ao longo da sua evolução, algumas variações, surgindo além da escola pública, a particular e a militar, dentre outras. Esta última, objeto desta pesquisa, serviu, na sua origem, a alguns propósitos que, à época, se mostravam pertinentes. Tais peculiaridades, inclusive e em especial àquelas relativas à origem e evolução do ensino básico militar oferecido pelas Polícias Militares dos estados, serão tratadas neste capítulo, o qual tratará ainda das articulações legais deste típico sistema de ensino com o aparato legal da educação escolar pública brasileira, como um todo.

Expor-se-á, ainda, neste capítulo, detalhes das peculiaridades, vantagens e desvantagens do ensino oferecido pela Polícia Militar da Bahia, seu convênio com a SEC, os resultados da pesquisa de campo e caracterização das suas dimensões normativo-estrutural, administrativa, pedagógica, discente e docente.

O ensino básico militar, especificamente aquele dirigido aos níveis de ensino atualmente denominados ensino fundamental e ensino médio, teve sua origem em meados do século XIX e a primeira tentativa de efetivá-lo – motivada principalmente pelo desejo de militares que, à época, pleiteavam a criação de uma instituição que se encarregasse de educar os seus filhos – partiu da iniciativa de Araújo Lima, que em 1840, em pleno período regencial, idealiza o Colégio Militar do Imperador, sem, contudo, lograr êxito (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2006).

Treze anos depois, Luis Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, na condição de Senador do Império, propõe a criação do Colégio Militar na Corte, mas sem sucesso, levando-o, em 1862, a insistir na idéia, argumentando tratar-se de uma escola que cuidasse da educação dos órfãos de militares tombados nos campos de batalha da Guerra do Paraguai e dos filhos de militares da Armada e do Exército que defenderam a independência, a honra nacional e das instituições – o típico caráter assistencial do ensino básico militar, exercido por todos os colégios militares que, doravante, viriam a ser criados – contudo, mais uma vez ele não obtém êxito (*idem*).

Somente com o fim do Império, a criação do Imperial Colégio Militar da Corte pôde ser efetivada – através dos esforços do Conselheiro Tomás José Coelho de Almeida, ex-Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria – pela edição do Decreto Imperial nº 10.102 de 09 de março de 1889, que o fez nascer e se destacar, pouco tempo depois, dentro do cenário educacional do País

(idem). Hoje, ele permanece em plena atividade com a denominação de Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Em 1912, são criados mais dois Colégios Militares: a) o de Porto Alegre (pelo Decreto nº 9.397, de 28 de fevereiro de 1912, tendo, à época, Presidente da República o Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca) que teve como estudantes, oficiais ou praças, sete presidentes da república (Getúlio Dornelles Vargas, Eurico Gaspar Dutra, Humberto de Alencar Castelo Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Oliveira Figueiredo), o que o fez levar a fama de "Colégio dos Presidentes", além de por ele passar um primeiro-ministro (Francisco de Paula Brochado da Rocha), um vice-presidente (Adalberto Pereira dos Santos), vários heróis militares brasileiros (Marechais Câmara, José Pessoa, Bittencourt, Mascarenhas de Moraes, João N. M. Mallet, Valentin Benício e Mário Travassos, Brigadeiros Nero Moura e Gomes Jardim, Generais Setembrino de Carvalho, Góis Monteiro e Paula Cidade, Coronel Plácido de Castro e outros), ministros, governadores e ocupantes de altos cargos políticos, um grande número de oficiais-generais e outros militares de destaque, eminências civis em vários campos do conhecimento, como o poeta Mário Quintana, o artista plástico Vasco Prado e o escritor Darcy Pereira de Azambuja, além de outras destacadas personalidades (COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE, 2006); e b) o de Barbacena, que foi extinto no fim do ano de 1925, sendo mais tarde recriado (em 12 de setembro de 1955) com o nome de Colégio Militar de Belo Horizonte. O seu ensino orienta-se pela legislação federal relativa aos ensinos fundamental e médio, tendo peculiaridades e características exclusivas que o identificam como parte do Sistema Colégio Militar do Brasil. São ministradas, em todas as séries, instruções cívicas e militares, com os objetivos de contribuir para o desenvolvimento de atributos da área afetiva e despertar vocações para a carreira militar, em particular no Exército (COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE, 2006).

Tais empreendimentos animam o Governo Federal a criar o Colégio Militar do Ceará (Lei 3.674, de 07 de janeiro de 1919), o qual, contudo, iniciou o seu ano letivo em 01 de junho, quando da sua inauguração e ficou conhecido por seus integrantes como "Casa de Eudoro Corrêa", seu comandante por mais de treze anos (entre 1923 e 1936), sendo extinto em 1938 e recriado, em 17/11/1961, com a denominação de Colégio Militar de Fortaleza (COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA, 2004).

O Colégio Militar de Salvador foi criado pelo decreto nº 40.843, de 28 de janeiro de 1957, mas somente em 05 de abril de 1957, quando o Coronel Uchoa assumiu o Comando do Colégio, é que de fato têm início as suas atividades, que foram suspensas em 1989 quando foi desativado, sendo reativado no ano de 1993, graças a um convênio firmado entre o Exército Brasileiro e o Governo do Estado da Bahia (COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR, 2006).

O Colégio Militar do Recife localizado na cidade de mesmo nome, foi criado pelo Decreto 47.416, de 11 de dezembro de 1959. Tradicional instituição de ensino militar, o colégio foi instalado, a 25 de dezembro do mesmo ano, no prédio da antiga Faculdade de Medicina de Pernambuco e teve o seu primeiro ano letivo iniciado a 25 de abril do ano seguinte, sendo mais tarde desativado ao final de 1988 e reaberto em março de 1993, reiniciando as suas atividades letivas em fevereiro do ano seguinte, nas instalações do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva/Recife e ocupando em fevereiro de 1996 novas instalações numa área de 97.015 m², no bairro do Engenho do Meio (COLÉGIO MILITAR DO RECIFE, 2006).

Em 02 de agosto de 1971, pelo decreto-lei nº 68.996, foi criado o Colégio Militar de Manaus durante o governo do Presidente Emilio Garrastazu Médici. Iniciando suas atividades em 7 de abril de 1972, como único estabelecimento de ensino deste gênero na Amazônia, ele se projeta no cenário da educação e se destaca entre as escolas de ensino fundamental e médio, sendo o primeiro a ministrar o ensino à distância na Amazônia com a finalidade de oferecer o ensino fundamental de 5^a à 8^a séries e o ensino médio aos dependentes de militares da região amazônica (COLÉGIO MILITAR DE MANAUS, 2006).

Através do Decreto nº 81.248, de 23 de janeiro de 1978, foi efetivada a criação do Colégio Militar de Brasília, com sede na capital federal. O colégio iniciou as suas atividades de ensino em 05 de março de 1979 atendendo inicialmente da 5^a à 8^a série do ensino fundamental, com 720 estudantes em regime de externato e implantando, nos anos seguintes, as séries sucessivas do ensino médio (COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA, 2006).

O Colégio Militar de Campo Grande foi fundado por Portaria Ministerial de 29 de junho de 1993, iniciando suas atividades em 06 de fevereiro de 1995, com a missão de oferecer os ensinamentos fundamental e médio, com proposta pedagógica ancorada na educação integral dos seus estudantes, em suas vertentes morais, intelectuais e físicos (COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, 2006) e o Colégio Militar de Curitiba, criado em 1958, foi inaugurado oficialmente

em 21 de abril do ano seguinte e fechado em 1988 pelo Ministro do Exército, sob a alegação de falta de verbas, sendo, cinco anos depois, em 1993, portanto, reaberto pelo Governo da época, que efetiva o retorno de suas atividades no mesmo ano (COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA, 2006).

O Colégio Militar de Juiz de Fora foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 324, de 29 de junho de 1993, inaugurado em 18 de dezembro de 1994, tendo suas atividades iniciadas em 6 de fevereiro de 1995 atendendo à 5ª e à 6ª séries do ensino fundamental e à 1ª série do ensino médio, com estudantes oriundos de concurso de admissão ou amparados por regulamento (COLÉGIO MILITAR DE JUIZ DE FORA, 2006).

Situado no centro do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, o Colégio Militar que leva o nome da cidade é o mais novo dentre os Colégios Militares do Brasil, foi fundado em 22 de março de 1994 e atualmente atende às séries finais do ensino fundamental (5ª à 8ª) e ao ensino médio, educando seus estudantes segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA, 2006).

Concomitantemente, para dar apoio na organização e administração dos colégios, foi criada na estrutura do Ministério do Exército, pelo Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973, a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA com o fim de realizar o planejamento, coordenação, controle e supervisão na condução da educação básica e na avaliação do processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM), bem como o estabelecimento da ligação técnica com as organizações com encargos de ensino que lhe forem determinadas. Para essas atividades, institui em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, a admissão de meninas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos. No ano de 1995, forma-se a primeira turma de alunas dos Colégios Militares e hoje, anualmente, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2006).

O modelo de educação básica militar é hoje valorizado pela sua preparação para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), o Instituto Militar de Engenharia (IME), a Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), a Academia da Força Aérea (AFA) e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além dos processos seletivos de acesso às instituições de ensino superior e civil, sem perder a sua característica assistencial de

acolher órfãos e dependentes de militares transferidos para as guarnições onde existam CM (idem). Atualmente a DEPA, órgão de apoio técnico-normativo do Departamento de Ensino e Pesquisa – DEP do Exército Brasileiro, abrange um grupo de 12 colégios que difundem o ensino básico militar no nosso País (idem).

A criação do DEPA, além de unificar os padrões de ingresso na 5ª série do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio por intermédio de concurso público e aos dependentes de militares, permitiu a integração de todos os Colégios Militares num único sistema de ensino denominado Sistema Colégio Militar do Brasil, que compõe um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército e que visa (i) a excelência no ensino básico e no desenvolvimento da cidadania, (ii) proporcionar aos discentes módulos de ensino à distância dotados de modernas técnicas operacionais (iii) proporcionar ao Exército pessoal qualificado e motivado, que cultive valores morais e éticos, incentivando nos discentes a vocação para a carreira militar, (iv) além de atender a todos os dependentes de militares de carreira do Exército (idem).

Nesta mesma direção, a da criação de colégios dirigidos ao atendimento de órfãos e filhos de seus militares, seguiram as Polícias Militares em quase todo o Brasil – estas que, por um longo tempo, permaneceram como forças auxiliares e reservas do Exército Brasileiro.

Assim sendo, Estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Alagoas, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e Bahia, dentre outros, criaram suas versões de colégios militares, os colégios da Polícia Militar. Muitos levaram o nome de Colégio Tiradentes da Polícia Militar, outros não receberam nomes, contudo, todos eles se dedicaram ao atendimento de ensinamentos fundamental e médio, regular e assistencial (como acima mencionado).

Na Bahia, o Colégio da Polícia Militar (CPM), campo de observação empírica desta pesquisa, obteve autorização para seu funcionamento através do Decreto Estadual n.º 16.765 de 09 de abril de 1957, tendo por objetivo especial propiciar instrução aos filhos dos militares e dos servidores civis da Corporação. Dentre as atividades previstas, estavam os atuais Ensinos Fundamental e Médio, acompanhados da Instrução Prática que correspondem hoje a Instrução Policial Básica (Instrução Pré-Militar) e a Educação Física.

No ano de 1998, quando o CPM completava 41 anos, através do Decreto 7.485, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia de 22 de dezembro, foi criado o CPM/Lobato, situado na Avenida Península do Joanes, s/n. Bairro do Lobato, nesta cidade e no ano de 2005 foram criados

os CPM das cidades de Feira de Santana e de Itabuna. Em 2006 foram criados os CPM/Eraldo Tinoco (em Vitória da Conquista), CPM/Rômulo Galvão (em Ilhéus), CPM/João Florêncio Gomes (em Salvador), CPM/Alfredo Vianna (em Juazeiro), CPM/Candeias, CPM/Alagoinhas, CPM/Jequié, CPM/Teixeira de Freitas. Em 2007, foi criado em Salvador, no bairro de Boa Viagem, o CPM/Luis Tarquínio. Todas estas unidades escolares guardam similaridades com a proposta de ensino proporcionada pelo CPM/Dendezeiros.

Com a criação de tantas unidades de ensino surgiu a necessidade de se criar uma coordenação para os colégios, o que ocorreu após a sanção da Lei nº 9.848, de 29 de dezembro de 2005, vindo a ser criada a Coordenadoria dos Colégios da Polícia Militar, cargo privativo do posto de Coronel do quadro de Oficiais da PM.

Tal especificidade do ensino público (o ensino militar) apresenta muitas convergências legais com o sistema, a organização e a gestão do ensino público, as quais, para contextualizá-lo no âmbito desta educação, serão adiante expostas.

5.2 Legislação de ensino aplicada ao ensino militar

O CPM, como instituição de educação escolar, é regido basicamente pela Constituição Federal (CF), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Plano Nacional da Educação, quer no âmbito nacional, quer no contexto estadual e pela própria legislação da Corporação mantenedora, conforme preceitua o Decreto nº 7.796 de 28 de abril de 2000. Há também, alguns instrumentos normativos sobre o trabalho de gerenciamento do ensino-aprendizagem, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulado pela Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990 e a Lei de Proteção ao Consumidor, sem esquecer, é claro, das leis estaduais e das diversas normas expedidas pelos conselhos e secretarias.

Quanto ao principal instrumento de ordenamento jurídico da nação, naquilo em que regula o CPM, ele dispõe, conforme o seu Art. 205, que a educação, que é um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com o apoio da sociedade com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2004).

A igualdade de condições no acesso e permanência na escola, a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de concepções pedagógicas, a coexistência de escolas públicas e privadas, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, além da gestão democrática do ensino público e da garantia de padrões de qualidade são a base do ensino a ser ministrado no país (idem).

Quanto às garantias do dever do Estado para com a educação, o Art. 208 do mesmo instrumento legal prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental para todos (com fornecimento de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde), a progressividade da gratuidade para o ensino médio, o ensino noturno regular com as devidas adequações às condições do educando, dentre outras atribuições.

Por fim, a Constituição Federal no seu Art. 214 prevê o estabelecimento, mediante lei, do plano nacional de educação que buscará articular e desenvolver todo o ensino e integrar ações do Poder Público que venham a erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover humanística, científica e tecnologicamente o país.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), outro dispositivo legal norteador do ordenamento jurídico na educação, estabelece no Art. 1º, dentre outras normas que esta abrange, os processos formativos que se desenvolvem na família, no convívio humano, no trabalho, na escola e nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, limitando-se, esta lei, a disciplinar a educação escolar nas instituições próprias (parágrafo primeiro) a qual “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Estabelece, no artigo seguinte, como finalidade da educação – que é um dever da família e do Estado – o pleno desenvolvimento do educando, bem como o seu preparo para a cidadania e para o trabalho – e em estudos posteriores (idem). E tendo como princípios (Art. 3º), aqueles previstos no artigo 206 da CF, acrescidos do respeito à liberdade e o apreço à tolerância, valorização do profissional da educação escolar e da experiência extra-escolar, liberdade para divulgar a cultura e vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais (idem).

Quanto ao dever do Estado a LDB prevê que a educação escolar pública se dará de forma gratuita na educação básica, sendo, contudo, obrigatória no ensino fundamental e de

obrigatoriedade progressiva no ensino médio, contemplando, também, a oferta de ensino noturno e educação escolar para jovens e adultos regulares e adequados, estendendo-se, aos estudantes, variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (idem). O ensino fundamental – cujo acesso é um direito público subjetivo – terá, ainda, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (idem).

Aos estabelecimentos de ensino (Art. 12) ficou a incumbência de elaboração e execução da proposta pedagógica; a administração de pessoal, material e financeira; o asseguramento do cumprimento dos dias letivos, horas-aula estabelecidas e do plano de trabalho de cada docente; o provimento dos meios para recuperar estudantes de menor rendimento; a articulação com as famílias e a comunidade visando integrar-se com elas; e a informação, aos pais e responsáveis, da frequência e rendimento de seus filhos, além da adaptação de seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e dos respectivos sistemas de ensino (idem).

Por fim, a LDB, em seu artigo 83, admitindo a equivalência de estudos de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino, prevê que o ensino militar é regulado em lei específica (idem).

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, preceitua a instituição, nos vários níveis dos sistemas de ensino, de conselhos de acompanhamento e controle social dos recursos financeiros dirigidos à educação, sejam eles de qualquer origem, nos moldes do seu similar estabelecido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

O referido plano recomenda, ainda, a existência de conselhos escolares e formas de escolha da direção da escola relacionadas à competência profissional, ao compromisso com o projeto político-pedagógico e à representatividade e à liderança dos gestores escolares, além de exigir o cumprimento do princípio da gestão democrática e estabelecer tipos de formação continuada destes gestores em parcerias entre instituições de ensino superior e secretarias de educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, prevê, complementarmente aos direitos e deveres assegurados nos dispositivos legais anteriormente citados, prerrogativas quanto: a) ao estudante ser respeitado pelos seus educadores; b) a contestação dos critérios

avaliativos, podendo, inclusive, recorrer às instâncias escolares superiores; c) ao direito de organizar e participar em entidades estudantis; d) ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua casa; e) ao direito dos pais e responsáveis de participar da definição das propostas educacionais; f) ao respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social de cada criança e adolescente, garantindo-lhes liberdade de criação e acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990).

Competirá aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental, conforme o ECA (Art. 56), comunicar ao Conselho Tutelar a ocorrência de maus-tratos envolvendo seus estudantes, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar e elevados níveis de repetência.

A Lei de Proteção ao Consumidor, nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, apesar de concentrar suas atenções nas relações de consumo no âmbito privado, prevê, como direito básico do consumidor, a adequada e eficaz prestação dos serviços públicos em geral, do que se depreende alcançar a educação escolar básica pública, cabendo-se compelir as pessoas jurídicas a cumpri-la e a reparar os danos decorrentes do descumprimento das obrigações (BRASIL, 1990), fator que se configura como mais uma garantia da qualidade do ensino público.

Compete, ainda, ao Colégio da Polícia Militar, ministrar aos estudantes a educação básica, capacitando-os para o ingresso nos cursos superiores, dota-los de conhecimentos de formação geral e de iniciação à carreira policial militar e ministrar cursos de informática e de línguas estrangeiras objetivando complementar a formação pedagógica do corpo discente (BAHIA, 2000).

O mesmo decreto prevê ainda que o Colégio através da sua Unidade Discente¹⁰, deverá promover o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, considerando o seu comportamento dentro e fora do estabelecimento, participar da avaliação da formação do corpo discente, produzir (pela via do registro e da interpretação de dados) informações necessárias às atividades de orientação pedagógica e psicológica, efetuar acompanhamento psicopedagógico em sala de aula e registrar as atividades escolares, incluindo, dentre elas, a aptidão profissional do corpo discente (idem).

¹⁰ Órgão específico da estrutura dos Estabelecimentos de Ensino Militares que é responsável pela manutenção da disciplina escolar. Em outras Corporações militares no Brasil pode levar o nome de Corpo de Alunos.

5.3 O PDE no Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros

No Colégio da Polícia Militar, o PDE – como nas demais escolas públicas de Salvador – teve início no ano de 2000 quando houve, por parte da Secretaria de Educação, uma convocação geral para os dirigentes escolares comparecerem a uma reunião em que foram apresentados todos os conceitos, pressupostos, filosofia e demais detalhes do plano.

Em seguida foi realizado um treinamento para os Coordenadores do PDE, pessoas integrantes da estrutura das escolas que seriam responsáveis por desencadear o processo de construção e implementação do plano, passando pela sensibilização, coordenação dos debates, elaboração do diagnóstico, definição dos objetivos estratégicos e das metas, elaboração do plano propriamente dito e pela execução deste.

A elaboração do primeiro plano no CPM/Dendezeiros contou com a ajuda de técnicos do MEC e da Secretaria de Educação que acompanharam todo o processo, dando assessoria/consultoria nas suas diversas etapas.

Como objetivos estratégicos estabelecidos pelo grupo de sistematização em 2001 tivemos: a melhoria da efetividade do processo ensino-aprendizagem (que teve como estratégias a concentração de esforços nas disciplinas críticas e o investimento na avaliação contínua do rendimento do estudante), a modernização da gestão escolar (através da organização de rotinas na escola e da dinamização da atuação do Colegiado Escolar) e a melhoria das instalações na Unidade Escolar (promovendo-se a adequação das referidas instalações).

Como metas específicas da melhoria efetiva do processo ensino-aprendizagem, tivemos:

- a) O aumento em 10% do índice geral de aprovação dos alunos da 4^a a 6^a séries no CPM/Lobato (à época era gerido pelo CPM/Dendezeiros);
- b) A implantação de um projeto de apoio à aprendizagem para alunos com baixo desempenho acadêmico nas disciplinas críticas (reforço escolar realizado em turno oposto);
- c) O aumento em 5% do índice geral de aprovação dos alunos das primeiras séries do ensino médio do CPM;
- d) A implantação de um sistema de avaliação contínua do rendimento do aluno.

As metas relativas à modernização da gestão escolar foram:

- a) A elaboração de Normas Gerais de Ação (NGAs) das repartições do CPM em conformidade com o Regimento Interno e com as normas e diretrizes da SEC.
- b) A promoção do aperfeiçoamento de 85 funcionários da equipe administrativa do CPM nos processos administrativos (destacando os cursos de segurança alimentar para merendeiras, de atualização normativa e legal para auxiliares da secretaria escolar e de relações interpessoais para o pessoal de apoio administrativo e disciplinar);
- c) A realização de uma atividade mensal com os membros do Colegiado Escolar, para fortalecer o desempenho do grupo;

Para a melhoria das instalações da Unidade Escolar foram traçados como metas as adequações:

- a) Das instalações da biblioteca do CPM/Dendezeiros, mobiliando-a e modernizando-a;
- b) De 03 quadras poliesportivas;
- c) Do gabinete odontológico do CPM/Dendezeiros, com a aquisição de novos equipamentos.

Para dar efetividade e suporte ao cumprimento, via metas, dos objetivos estratégicos forma estabelecidas as seguintes ações:

- a) Aquisições de equipamentos, aparelhos, apetrechos, artefatos, componentes, mobiliários, fitas, livros, materiais esportivos, etc. que à época estavam orçados em R\$ 92.600,00 (noventa e dois mil e seiscentos reais);
- b) Prestações de serviços de capacitação, locação de ônibus, engenharia, pintura, etc. orçados, na época, em R\$ 67.400,00 (sessenta e sete mil e quatrocentos reais);

Os gastos projetados no ano de 2001 e efetivados no ano seguinte totalizaram R\$ 160.000,00 (cento e sessenta mil reais), conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Escola de 2001.

Paralelamente às ações que envolveram gastos financeiros foram estabelecidos alguns desafios no processo de gestão do ensino-aprendizagem que direcionaram os esforços da equipe

pedagógica (direção, vice-direção, coordenação pedagógica e corpo docente) para a melhoria focada no aluno e no seu desenvolvimento cultural, educacional e intelectual.

Tais desafios envolveram a efetivação de avaliação diagnóstica bimensal para identificar alunos com baixo desempenho acadêmico, dificuldades de desempenho de professores e a promoção de oficinas nas disciplinas críticas para apoio à aprendizagem destes alunos.

Também foram estabelecidas sessões mensais de estudo referentes à avaliação do desempenho dos alunos, com vistas a elaborar descritores de desempenho dos alunos por série e por disciplina, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes descritores balizariam o alto desempenho dos alunos do CPM através de um contínuo planejamento, acompanhamento e avaliação dos resultados dos alunos frente a este processo.

Ao mesmo tempo estabelecia-se, à época, uma reestruturação dos processos administrativos e disciplinares da Escola, com vistas a dar um melhor tempo-resposta aos problemas detectados, observando-se os pressupostos da Polícia Militar da Bahia e da SEC. Este desafio teve suporte na capacitação de funcionários das mais diversas repartições da escola, tudo visando uma melhor adaptação do fator humano às mudanças emergentes.

Em 2001, após a realização do amplo diagnóstico que precede a elaboração do PDE relativo ao ano letivo de 2002, detectou-se a deficiência no processo ensino - aprendizagem, notadamente nas disciplinas de Português e Matemática (na Unidade Dendezeiros) e de Geografia e as anteriores (na Unidade do Lobato). A direção do CPM, na época, decidiu por promover a capacitação de professores em metodologia do ensino e a ampliação, diversificação e modernização dos meios auxiliares de ensino.

Tal medida, que só veio a ser efetivada entre 2002/2003, proporcionou à escola um significativo ganho de qualidade do ensino que se irradiou pelo clima escolar (melhoria das práticas de debates e interações na sala de aula, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e culturais), pela profissionalização da administração do processo de ensino-aprendizagem (como a melhoria da organização das atividades pedagógicas, um melhor acompanhamento e avaliação do ensino, implantação de estratégias de incentivo às atividades discentes e ao planejamento docente) e pela cultura de checagem, análise e intervenções objetivas de forma constante e consistente para garantir o alcance das metas educativas estabelecidas.

Aliada ao aparato legal nacional (CF, PNE, LDB, ECA e Código de Defesa do Consumidor) regulador do ensino público básico e do militar e da descrição do PDE, desde sua implantação na Unidade Dendezeiros do CPM da Bahia, evidenciar-se-á, adiante, através das dimensões normativo-estrutural, administrativa, pedagógica, docente e discente, a forma como é, internamente, organizado, estruturado e regulado o referido Colégio.

a) Dimensão normativo-estrutural

O Colégio da Polícia Militar da Bahia, Unidade Dendezeiros (CPM-Dendezeiros), instituição de educação escolar pública que obteve autorização para seu funcionamento através do Decreto Estadual n.º 16.765, de 09 de Abril de 1957, está situado à Avenida Dendezeiros, s/n.º, Baixa do Bonfim, Município de Salvador, Estado da Bahia, em área pertencente ao Complexo da Vila Policial Militar do Bonfim.

As atividades desenvolvidas, à época correspondiam aos atuais ensinos fundamental e médio, além da Educação Física e da Instrução Prática (hoje a Instrução Policial Básica), uma espécie de Instrução Pré-Militar. Atendendo aos residentes na Capital e cidades circunvizinhas, o CPM-Dendezeiros funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e tem seu ensino ministrado gratuitamente e o alunado, que até 1993 se constituía apenas de estudantes do sexo masculino, no ano seguinte, permitiu o acesso de estudantes do sexo feminino a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

Como parte da tradição do Colégio, o fardamento, com as insígnias e as medalhas similares às utilizadas na hierarquia policial-militar permanece como uniforme escolar oficial desde sua criação. O Decreto de criação do Colégio previa que a sua direção deveria ser função privativa de Oficial Superior da PMBA em atividade, designado por ato do Governador do Estado.

Atualmente, o CPM-Dendezeiros ministra a educação básica desde a alfabetização ao 3º ano do ensino médio, inclusive com pré-vestibular e a preparação para o ingresso na Academia de Polícia Militar, órgão responsável pela formação dos oficiais da Corporação.

Um convênio com a Secretaria de Educação do Estado (SEC) – o qual não foi possível localizar a sua versão impressa, nem na SEC, nem na Polícia Militar da Bahia – proporciona a lotação na escola de dirigentes escolares, professores, pedagogos e auxiliares administrativos, além de pessoal terceirizado para prestação de serviços gerais (faxina, merenda, dentre outros).

Como parte do convênio, existe ainda a assessoria técnico-pedagógica e financeira, o repasse de verbas públicas do Estado e da União e o fornecimento de material permanente (mobiliário administrativo e escolar e equipamentos eletrônicos e de cozinha).

Nos (03) três prédios, denominados de “Pavilhões”, o colégio possui 53 (cinquenta e três) salas de aula, todas equipadas com televisor e DVD, sendo 14 (quatorze) destinadas, exclusivamente, às séries iniciais do ensino fundamental (espaço físico informalmente chamado de Escola Primária da Polícia Militar) e as demais 39 (trinta e nove) são utilizadas no turno matutino pelo ensino médio e no turno vespertino pelas séries finais do ensino fundamental. À noite, aproximadamente, 15 (quinze) destas salas de aula são utilizadas pelo ensino médio regular para adultos.

O CPM dispõe ainda de uma Biblioteca, 01 (um) Laboratório de Ciências, 01 (um) Laboratório de Matemática, 02 (dois) Laboratórios de Informática (um para estudantes e outro para professores), 03 (três) quadras poliesportivas, 03 (três) salas de professores, 14 (quatorze) sanitários coletivos para estudantes, 03 (três) pátios de atividades cívico-militares e lazer, 01 (um) pequeno campo de futebol não gramado, 01 (um) auditório com capacidade para mais de 150 (cento e cinquenta) pessoas, 03 (três) cantinas, 02 (duas) cozinhas, 01 (um) gabinete médico, 01 (um) gabinete odontológico, mais de 20 salas (para Direção Geral e Pedagógica, Vice-direção, unidades pedagógicas e administrativas e apoio ao ensino), 01 (uma) Oficina de Artes, 01 (uma) sala para a banda de música, 01 (uma) sala para o coral, 01 (um) almoxarifado, 01 (um) dormitório para a Guarda do Quartel, 01 (uma) sala para a Coordenação de Educação Física.

O PPP do Colégio da Polícia Militar da Bahia – Unidade Dendezeiros, que será detalhado na dimensão pedagógica, foi elaborado em 2004, tendo o seu Regimento Interno sido aprovado em 2007 – incorporando o Regulamento Disciplinar e as Normas para Promoção dos Integrantes do Corpo Discente, anteriormente independentes.

b) Dimensão administrativa

O Colégio, em função do convênio com a SEC, está organizado com uma direção geral e outra pedagógica. O titular da primeira é definido por indicação do Comando Geral da Polícia Militar e deve ser oficial superior da Corporação (atualmente um Tenente Coronel), enquanto que o titular da segunda é um profissional da educação, legalmente habilitado e lotado na SEC, nomeado pelo Secretário de Educação do Estado, e, normalmente, indicado pelo Comandante

Geral da Polícia Militar da Bahia, depois de ouvido o diretor geral do estabelecimento, estando, inclusive, administrativamente subordinado este.

Ao diretor geral compete a elaboração do Regimento interno, a manutenção do controle administrativo e disciplinar de todo o Colégio, a promoção de uma política educacional de entrosamento entre os corpos docentes, discente e administrativo; a aprovação, preliminarmente, do Planejamento Global de Ensino a ser apreciado pela SEC e pelo Departamento de Ensino; a aprovação de atos e portarias disciplinadoras da administração e funcionamento do Colégio; a promoção do aperfeiçoamento técnico e cultural dos corpos docente, discente e administrativo, a direção da unidade escolar, com apoio do diretor adjunto e do diretor pedagógico e a indicação deste, dentre outros.

Compete ao diretor pedagógico (i) exercer as atribuições delegadas pela SEC, (ii) estabelecer diretrizes para a vice-direção e coordenação pedagógica, (iii) propor ao diretor do CPM, professores que poderão exercer magistério, dirigir, (iv) participar dos Conselhos de Ensino e Disciplinar, da Comissão de Promoções e do Colegiado Escolar, (v) pôr em execução o calendário escolar, elaborado com a direção, unidade de desenvolvimento escolar e unidade discente, e a ele adaptar o planejamento geral, proceder a programação e distribuição da carga horária curricular, dentre outras atribuições.

O Diretor Adjunto será um Oficial Superior QOPM (atualmente um Major PM), da ativa da PMBA, que atenda às exigências legais da Lei de Organização Básica, substituindo o Diretor Geral do Colégio, em seus afastamentos, auxiliando-o e intermediando-o quanto ao perfeito desencadeamento da sistemática do Colégio, nos seus campos administrativo e disciplinar, assegurando a ligação dos órgãos de ensino com os de administração do estabelecimento, participando dos Conselhos de Ensino e Disciplinar e do Colegiado Escolar.

Vice-Diretor Pedagógico, por sua vez, será sempre um professor ou pedagogo, legalmente habilitado, lotado na Secretaria da Educação do Estado, tendo como principais atribuições: (i) auxiliar o diretor pedagógico e substituí-lo em seus impedimentos ou ausências eventuais e legais, (ii) assessorar direta ou indiretamente o Diretor, no planejamento, execução, avaliação de todas atividades administrativas e pedagógicas da Unidade Escolar, acatando e fazendo cumprir suas ordens e as da direção pedagógica, (iii) coordenar os trabalhos dos servidores do seu turno, assegurando a integração da equipe escolar, (iv) encaminhar,

mensalmente, ao Diretor Pedagógico todas as informações relativas ao funcionamento do seu turno, inclusive frequência dos professores e funcionários, (v) revisar os diários de classe dos professores do seu turno, (vi) presidir o Conselho de Classe e participar dos Conselhos de Ensino e Disciplinar e participar do Colegiado Escolar, dentre outras.

O CPM dispõe das Unidades de Desenvolvimento Educacional, Discente e de Apoio Administrativa e Financeira. A primeira é o órgão técnico-pedagógico responsável por fornecer, ao diretor e diretor pedagógico, informações necessárias à tomada de decisões e por assegurar o planejamento, execução, coordenação, controle, pesquisa e avaliação do ensino, bem como a formação continuada de professores.

A segunda responsabiliza-se pela promoção do enquadramento do corpo discente ao regime disciplinar do Colégio, de maneira compatível com a sua faixa etária e com suas condições psicopedagógicas exercendo papel de observador e fiscal da conduta individual de cada estudante do Colégio, participando do processo de avaliação da sua formação, obtendo, registra e interpretando dados necessários às atividades de orientação pedagógica e psicológica, efetuando o acompanhamento psicopedagógico em sala de aula e procedendo ao registro das atividades escolares, inclusive da aptidão profissional do corpo discente.

A terceira encarrega-se da execução de todo o serviço administrativo, ligado à área financeira, de pessoal e de material, inerente à Polícia Militar da Bahia, além de ser responsável pela execução financeira dos recursos da SEC gerindo ainda o material dela oriundo.

Como Órgãos Colegiados, o Colégio da Polícia Militar da Bahia dispõe dos Conselhos de Ensino, de Classe e Disciplinar. O Conselho de Ensino tem como membros o diretor, o diretor adjunto, o diretor pedagógico, o chefe da unidade de desenvolvimento educacional, o vice-diretor do turno avaliado, o coordenador pedagógico, o secretário escolar, o coordenador do núcleo de orientação e desenvolvimento psicossocial, 03 (três) integrantes do corpo docente, o chefe da unidade discente e o da seção técnica de ensino.

A este Conselho compete discutir e propor medidas que melhorem o processo ensino-pedagógico e o seu conseqüente rendimento, examinar propostas de modificação do Regimento Interno e realizar reuniões para estabelecer diretrizes gerais relativas ao trabalho pedagógico do Colégio.

O Conselho de Classe tem como membros o chefe da unidade de desenvolvimento educacional e do núcleo de atendimento psicossocial, o vice-diretor do turno avaliado, o coordenador pedagógico e professores da turma, 01 (um) oficial da unidade discente e o chefe da seção técnica de ensino. Compete a este Conselho, que se reunirá, ordinariamente, ao final de cada unidade didática e ao término do ano letivo, conhecer as dificuldades dos estudantes, avaliar seu desempenho e dar informações e pareceres ao seu respeito, opinar sobre organização, adequação e aplicação de planos de programas e sobre a promoção de cada aluno avaliado.

O Conselho Disciplinar se destina ao julgamento da capacidade de permanência do estudante no Corpo Discente do CPM, verificando situações de exclusão disciplinar e será composto pelo diretor adjunto, diretor pedagógico ou seu vice-diretor, chefe da unidade discente, 02 (dois) oficiais comandantes de unidade e, no mínimo, 02 (dois) professores do aluno avaliado, sendo livre e facultada a presença do seu responsável na sessão de instrução e julgamento, sem direito a voto. Suas resoluções serão avaliadas pelo Diretor Geral do CPM.

São Órgãos de Apoio, na estrutura do CPM a Seção de Apoio Administrativo, a Secretaria Pedagógica, a Seção de Informática e de Desenvolvimento de Sistemas Tecnológicos, a Formação Sanitária, o Almoarifado, a Seção de Serviços Gerais e Transportes, as Coordenações Pedagógicas, a Seção Técnica de Ensino, a Seção de Educação Física e o Serviço de Merenda Escolar.

A Seção de Apoio Administrativo gerencia o efetivo policial-militar e de funcionários civis lotados na PM, cuidando da recepção e do apoio administrativo dos diversos setores deste Colégio, cuidando do fluxo e da redação da sua correspondência oficial. A Secretaria Pedagógica, por sua vez, é responsável pela escrituração e registro escolar, de pessoal, de arquivo, fichário e preparação da correspondência do Colégio, vinculados à SEC. A Seção de Informática e de Desenvolvimento de Sistemas Tecnológicos responsabiliza-se pelo treinamento, acompanhamento e controle na área de Informática e de desenvolvimento de sistemas tecnológicos do Colégio, assessorando a Chefia da Unidade de Desenvolvimento Educacional na área educacional.

A Formação Sanitária presta o serviço de atendimento médico-odontológico do pessoal do Colégio, dedicando-se à orientação (profilaxia), manutenção ou reparação do estado de saúde dos seus componentes. O almoarifado cuida do controle, recebimento, estocagem e distribuição do

material permanente e de consumo, efetuando toda a escrituração pertinente a carga e descarga de material, além de assessorar o Secretário Administrativo na elaboração de estudos da previsão orçamentária. A Seção de Serviços Gerais e Transportes atende aos serviços de limpeza, pintura, construção, telefonia, eletricidade, hidráulico etc., bem como os de motoristas deste Colégio.

As Coordenações Pedagógicas conduzem as atividades técnico-pedagógicas, buscando a integração e o cumprimento do PPP. A Seção Técnica de Ensino cuida dos serviços didático-pedagógicos e do fornecimento ao corpo docente dos meios auxiliares de ensino. A Seção de Educação Física cuida da programação e execução da respectiva atividade/disciplina, do gerenciamento dos espaços e praças esportivas próprios, do convênio com espaços esportivos externos e de todo o material pertinente à atividade. O Serviço de Merenda Escolar dedica-se à execução no Colégio do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

c) Dimensão pedagógica

Como dimensão mais importante na escola, de um modo geral, e, como não podia ser diferente, no CPM, a pedagógica subsidiada e complementada pela dimensão administrativa, acima detalhada, será aqui tratada, nos seus diversos aspectos.

O projeto político pedagógico do Colégio, elaborado em 2004, enfatiza o fomento ao interesse, aos valores e às habilidades compatíveis com a vida militar e outros segmentos educacionais, não deixando de reconhecer as influências das mudanças decorrentes da globalização e da era tecnológica (COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 2004). Para a sua elaboração partiu-se do princípio da gestão democrática, com a realização de reuniões com representantes dos setores e disciplinas, em atenção ao chamado da Lei de Diretrizes e Bases, contudo, nota-se a ausência da participação dos pais no seu processo de formulação (idem).

O PPP define, como objetivo maior do CPM, o ingresso de seus alunos no Curso de Formação de Oficiais da Academia da Polícia Militar da Bahia e em outros cursos superiores, o desenvolvimento da capacidade empreendedora de seus educandos, nos campos empresarial, institucional e social, promovendo, para tanto, a Educação Para-Militar com ênfase na auto-estima, bem como na capacidade de liderança, a responsabilidade e disciplina em relação ao grupo e a si mesmo.

Ao oferecer, para filhos de policiais militares e civis, educação básica de qualidade, com pré-vestibular, o Projeto declara pretender tornar a escola reconhecida pela liderança forte e pela

qualidade de ensino favorável à construção de uma sociedade avançada nas perspectivas social, política e economicamente. preparando-os para a vida e para a carreira policial militar. Neste sentido o Projeto propõe como objetivo geral oportunizar educação formal e militar aos educandos, preparando-os para a vida.

Desdobrando este objetivo em outros 11 (onze) específicos, dentre os quais destacam-se (i) o preparo para a participação nos processos de construção da sociedade, com o exercício de sua cidadania, de forma participativa, crítica, criativa, responsável e compromissada com o coletivo, (ii) a implementação da gestão participativa, (iii) desenvolver a compreensão do ambiente em que está inserido (consciência crítica), despertando nele valores e habilidades compatíveis com a vida militar.

Dentre as 35 (trinta e cinco) estratégias estabelecidas no PPP sobressaem (i) a promoção da Semana de Adaptação para os pais e alunos novatos, (ii) a realização de projetos pedagógicos inter e multidisciplinar com o objetivo de formar o cidadão crítico criativo e compromissado com o coletivo, (iii) a efetivação da instrução policial militar como forma de praticar valores éticos, cívicos e morais, (iv) a implantação da Avaliação da aprendizagem diagnóstica que oriente a tomada de decisões relativa à melhoria do desempenho escolar, (v) a promoção, pela psicopedagogia, do diagnóstico das bases de ensino do CPM, (vi) o estabelecimento da cultura de planejamento, através das reuniões de atividades de coordenação, planejamento de curso, estudo de grupo, dentre outros, a fim de manter a qualidade de ensino da escola e (vii) a Capacitação de professores e funcionários em cursos de Especialização, treinamentos, oficinas, etc

Neste projeto sentiu-se a falta, como nos ensina Veiga (2004, p. 49), da descrição e “desvelamento da realidade sóciopolítica, econômica, educacional e ocupacional” do CPM, bem como de um melhor tratamento e detalhamento da opção conceitual voltada à sua transformação.

No Colégio da Polícia Militar, a dimensão pedagógica – que trata da atividade-fim da unidade escolar e da execução do projeto político-pedagógico – é coordenada em todas as atividades escolares da instituição, inclusive no Pré-Vestibular, por uma equipe de profissionais de educação, que contempla em sua maioria pedagogos.

A Coordenação Pedagógica, que é formada por 22 (vinte e duas) pessoas, todas do sexo feminino, é composta por profissionais de educação, legalmente habilitadas e lotadas na

Secretaria de Estado de Educação e por policiais militares do próprio Colégio ou cedidas por outras Unidades da Polícia Militar da Bahia, todas com formação de nível superior em Pedagogia ou em licenciaturas, neste caso são aproveitadas como professoras coordenadoras.

No turno matutino, 04 (duas) coordenadoras pedagógicas cuidam de 15 (quinze) turmas das séries iniciais do ensino fundamental (1º, 3º e 4º ano), outras 08 (oito) cuidam das 39 turmas do ensino médio – sendo que uma delas também trabalha no turno da tarde – e uma coordena o Curso Pré-Vestibular, que funciona em três turnos no Colégio. No turno vespertino, mais 04 (quatro) pedagogas cuidam de outras 14 (quatorze) turmas das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo que duas delas também trabalham no turno da tarde, e outras 05 (cinco) cuidam das 39 turmas das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). À noite, 02 (duas) pedagogas cuidam do ensino médio regular. A sua equipe dispõe ainda de 01 (um) psicólogo, 02 (duas) assistentes sociais, 03 (três) psicopedagogas e 02 (duas) orientadoras familiares.

A Coordenação Pedagógica dispõe de um espaço/tempo institucionalizado de interação com o corpo docente, no qual se busca desenvolver um trabalho de reflexão sobre a ação pedagógica realizada. Uma vez por semana, em três dias diferentes e por área do conhecimento, uma coordenadora conduz as Atividades Complementares destinadas ao preparo e apreciação do trabalho didático, às reuniões de planejamento e de aperfeiçoamento profissional, ao favorecimento da seqüência dos conteúdos curriculares das séries e classes, a orientação do processo de gestão do ensino, à reflexão da relação professor/aluno e a promoção da melhoria da sua qualidade na escola.

Elas coordenam, ainda, os Conselhos de Classe, momentos em que os profissionais de educação da escola (supervisores, orientadores e professores), de modo coletivo, promovem a avaliação e o controle do desempenho discente no processo ensino–aprendizagem, com vistas a identificar as suas dificuldades relativas à apropriação dos conteúdos curriculares e buscar a sua superação.

Como preocupação fundamental desta dimensão, o corpo discente do CPM será tratado adiante, nas perspectivas estrutural e quantitativa, bem como nos aspectos relativos aos resultados por ele apresentados recentemente.

d) Dimensão discente

O CPM - Unidade Dendezeiros, em 25 de fevereiro, deu início ao ano letivo de 2008 com 4.040 (quatro mil e quarenta) estudantes matriculados, sendo 2.360 (dois mil e trezentos e sessenta) no ensino fundamental e 1.279 (mil duzentos e setenta e nove) no ensino médio, conforme quadro abaixo. Além destes, no turno noturno, ainda foram matriculados mais 401 estudantes, aproximadamente, no ensino médio regular.

CURSO	SÉRIE	MASC	FEM	TOTAL
E. FUNDAMENTAL	1º ANO	57	44	101
	2º ANO	68	63	131
	3º ANO	116	92	208
	4º ANO	113	82	195
	5º ANO	135	110	245
	6º ANO	166	154	320
	7º ANO	165	145	310
	8º ANO	237	198	435
	9º ANO	217	198	415
ENS. MÈDIO	1º ANO	308	170	478
	2º ANO	284	196	480
	3º ANO	191	130	321
ENS. MÈDIO NOTURNO	1º ANO			125
	2º ANO			116
	3º ANO			160
	TOTAL	2057	1582	3639

QUADRO 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS EM 2008

Fonte: CPM-Dendezeiros

Este quantitativo de alunos formou, nos turnos matutino e vespertino, um total de 68 (sessenta e oito) turmas de ensino fundamental e 40 (quarenta) turmas do ensino médio, além de formar, no turno noturno, mais 15 (quinze) turmas desta modalidade.

Com uma política de valorização meritocrática do corpo discente, o CPM, através das Normas para Promoção dos Integrantes do Corpo Discente do Colégio da Polícia Militar, estabelece uma classificação dos estudantes tendo como critérios o aproveitamento acadêmico, o comportamento disciplinar e a aptidão física, além do desempenho social em atividades oficiais de representação do Colégio.

Em 2004, o corpo discente, da 4ª série do ensino fundamental, do Colégio, conforme indicadores educacionais do Censo Escolar, apresentou em termos de aprovação, reprovação e

abandono, respectivamente, 94,6%, 5,1% e 0,3%, resultados comparativamente melhores que as médias do Brasil, que contou com 84,4%, 11,2% e 4,4%, da Bahia, com 72,6%, 16,1% e 11,4%, e de Salvador, que, com 70,4%, 17,3% e 12,3% (INEP, 2005). Em 2005, esta série apresentou uma média de 3,8 horas-aula por dia, com um corpo docente que tem 73,9% de professores com curso superior e com uma distorção idade-série na faixa de 10,3% (idem).

Ainda em 2004, os discentes da 8ª série do ensino fundamental tiveram 89,9% de aprovação (contra 76,8% nacional, 73,8% estadual e 70,7% municipal), 8,9% de reprovação (contra 12%, 12,1% e 16,1%, nacional, estadual e municipal, respectivamente) e 0,2% de abandono, contra 11,2% do índice nacional, 14,1% do estadual e 13,2% do municipal (idem). Esta série, em 2005 contou com um ambiente em que a média diária de horas-aula ficou em 5,3% (comparada com 4,4% do Brasil, 4,2% da Bahia e 4,3% de Salvador), a qualificação dos docentes atingiu 100% com curso superior (contra 87,2% do Brasil, 50,5% da Bahia e 91,2% de Salvador) e a distorção idade-série ficou em 21,1% - comparada com os 38,8% do país, 56,5% do estado e 55,9% do município (idem).

As médias da Prova Brasil referentes aos discentes da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental neste ano foram, respectivamente, em Língua Portuguesa, 166,21 e 219,66, e em Matemática, 197,00 de média da 4ª série e 252,44 de média da 8ª série, colocando, nas duas disciplinas, a performance discentes com valores superiores às médias brasileira, baiana e soteropolitana, tanto nas escolas estaduais, quanto nas municipais (idem).

Mesmo apresentando, no ano de 2005, um resultado indesejado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com 4,2 pontos para as séries iniciais e 4,4 pontos para as séries finais do ensino fundamental, os estudantes do Colégio da Polícia Militar da Unidade Dendezeiros obtiveram proficiência melhor que a nacional, que obteve 3,8, e 2,5 pontos respectivamente, que a estadual, com 2,6 pontos em todo o ensino fundamental, e que a municipal – com 1,8 e 2,0, respectivamente (idem).

Os discentes são, ainda, estimulados a participarem de atividades de cunho acadêmico-cultural, dentre as quais destacam-se: Olimpíadas Brasileiras da Matemática das Escolas Públicas (obtendo resultados positivos, além de premiações para eles e para a escola), Jovens Embaixadores (em que alguns estudantes foram contemplados com uma viagem aos Estados Unidos, em função da fluência na língua inglesa), Projeto Ciência Arte Magia (parceria com a

Universidade Federal da Bahia que fomenta a pesquisa científica, participação em eventos científicos nacionais e a apresentação de trabalhos), dentre outras.

Além destas atividades que são destinadas à elevação do desempenho acadêmico dos estudantes, o CPM oferece, ainda, aulas de reforço escolar àqueles que não apresentarem resultados positivos, selecionando-os através da monitoração da avaliação da aprendizagem em disciplinas críticas.

Em 2006, os estudantes do ensino médio do Colégio da Polícia Militar da Unidade Dendezeiros apresentaram, quanto aos índices de aprovação, reprovação e abandono (em termos percentuais), o rendimento demonstrado nos gráficos abaixo.

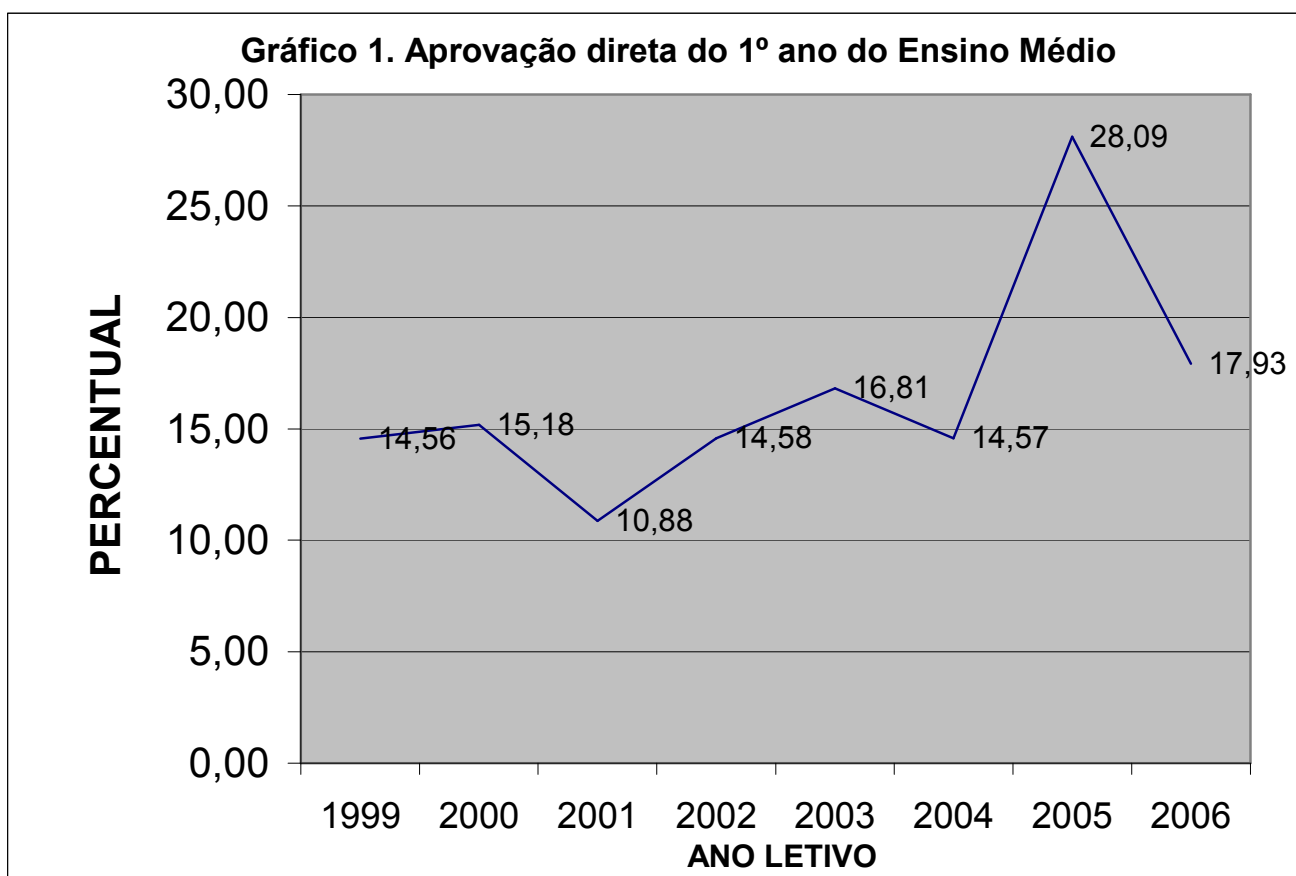


Gráfico 2. Aprovação direta no 2º ano do Ensino Médio

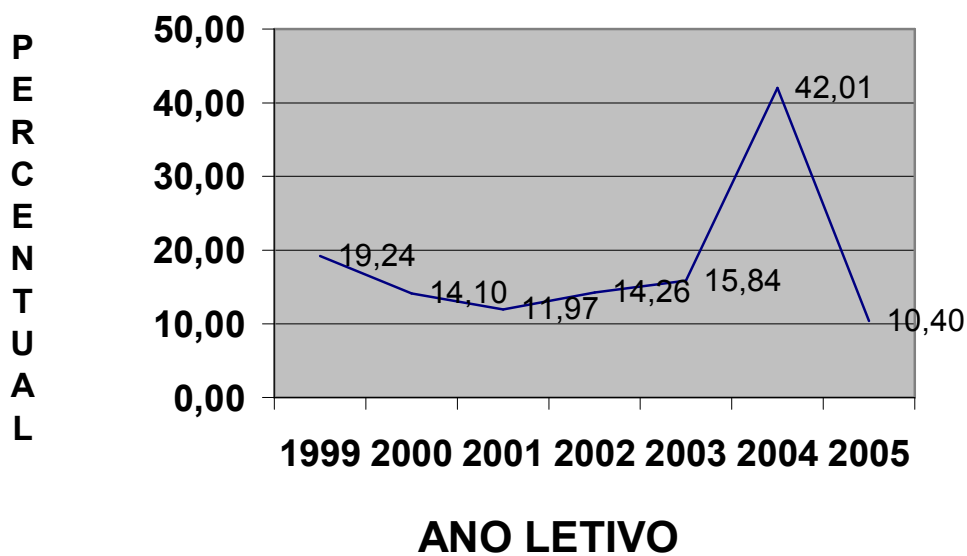


Gráfico 3. Aprovação direta no 3º ano do Ensino Médio



Os dados relativos ao ano letivo de 2005, em todo o ensino médio, apresentam considerável distorção, em virtude de ocorrer neste ano um processo de recuperação semestral intercalado com o processo normal de avaliação bimestral do Colégio, fator que maquiou a realidade dos resultados deste ano, além de causar sérios transtornos e reclamações dos discentes e de seus responsáveis, fator que contribuiu, significativamente, para a sua suspensão no ano letivo seguinte.

e) Dimensão docente

O corpo docente do CPM - Unidade Dendezeiros é constituído de 225 (duzentos e vinte e cinco) professores, dos quais 17 (dezesete) ensinam nas séries iniciais do ensino fundamental, 34 (trinta e quatro) lecionam Língua Portuguesa e Redação, 28 (vinte e oito) Matemática, 20 (vinte) História, 20 (vinte) Geografia, 21 (vinte e um) Biologia, incluindo aulas de Laboratório, 09 (nove) Química, 12 (doze) Física, 03 (três) Filosofia, 02 (dois) Sociologia, 08 (oito) Educação Artística, 10 (dez) Cidadania, 07 (sete) Inglês, 08 (oito) Espanhol e 26 (vinte e seis) Educação Física.

Com um excelente desempenho no ENEM, nos anos de 2005 (segunda melhor escola pública de Salvador-BA e 35ª das capitais brasileiras, incluindo o Distrito Federal) e de 2006 (quando permanece em segundo lugar em Salvador-BA e melhora sua posição nas capitais do Brasil, passando a ocupar o 34º lugar entre as escolas públicas), na Prova Brasil (no ano de 2005) e com uma demanda por suas vagas em 2008 que ultrapassa a casa dos 35.000 candidatos para as 1742 vagas disponibilizadas, faz-se necessário buscar compreender a contribuição dos processos de gestão, em especial os estratégicos, para tais resultados e para a adequação da educação escolar do CPM a uma formação discente voltada para o desenvolvimento de uma cidadania participativa em que o egresso do Colégio possa, com autonomia de pensamento, idéias e opiniões, contribuir para uma construção social mais justa e humana.

Nesse sentido, procurou-se realizar o exame das percepções dos profissionais de educação do Colégio acerca das contribuições da gestão escolar para o favorecimento de uma prática docente voltada à implementação de uma proposta político-pedagógica condizente com as demandas sociais contemporâneas, no tocante ao modo de inclusão do cidadão (em termos coletivistas, profissionais e pessoais) na sociedade em que se encontra inserido. Em outras palavras, procura-se compreender como a gestão escolar, em sua peculiar forma estratégica, se

mostra para eles, de que forma ela está presente no seu dia-a-dia e beneficia a produção/transmissão/apropriação do saber escolar.

5.4 O perfil do profissional de educação do CPM – Dendezeiros

A realidade global contemporânea nos apresenta uma sociedade imersa em profundas mudanças nas diversas áreas do saber, intensificadas pelo amplo processo de globalização, repercutindo nos negócios, na produção, no trabalho, nas relações entre nações e na educação, dentre outras esferas sociais, além de aumentar e agravar a exclusão social, o desemprego e a pauperização da população.

Em função deste mundo globalizado, requerente de novas habilidades do trabalhador e de consciência e atitude do cidadão, à educação escolar básica foram colocados novos desafios no que tange ao suprimento destas emergentes exigências. Deste modo, e considerando o paralelo recrudescimento da exclusão social em função do agravamento do desemprego estrutural, à escola impõe-se o papel social de resgatar a dignidade do cidadão brasileiro, preparando-o para a vida em sociedade, num ambiente de constante incerteza decorrente da significativa aceleração da taxa de obsolescência tecnológica, promovida pelo uso intensivo da pesquisa científica no mundo da produção e dos negócios.

Com isso, na perspectiva de formação de um cidadão autônomo em suas ações e idéias e capaz de protagonizar processos humanos e justos de construção social, a escola vê-se obrigada a adequar-se a tais demandas para, no mundo contemporâneo, tornar-se, cada vez mais, útil às classes sociais desfavorecidas.

Assim sendo, ela deve promover uma ampla reflexão junto ao seu quadro profissional, com vistas a dotá-lo de uma consciência política e social e de um profundo comprometimento com as classes das quais é oriundo e às quais deve servir, favorecer e defender, tendo em vista formar um cidadão com um saber teórico aliado a um saber tecnológico, que o capacite a articular cognição e ação de modo a favorecer e efetivar práticas voltadas ao benefício da sua classe social na busca da superação dos processos de exploração e exclusão sócio-econômicas encarnados na nossa sociedade contemporânea.

Como desdobramentos previsíveis deste processo em favor dos interesses da comunidade escolar destacam-se a reformulação da proposta político-pedagógica, a revisão curricular, a reorientação da política de formação continuada do corpo docente da escola e das avaliações institucional e da aprendizagem, dentre outras. A grandeza e profundidade de tais mudanças indicam a importância da gestão escolar (e de suas variáveis democrática e estratégica) para o seu desencadeamento e efetivação, uma vez que a sua implementação por todos seguindo as deliberações preestabelecidas somente se fará na sua plenitude e totalidade se precedida de ampla participação do coletivo de trabalhadores da escola num ambiente orientado pelo agir comunicativo.

Este processo implica ainda, para o seu sucesso, na exploração de condições favoráveis, bem como na reversão daquelas desfavoráveis, ambas visando o alcance dos objetivos propostos, para que se possa implementar ações estratégicas diferenciadoras que por suas características promovam mudanças que visem tais objetivos propostos, prevenindo-se o desdobramento de ações inoperantes e descontextualizadas.

Diante destas afirmações, nos permitamos, através da aplicação de um questionário, conforme expresso no anexo I, representar algumas particularidades do perfil dos profissionais de educação do colégio que é objeto desta pesquisa, pressupondo que tal perfil se fundamenta na sua formação, a fim de captar a sua percepção sobre o planejamento, a organização, o funcionamento e o desenvolvimento da unidade escolar em que serve na sua luta pela consecução dos objetivos educacionais a que se propõe perseguir.

Busca-se então, sob esse prisma, refletir sobre a contribuição que a apropriação da concepção de gestão escolar, em especial relativamente a sua variável estratégica, pelos profissionais do Colégio da Polícia Militar (Unidade Dendezeiros), oferece para a inserção autônomo-crítica dos seus educandos no novo contexto sócio-laboral da Bahia, permitindo-lhes ser protagonistas na vida e na busca de um projeto social mais humano e justo para a classe que pertence.

Para um melhor entendimento das respostas ao questionário, estas serão codificadas por letras, correspondendo A para o profissional de apoio administrativo, C para o coordenador pedagógico, D para o diretor, o diretor adjunto e o vice-diretor e P para o professor, além de registrar em seqüência numeral as quantidades de cada tipo de trabalhador que contribuíram para

a materialização desta pesquisa, de modo a permitir a percepção da variação das afirmações pelas categorias profissionais.

A fim de proceder a análise do perfil profissional dos trabalhadores em educação do Colégio, tomou-se por base as informações e opiniões de 03 (três) diretor e vice-diretor, 01 (um) profissional de apoio administrativo, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 07 (sete) professores.

a) Formação profissional

Para se caracterizar a formação, tanto inicial quando a sua sucessora, bem como a função que cada profissional ocupa na escola, condensou-se as informações por eles prestados da seguinte forma:

FORMAÇÃO INICIAL

FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE EDUCADORES
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA	01
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA	01
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	01
LICENCIATURA EM FÍSICA	01
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	01
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	01
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	02
LICENCIATURA EM LETRAS	02
CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS	02
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	01
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2007-8

FORMAÇÃO CONTINUADA

QUALIFICAÇÃO	QUANTIDADE DE EDUCADORES
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA	08
MESTRADO EM DESENV. REGIONAL	01
ESPECIALIZAÇÃO EM CULTURA AFRO	01
PROJETO GESTAR	01
PSICOPEDAGOGIA	01

ESPECIALIZAÇÃO EM ADM. PUBLICA	01
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2007-8

b) Experiência profissional

FUNÇÃO QUE OCUPA NO COLÉGIO DA PM

FUNÇÃO	QUANTIDADE DE EDUCADORES
PROFESSOR(A)	07
DIRETOR ADJUNTO	01
DIRETORA PEDAGÓGICA	01
VICE-DIRETORA	01
CHEFE DA UAAF	01
COORDENADORA PEDAGÓGICA	02
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2007-8

Quanto ao tempo de atuação, tanto profissional quanto no Colégio, as informações dos seus profissionais de educação entrevistados (professores, dirigentes, coordenadores pedagógicos e pessoal de apoio administrativo) foram sintetizadas na tabela abaixo:

TEMPO DE SERVIÇO PROFISSIONAL

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	QUANTIDADE DE EDUCADORES
0 a 10 anos	04
+ de 10 anos a 20 anos	06
+ de 20 anos	03
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2007-8

TEMPO DE SERVIÇO NO COLÉGIO DA PM

TEMPO DE ATUAÇÃO NO COLÉGIO	QUANTIDADE DE EDUCADORES
0 a 5 anos	03
+ de 5 anos a 10 anos	06
+ de 10 anos	04
TOTAL	13

FONTE: DADOS DA PESQUISA/2007-8

Destes profissionais de educação, 01 (um) trabalha na Academia de Polícia Militar, 01 (um) em hospital particular e 03 (três) trabalham em escolas particulares da Capital baiana, sendo que 05 (cinco) não exercem atividade em outra unidade escolar, seja ela pública ou particular.

5.5 As vivências no Colégio

Tratar das vivências dos profissionais de educação, na Unidade Dendezeiros do Colégio da Polícia Militar da Bahia, visa procurar fazer uma reflexão sobre as mudanças que se desencadearam nas intenções e o entendimento da realidade do processo de gestão escolar que eles absorveram, durante o tempo dedicado profissionalmente ao citado colégio. Parcela significativa dos respondentes reporta-se aos seus objetivos profissionais ao assumir a função na citada unidade de ensino, afirmando buscarem contribuir para a formação educacional dos alunos (P2) e para uma melhor qualidade do ensino (P5).

Nesse sentido, C1 relata que gostaria de *“desenvolver atividades pedagógicas que promovam uma interação com toda comunidade escolar. Permitir, nos objetivos educacionais, valorizar o desempenho das atividades e relacionamentos interpessoais”*.

Em tais afirmações, nota-se, em linhas gerais, a compreensão do papel social da escola e de um dos seus principais objetivos, citando, inclusive, algumas das estratégias para alcançá-los, o que denota uma visão geral da educação escolar pública básica, aliada a uma diretriz contemporânea de participação de todos os envolvidos e interessados com o assunto.

Reforça, ainda, estes relatos, a multiplicidade de entendimentos, característica marcante de toda coletividade humana, em especial da comunidade escolar, reforçando o desafio de se chegar, a partir desta diversidade, a um consenso em termos de objetivos educacionais na referida escola, o que nos remete à concepção habermasiana do agir comunicativo enquanto metodologia de estabelecimento de consensos e compromissos, à partir de uma grande diversidade de idéias, opiniões, visões de mundo, etc.

Quanto à sua primeira impressão sobre a organização e a gestão do Colégio, os entrevistados se dividem entre aqueles que o achavam bem organizado e tradicionalmente bem conceituado dentre as melhores escolas estaduais e os profissionais que acham necessário um

maior empenho nos recursos humanos e materiais, referindo-se, inclusive às relações do Colégio com o sistema de ensino, como citado por P4 ao afirmar que *“Por ser um colégio de grande porte precisa de maior atenção das autoridades estaduais, o que impossibilita um melhor desempenho dos seus gestores”*.

O relato de P5, por sua vez, faz elogios à organização por seções, com funções bem definidas, fator que afirma facilitar o desenvolvimento das atividades, decorrente da descentralização da administração. Seu depoimento é coerente com o de P2 que afirma que *“a primeira vista, se tem uma idéia de uma instituição bem organizada, que possibilita o profissional de ensino a desempenhar suas funções de forma satisfatória”*.

Esta percepção da importância da organização e gestão escolar do CPM nos permite concluir que, ainda que com algumas ressalvas relativas à sua limitação decorrente da relação com o sistema que o integra, para parcela significativa dos profissionais, a unidade escolar era bem organizada e gerida. O que demonstra uma certa valorização por parte dos entrevistados de uma das características distintiva do CPM, ou seja, dispor de seções especializadas em gestão de pessoal, em compras, contratos e licitações, em gestão disciplinar discente e em gestão do patrimônio, dentre outras, o que desobriga o diretor de se dedicar às questões administrativas e burocráticas, como ocorre nas escolas públicas brasileiras em geral. Esta distinção favorece a concentração de esforços por parte do diretor na gestão pedagógica e suas variáveis e nuances.

Tal entendimento não vem se modificando uma vez que, quando questionados acerca da mudança da opinião destes profissionais, relativamente à administração escolar, quando da sua chegada até os dias atuais a grande maioria entende, favoravelmente ao conceito do Colégio, que a sua organização continua atendendo às reais necessidades da escola, sendo que uma minoria como relatado por P2 ao afirmar que *“a imagem de outrora não condiz com a realidade, uma vez que a organização não oferece meios adequados para que o profissional ponha em prática o que foi planejado”* e por C1 quando comenta que *“A ampliação da escola e o quantitativo de alunos mostra que precisamos de uma mão-de-obra mais especializada e diversificada em dada setor”*.

Nessa perspectiva, os professores, dirigentes, coordenadores e o pessoal de apoio administrativo do Colégio, ao serem questionados acerca do que vislumbrariam em termos de melhorias por eles propostas, expressaram uma diversidade de opiniões, dentre as quais se destacaram: uma maior ênfase na formação continuada dos professores, uma maior integração

entre o pessoal militar e o setor pedagógico, adequação da infra-estrutura e utilização dos recursos didáticos em benefício dos alunos.

Destas opiniões corroboram P5, que defende a “*utilização de meios audio-visuais, adequar as salas de aula de recursos que possibilitem a utilização de vídeos, retro-projetores, slides, etc*”, P3, quando afirma que “*a escola está em crise, gostaria de ver o civil e o militar em sintonia, decidindo juntos ...*”, e A1, quando afirma que

é preciso ensino aprendizagem. Dando-se maior ênfase na qualificação continuada dos professores, valorizando mais estes últimos, investindo na melhoria das instalações, dando mais conforto aos alunos e tornando os pais parte do processo fazendo-os enxergar que também são responsáveis.

Estes depoimentos evidenciam a preocupação dos trabalhadores do CPM quanto à dicotomia entre os objetivos da equipe policial militar e da equipe pedagógica, esta última formada por profissionais oriundos da SEC e por professores policiais militares, além da preocupação quanto à utilização de recursos audiovisuais e da adequação para tanto da infraestrutura da escola.

Paralelamente a tal questão, a maioria dos profissionais de educação do CPM afirma conhecer o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e ter contribuído para a sua elaboração, contudo, uma menor parcela, porém também significativa, não participou de tal processo, o que deixa claro o entendimento de que o citado programa foi desenvolvido, na unidade escolar, com relativa observância dos princípios da transparência e da participação, o que sinaliza, também, para um possível desconhecimento pela comunidade escolar, fatores corroborados por Nóbrega (2005), quando apresenta o PDE como uma estrutura padronizada, numa organização vertical e hierarquizada de poder, com processo autoritário de tomada de decisão.

Estes entrevistados têm o entendimento de que há clareza por parte da direção do Colégio quando expressa a missão, a visão e os objetivos da instituição, uma vez que a maioria declara conhecê-los, situação que previne o imprevisto e a multiplicação e pulverização do direcionamento dos esforços de tais profissionais, reduzindo, significativamente, as possibilidades de insucesso da unidade escolar.

Esta opinião nos leva a crer que tais profissionais tiveram acesso e conhecimento das propostas e intenções declaradas pela instituição através do seu projeto político-pedagógico, o

qual, corroborando com as idéias de Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), formula objetivos sócio-políticos e dá direção ao processo educativo, superando a improvisação e a falta de rumo.

Tal constatação evidencia, ainda, que o Colégio opera a primeira fase do processo de gestão estratégica, desdobrada, conforme afirma Oliveira (apud COSTA e PINHEIRO, 2002), na forma de planejamento estratégico, o qual dentre outras funções define a missão e determina os objetivos, metas e estratégias a serem perseguidas e operadas na intenção de buscar a melhoria da qualidade do ensino e da formação discente.

A transparência dada pela direção escolar quanto aos fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino, é percebida pela maioria, tal entendimento contribui para a ampliação das condições de sucesso escolar. Aqueles que afirmam tal transparência, citaram como fatores evidenciados pela direção a disciplina (P6), professores bem capacitados e maior presença da família (P6 e D1), *“maior integração entre corpo docente e coordenação”* (D2) e a consciência profissional e a atuação conjunta com os vários setores da escola (C2).

No jargão dos administradores, os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade de algum processo organizacional são denominados de “forças” e nesta pesquisa foram destacadas como forças, que contribuem para a melhoria da qualidade da educação básica no CPM, a disciplina típica das escolas públicas militarizadas, a capacitação de professores, o compromisso e a participação da família, a integração docente-pedagogo, a consciência profissional e a gestão participativa.

Esta função da direção escolar de mostrar com clareza o que contribui para melhorar o ensino no Colégio da Polícia Militar é uma das principais características da liderança e sinaliza, ainda, para o estímulo, aos demais profissionais da escola, à adoção das práticas, posturas ou atitudes evidenciadas, reforçando o direcionamento buscado para se atingir os objetivos pretendidos.

Quando questionados acerca da evidência pela direção do Colégio dos fatores que afetam negativamente tal qualidade, os entrevistados se dividem entre aqueles que não a percebem e os que a percebem, sendo que estes citam, como tais fatores a falta de verba e de manutenção das necessidades da escola (P6), pouco apoio e falta de uma avaliação clara e contínua (C1), *“excesso de alunos por sala, forma de ingresso dos mesmos, nº insuficiente de materiais didáticos e suporte tecnológico”* (D1), *“maior compromisso com as suas atividades docentes, mais*

pontualidade, principalmente, nos 1^{os} horários” (D2) e *“barulho no pátio da escola, salas muito cheias, salas calorentas, iluminação das salas deficientes”* (A1).

Ainda evidenciando o jargão dos administradores, os fatores que afetam negativamente a qualidade nas organizações são classificados como “fraquezas” as quais foram aqui destacadas pelos profissionais de educação do Colégio como insuficiência de recursos financeiros para custear o bom funcionamento da escola e a conseqüente precariedade na sua manutenção, ausência de uma política sólida e coerente de avaliação institucional e da aprendizagem, excesso de alunos por turma, processo seletivo de acesso, insuficiência de material didático e suporte tecnológico, compromisso docente com a pontualidade, além de conforto e infra-estrutura das salas de aula.

Deixam claro, os respondentes, que os fatores que negativam a qualidade do ensino, no entendimento deles, passam muito mais pelas questões administrativas e de apoio ao ensino, do que pelo processo ensino-aprendizagem e sua relação docente-discente-conteúdo. E reiterando o papel de líder destinado ao diretor da escola, neste caso, sua ênfase em evidenciar os fatores negativos serve como orientação para precaução e prevenção por parte dos profissionais da escola quanto à adoção, como acima dito, de práticas, posturas ou atitudes que limitem e comprometam as chances de sucesso escolar e da melhoria da qualidade da educação no Colégio.

A grande maioria dos professores, coordenadores, dirigentes e do pessoal de apoio administrativo entende que a direção da escola não deixa claras as oportunidades que podem ser aproveitadas pelo Colégio no atual contexto em que a sociedade se encontra, ainda que D2 afirme que tal processo efetivamente ocorre e se dá *“através de reuniões entre a coordenação e direção pedagógica”*. Posição idêntica é encontrada quando se trata das possíveis ameaças externas ao Colégio, tendo sido declarado pela minoria que é alertada pela diretoria *“sobre os vícios, a exploração de fatos pela mídia e outros”* (P6) e sobre a *“multiplicação dos CPMs”* (D1), limitação do uso e diminuição dos recursos (D3).

A gestão estratégica por se tratar de “um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente ,,,” (ESTEVÃO, 1998, p. 6, grifo do autor), requer, com relação a estas, perspicácia na percepção do diretor escolar quanto a dinâmica, peculiaridades e demandas da sociedade que integra o Colégio, de modo que se vislumbrem alternativas de

atuação deste, capazes de possibilitar melhores resultados, fortalecendo os laços com a comunidade escolar. Em razão disto, torna-se imprescindível para o sucesso deste processo de gestão a clareza por parte da equipe escolar quanto às oportunidades a serem aproveitadas e as ameaças a serem evitadas na luta por uma educação escolar de qualidade.

5.6 Mudanças ocorridas na gestão do colégio

Algumas mudanças, tanto na esfera pedagógica, quanto na administrativa, foram percebidas como significativas para a melhoria do ensino, dentre elas cita-se o concurso para ingresso no Colégio, fator sobre o qual P4 destaca que *“atualmente a melhor mudança foi o retorno da seleção para o ingresso na escola. Inúmeros estudantes não querem estudar na escola e são, muitas vezes, obrigados pelos pais a permanecer”*. Este comentário refere-se à recente decisão do sistema de ensino da Polícia Militar da Bahia de substituir o sorteio pelo exame intelectual, como critério de seleção para acesso aos seus Colégios.

Outras mudanças significativas citadas foram a valorização e capacitação de professores (D1, A1 e P3), a avaliação processual (P5), a aproximação ente corpo o docente e a direção (P6), a ênfase na pedagogia de projetos, o aumento do número de coordenadores pedagógicos, aulas de reforço para estudantes com baixo desempenho, participação mais acentuada dos professores nas decisões escolares (D1), dar maior ênfase no contexto em que o aluno esta inserido (A1) e a sala de informática com aula para alunos e professores, além da rádio escolar (P3).

Nestas falas ressalta-se a percepção da mudança e da melhoria da escola em fatores tão diversos quanto acesso, formação docente, avaliação da aprendizagem, participação, gestão pedagógica e infra-estrutura, bem como num melhor conceito por parte destes profissionais sobre a gestão escolar desenvolvida no Colégio, o que evidencia a visão geral deles acerca do cotidiano da citada gestão, contrariando o que havia sido citado anteriormente quanto a reversão do bom conceito dado à primeira impressão acerca da organização e gestão da escola.

Dentre as mudanças que beneficiaram o desenvolvimento do trabalho pedagógico, foram citadas pelos entrevistados a participação dos alunos nos projetos didáticos externos, como o Ciência, Arte e Magia da UFBA (C1), a implantação de laboratório de informática para os professores (P5), a criação do pré-vestibular, o uso da sala de som e imagem, o uso do data-show

no auditório ou no pré-vestibular (P6), maior integração do corpo docente e melhorias da sua auto-estima, contratação de novos coordenadores (D1), qualificação do professores em metodologia do ensino (A1) e o projeto AGBON de cultura que resultou na pós-graduação de cultura afro-brasileira para professores e na implantação da respectiva lei (P3).

Estas opiniões reforçam o entendimento de que algumas mudanças em processo no citado colégio trouxeram benefícios ao fazer pedagógico e, conseqüentemente, à qualidade do ensino do CPM, reafirmando sua aquiescência acerca de tais rumos tomados.

Os profissionais de educação da escola, entenderam como aspectos que promoveram entraves nesta mudança a superlotação da escola (P1), o aspecto político que rege a sua administração (P2), a falta de comunicação efetiva nas áreas administrativa e pedagógica (C1), a falta de capacitação de alguns professores em informática (P5), participação docente nas decisões escolares (D1), a redução dos repasses de recursos para o colégio (A1), a falta de um planejamento concreto, *“a escola não reúne para decidir, é tudo de cima para baixo”* (P3) e a *“ausência de objetivos e metas claras, ausência de informações gerenciais”* (P7).

Tais depoimentos, por sua vez, asseveram as críticas destes profissionais sobre os fatores que tem contribuído para limitar ou mesmo obstaculizar a melhoria da qualidade do ensino, tanto nos aspectos internos de política e gestão escolar, quanto no que se refere às ações e intervenções do sistema de ensino junto ao CPM.

Dentre as mudanças descritas, a maioria dos entrevistados alega ter tomado parte ou mesmo contribuído nos projetos pedagógicos, no Conselho de Classe e nas reuniões de pais (C1), na sugestão e cobrança da implantação do laboratório de informática para professores (P5), na implantação e utilização de mecanismos para dinamizar e facilitar o aprendizado dos alunos (P6), na promoção de uma gestão mais participativa (D1), contudo, P3 alega que *“não houve mudanças além da pós-graduação que ajudou nas minhas reflexões”*.

Estas falas constataam a participação dos profissionais da educação no Colégio da Polícia Militar, ainda que não evidenciem a sua real proporção, mas deixam claro o entendimento do seu interesse em participar e contribuir para outras questões dentro da escola e fora da sala de aula, o que comprova a diferença desta força de trabalho que *“usufrui de maior autonomia e liberdade para encontra as formas específicas de realizar as suas atividades”* (NASCIMENTO, 1997).

Quanto à participação no planejamento pedagógico de longo e médio prazos do Colégio a maioria dos entrevistados afirma ter participado e alega que sua contribuição se restringiu à Jornada Pedagógica Anual (C1, P3, P4, P5). Contudo, houve uma unanimidade nas intenções dos entrevistados em participar mais efetivamente deste planejamento, como afirmou P3: *“faço parte do colégio, quero ele mais organizado, objetivos mais concretos, os alunos mais satisfeitos”*. Tal entendimento é corroborado por P1 que pretende com a sua participação *“traçar estratégias a médio e longo prazo para poder resgatar o ensino de qualidade”*

A participação mais uma vez é evidenciada nas falas dos entrevistados, o que reafirma a disposição deles de efetivamente querer tomar parte das decisões e do próprio planejamento, tanto no que se refere ao curto, quanto aos médio e longo prazos. Isto sinaliza para o alto grau de comprometimento destes trabalhadores com o sucesso dos estudantes e com a qualidade da educação oferecida pelo Colégio, reforçando a dimensão participativa da gestão escolar.

Dentre as dificuldades que o Colégio superou até os dias atuais depois de terem assumido os cargos que exercem, os entrevistados destacam a *“inserção mesmo que precária, da tecnologia no ensino-aprendizado”* (P1), a qualificação de grande parte do quadro docente e informatização de todas as seções, tornando mais ágeis os procedimentos (P5) e *“A melhor atuação pedagógica dificultada pela falta de profissionais nessa área de atuação. Apesar de ainda haver deficiência de profissionais no setor”* (C2).

Evidencia-se aqui a coerência das falas dos respondentes com a percepção da evolução histórica do colégio, principalmente no que tange à inserção tecnológica, a política de formação continuada dos professores e ao incremento do quadro de pedagogos na coordenação do trabalho docente.

Questionados sobre como se dá a participação docente na redefinição dos objetivos e das estratégias educacionais da instituição os professores, dirigentes, coordenadores e o pessoal de apoio administrativo, em sua maioria, afirmam que a maior parte dos professores é crítica, questionadora e reivindica mudanças (P4) participa das reuniões semanais por área e da semana pedagógica, momentos em que opina e apresenta sugestões (P5), posição ratificada por D1 que diz que tal processo se dá *“através, principalmente, das reflexões feitas durante a jornada pedagógica e análise dos objetivos e estratégias dos planejamentos do final de cada unidade ou no decorrer dos Acs para redefini-los se necessário”*.

Aqui se constata um clima organizacional da escola favorecedor da emergência do trabalho do professor como intelectual orgânico comprometido com a transformação social, capaz de dar forma homogênea e expressão coerente à consciência de classe (COUTINHO, 1992), politizando a comunidade escolar e engajando-a numa ideologia voltada à elevação cultural dos educandos e à formação do cidadão crítico, consciente e de pensamento independente.

Acerca da participação dos demais profissionais da educação, pais e alunos na gestão e nas decisões da escola, estes respondentes entendem, em sua maioria, que ela não existe, não é percebida, desconhece ou *“é incipiente e tanto pais quanto alunos, não na sua totalidade, ainda não entendem que devem participar do processo de gestão escolar, apesar de algumas tentativas fracassadas em envolver pais e alunos”* (A1). Refletindo a realidade brasileira, a comunidade escolar do CPM não é muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica (CATANI e GUTIERREZ, 1998, p. 69).

A participação deste segmento na gestão educacional comprometida com a qualidade social da educação deve se efetivar de forma consciente como um exercício democrático genuíno, uma forma de vida e uma atividade coletiva rotineira, que seja orientadora e reguladora de uma comunidade escolar norteada pelo respeito aos valores e interesses coletivos.

Como conseqüência, teríamos uma escola mais orientada para atender às expectativas da sociedade e uma administração escolar voltada à condução dos processos pedagógico, político e normativo num espaço/tempo de discussão pública, em que todos pudessem apresentar propostas, questionar sugestões alheias e participar dos julgamentos destas na busca de soluções voltadas à melhoria da qualidade do ensino, nos moldes da ação comunicativa defendida por Jürgen Habermas.

A efetivação do processo participativo no contexto escolar e das políticas educacionais se complexifica, pois a própria organização social está pautada na relação de desiguais, onde vamos encontrar uma escola pública sabidamente desaparelhada financeiramente para fazer frente aos crescentes desafios que a ela se apresentam.

Esta constatação reflete a realidade mais ampla da evolução do processo de gestão democrática da escola pública, que carece de estratégias diferenciadoras que visem efetivar o

engajamento acima citado da comunidade escolar nas decisões relativas ao processo de gestão escolar, superando as dificuldades de comunicação e integração tradicionalmente presenciais e de pouca participação.

Acerca da realização periódica de diagnóstico da situação educacional ou da promoção sistemática da avaliação institucional, tais profissionais são quase unânimes em negar a sua ocorrência, o que sinaliza para a falta de acompanhamento do resultado das ações desencadeadas em prol da consecução dos objetivos educacionais previamente definidos, bem como da auto-avaliação do Colégio e das reflexões e decisões dela naturalmente decorrentes.

Sem um processo de análise e discussão, envolvendo toda a comunidade escolar, tornam-se inviável o controle social pelo levantamento de informações importantes sobre a relação entre os resultados obtidos pela unidade escolar e os métodos praticados no ensino, a política curricular e de formação continuada, bem como, quanto à pertinência das decisões tomadas em relação ao sucesso escolar, a fim de que se possa elaborar novas propostas que representem uma real possibilidade de melhoria qualidade da educação na escola, ou mesmo ratificar os rumos e as direções tomadas.

Estes processos de análise e discussão abrangem o que Estevão (1998) classifica como o diagnóstico de áreas que possam potencializar a melhoria da qualidade do ensino, a descoberta de oportunidades e constrangimentos que possam influenciá-la, a detecção de pontos de fertilidade inovadora na escola e de fatores críticos de sucesso, e a análise de rumos estratégicos que possibilitem o crescimento da escola, visando escolher a direção estratégica mais viável e enriquecedora para a comunidade escolar, tudo isto com a possibilidade de reavaliação, sempre que novas informações, geradas pelo processo de avaliação e controle, assim orientarem.

Quando se associa a participação ao comprometimento dos profissionais da educação no Colégio, os entrevistados, em sua grande maioria, os considera comprometidos, responsáveis e preocupados com a qualidade do processo educacional, como afirmam P2, P4, P5, C1, P7, A1, C2, P3, D1 e D3, contudo, há restrições quanto a tal engajamento, sob alegação de negligência pela direção da escola (P1) e de imposição pela Secretaria de Educação de soluções prontas para a escola. Há, ainda, uma parcela de tais profissionais que entende que tal comprometimento “ainda deixa muito a desejar, pois verificamos que existem profissionais sem compromisso com suas atribuições” (D2).

Fica clara a percepção geral de que estes profissionais participam da vida da escola e são comprometidos com o seu sucesso, mesmo diante das limitações impostas pela direção da escola e pela área sistêmica do Estado, o que propicia o clima organizacional favorável à ação de uma liderança também comprometida com a melhoria da qualidade do ensino do Colégio e que tenha uma postura democrática e aberta à participação coletiva, fomentando o nascimento de uma proposta pedagógica e política coletiva e legítima.

O entendimento sobre a utilização e divulgação de indicadores que monitoram e propiciam a avaliação e a implementação do planejamento pedagógico, bem como da efetivação dos seus objetivos educacionais é quase unânime dentre os entrevistados quanto a sua não existência, contudo há uma minoria que defendem a sua ocorrência e utilização, como C2 que diz que tal processo se dá *“por meio das reuniões pedagógicas”* e P3 que afirma que *“existe a coordenação que procura fazer este trabalho de forma que o professor não se sinta cobrado, é muito difícil a relação”*.

Torna-se imprescindível, neste contexto, como afirma Parente Filho (2003), o desenvolvimento de um sistema de informações e de avaliação da aprendizagem rico e consistente, que monitore, com indicadores educacionais não necessariamente perenes, a evolução das atividades escolares ao longo do ano letivo, alimentando as ações de acompanhamento e correção tempestiva de rumos, possibilitando a efetiva implantação de uma gestão estratégica da educação na escola com a perspectiva de controle social voltado para a melhoria da qualidade da educação (idem).

Este processo deve valorizar, como afirma Palharini (apud RODRIGUES, 2005) o caráter técnico da avaliação, uma vez que busca construir indicadores passíveis de análises e interpretações adequadas aos objetivos citados e que produzam informações fideis.

Sobre a política de formação continuada do corpo docente do Colégio a grande maioria dos entrevistados afirma que ela se dá na forma de cursos de pós-graduação lato sensu, aos quais D1 acrescenta existirem palestras e estudos efetivados nas reuniões das atividades de coordenação. Tais cursos ocorrem mediante contrato com Instituições de Ensino Superior, sendo as despesas de inteira responsabilidade do Colégio da Polícia Militar.

Por serem sujeitos reais inseridos na dinâmica social e fazerem parte do processo educacional como um todo, os professores precisam ser valorizados, logo necessitam de

condições dignas de trabalho e de apoio na formação em serviço, além de plano de carreira e remuneração justa. Nesta perspectiva, a escola deve ser um espaço de formação docente, na medida em que se busque a superação do despreparo ou da desatualização destes profissionais a partir de um diagnóstico (que pode muito bem ser a avaliação institucional) das reais carências e aspirações compreendidas na realidade da citada escola.

Em função de exercerem um papel importante na formação dos discentes quanto à sua formação para a democracia, eles precisam ter um conhecimento profissional que lhes permita viabilizar a qualidade social da educação escolar, uma vez que tomarão decisões sobre situações ocorridas no cotidiano da escola, tendo para tanto que produzir, construir e socializar um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e competências (MELLO, 2007).

Neste sentido, é louvável a estratégia do Colégio da Polícia Militar no que tange à política de formação continuada de professores, em razão de se tratar de uma iniciativa ímpar no serviço público estadual da Bahia e, talvez, no Brasil, contratar, mediante recursos próprios um serviço desta natureza. Esta iniciativa, por ampliar os horizontes e as visões, por fomentar a reflexão e a crítica, além de atualizar profissionalmente os docentes, se reveste de uma importância ainda maior quando se articula com a proposta político-pedagógica do Colégio e potencializa as possibilidades de sucesso escolar dos discentes na perspectiva da qualidade social da educação aqui tratada.

Quando a forma que o Colégio se moderniza tecnologicamente os respondentes afirmam ser “*através de investimentos em equipamentos de informática, TV, DVD e para laboratórios*” (A1), “*internet na escola*” (P1), capacitando os docentes no manejo e utilização de novos equipamentos (D1) e “*...disponibilizando sala de informática para alunos e professores*” (C2).

Esta opção estratégica de inserção tecnológica e inclusão digital docente e discente do Colégio deve ser orientada por uma proposta pedagógica que, para além da mera preparação para adequação aos requisitos de habilidades e competências do mundo do trabalho contemporâneo, os possibilite ampliar os horizontes de pesquisa, potencializando o desenvolvimento do pensamento independente e da reflexão sobre o mundo.

Sobre como se deu a participação, dos entrevistados, nas definições das ações e dos investimentos proporcionados pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a maioria deles alega não ter participado, como afirma P2 quando diz que “*a divulgação é muito restrita*”. Os

demais afirmam ter participado dando informações e sugestões acerca das necessidades pedagógicas e de melhorias diversas (C1, A1 e C2). Contudo, uma parcela menor, porém significativa, afirma ter participado informando as necessidades de melhoria, dando sugestões e discutindo os objetivos a serem alcançados.

Isto contradiz a afirmação anteriormente citada, por estes mesmos entrevistados, quanto a contribuição da maioria dos profissionais da educação na escola em sua elaboração. Tal contradição, contudo, reforça a percepção da relativa observância dos princípios da transparência e da participação no processo de elaboração do PDE, reafirmando as características centralizadoras e burocráticas evidenciadas por Nóbrega (2005).

Os profissionais de educação do Colégio afirmam, em sua maioria, terem sido diversos os benefícios proporcionados pelo PDE, principalmente no que tange à aquisição de bens revertidos em apoio ao ensino, como sala de informática para os professores, data show, computadores, armários, mesas, livros, mapas, TV, DVD, softwares educativos, além de cursos (P2 e P4), bem como permitir, como afirma D1, que *“analisadas as situações problemáticas do colégio possa se estabelecer ações a curto e ou médio prazo para resolve-las que sejam a nível pedagógico ou físico”*, além da realização de cursos de especialização (P7).

Estas falas representam a percepção dos benefícios do citado programa para o Colégio, evidenciando as aquisições de bens e serviços voltados ao setor pedagógico, bem como permitir a reflexão sobre ações de prazos mais alargados para resolução de problemas no referido setor. Percebe-se que tais depoimentos não sinalizam para quaisquer incongruências com quaisquer propostas pedagógicas, em especial com a do CPM.

Contudo, quanto às desvantagens e os entraves por ele promovidos foram citadas as dificuldades de obter alguns acessórios (P2), a elaboração sem a participação de todos; direção, professores, funcionários, estudantes e pais (P4), a burocratização, limitações e exigências impostas (D1 e D2), Corroborando estes pensamentos P3 afirma que o PDE *“É pouco divulgado e também a distribuição de recursos do PDE foi feita pela direção e poucos professores”* e C2 diz que *“a quantidade dos equipamentos ainda não atendem a demanda no ambiente escolar”*.

Estas afirmações corroboram a idéia de que este programa é visto como muito burocratizado, restrito e centralizador, contudo, como já citado no capítulo anterior, relativamente ao seu caráter burocrático, os seus procedimentos são, de forma geral, mais simplificados que

aqueles exigidos pela utilização das verbas públicas, os quais as escolas públicas já estão acostumadas com os ritos contidos na lei de licitações.

As queixas quanto a restrição e a centralização podem ser encaradas como naturais, na medida em que numa escola que, só de professores, conta com 225 pessoas, além de mais de 4.000 (quatro mil) estudantes, e que, como afirma a maioria dos entrevistados, todos os profissionais de educação da escola participam das suas decisões. Contudo, tais queixas sinalizam para a vontade de participação, o que num processo de gestão escolar dito participativo requer um constante aperfeiçoamento dos seus instrumentos de cooperação e integração profissionais.

5.7 Possibilidades

No decorrer da pesquisa procurou-se identificar as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino – relativas aos discentes, à comunidade escolar, aos militares do Colégio, à direção escolar e à relação PPP-PDE – percebidas pelos respondentes. As opiniões quanto a melhoria dos resultados educacionais e do desempenho discente, dentre os entrevistados, se concentraram na promoção de “uma reestruturação do ensino desde a base, com resultados a longo prazo” (P1), na melhoria da remuneração dos professores militares (P2), num maior acompanhamento dos pais, reforço pedagógico, esportivo e profissional (C1), na busca da motivação, do interesse discente e da política de valorização da comunidade escolar (P4 e P7), no acompanhando mais de perto o desempenho de cada aluno objetivando sanar suas dificuldades nas disciplinas do currículo escolar (P5), melhorando a estrutura física e de apoio ao ensino, bem como promovendo palestras e oficinas aos profissionais de educação da escola (C2).

Outros depoimentos tratam de opiniões sobre investir mais na área de informática e diminuir “o número de alunos por sala pois assim é possível fazer um trabalho específico para diminuir as dificuldades dos alunos individualmente” (P6), fazer levantamento através dos coordenadores das metodologias usadas pelos docentes das disciplinas críticas (D1) e acompanhamento obrigatório para alunos que passaram por conselho (P3).

O conjunto das informações descritas acima mostra a preocupação dos entrevistados com os fatores que afetam a qualidade do ensino, passando desde as condições materiais, estruturais, emocionais, psicológicas e de apoio familiar, passando por uma melhor gestão pedagógica,

valorização docente, inserção tecnológica da escola, até a preocupação com a formação continuada.

Isto mostra a gama de problemas com os quais tais profissionais estão envolvidos e dispostos a contribuir para a sua solução, indicando ainda a visão sistêmica e complexa acerca da educação escolar pública, bem como acerca dos eixos estruturantes indicadores da qualidade social da educação defendidos por Flach (2005), os quais tratam do direito de cidadania, da gestão democrática, da valorização dos profissionais da educação, do financiamento em regime de colaboração e da integração entre políticas e outros entes jurídicos e sociais. A autora, sobre a valorização dos profissionais da educação, evidencia os benefícios, tanto em termos salariais quanto em termos de qualificação adequada às necessidades da escola e do sistema, como fundamentais para a qualidade social da educação (idem).

Indagados sobre a possibilidade de contribuição da comunidade escolar para a melhoria da qualidade do ensino, os entrevistados são unânimes em afirmar ser a participação ativa a melhor forma de sucesso neste campo, seja levando sugestões e estratégias, seja *“oferecendo parcerias que melhorem os resultados educacionais no mundo do trabalho”* (C1), ou mesmo *“participando dos eventos e opinando sobre as ações educativas na escola”* (C2), *“sendo parceiro da gestão escolar”* (P5) e buscando participar da vida da escola (A1).

Neste sentido, com a promulgação da nova LDB é incentivada a participação dos diversos segmentos interessados na escola pública, no que tange aos seus processos de tomada de decisão, implementando-se no país, ainda que de forma tímida, um verdadeiro processo de gestão democrática, o qual deve superar a preocupação desta apenas com problemas de consertos, manutenção e merenda na escola, para se buscar o seu envolvimento, também, com a definição dos objetivos educacionais e sua consecução, além da reflexão e busca constante da melhoria da qualidade do ensino, tornando-a co-responsável pelo sucesso escolar.

A comunidade escolar envolta nestes ideais atuará diuturnamente (de modo similar à classe burguesa quando protege seus propósitos) defendendo a manutenção e o desenvolvimento deste aparelho estatal de hegemonia nos moldes da sua concepção e constituição coletivas e tornando hegemônicos os seus ideais de escola pública, que é um importante terreno em que diversos grupos sociais buscam condicioná-la e conformá-la aos seus interesses, bem como desenvolvendo suas expectativas através da elevação da capacitação intelectual dos seus reais

beneficiários, o que permitirá anular as limitações impostas pelo trabalho manual que se referem a possibilitar que o trabalhador reflita sobre sua prática profissional e social (TUCKMANTEL, 2002).

Sobre os resultados, em termos de trabalho docente, discente e da contribuição dos militares, que trazem satisfação na escola destacam-se a disciplina (P1), a possibilidade de interação e dedicação em todos os aspectos (C1) a participação de forma crítica de uma minoria do Corpo Discente¹¹ (P2) *“a dedicação dos professores, a disciplina e interesse dos discentes e a doação e determinação de alguns militares contribuem para um bom desenvolvimento da escola em todos os setores”* (P6).

Sobre esta dedicação D2 assevera que *“o que me traz satisfação é a interação entre o corpo docente, discente e a contribuição de militares nos aspectos cívicos e disciplinares”*, P3 afirma achar *“os militares práticos, têm boa vontade, competência, o que falta é maior integração com o civil”* e C2 atesta ser *“o desempenho pedagógico dos professores em sala, o compromisso com o alunado refletido na maior parte dos profissionais, a estrutura organizacional da Polícia Militar refletida na organização da escola”*.

Esta percepção reflete, ainda que se pregue e se demande uma maior integração com os militares, o bom conceito que goza este segmento do colégio, consubstanciado nas suas ações voltadas à função tradicional deste tipo de ensino – cuidar da disciplina discente – e relativas à atuação dos docentes militares em sala de aula, bem como a estrutura organizacional que tal segmento disponibiliza.

As opiniões que os profissionais de educação do Colégio deram, sobre a forma de atuação da direção da escola com vistas a melhorar a qualidade do ensino no Colégio, se concentraram na ação integrada entre os militares e o setor pedagógico e comunicação efetiva ouvindo mais as sugestões dos professores (P1 e C1), na busca de espaços para o lúdico na escola (P4) e no *“aumento dos recursos tecnológicos capacitando os docentes para a utilização desses recursos, como também permitir que os docentes sejam melhor aperfeiçoados para atuar em suas áreas”* (D1).

Além disto, tratam ainda do envolvimento dos pais evidenciando a sua responsabilidade pelo sucesso dos seus filhos (A1), da formação continuada do corpo docente e *“no diagnóstico do*

¹¹ Denominação usual da Unidade Discente, seção responsável pela disciplina dos alunos do CPM.

ensino ou do resultado e através de oficinas tentar nivelar e também diminuir o nº de alunos nas salas” (P3) e da atuação “de forma continuada, buscando recursos para suprir as carências de equipamentos e espaço pedagógico no colégio” (C2).

Estas propostas refletem a preocupação dos profissionais de educação do colégio com a instituição de uma gestão democrática na escola, com a motivação discente, com a inserção tecnológica, com a participação e comprometimento da família com o sucesso escolar, com a formação continuada do corpo docente e o financiamento da educação na escola.

Sobre como vislumbram a articulação do PPP com o PDE para que os resultados educacionais se orientem para a melhoria da qualidade do ensino no citado Colégio os entrevistados sugerem a *“participação do corpo docente, técnico-pedagógico numa discussão aberta e clara, e interativa com a direção administrativa e pedagógica” (C1)*, a *“participação de toda a comunidade escolar” (P4)*, observar a *“missão, visão, objetivos da escola a fim de que as ações propostas possam ser desenvolvidas no decorrer do ano letivo” (D1)*, coerência nas suas propostas com os objetivos afins (D2), *“...incluir metas que se amoldem ao projeto político pedagógico” (A1)*

Esta articulação PPP-PDE, bastante questionada nos meios acadêmicos, se orientada para a consecução dos objetivos educacionais estabelecidos legítima e coletivamente pela comunidade escolar, proporcionará um significativo ganho para a escola, na medida em que se considere o PPP como um processo de gestão pedagógico e o PDE seu sustentáculo no campo da gestão administrativa, sendo, ambos os processos integrantes de um processo mais amplo de gestão estratégica escolar.

Esta visão condiz com a preocupação em envolver dirigentes, professores, coordenadores pedagógicos, pais, estudantes, bem como demais representantes de segmentos sociais interessados na educação escolar de qualidade (tais como os setores produtivo, político, religioso e cultural), nas discussões acerca da elaboração de propostas voltadas para a melhoria da educação na escola, ou seja, para que se possam implementar ações concretas que por suas características geram mudanças que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais propostos (PARENTE FILHO, 2003), ao tempo em que previnem o desdobramento de ações inoperantes e descontextualizadas.

5.8 Limites à melhoria da qualidade do ensino

Seguindo a linha de discussão sobre a percepção dos professores, dirigentes, coordenadores pedagógicos e do pessoal de apoio administrativo quanto às práticas de gestão do processo de ensino-aprendizagem do Colégio da Polícia Militar da Bahia (Unidade Dendezeiros) provocou-se o questionamento da forma como a organização e gestão administrativa e pedagógica afetam a qualidade do ensino no CPM, tendo os respondentes afirmado que “a escola está toda compartimentada, não havendo uma correlação entre os elementos que compõem a instituição” (P1), que “*a medida que os gestores passam a adotar a estratégia de isolamento temos uma queda significativa na qualidade de ensino. Os funcionários sentem-se desvalorizados e desmotivados*” (P4), que existem questões de vaidades (P6) que há discordância de objetivos e de metas a serem alcançadas (D2), que tal processo se dá através de respostas lentas às necessidades, em razão de cumprimento de normas legais (A1) e “*quando tomam decisões sem consultar ou mesmo comunicar aos demais. Professores, coordenadores e etc*” (P3).

A visão acima descrita retrata uma falta de coordenação dos interesses e dos propósitos dos diversos atores sociais envolvidos na trama escolar provocada por questões de vaidades, pela carência de um amplo processo de discussão na instituição que supere os problemas de diversidade de opiniões, o que resulta na desmotivação citada e que produz insatisfações entre os profissionais da escola.

A superação de tal estado passa pela gestão participativa, pelo respeito à diversidade de opiniões e pela disposição em construir um projeto educativo que abarque, cative e envolva todos os envolvidos e interessados na formação de cidadãos autônomos e críticos, capazes de tornar-se dirigentes dos seus destinos e aptos a pleitear a sua participação na direção dos rumos da sociedade.

Entre os entraves, em termos de estrutura física, para a melhoria da qualidade do ensino e para o alcance dos objetivos educacionais no Colégio, os profissionais da escola listaram a precariedade da parte física (P1), a falta de adequação de vários ambientes da escola (C1), salas sem ventilação (P6), “*Laboratórios relativamente pequenos, quadras para ed. física próximas às salas contribuindo para o aumento da zoadá*” (D1) relação estrutura física *versus* demanda (D2) e “a falta de espaço para o crescimento da estrutura” (A1)

Os problemas citados representam, em termos gerais, um grande desafio para a equipe escolar, uma vez que carências nesta área normalmente significam elevados investimentos em termos de recursos públicos, contudo, o envolvimento da comunidade escolar e o seu verdadeiro comprometimento, bem como a sua participação nas decisões do Colégio, possibilitam uma maior pressão junto à área sistêmica do Estado, além de permitir soluções que normalmente não estão ao alcance dos dirigentes escolares.

Acerca dos impedimentos, em termos de envolvimento e comprometimento docente e de sua formação (inicial e continuada), para, efetivamente, se trilhar a busca da qualidade do ensino, os entrevistados indicaram problemas de ordem financeira para o investimento em cursos por área de atuação disciplinar (C1 e C2), problemas de qualidade da formação docente inicial e continuada proporcionada pelo Colégio (P1) e a falta de motivação destes docentes, além de problemas de relações interpessoais e da inexistência de comprometimento nas suas práticas pedagógicas (D1).

Os problemas citados pelos entrevistados confluem para a formação docente e suas práticas, área aparentemente bem servida pelo Colégio, contudo, como se percebe, bastante complexa e merecedora de uma atuação continuada, tanto em função da rotatividade de professores, ainda que relativamente pequena, quanto em decorrência da própria dinâmica da evolução social, científica e tecnológica do mundo contemporâneo, e da conseqüente redefinição em termos de objetivos educacionais demandados pela comunidade escolar.

Foram citadas ainda, a falta de valorização destes profissionais por parte do governo, *“bem como a falta de maiores investimentos nas instalações físicas das escolas e aquisição de equipamentos que tornem o processo mais agradável para quem ministra a aula tanto quanto para quem assiste”* (A1), além de *“mais tempo para pesquisa. A escola não tem tradição em pesquisa científica. Temos um projeto que contempla alguns alunos. Para excelência do ensino é necessário ser acessível a todos”* (P4).

Em termos de rotinas legais e normativas (como por exemplo o Regimento Interno, o projeto político-pedagógico, o plano de desenvolvimento da escola e a Lei de Licitações), que emperram tal melhoria os professores, dirigentes, coordenadores pedagógicos e o pessoal de apoio administrativo entendem ser a mentalidade conservadora de alguns responsáveis o que emperra o desenvolvimento da instituição (P1), a falta de recursos e de diálogo (C1), a limitação

imposta por estas leis e decretos no uso de recursos públicos, o que torna difícil sua aplicação na necessidade real da escola. (P4), além da burocracia (P6, D3 e P7).

Contudo, apesar de vivermos num mundo de profundas mudanças em todos os setores da sociedade contemporânea temos observado que na administração das escolas o instituído (normas) se sobrepõe ao instituinte (pessoas), o que as torna excessivamente orientadas por regras e normas rígidas apropriadas a um passado recente, mas que, na atualidade não atendem às novas demandas do mundo do trabalho e da própria sociedade.

Além destes fatores, P3 afirma que *“a escola estadual deveria ter mais autonomia para decidir carga horária, currículo, não deveria ficar à mercê da SEC”* e C2 complementa asseverando que *“faz-se necessário a revisão do Regimento Interno adequando-o a realidade atual, já em andamento, e agilidade no processo de liberação de recursos no decorrer do ano letivo”*.

Estes problemas precisam ser ampla e coletivamente discutidos numa arena de debates em que participe toda a equipe escolar – desde que todos tenham direito a opinar e julgar, sendo respeitados em suas idéias e concepções – a fim de articular tempos e ritos com vistas a planejar a execução financeira de modo a minimizar as questões de descompasso entre a necessidade e a possibilidade de atendê-la.

Sobre como o currículo afeta a qualidade do ensino no Colégio os entrevistados afirmam ser de forma global, ante as necessidades do aluno num mundo pós-moderno (C1), pela qualificação docente (P1) quando valoriza aspectos de uma educação tradicional (P4), quando *“...seu conteúdo não for atrelado a realidade do aluno e/ou não atender as suas necessidades”* (P5), *“quando se prioriza assuntos obsoletos que não condizem com as reais necessidades dos discentes”* (D2). Ainda sobre o currículo, C2 complementa afirmando que *“ele precisa ser adequado a realidade da região em que será utilizado, atendendo as necessidades do alunado”*.

A preocupação em torno do currículo – entendido como um resultado histórico, sempre provisório, da organização de diferentes perspectivas sociais – precisa levar em consideração as intenções que se têm ao se fazer opção por este ou aquele conhecimento ou experiência, o que se materializa na eleição do referencial teórico e dos procedimentos didático-pedagógicos compatíveis com a consecução dos objetivos educacionais definidos.

Na sua organização deve-se contemplar a experiência e o conhecimento dos docentes para se compor a carga horária, distribuir as disciplinas, definir os conteúdos básicos e os referenciais metodológicos. (procedimentos, métodos, recursos e técnicas de ensino) para seu desenvolvimento. A sua construção deve ser precedida de uma ampla discussão que envolve a identificação e o desvelamento dos seus componentes ideológicos, situando-o histórica e culturalmente, promovendo a abertura e integração, nas relações e inter-relações, respectivamente, bem como, orientando o seu controle social para a emancipação do estudante, como defende Vieira (2004).

A participação dos professores na sua construção deve vir impregnada do seu papel de intelectual orgânico da escola, a fim de poder dar forma homogênea e coerente à consciência de classe, como defende Coutinho (1992), o que requer da direção da escola uma postura de liderança que favoreça, junto aos profissionais de educação da escola, o fortalecimento da gestão escolar e a implantação dos pressupostos da teoria do agir comunicativo, visando a construção coletiva de um currículo voltado à citada emancipação.

E quanto à interferência dos recursos didático-pedagógicos (biblioteca, livros, laboratórios, novas tecnologias) neste processo de melhoria os entrevistados afirmam necessitar de uma melhor utilização e ampliação dos recursos tecnológicos (P1), uma maior acessibilidade pelos discentes a eles, bem como uma adequação das salas de aula aos recursos audiovisuais (P2), uma atualização efetiva do currículo (C1) e uma melhoria na qualidade do acervo na biblioteca e dos equipamentos dos laboratórios (D1). Outros depoimentos denunciam a pouca quantidade de recursos didáticos em razão da quantidade de alunos, como afirma C2, além da pouca utilização do acervo disponibilizado (D3).

È patente o entendimento geral quanto à repercussão positiva da utilização de recursos didáticos voltados à realização de experiências práticas nas disciplinas da área de ciências em termos de estímulo à participação dos alunos nas demais atividades escolares, bem como para o aprendizado, razão que leva os entrevistados a serem unânimes quanto à ampliação da sua quantidade, quanto a sua acessibilidade e adequabilidade das salas a eles, bem como quanto a sua melhor qualidade e utilização pelos profissionais de educação do Colégio.

Os respondentes, acerca de como as políticas educacionais (nacionais e do estado da Bahia) afetam a melhoria do ensino e o trabalho pedagógico no cotidiano da escola, denunciam a

excessiva preocupação governamental com os números estatísticos de desempenho escolar (P6), o condicionamento do repasse de verbas ao índice de aprovação do alunado (D1), a necessidade das políticas públicas reverem os projetos educacionais para resgatar a qualidade do ensino público (P1 e D2) e dificuldade de liberação de recursos e *“não favorecem uma maior adequação de suas normas e leis ao ensino da região e o estado em questão”* (C2).

Sobre o assunto, P5 afirma que *“afetaria de maneira positiva se as DIREC’S incentivasse o corpo docente a buscar uma análise dos pontos negativos das respectivas unidades que atuam. Para que juntos sinalizassem alternativas de soluções”* e P3 diz que *“ficamos na escola e o Estado está distante de nós, não há grandes mudanças, não acompanhamos e também não queremos participar, só quando a questão é salarial”*.

As preocupações dos profissionais de educação do Colégio, distantes de questões acerca da política de valorização do magistério e de seus desdobramentos, talvez em função da própria dedicação do CPM nesta matéria, se concentram no financiamento da educação e na qualidade do ensino, denunciando inclusive o seu descompromisso com a participação e acompanhamento das políticas educacionais.

5.9 Sugestões

Finalizando, os profissionais entrevistados apresentaram sugestões acerca da gestão escolar do CPM-Dendezeiros, dentre as quais destacamos a exposição do *“resultado das pesquisas para que se possa encontrar medidas e/ou alternativas para o crescimento dos alunos e da própria instituição”* (P1), a busca de *“uma ação integrada participativa reflexiva manter as vias da comunicação abertas, através do diálogo”*, inclusive junto aos níveis estadual e federal (C1 e C2) e o fortalecimento da relação escola-família e *“a busca de uma escola mais atraente para os alunos”* (P5).

A educação escolar do Colégio da Polícia Militar da Bahia será democrática quando seu projeto político-pedagógico for construído por prévio e profundo diagnóstico, análise e proposição de alternativas envoltas pela colaboração efetiva, crítica e construtiva dos pais, estudantes, dirigentes escolares civis e militares, coordenadores pedagógicos, professores e demais profissionais da escola na produção e difusão de uma ideologia centrada no entendimento

da necessidade de formação na escola para aqueles que vivem do trabalho, proporcionando-lhes (considerando a sua diversidade) condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades relacionadas à produção social, científica, tecnológica e cultural, superando a educação profissional estreita, restrita à reprodução do modo de produção capitalista contemporâneo.

Outros profissionais acrescentaram: que se o CPM administrasse melhor as vaidades e obtivesse investimentos em tecnologia, laboratório e biblioteca e se diminuísse o número de alunos por sala as dificuldades individuais poderiam ser mais bem trabalhadas e melhoraria a formação discente (P6), ser necessário o aumento do efetivo de “*praças no Colégio para controle do corpo discente nas dependências da escola*” (D1), a necessidade de cursos voltados para o corpo docente e revisão da política salarial dos professores (P2), além de haver “*reuniões periódicas, buscar mais autonomia junto a SEC, trabalhar projetos, buscar uma integração maior*” (P3).

Percebe-se com tais propostas a preocupação dos professores, dirigentes coordenadores pedagógicos e do pessoal de apoio administrativo com o sucesso do alunado, com as vaidades pessoais e sua repercussão na escola, com a participação e integração da instituição como um todo, com o apoio e o envolvimento da família, com o investimento didático-tecnológico, com a equipe de apoio disciplinar, com a formação continuada docente e a valorização profissional e com a realização periódica de debates e a construção e ampliação da autonomia escolar.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as conclusões desta pesquisa, verificando – através da vivência, da percepção e das opiniões dos profissionais de educação da Unidade Dendezeiros do Colégio da Polícia Militar da Bahia – a consecução dos objetivos propostos e oferecendo sugestões para trabalhos futuros. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a contribuição da gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem, dentro da realidade do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM) e diante das mudanças ocorridas no seu ambiente sócio-educacional, para a inserção autônomo-crítica dos educandos neste novo contexto sócio-laboral da Bahia.

O interesse pelo tema emergiu das leituras realizadas em decorrência da minha formação, tanto inicial quanto continuada, e da experiência profissional na gestão de setores administrativos e pedagógicos do Colégio da Polícia Militar, além da minha inquietação diante da falta de resultados positivos mais amplos no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com toda boa vontade e iniciativas dos diversos profissionais de educação da escola.

Percebia, à época, que a educação básica oferecida pelo Colégio se distanciava das atuais exigências laborais e sociais para a inserção autônomo-crítica dos educandos na sociedade. Entendia, ainda, que nem todos os esforços dos profissionais da escola se tratavam de desdobramentos de estratégias educacionais previamente estabelecidas e articuladas com os mais amplos objetivos educacionais definidos e declarados pelo coletivo da escola na sua proposta pedagógica, bem como verificava a ocorrência de contradições no processo de gestão escolar.

A forma tradicional de administrar o Colégio, centralizadora, não se orienta por propósitos voltados à elevação cultural de todos os escolares, mantendo todo o poder de decisão à cargo da sua direção escolar, que embora legalmente constituída, não obtinha respaldo de parte da equipe escolar em parcela de suas decisões. Diante disto, buscou-se estudar propostas alternativas de gestão que pudessem, legitimadas pelos profissionais de educação da escola, superar tal centralismo e se consubstanciar num caminho sólido para a consecução de objetivos educacionais coletivamente definidos.

Assim, me propus a pesquisar a contribuição, nesta escola, da gestão estratégica como fundamento importante, embora não absoluto ou exclusivo, numa gestão escolar voltada para a educação acima perspectivada supondo (i) que a utilização, de forma sistêmica e sistemática, da gestão estratégica na gestão escolar contribuirá significativamente para a melhoria da qualidade da administração do processo ensino-aprendizagem; (ii) que a melhoria da qualidade da administração do citado processo resultará numa melhor qualidade do ensino aos educandos; e (iii) que o domínio desta teoria administrativa escolar e das suas formas de aplicação pelos agentes públicos escolares responsáveis pela gestão do ensino na escola potencializará a inclusão social dos seus egressos.

A fim de cumprir os objetivos desta pesquisa, recorreu-se aos temas que tratam da globalização, do capitalismo e de suas repercussões para a educação escolar brasileira, além da qualidade do ensino e da gestão escolar, como referenciais teóricos alicerçadores da gestão estratégica da educação, assim como leituras referentes ao projeto político-pedagógico, ao plano de desenvolvimento da escola e à gestão estratégica, a fim de dar suporte aos atos metodológicos pertinentes à prática da pesquisa.

Neste sentido, visando identificar as tendências e perspectivas da educação escolar, buscou-se perceber os condicionantes do rumo tomado por esta na organização do seu trabalho coletivo, no que diz respeito à globalização, ao neoliberalismo e às ações desencadeadas pelo Banco Mundial e seus parceiros institucionais com vistas a dinamizar e ampliar a penetração internacional de tais processos, no sentido de favorecer ao modelo capitalista de apropriação de bens, resultando na demanda social pela redefinição do papel da educação escolar neste contexto.

Assim, constatou-se que, nos últimos trinta anos as políticas públicas educacionais se que orientaram para a universalização da educação escolar (no ensino fundamental), com a redemocratização da sociedade brasileira, passaram, na década de 1990, a centrar-se na qualidade da educação oferecida, na modernização da gestão de sistemas educativos, destacando-se daí o planejamento educacional e suas preocupações acerca do controle social, ganhando corpo neste movimento a gestão escolar, em substituição às teorias de administração educacionais orientadas por concepções empresariais.

As questões relativas à qualidade da educação escolar dirigiram-se fundamentalmente ao campo da ideologia, na medida em que se dicotomiza a sua finalidade entre a promoção da

reprodução da qualificação do trabalhador – conformando-o ao projeto social da classe dominante e perpetuando a exploração das demais classes – e a concepção de qualidade social da educação – expressão de uma estratégia político-ideológica, historicamente constituída, que, rompendo com o estabelecido, contempla diversificadas expectativas ao longo do tempo, comprometidas intencionalmente com a compreensão de homem, de mundo e de sociedade e com os requisitos de autonomia crítico-reflexiva e justiça social.

Fazendo-se, nesta pesquisa, a opção pela qualidade social da educação, foram identificados como seus eixos indicadores a educação como direito de cidadania (que trata do provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento pessoal, orientado ao bem estar e ao usufruto dos bens sociais e culturais, e à formação crítico-reflexiva do cidadão, orientada à transformação social para o bem viver), a participação popular na gestão (participação consciente dos membros da comunidade nos destinos da escola, que se norteiam pelo respeito aos valores e interesses coletivos), a valorização dos trabalhadores em educação (condições dignas de trabalho, apoio na formação inicial e em serviço, de plano de carreira) e a adequabilidade dos diversos recursos (com utilização responsável e vinculação aos objetivos educacionais).

Com a gestão da educação, por sua vez, retomou-se a discussão da redefinição do papel da educação na contemporaneidade, apresentando uma avaliação mais profunda acerca da evolução da produção do conhecimento na área da administração escolar e sua substituição pelo termo gestão escolar, além de mostrar os condicionamentos ao papel do diretor da escola enquanto educador e da participação da comunidade escolar nas decisões.

Partindo-se para a gestão estratégica da educação, foram apresentados alguns conceitos de estratégia, descrevendo-se a evolução histórica e o processo de desenvolvimento da gestão estratégica, para expô-la como alternativa na gestão escolar visando-se promover a implantação da qualidade social da educação escolar, numa perspectiva política e de participação da comunidade escolar na sua concepção e implantação.

Assim, pensamos que a materialização da gestão estratégica da educação escolar se dá através do projeto político pedagógico e do plano de desenvolvimento da escola. O primeiro caracteriza-se pela vertente técnica, com ênfase nas finalidades da educação escolar e nas concepções didático-pedagógicas, compreendendo os seus atos situacional, conceitual e operacional, conforme Veiga (2004). O segundo, por sua vez, compreende as fases de

identificação e caracterização da escola, síntese da análise situacional, visão estratégica, objetivos estratégicos, estratégias e metas, plano de suporte estratégico, quadro resumo das ações financiadas, programação financeira, cronograma de desembolso e quadro resumo das capacitações (COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 2001).

Enfim, é importante considerar que a gestão estratégica, ainda que com outra denominação ou “roupagem”, ou mesmo sem a intenção de implantá-la como tal, sempre se configurou como realidade nas escolas públicas em grande parte do país, uma vez que tanto o PDE quanto o PPP, instrumentos que fazem parte do seu cotidiano, compreendem todas as etapas daquela, quais sejam: a) o planejamento estratégico, que é desdobrado em diagnóstico estratégico, definição da missão, determinação dos objetivos, metas, estratégias, políticas e projetos, bem como em definições dos critérios e parâmetros de avaliação; b) o desenvolvimento estratégico, que consiste na implantação das determinações definidas na fase anterior, convertendo-as em resultados e ações concretas; e c) o controle estratégico que realiza a avaliação do nível de consecução e de desvio obtidos, em relação aos padrões previamente estabelecidos.

Foco central da minha argumentação nesta pesquisa, a gestão estratégica da educação é percebida como uma realidade nas escolas públicas, ainda, que não venha acompanhada, necessariamente desta nomenclatura. Este entendimento já é fato desde o início da década de 1990, quando ela passou a fazer parte da legislação da rede pública municipal de ensino da cidade do Recife, que iniciou a adoção oficial do PPP, na educação infantil, ensino fundamental e médio – orientando que a sua construção se desse de forma coletiva e compartilhada. Em nível nacional, desde 1996 com a promulgação da LDB que o oficializou na educação básica pública, o PPP passou, não apenas a ser realidade, mas também uma tendência nacional.

A referida metodologia, contudo, evoluiu, do controle financeiro do orçamento anual, passando pela projeção de tendências para estimar o futuro, pela formulação e implementação de estratégias e da mera busca da lucratividade e produtividade para dar um enfoque mais sistêmico ao planejamento estratégico, proporcionando uma maior integração e uma menor centralização nas funções administrativas, visando a construção de estratégias diferenciadoras que resultam em vantagens duradouras para as organizações, dando ao seu público alvo o diferencial necessário ao atendimento de suas demandas.

Nesta perspectiva, Costa e Pinheiro (2002) entendem que a adoção deste modelo nas escolas reorienta, como já tratado no quarto capítulo, responsabilidade, trabalho e participação de toda a comunidade escolar (direção, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, estudantes e pais, dentre outros atores), repercutindo na sua atitude que será uniforme e harmônica com o plano estratégico, o que a faz protagonista do seu destino ao se orientarem para o atendimento das demandas educacionais das classes às quais serve.

Esta proposta se amolda, muito bem, aos objetivos da educação escolar pública comprometida com a qualidade social da educação, que se orienta para a formação de um cidadão ético, autônomo e crítico, que seja capaz de protagonizar no ambiente em que vive a construção de uma sociedade mais justa e humana para todos.

Diante destas afirmações, nos permitimos afirmar que tal processo de gestão escolar favorece a transformação social na medida em que se articula com os reais interesses da sociedade e persegue os objetivos educacionais que visam à emancipação desta ante os interesses minoritários da burguesia capitalista, orientando-se pela apropriação do saber e pelo desenvolvimento da consciência crítica da realidade (PARO, 1986).

Constatou-se na pesquisa documental a existência na Unidade Dendezeiros do Colégio da Polícia Militar da Bahia de um Projeto Político Pedagógico desenvolvido em 2004 e de várias versões anuais do Plano de Desenvolvimento da Escola, referentes aos anos de 2001 até 2006, além de um Regimento Interno.

Ao concluir esta investigação e retomar as hipóteses iniciais seus elementos indicam que a utilização, de forma sistêmica e sistemática, da gestão estratégica escolar contribui significativamente para a melhoria da gestão pedagógica e que esta resulta numa melhor qualidade do ensino; e que o domínio da teoria administrativa escolar e das suas formas de aplicação pelos agentes públicos escolares responsáveis pela gestão do ensino na escola potencializa a inclusão social dos seus egressos.

Em tais afirmações, nota-se, em linhas gerais, a compreensão do papel social da escola e de um dos seus principais objetivos, citando, inclusive, algumas das estratégias para alcançá-los, o que denota uma visão geral da educação escolar pública básica, aliada a uma diretriz contemporânea de participação de todos os envolvidos e interessados com o assunto.

Na multiplicidade de entendimentos dos profissionais de educação da escola acerca da compreensão do papel social desta, nota-se um consenso em torno de se contribuir para uma melhor qualidade do ensino e da formação discente, reforçando-se, contudo, o desafio de se chegar, a partir desta diversidade, a um consenso em termos de objetivos educacionais na referida escola, o que nos remete à concepção habermasiana do agir comunicativo enquanto metodologia de estabelecimento de consensos e compromissos, à partir de uma grande diversidade de idéias, opiniões, visões de mundo, etc.

A primeira impressão acerca da organização e gestão escolar do CPM, por parte de seus profissionais, nos permite concluir que para parcela significativa destes, a unidade escolar era bem organizada e gerida, em função de dispor de seções especializadas em gestão de pessoal, em compras, contratos e licitações, em gestão disciplinar discente e em gestão do patrimônio, dentre outras, o que desobriga o diretor de se dedicar às questões administrativas e burocráticas, como ocorre nas escolas públicas brasileiras em geral. Esta distinção favorece a concentração de esforços por parte do diretor na gestão pedagógica e suas variáveis e nuances.

Tal entendimento não vem se modificando uma vez que, quando questionados acerca da mudança da opinião destes profissionais, relativamente à administração escolar, quando da sua chegada até os dias atuais a grande maioria entende, favoravelmente ao conceito do Colégio, que a sua organização continua atendendo às reais necessidades da escola.

Contudo, ao serem questionados acerca de melhorias por eles propostas, expressaram uma diversidade de opiniões, se destacando uma maior ênfase na formação continuada dos professores, numa maior integração entre o pessoal militar e o setor pedagógico, na adequação da infra-estrutura e na utilização dos recursos didáticos em benefício dos alunos, depoimentos que evidenciam a preocupação dos trabalhadores do CPM quanto à dicotomia entre os objetivos da equipe policial militar e da equipe pedagógica, esta última formada por profissionais oriundos da SEC e por professores policiais militares, além da preocupação quanto à utilização de recursos audiovisuais e da adequação para tanto da infra-estrutura da escola.

Eles afirmam, ainda, conhecer o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e ter contribuído para a sua elaboração, porém, uma menor parcela, também significativa, não participou de tal processo, o que evidencia uma relativa observância dos princípios da

transparência e da participação, o que sinaliza para um possível desconhecimento pela comunidade escolar.

Estes profissionais têm o entendimento de que há clareza por parte da direção do Colégio quando expressa a missão, a visão e os objetivos da instituição, uma vez que a maioria declara conhecê-los, situação que previne o imprevisto e a multiplicação, além da pulverização do direcionamento dos esforços de tais profissionais, reduzindo, significativamente, as possibilidades de insucesso da unidade escolar. Tais fatores evidenciam ainda a existência no CPM de alguns dos elementos da gestão estratégica, ou seja, dos desdobramentos do planejamento estratégico, primeira fase daquele processo.

Isto sinaliza, ainda, para a percepção de que os profissionais de educação da escola tomaram conhecimento das propostas e intenções declaradas pela instituição através do seu projeto político-pedagógico, do plano de desenvolvimento da escola, ou de ambos, instrumentos que, superando a improvisação e a falta de rumo, formulam objetivos educacionais e dão direção ao processo educativo.

Ficam claros, ainda, para a maioria da equipe escolar do Colégio, os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino evidenciados pela sua direção escolar, sendo que tal entendimento favorece a ampliação das condições de sucesso escolar, sendo destacados como tais fatores a disciplina, os professores bem capacitados, bem como a maior presença da família, uma maior integração docente-coordenação e a consciência profissional, com a atuação conjunta com os vários setores da escola.

Esta clareza por parte da maioria dos profissionais demonstra, mais uma vez, a adoção pelo Colégio da primeira fase do processo de gestão estratégica, desdobrada, conforme afirma Oliveira (apud COSTA e PINHEIRO, 2002), na forma de planejamento estratégico, o qual caracteriza esta função como sendo o conjunto das forças organizacionais identificadas na análise interna da escola com vistas a buscar a melhoria da qualidade do ensino e da formação discente.

Acerca dos fatores que afetam negativamente tal qualidade, os profissionais de educação do Colégio se dividem entre aqueles que não percebem a preocupação da direção escolar em mostrá-los com clareza e os que a percebem, sendo citados como tais fatores os recursos públicos financeiros, a manutenção escolar, o processo de avaliação, o número de alunos por turma, o processo de acesso à escola, os materiais didáticos e o suporte tecnológico, o compromisso com

as atividades docentes, a pontualidade, principalmente, nos primeiros horários, bem como o barulho no pátio da escola, a iluminação e ambientação das salas de aula.

Os fatores que afetam negativamente a qualidade na organização – e que no CPM, como aqui demonstrado, passam muito mais pelas questões administrativas e de apoio ao ensino, do que pelo processo ensino-aprendizagem e sua relação docente-discente-conteúdo – são classificados como fraquezas organizacionais as quais também fazem parte da análise interna da escola, como etapa do planejamento estratégico que é a primeira fase da gestão estratégica. Comprova-se assim a adoção pela escola de toda a análise interna daquele planejamento

Quando os professores, coordenadores, dirigentes e o pessoal de apoio administrativo relatam suas percepções sobre o entendimento da clareza sobre as oportunidades que podem ser aproveitadas pelo Colégio no atual contexto em que a sociedade se encontra, fica claro o entendimento da maioria de que a direção escolar evidencia tais fatos através de reuniões entre a coordenação e direção pedagógica. Desta feita, o processo citado se caracteriza como sendo uma das fases da análise do ambiente externo, também absorvida pela gestão estratégica na sua etapa de planejamento, também estratégico.

Posição idêntica é constatada quando se trata da percepção destes atores escolares quanto às possíveis ameaças deste mesmo ambiente externo do Colégio, tendo sido declarado pela minoria que é alertada pela diretoria sobre vícios e exploração de fatos pela mídia e sobre a multiplicação dos CPM, bem como acerca da limitação dos recursos públicos. Com a prática de dar tratamento às ameaças externas junto à sua equipe de profissionais, a direção da escola completa, tanto a etapa de análise do ambiente externo, quanto a primeira fase da gestão estratégica na escola, concluindo o seu planejamento estratégico.

Percebe-se, porém, que a constatação do cumprimento pela direção escolar da primeira fase deste processo de gestão, o planejamento estratégico, não só se limita à pura e simples formalização do seu projeto político-pedagógico ou do seu plano de desenvolvimento da escola, os seja à parte sistemática e sistematizada desta forma de gestão, mas envolve ainda a sua concepção assistemática, não metódica, na medida em que alerta e evidencia aos profissionais de educação do Colégio da Polícia Militar.

No tocante às mudanças ocorridas no referido colégio, a maioria dos seus profissionais perceberam que elas foram significativas, que beneficiaram o fazer pedagógico e,

conseqüentemente, à qualidade do ensino do CPM, reafirmando sua aquiescência acerca de tais rumos tomados e asseverando as críticas destes profissionais sobre os fatores que contribuem para limitar ou obstaculizar a melhoria da qualidade do ensino. Eles entenderam como alguns dos aspectos que promoveram entraves nesta mudança a superlotação da escola, o fator político que rege a sua administração, a falta de comunicação efetiva nas áreas administrativa e pedagógica, a falta de capacitação de alguns professores em informática, participação docente nas decisões escolares, a redução dos repasses de recursos para o colégio e a falta de um planejamento concreto.

Dentre as mudanças descritas, a maioria dos entrevistados alega ter tomado parte ou mesmo contribuído nos projetos pedagógicos, no Conselho de Classe e nas reuniões de pais, na sugestão e cobrança da implantação do laboratório de informática para professores, na implantação e utilização de mecanismos para dinamizar e facilitar o aprendizado dos alunos e na promoção de uma gestão mais participativa. Estas falas deixam claro o entendimento do seu interesse em participar e contribuir para outras questões dentro da escola e fora da sala de aula, o que comprova a peculiaridade deste trabalhador no que tange a uma maior autonomia e liberdade na solução dos problemas profissionais, como defende Nascimento (1997).

Depreende-se daí que há um entendimento por parte da direção escolar, dos coordenadores, dos professores e do pessoal de apoio administrativo de que no referido Colégio houve uma melhoria da qualidade do ensino, decorrente das mudanças citadas que beneficiaram o fazer pedagógico. Tais mudanças, que correspondem ao desenvolvimento estratégico (segunda fase do processo), fazem parte dos resultados e das ações implementadas em função das determinações contidas na fase de planejamento estratégico.

A participação no planejamento pedagógico de longo e médio prazos é comprovada pela maioria da equipe escola, que, contudo, restringe à Jornada Pedagógica Anual, mesmo havendo uma unanimidade nas intenções dos entrevistados em participar mais efetivamente deste planejamento e das decisões na escola. Alegam, ainda, terem superado algumas das dificuldades com que o Colégio se deparou até os dias atuais depois de terem assumido os cargos que exercem, destacando a inserção da tecnologia no ensino, a qualificação de grande parte do quadro docente e informatização das seções, além de melhorar a atuação de profissionais da área pedagógica, tornando coerentes as falas sobre a percepção da evolução histórica do colégio.

Afirmam ainda que a participação docente na redefinição dos objetivos e das estratégias educacionais da instituição ocorre nas reuniões semanais e no planejamento anual pela apresentação de sugestões e opiniões sobre a escola, sendo que a maior parte dos professores é crítica, questionadora e reivindicadora de mudanças, o que evidencia a atuação como intelectual orgânico comprometido com o sucesso discente.

A participação dos demais profissionais da educação, pais e alunos na gestão e nas decisões da escola não existe ou não é percebida pela maioria da equipe escolar, refletindo a realidade mais ampla do país, uma vez que a comunidade escolar do CPM não é muito preparada para a prática da gestão participativa, carecendo de estratégias diferenciadoras que promovam o seu engajamento nas decisões relativas ao processo de gestão escolar, capazes de superar dificuldades de comunicação e integração tradicionalmente presenciais e de pouca participação.

No que tange ao processo de participação na escola, restrito para os docentes à Jornada Pedagógica Anual e às reuniões semanais, e praticamente nulo quanto aos demais profissionais da educação da escola, exceção feita aos coordenadores pedagógicos que protagonizam estes eventos citados, ela se dá de forma mais transparente na área pedagógica, ainda que, quando se integram os dois segmentos da escola – o militar e o civil – tal processo seja minimizado.

O mesmo se dá sobre a realização periódica de diagnóstico da situação educacional ou da promoção sistemática da avaliação institucional e sobre a utilização e divulgação de indicadores que monitoram e propiciam a avaliação e a implementação do planejamento pedagógico, bem como da efetivação dos seus objetivos educacionais, que são negadas pelos profissionais da escola, sinalizando para a falta de acompanhamento do resultado das ações desencadeadas em prol da consecução dos objetivos educacionais previamente definidos, bem como da auto-avaliação do Colégio e das reflexões e decisões dela naturalmente decorrentes, o que inviabiliza o controle social pelo levantamento de informações importantes sobre a relação entre as estratégias educacionais adotadas e os resultados obtidos pela unidade escolar.

As atividades acima citadas compreendem as demais fases do processo de gestão estratégica da educação, ainda que seja um processo incipiente no Colégio da Polícia Militar (Unidade Dendezeiros), sendo que o diagnóstico da situação educacional completa o ciclo do planejamento estratégico. A avaliação institucional e a utilização e divulgação de indicadores que

monitoram e propiciam a avaliação e a implementação do planejamento pedagógico fazem parte da terceira fase deste processo e corresponde ao controle estratégico.

Para a grande maioria dos profissionais da escola a política de formação continuada do corpo docente do Colégio se dá na forma de cursos de pós-graduação lato sensu, palestras e estudos efetivados nas reuniões das atividades de coordenação, sendo que os cursos ocorrem em parcerias com Instituições de Ensino Superior. Esta iniciativa do Colégio lhes permite viabilizar a melhoria da qualidade social da educação escolar.

Percebe-se nesta pesquisa que o Colégio se moderniza tecnologicamente através de investimentos em equipamentos de informática, TV, DVD e laboratórios, acesso à internet na escola, capacitando os docentes no manejo e utilização de novos equipamentos e disponibilizando sala de informática para alunos e professores.

Sobre a participação, da equipe escolar nas definições das ações e dos investimentos proporcionados pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a maioria deles alega não ter participado, mesmo concordando terem sido diversos os benefícios proporcionados por ele, dando ênfase àqueles revertidos em apoio ao ensino, como sala de informática para os professores, data show, computadores, armários, mesas, livros, mapas, TV, DVD, softwares educativos, além de cursos. Contudo, sobre as desvantagens e os entraves por ele promovidos esta equipe relaciona às dificuldades de obter alguns acessórios, à elaboração sem a participação de todos; direção, professores, funcionários, estudantes e pais, à sua burocratização, às suas limitações e exigências.

As inquietações quanto à melhoria dos resultados educacionais e do desempenho discente, constatadas nesta pesquisa, se concentraram nas condições materiais, estruturais, emocionais, psicológicas e de apoio familiar, passando por uma melhor gestão pedagógica, valorização docente, inserção tecnológica da escola e pela formação continuada, deixando clara a preocupação com uma reestruturação do ensino desde a base apoiada no acompanhamento dos pais e nos reforços pedagógico, esportivo e profissional.

Isto indica uma visão sistêmica e complexa sobre a educação escolar pública e uma afinidade por parte destes profissionais com os eixos estruturantes indicadores da qualidade social da educação, defendidos por Flach (2005), os quais tratam do direito de cidadania, da

gestão democrática, da valorização dos profissionais da educação, do financiamento em regime de colaboração e da integração entre políticas e outros entes jurídicos e sociais.

A contribuição da comunidade escolar para a melhoria da qualidade do ensino, na visão da equipe escolar só pode se dar com a sua participação ativa, seja levando opiniões, sugestões e estratégias, seja oferecendo parcerias e buscando participar da vida da escola. Neste sentido, tais idéias estão em consonância com a nova LDB que incentiva a participação dos diversos segmentos interessados na escola pública e nos processos de tomada de decisão que busquem o envolvimento com a definição e a consecução dos objetivos educacionais, além da reflexão e constante da melhoria da qualidade do ensino, tornando-a co-responsável pelo sucesso escolar.

A comunidade escolar envolta nestes ideais atuará diuturnamente orientada pelos pressupostos gramscianos de guerra de posição defendendo a manutenção e o desenvolvimento deste aparelho estatal de hegemonia nos moldes da sua ideologia, tornando hegemônicos os seus ideais de escola pública, bem como desenvolvendo suas expectativas através da elevação da capacitação intelectual dos seus reais beneficiários, o que permitirá anular as limitações impostas pelo trabalho manual que se referem a possibilitar que o trabalhador reflita sobre sua prática profissional e social (TUCKMANTEL, 2002).

A contribuição dos militares, em termos de trabalho nas áreas docente, discente e administrativa, para a escola ficou no campo da disciplina e da possibilidade de interação e dedicação em todos os aspectos. Esta percepção reflete o conceito deles nas suas ações voltadas à função tradicional deste tipo de ensino, bem como relativas à atuação dos docentes militares em sala de aula e da estrutura organizacional que tal segmento disponibiliza.

Os profissionais de educação do Colégio entendem, sobre a forma de atuação da direção da escola com vistas a melhorar a qualidade do ensino no Colégio, que ela deveria se concentrar na integração entre militares e o setor pedagógico, numa comunicação mais efetiva com os professores, na busca de espaços para o lúdico na escola, além do envolvimento dos pais com o sucesso dos seus filhos, da formação continuada do corpo docente e no diagnóstico do ensino ou do resultado.

Quanto à articulação entre o PPP e o PDE para que os resultados educacionais se orientem para a melhoria da qualidade do ensino sugeriram a participação de toda a equipe escolar nas decisões da escola, a observância do cumprimento das decisões anteriormente definidas, bem

como a coerência nas suas propostas com os objetivos do projeto político pedagógico. Este entendimento se legitima em função da preocupação desta equipe com a consecução dos objetivos educacionais estabelecidos coletivamente pela comunidade escolar. Isto mostra o compromisso com a educação escolar de qualidade na busca de ações concretas que possam gerar mudanças que efetivamente contribuam para o alcance dos objetivos educacionais propostos, prevenindo o desdobramento de ações inoperantes e descontextualizadas.

Como formas que afetam a qualidade do ensino no CPM, no campo organizacional e das gestões administrativa e pedagógica, a equipe escolar entende ser a maneira compartimentada como a escola se estrutura e organiza, resultando no *isolamento dos seus diversos setores*, as questões de vaidades e de comunicação, que há discordância quanto aos objetivos e as metas a serem alcançadas, que tal processo se dá através de respostas lentas às necessidades, em razão de cumprimento de normas legais. A superação deste estado passa pela gestão participativa, pelo respeito à diversidade de opiniões e pela disposição em construir um projeto educativo de todos, voltado à formação de cidadãos autônomos e críticos, capazes de tornar-se dirigentes dos seus destinos e aptos a pleitear a sua participação na direção dos rumos da sociedade.

Outros problemas, percebidos nesta pesquisa, que afetam a qualidade da educação escolar no CPM estão na estrutura física e na falta de sua adequação, no financiamento da educação, na qualidade da formação docente proporcionada pelo Colégio e na falta de motivação deste, confluindo para a formação docente e suas práticas, área aparentemente bem servida pelo Colégio, contudo, bastante complexa e merecedora de uma atuação reflexiva e continuada, em função da rotatividade de professores, e da própria dinâmica da evolução social contemporânea, e da conseqüente redefinição em termos de objetivos educacionais demandados pela comunidade escolar.

Acerca das rotinas legais e normativas que emperram tal melhoria, a equipe escolar entende serem decorrentes da mentalidade conservadora de alguns responsáveis o que dificulta o desenvolvimento da instituição, além da falta de recursos e de diálogo e da burocracia e limitação imposta pelas leis e decretos no uso de recursos públicos, o que leva à sobreposição do instituído ao instituinte e à atuação da equipe escolar excessivamente orientada por regras e normas rígidas apropriadas ao passado, mas que, na atualidade tornam a escola inoperante, lenta e extemporânea nas suas ações de melhoria do ensino. O desenvolvimento de um espaço/tempo coletivamente

incentivado voltado ao debate de questões escolares, bem como orientado pelos princípios do agir comunicativo trará novas esperanças quanto à superação de tal contexto.

Os problemas referentes ao currículo e sua política visando a qualidade do ensino no Colégio são, de forma global, no entendimento da equipe escolar, decorrentes da qualificação docente, da ainda persistente ocorrência de uma educação tradicional na escola, da falta de contextualização com a realidade do aluno e de atendimento das suas necessidades, da preferência por assuntos obsoletos, bem como da sua inadequação à realidade da região.

A superação de tal situação passa pela atuação docente como intelectual orgânico da escola em dar forma homogênea e coerente à consciência de classe, como defende Coutinho (1992), pela liderança da direção escolar no fortalecimento da gestão escolar e na implantação dos pressupostos da teoria do agir comunicativo, visando a construção coletiva de um currículo voltado à citada emancipação discente e ao desenvolvimento de um clima favorável à mudança de práticas típicas de uma educação tradicional.

Foi citada ainda a unanimidade da preocupação dos profissionais da escola quanto a uma melhor utilização e ampliação dos recursos tecnológicos, uma maior acessibilidade a eles, bem como uma adequação das salas de aula aos recursos audiovisuais, uma atualização efetiva do currículo e uma melhoria na qualidade do acervo na biblioteca e dos equipamentos dos laboratórios. Esta preocupação é coerente com a repercussão positiva que tal utilização promove em termos de estímulo à participação dos alunos nas demais atividades escolares, assim como para o aprendizado.

O efeito das políticas educacionais sobre a melhoria do ensino e o trabalho pedagógico no cotidiano da escola é percebido, nesta pesquisa, como de excessiva preocupação governamental com os números estatísticos de desempenho escolar, de imposição da contrapartida de repasse de verbas ao aumento do índice de aprovação escolar, da necessidade das políticas públicas reverem os projetos educacionais para resgatar a qualidade do ensino público e da dificuldade de liberação de recursos, bem como não havendo o favorecimento de uma maior adequação de suas normas e leis ao ensino da região e ao estado em questão.

Por fim, é sugerida, acerca da gestão escolar do CPM-Dendezeiros, a exposição do resultado das pesquisas para que se possa encontrar medidas e/ou alternativas para o crescimento dos alunos e da própria instituição, a busca de uma ação integrada participativa reflexiva,

inclusive junto aos níveis estadual e federal e o fortalecimento da relação escola-família, além da busca de uma escola mais atraente. A superação dos problemas decorrentes de vaidades e do investimentos em tecnologia, laboratório e biblioteca, bem como da diminuição do número de alunos por sala são dificuldades que, nesta pesquisa, mostrou-se poderem ser mais bem trabalhadas, evidenciando a preocupação dos professores, dirigentes coordenadores pedagógicos e do pessoal de apoio administrativo com o sucesso do alunado.

Demonstrou-se aqui, como afirma Russo (2004), a importância de se levar em consideração a prática cotidiana, que dá materialidade à escola, revelando-se de forma integral e singular, orientando-se pela análise do seu fenômeno e não de seus conceitos explicativos. Buscou-se ainda, nesta pesquisa, como defende Freire (1993) fundamentar a importância da educação como um ato intencional político iniciado na alfabetização para a construção da cidadania, na elevação da condição de cidadão.

Logo, em função disto, perseguiu-se o objetivo de apresentar e analisar formas de gestão escolar apropriadas para um novo contexto sócio-econômico de constante variação nas suas demandas por uma formação escolar básica e, conseqüentemente, de se produzir um padrão inovador de gestão educacional a este contexto coerente.

Convém enfatizar que não somente a situação acima disposta gerou tal interesse, mas também o empenho em possibilitar uma formação discente ética, humana e, sobretudo, com independência de pensamento, requisitos que permitam aos egressos, e mesmo aos estudantes do Colégio da Polícia Militar da Bahia, em especial àqueles pertencentes à Unidade Dendezeiros, fazer a sua própria leitura de mundo, desvelando processos “naturalizados” de exploração social e a eles poderem se insurgir. Tal processo se materializa quando os intelectuais orgânicos da escola conseguem politizar a comunidade escolar, engajando-a em torno de uma ideologia na escola voltada à elevação cultural dos educandos e à formação do cidadão crítico e consciente.

Buscou-se então, sob esse prisma, refletir sobre a utilização da gestão estratégica do processo de ensino-aprendizagem, dentro da realidade do Colégio da Polícia Militar da Bahia (CPM) e diante das mudanças ocorridas no seu ambiente sócio-educacional, para a inserção com autonomia e criticidade dos educandos neste novo contexto sócio-laboral da Bahia. Esta utilização, de forma sistêmica e sistemática, na gestão escolar contribuirá significativamente para a melhoria da qualidade da administração do processo ensino-aprendizagem, por proporcionar,

num processo democrático de tomada de decisões na escola, a integração de toda a sua equipe na solução dos problemas educacionais e na implementação de uma proposta pedagógica legítima e coerente com as necessidades do mundo contemporâneo, no que tange à busca da redução das desigualdades sociais e da exploração típica do modo de produção capitalista.

A melhoria da qualidade da administração do processo ensino-aprendizagem resultará, por conseguinte, numa melhor qualidade do ensino aos educandos, pois compreendendo as reais necessidades da escola em todos os seus aspectos, peculiaridades, limitações e possibilidades, através de uma profunda análise e reflexão desenvolvida pela comunidade escolar, bem como, construindo e implementando um conjunto de intervenções efetivamente capazes de proporcionar soluções apropriadas aos problemas diagnosticados, garantir-se-á o desenvolvimento de um processo de ensino que atenda aos anseios dos alunos do Colégio, expressos no seu projeto pedagógico.

Assim sendo, direção escolar, coordenação pedagógica, corpos docente e administrativo, integrados com os estudantes, suas famílias e demais membros da comunidade escolar convergirão seus esforços para a efetivação de tal conjunto de intervenções, o que resultará na melhoria da qualidade do ensino.

Logo, na medida em que o domínio desta teoria de gestão estratégica escolar – pelos agentes públicos escolares responsáveis pela gestão do ensino na referida escola – resulta em sucesso escolar, ampliando o domínio de conhecimentos sistemáticos que alargarão o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos, bem como proporcionando condições para a sua autoconstrução e segurança, oportuniza, também, o crescimento intelectual dos estudantes e egressos do CPM e a construção de uma sociedade mais justa, igual e humana, como afirma Cury (2002), potencializando, assim, a inclusão social dos seus egressos.

O processo de gestão estratégica escolar no Colégio da Polícia Militar da Bahia (Unidade Dendezeiros), mesmo que assistemático em algumas fases, como a do controle estratégico (pela avaliação institucional e pelo monitoramento da sua evolução) e do desenvolvimento estratégico, foi constatado como uma realidade e uma tendência, contudo, esta pesquisa não consegue avaliar o efetivo comprometimento de toda a sua equipe escolar com os objetivos educacionais estabelecidos, o que só será possível com uma investigação mais profunda que consiga captar o cotidiano da escola em suas variáveis e nuances, o que, mesmo diante de tais limitações, não

invalida a percepção de tal existência e tendência deste processo de gestão na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1978.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Questões do Cotidiano na Escola de 1 ° Grau. **Série Idéias** n. 11. São Paulo: FDE, 1991. p. 69-81. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2007.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRIOLI, Antonio I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. Ano II, n° 13, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm>>. Acesso em 04 set. 2006.
- ANSOFF, H. Igor; MCDONNELL, Edward J. **Implantando a administração estratégica**. Tradução de Antonio Zoratto Sanvicente, Guilherme Ary Plonky. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luis F.; PARO, Vitor H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. ARANHA, Antonia V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: MONTEIRO, Maria A. O. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 75-86.
- 13-27.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. São Paulo: Cortez, 1987. P. 31-79.
- _____. Administração da educação: poder e participação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.
- BAHIA, **Decreto nº 7.796 de 28 de abril de 2000**. Aprova a Organização Estrutural e Funcional da Polícia Militar do Estado da Bahia – PM/BA. Diário Oficial do Estado, Poder Legislativo. Salvador. 02 mai. 2000.
- _____. **Lei nº 8.261 DE 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Poder Legislativo. Salvador. 30 mai. 2002.
- BARRETO, Kátia Maria Ferreira. **PDE – mudança na cultura do planejamento escolar?** In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. **Anais ...** Maceió: EPENN, 2007.
- BELLONI, Isaura. *A Função Social da Avaliação Institucional*. In: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo I. (Orgs). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Insular, Florianópolis, 2000. p. 37-58.

_____. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BRASIL **Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Legislativo. Brasília. 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 8078 de 11 de setembro de 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo. Brasília. 16 jul. 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>> Acesso em 21 jul. 2006.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo. Brasília. 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional da Educação. Diário Oficial da União, Poder Legislativo. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.pr.brasil.org.br>> Acesso em 16 jun. 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 17. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <<http://www.pr.brasil.org.br>> Acesso em 21 jul. 2006.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CAMINI, L. et al. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa. v 3, 1998. Disponível em: <<http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge03/caderno3.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2006.

CASSASSUS, J. **Tarefas da Educação**. São Paulo: Autores associados, 1995.

CASTRO, Francislene S.; CRUZ, Rosana E. **A qualidade da escola pública segundo a comunidade escolar do bairro Dirceu Arcoverde - Teresina (PI)**. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. **Anais ...** Maceió: EPENN, 2007. p. 1-13.

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidade. In: FERREIRA: N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59 – 75.

CHATELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CHAUÍ, Marilena de S. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COARACY, Joanna. O planejamento como processo. **Revista Educação**. Ano I, n. 4, Brasília, 1972.

COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. **Projeto político-pedagógico**. Salvador: 2004.

_____. Plano de desenvolvimento da escola. Salvador, 2001.

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA. **Histórico**. Brasília: 2006. Disponível em: <<http://www.cmb.ensino.eb.br/hiatórico.php>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

- COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE. **Histórico**. Campo Grande: 2006. Disponível em: <<http://www.cmcg.ensino.eb.br/hiatórioico.html>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA. **Histórico**. Curitiba: 2006. Disponível em: <<http://www.cmc.ensino.eb.br/hiatórioico.php>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA. **Nossa História**. Fortaleza: 2004. Disponível em: <<http://www.cmf.ensino.eb.br/hist.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE JUIZ DE FORA. **Histórico**. Juiz de Fora: 2006. Disponível em: <<http://www.cmjf.ensino.eb.br/hiatórioico.php>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE MANAUS. **Histórico**. Manaus: 2006. Disponível em: <<http://www.cmm.ensino.eb.br>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE. **Histórico e características**. Porto Alegre: 2006. Disponível em: <<http://www.cmpa.tche.br>>. Acesso em: 27 nov. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DO RECIFE. **Histórico**. Recife: 2006. Disponível em: <<http://www.cmr.ensino.eb.br/hiatórioico.htm>> Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR. **Histórico do CMS**. Salvador: 2006. Disponível em: <<http://www.cms.ensino.eb.br>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. **Histórico**. Santa Maria: 2006. Disponível em: <<http://www.cmsm.ensino.eb.br/hiatórioico.php>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- CORDEIRO, Silvana Borghelot. **As práticas de gestão escolar das instituições públicas de ensino fundamental e médio em Foz do Iguaçu-PR**. 2004. 118 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsc.br>>. Acesso em: 25 jul. 2006.
- CORRÊA, Bianca C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003. p. 85-112. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01 ago. 2007.
- COSTA, Francisco J.; PINHEIRO, Daniel R. C. A administração estratégica da escola: um novo desafio. **Gestão em Ação**, Salvador, v.5, n.2, p. 145-156, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br>>. Acesso em: 30 jun. 2006.
- COUTINHO, Carlos N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2. ed. Petrópolis: Campus, 1992.
- CURY, Carlos R. J. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 81-107.
- DANDURAND, Pierre; OLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos. **Teoria e Educação**. nº 3. 1991.
- DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Papirus, Campinas, 1994.
- DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria H. **O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006.

Caxambu. **Anais ...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> > Acesso em 05 dez. 2007.

ESTEVIÃO, Carlos. Gestão Estratégica nas escolas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**, Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: <<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/ccoge09/index.htm>>. Acesso em: 09 jun. 2006.

EYNG, Ana Maria. Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, p. 33-42, jan./abr. 2000.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FÉLIX, Maria de F. C. **Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FLACH, Simone F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na Política Educacional de Ponta Grossa: Gestão 2001–2004**. 2005. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/3723/1/SIMONE.pdf>>. Acesso em: 19 jan 2007.

FONSECA, Marília. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jul. 2006.

FONSECA, Marília ; OLLIVEIRA, J. F. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. ANPED Anais ..., 2003. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 30 ago. 2006.

FRANÇA, Magna. **o plano de desenvolvimento da escola (PDE-FUNDESCOLA) e a gestão financeira: a experiência em escolas do município de Mossoró/RN**. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. **Anais ...** Maceió: EPENN, 2007. p. 1-13.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização como elemento de formação e da cidadania: política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAMBOA, Sílvio S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1988.

GARRIDO, Elza. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luisa H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 09-15.

- GERA, Marcos S. **Globalização e educação**: considerações sobre antropologia crítica contemporânea. Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000265182>>. Acesso em: 06 jun. 2006.
- GHEMAWAT, P. **A estratégia e o cenário de negócios**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- GIROUX, Henry. A pedagogia radical e a política da “voz do estudante”. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Os cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- INEP, **Prova Brasil**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/pdf/2913294_29181429.pdf>. Acesso em: 30 jun 2006.
- LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOBATO, David M. Et al. **Estratégia de Empresas**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 05 jun. 2006.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAIA, Graziela Z. A.; RIBEIRO, Djeissom S.; MACHADO, Lourdes M. **A evolução do conhecimento em administração da educação no Brasil**: suas raízes e processos de constituição teórica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2006, Poços de Caldas. **Anais ...** Poços de Caldas: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 27 jun. 2006.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 30 jun. 2006.
- MATOS, Francisco G. **Estratégia de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- MATUS, C. **O Método PES**: roteiro de análise teórica. São Paulo: Fundap, 1997
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração**: da escola clássica à competitividade da economia globalizada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MELO, Adriana A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

- MELLO, Marilice P. R. A. Gestão escolar e formação de professores: um caminho para a qualidade social da educação básica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 18, 2007, Maceió. **Anais ...** Maceió: EPENN, 2007. p. 1-9.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Coleta de dados na pesquisa em educação. In: CONFERÊNCIA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA UFAL. 2006, Maceió. Tópico temático. Maceió: UFAL, 2006.
- MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Histórico**. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em: <http://www.dep.ensino.eb.br/depa/pag_historico.htm>. Acesso em: 27 nov. 2006.
- MIRANDA, Josimara S.; ARAGÃO, José W. M. de. **Gestão educacional e projeto político-pedagógico: reflexões a partir do cotidiano vivido**. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. **Anais ...** Maceió: EPENN, 2007. p. 1-14.
- MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NASCIMENTO, André L. B. Gestão da Escola Pública Brasileira: desafios contemporâneos. **Revista da Faced**, Salvador, nº 09, p. 157-170, 2005. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/>>. Acesso em: 04 jun. 2007.
- NASCIMENTO, Clara G. de S. G. Gestão educacional e formação de professor. Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2007.
- NADLER, David A.; HACKMAN, J. Richard; LAWLER, Edward E. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- NEVES, Lúcia M. W. SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.
- NÓBREGA, Cristiane L. da. **O plano de desenvolvimento da escola (PDE) numa perspectiva de governo democrático popular**: uma análise da experiência na rede de ensino do Recife – PE. In: Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 18, 2007, Maceió. **Anais ...** Maceió: EPENN, 2007.
- NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1987.
- PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- PARO, Vitor H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.
- _____. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luis Fernandes. PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

- _____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2006.
- PAZETO, Antonio E. WITTMANN Lauro C. Gestão da escola. **Série Estado do Conhecimento: Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**, Brasília, n. 5, p. 141-149, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 14 jun. 2006.
- PORTER, Michael E. **Vantagem Competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**. Tradução de Elizabeth Maria de Pinho Braga. 18. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Loyola, 2004.
- RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 01 jul. 2006.
- RODRIGUES, Sueli C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo**. Campinas, 2005, 488 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2005. Disponível em <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 21 set. 2007.
- ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RUSSO, Miguel H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42. jun. 2004. Disponível em < <http://www.uninove.br> >. Acesso em: 13 set. 2007.
- SACRISTÁN, J.G. O currículo modelado pelos professores. In: **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 165-199.
- SANTOS, Evson M. de M. **As antinomias do PDE nas escolas públicas: neoliberalismo numa terra patrimonialista**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. ANPED Anais 2004, 2004. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/27/proggt05.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade **Estudos Avançados**. São Paulo vol. 5, n. 13, p. 49-60, dez. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a03.pdf>> . Acesso em: 06 set. 2006.
- SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 20, n. 66. p. 65-83, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>> . Acesso em: 25 ago. 2006.
- SILVA, Adejaira L. et al Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em Ação**, Salvador, v.6, n.1, p.43-62, jan./jun.2003. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br>>. Acesso em: 21 jul. 2006.

SILVA, Margarida M. **Organização do trabalho pedagógico**: limites e possibilidades do curso de pedagogia. Campinas, 2006. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2006. Disponível em < <http://www.unicamp.br> >. Acesso em: 21 set. 2007.

SOARES, José F. ; CANDIAN, Juliana F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro. n ° 4, d3ez. 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista>>. Acesso em: 27 fev. 2008.

SOUZA, Neusa M. M. **Gestão democrática da educação**: entre as políticas oficiais e a prática escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais ...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> > Acesso em 09 jul. 2007.

SOUZA, Norma B. **Gestão estratégica e o binômio “aparato racional-legal” e “criatividade” na percepção dos dirigentes da Universidade Federal de Viçosa – UFV**. Florianópolis, 2003. 203 p. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. 2003. Disponível em: < <http://www.ufsc.br> >. Acesso em: 29 abr. 2006.

TAVARES, Maria G. M. **Educação brasileira e negociação política**: o processo constituinte de 1987 e a gestão democrática. Maceió: EDUFAL, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TOSCHI, Mirza S.; FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A relação entre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 09, n. 1 e 2, p. 33-42, 2005

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUCKMANTEL, Máisa M. A Formação Política do Professor do Ensino Fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas. Campinas. 2002. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2002. Disponível em: <<http://www.unicamp.br> >. Acesso em: 25 jul. 2006.

TUPPY, Maria I. N. **A educação em confronto com a qualidade**. Campinas, 1998. 134 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.unicamp.br> > Acesso em 25 jul. 2006.

VEIGA, Ilma P. A. **Educação básica e superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, Dez 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 17 jan. 2008.

VIEIRA, Flávia R. C. **Dimensões para o diagnóstico de uma gestão estratégica voltada para o ambiente de empresas de pequeno porte**. Florianópolis. 2002. 213 p. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. 2002. Disponível em: <<http://www.ufsc.br> > Acesso em 29 jun. 2007.

VIEIRA, Jarbas S. Currículo (rastros, história, blasfêmia, dissoluções, deslizamentos, pistas). **Revista Educação**. Maceió, ano 9, nº 15, Dez, 2001.

VIRIATO, Edaguimar O. **Desconstrução da escola pública estatal**: a publicização enviesada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> > Acesso em 30 jul. 2007.

ZAINKO, Maria A. S. O planejamento como instrumento de gestão educacional: uma análise histórico-filosófica. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 125-140, fev./jun. 2000. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos> > Acesso em: 30 jul. 2006.

ZUNG, Acácia Z. K. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 39-46, fev. 1984.

ANEXO 1**PESQUISA DE CAMPO**

Sujeitos da Pesquisa: Corpos diretivo, técnico, docente e administrativo do Colégio da Polícia Militar da Bahia – Unidade Dendezeiros (CPM-DENDEZEIROS).

Universo da Pesquisa: Comunidade escolar do CPM-DENDEZEIROS.

Amostra: 14 profissionais da educação (sendo 2 dirigentes, 4 técnicos, 4 docentes e 4 de apoio administrativo).

Instrumental: questionário com questões abertas e fechadas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TEMA DA DISSERTAÇÃO

**A GESTÃO ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO NO COLÉGIO DA POLÍCIA
MILITAR DA BAHIA: REALIDADES E PERSPECTIVAS**

PESQUISADOR: COPÉRNICO MOTA DA SILVA

Este questionário, no qual se busca, exclusivamente, a sua percepção e opinião acerca das práticas de gestão do processo de ensino-aprendizagem no Colégio da Polícia Militar da Bahia, servirá de subsídio importante e fundamental para a pesquisa que realize sobre o tema acima descrito.

A sua preciosa informação, fruto da vivência, experiências, embates ideológicos e reflexões sobre a forma como vem sendo conduzida a administração escolar neste Colégio, nos

últimos oito anos, é imprescindível para que se possa traçar um perfil da organização da escola no campo da formação e inserção autônomo-crítica dos seus educandos na atual sociedade.

Dispensa-se a identificação a fim de conservar a plena liberdade de opinião, que é a base estruturante de toda esta pesquisa, e agradece-se a dedicação dispensada aos seus propósitos.

I – IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR:

- a) Formação inicial: _____
- b) Formação continuada: _____
- c) Função: _____
- d) Tempo de atuação profissional _____
- e) Tempo de atuação no Colégio _____
- f) Trabalha em mais outro local? () Sim () Não
Se afirmativo, onde? _____

II – VIVÊNCIAS NO COLÉGIO

- a) Quais seus objetivos profissionais ao assumir o cargo no Colégio?

- b) Qual seu primeiro diagnóstico acerca do Colégio, da sua organização e da sua gestão?

- c) Esta opinião mudou depois deste primeiro diagnóstico pra cá? () Sim () Não

Se afirmativo, explique. _____

- c) O que você gostaria de ver melhor no Colégio da PM? Como se faria tal melhoria?

-
-
- d) Você conhece o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)? () Sim () Não
- e) Se já conhece, contribuiu com a sua elaboração? () Sim () Não. Caso tenha contribuído, informe como.

-
-
-
- f) A direção do Colégio deixa claros para você a missão, a visão e os objetivos da instituição? () Sim () Não. Em caso positivo, isto facilita e orienta o seu fazer pedagógico quanto à organização do ensino na sua área de competência? Explique.

-
-
-
- g) A direção do Colégio evidencia os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino? () Sim () Não. Em caso positivo, cite-os.

-
-
-
- h) E os fatores que afetam negativamente tal qualidade são evidenciados pela direção? () Sim () Não. Em caso positivo, cite-os.

-
-
-
- i) A direção deixa claras as oportunidades que podem ser aproveitadas pelo Colégio no atual contexto em que a sociedade se encontra? () Sim () Não. Em caso positivo, explique como.

-
-
-
- j) A direção alerta você quanto às possíveis ameaças externas ao Colégio que por ventura possam vir a trazer prejuízos à qualidade do ensino? () Sim () Não. Em caso positivo, explique.
-
-

III – MUDANÇAS OCORRIDAS NA GESTÃO DO COLÉGIO

- a) Qual(is) mudança(s) ocorreu(ram), tanto na esfera pedagógica quanto na administrativa, que foi(ram) significativa(s) para melhorar o ensino do Colégio?

- b) Qual(is) mudança(s) beneficiou(aram) o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

- c) que aspecto(s) você poderia atribuir como entrave(s) estabelecido(s) por esta(s) mudança(s)?

- d) De quais mudanças acima descritas você tomou parte ou mesmo contribuiu para a sua efetivação no Colégio?

- e) Você participa do planejamento pedagógico de longo e médio prazos do Colégio? () Sim () Não. Se afirmativo, explique. _____

- f) Você gostaria de participar mais efetivamente do planejamento pedagógico de longo e médio prazos do Colégio da PM? () Sim () Não. Se afirmativo, explique. _____

- g) Quais dificuldades você acredita que o Colégio superou até os dias atuais depois que assumiu o cargo que exerce?

- h) Como se dá a participação docente na (re)definição dos objetivos e das estratégias educacionais do Colégio?

- i) E a participação dos demais profissionais da educação, pais e alunos na gestão e nas decisões da escola, como ocorre?

- j) O Colégio realiza periodicamente um diagnóstico da situação educacional ou promove sistematicamente a avaliação institucional? () Sim () Não. Se afirmativo, explique.

- k) Como se dá o processo de participação e comprometimento dos profissionais da educação no Colégio?

- l) O Colégio utiliza e divulga indicadores que monitoram e avaliam a implementação do seu planejamento pedagógico e da efetivação dos seus objetivos educacionais?

- m) Como se dá a política de formação continuada do corpo docente do Colégio?

n) De que forma o Colégio se moderniza tecnologicamente?

o) Como se deu a sua participação nas definições das ações e dos investimentos proporcionados pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)?

p) Quais os benefícios proporcionados pelo PDE?

q) E quais as desvantagens e os entraves por ele promovidos?

IV – POSSIBILIDADES

a) Com base em sua experiência e opinião, como se pode melhorar os resultados educacionais e de desempenho discente?

- b) De que forma a comunidade escolar pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino?

- c) Quais resultados (em termos de trabalho docente, discente e da contribuição dos militares) lhe trazem satisfação na escola?

- d) De que forma você gostaria que a direção da escola atuasse para melhorar a qualidade do ensino no Colégio?

- d) De que forma o Projeto Político Pedagógico pode ser articulado junto com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para que os resultados educacionais se orientem para a melhoria da qualidade do ensino?

V - LIMITES À MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

- a) Como a organização e gestão administrativa e pedagógica afetam a qualidade do ensino no CPM?

- b) Quais os entraves, em termos de estrutura física, para a melhoria da qualidade do ensino e do alcance dos objetivos educacionais no Colégio?

-
-
- c) Qual(is) o(s) impedimento(s), em termos de envolvimento e comprometimento docente e de sua formação (inicial e continuada), para, efetivamente, se trilhar na busca da qualidade do ensino?

- d) Em rotinas legais e normativos (ex: Regimento Interno, PPP, PDE, Lei de Licitações), o que emperra tal melhoria?

- e) Como o currículo afeta a qualidade do ensino no Colégio?

- f) E os recursos didático-pedagógicos (biblioteca, livros, laboratórios, novas tecnologias), como interferem neste processo de melhoria?

- g) Como as políticas educacionais (nacionais e do estado da Bahia) afetam a melhoria do ensino e o trabalho pedagógico no cotidiano da escola?

VI - SUGESTÕES
