

GESTÃO E COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA: CINCO QUESTÕES ATUAIS

Jorge Najjar - UFF

jorgenajjar@gmail.com

Sueli Camargo Ferreira - UFF

sucarfe@uol.com.br

Resumo: O trabalho foi elaborado a partir da fala de diretores de escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, retiradas de trabalhos de fim de curso realizado numa parceria entre a UFF e a SME/RJ, que contou com a participação de 360 diretores. Desse material, foram selecionadas e discutidas cinco temáticas: a violência nas escolas, a relação escola-família, o papel do diretor, o construção do projeto político-pedagógico, e os processos de avaliação. A discussão dessas temáticas nos ajuda a entender como práticas democráticas vão ganhando espaço, ou não, no interior da escola pública.

Palavras-chave: Gestão escolar – Diretores de Escolas – Cotidiano Escolar

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, tem crescido o número de projetos dedicados à formação de professores da educação básica no estado do Rio de Janeiro, fruto das parcerias criadas entre as universidades e as redes de educação pública de diversos municípios. Esses projetos de extensão universitária têm alcançado, cada vez mais, um número maior de profissionais da educação no estado, contribuindo com sua formação continuada.

Muitos desses projetos pautam-se pela idéia de que o papel das universidades é o de “iluminar” as práticas dos professores do ensino fundamental e médio e da educação infantil. Nesses projetos, os professores da educação básica são vistos como sujeitos passivos que receberão as teorias concebidas na universidade e, a partir disso, terão suas ações transformadas e potencializadas. O diálogo não é priorizado, pois a concepção de conhecimento que embasa esses projetos subentende que é a universidade e não a escola básica que tem o “discurso competente” (Chauí, 1981).

Há outros projetos, entretanto, que partem de outra concepção. Eles têm como pressuposto que a formação de professores é um processo contínuo, no qual esses profissionais têm uma participação ativa, não sendo somente receptáculos de teorias que serão aplicadas mecanicamente em suas práticas. Assim, esses projetos estão voltados para fazer com que o professor repense constante de suas práticas pedagógicas, a partir das demandas de seu cotidiano, de suas inquietações e dos inúmeros conhecimentos que vêm acumulando ao longo de suas vidas. A perspectiva é a de realizar um permanente diálogo entre experiências e

conhecimentos acumulados no cotidiano escolar e aquilo que é trabalhado ao longo da formação continuada, possibilitando a esse profissional (re)significar sua prática, construir novas sínteses e transformar o espaço escolar em que atua cotidianamente.

No Brasil, os altos índices de fracasso escolar, medidos, dentre outros indicadores, pela evasão e retenção dos alunos, têm suscitado questionamentos sobre as metodologias adequadas de ensino e de aprendizagem e as diferentes formas de avaliação escolar. Apesar dos inúmeros fatores sociais e econômicos que podem influenciar a trajetória escolar dos alunos, a grande maioria dos discursos acaba por apontar para o trabalho dos profissionais da educação como responsável quase que exclusivo pelo fracasso escolar. O professor, em função de sua formação, vista como deficiente, tem sido visto como fator gerador do fracasso.

Contemporaneamente, entretanto, a “culpa” pelo fracasso escolar começa, cada vez mais, a ser imputada ao gestor escolar, pois cresce o discurso que a crise educacional seria fruto de uma grave crise gerencial. Tal como os professores, os gestores seriam incapazes de lidar com os problemas e demandas da escola em função, dentre outras coisas, de sua carente formação.

Embora essa “culpabilização” seja indevida, pois não é possível reduzir as causas da crise educacional a um único fator, seja ele qual for, a melhoria da formação dos profissionais da educação (não só dos professores) é um aspecto importante na construção de uma educação de melhor qualidade social (Najjar, 2006).

Diante da complexidade do mundo contemporâneo, professores e diretores não encontram respostas para as questões que emergem no dia-a-dia das escolas, levando-os a reivindicarem espaços formativos nos quais essas respostas possam vir a ser construídas. No interior desse movimento e partindo de uma concepção dialógica de formação continuada, surgiu o curso de extensão que deu origem à pesquisa que embasa este trabalho. Ele foi um curso feito em parceria com a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, e teve como público alvo os diretores das escolas da rede, visando refletir sobre questões relativas à gestão dessas instituições de ensino, no sentido de buscar uma educação emancipadora. Ao todo, o curso atingiu trezentos e sessenta diretores de escolas municipais que, ao final das disciplinas, tinham que produzir um artigo, de cerca de dez páginas, que conjugasse a descrição de suas vivências com a discussão teórica, sobre aspectos da realidade educacional de suas escolas ou do conjunto da rede municipal de educação. Tanto o convívio com esses diretores quanto a leitura e análise dos artigos por eles produzidos propiciaram os dados que dão sustentação empírica ao presente trabalho.

Vale destacar que apesar de se constituírem como um grupo bem expressivo do conjunto dos diretores da rede, os alunos do curso de extensão não são a totalidade dos responsáveis pelas unidades escolares municipais. A rede municipal do Rio de Janeiro possui um contingente de cerca de 1.050 escolas, sendo considerada a maior rede pública de ensino da América Latina.

Da análise do material empírico pesquisado, foram selecionadas as cinco temáticas que serão apresentadas neste texto: a violência nas escolas, a relação escola-família, o papel do diretor, o construção do projeto político-pedagógico, e os processos de avaliação. Todas essas temáticas marcam o cotidiano da rede e sua discussão nos ajuda a entender como práticas democráticas vão ganhando espaço, ou não, no interior da escola pública brasileira.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE DEMOCRACIA

Antes de analisar as temáticas propostas, cabe explicitar rapidamente a concepção de gestão democrática presente neste trabalho.

A redemocratização do país, por volta dos anos oitenta, trouxe como uma das principais reivindicações dos movimentos sociais ligados aos educadores a democratização da educação brasileira. Essa luta vai influenciar a própria elaboração da Constituição Federal de 1988, que pela primeira vez na história das constituições brasileiras apresenta a gestão democrática como um dos princípios da educação pública.

Com a abertura política, o autoritarismo dos diretores de escola – grande parte deles indicada por políticos locais a partir de uma perspectiva clientelista – passa a ser questionado e a eleição de diretores torna-se, em muitos discursos, quase sinônimo de “democratização da educação”. De fato, há um crescimento significativo do número de municípios que adota a eleição como forma de preenchimento do cargo de direção. A idéia era a de que, na medida em que eleito pela comunidade escolar, o diretor representasse mais o projeto coletivo dos diversos sujeitos partícipes do cotidiano da escola do que as políticas governamentais, assumindo uma autonomia, mesmo que relativa, vista como condição necessária para a democratização da educação.

Apesar do potencial avanço trazido pelas eleições de diretores, reduzir gestão democrática a essas eleições é diminuir o próprio sentido da democracia. Na escola pública, a gestão democrática deve se constituir numa prática permanente de formação cultural dos novos

cidadãos, presente em todos os âmbitos da vida escolar, para que se possa avançar no alargamento do processo democrático em curso na sociedade e no aprofundamento da emancipação humana (NAJJAR, 2007).

Para Luckesi (1999), o acesso universal ao ensino, a permanência na escola e a qualidade do ensino são elementos essenciais que possibilitam ao aluno atingir um nível de clareza e de compreensão necessários para viver na sociedade contemporânea, marcada por grande complexidade. Para esse autor, a ausência de qualquer um desses elementos se institui num ato antidemocrático, constituindo-se como um entrave na emancipação do indivíduo.

Mesmo com todas as dificuldades existentes nesse processo, a escola pública precisa ser competente na função que desempenha. Mas sua função não é a de meramente transmitir determinados saberes sistematizados, mas a de formar os homens e as mulheres de nossa sociedade na sua inteireza, para que possam ser pessoas críticas e participativas, dirigentes de suas vidas e sujeitos do mundo em que vivem. A educação escolar tem um papel a cumprir na constituição de um mundo mais ético e solidário.

Como nos alerta o mestre Paulo Freire (2006, p. 23),

A educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmo. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

A FALA DOS DIRETORES SOBRE A ESCOLA

O grupo de diretores da rede municipal do Rio de Janeiro com que trabalhamos, alunos do curso de extensão, a partir de agora chamados de grupo de referência, era na sua imensa maioria, formado por mulheres, refletindo o que ocorre com a composição de gênero do corpo docente das escolas dedicadas às primeiras séries de escolarização. Dos trezentos e sessenta participantes, só cerca de vinte eram homens. Possuíam idade média em torno dos quarenta / cinquenta anos e muita experiência docente. A maioria estava em seu terceiro ou quarto mandato como diretor (de duração de dois anos cada), sendo que alguns já estavam na direção há vinte anos ou mais. No geral, mostravam grande identificação e compromisso com a escola pública, e grande entusiasmo com as coisas que faziam. Vários, entretanto, expressavam recorrentemente sua frustração por não conseguirem dar conta dos inúmeros problemas que

encontravam em seu cotidiano profissional. Gostavam de falar sobre as coisas da escola, e falavam muito, mostrando um discurso rico e bem articulado. Na hora de escrever, por outro lado, demonstravam, no geral, certa dificuldade, em função, como diziam, da falta de hábito em fazê-lo.

Embora os assuntos tratados durante o curso fossem muito variados, as cinco temáticas que serão aqui desenvolvidas eram as mais recorrentes, derivando as discussões mais acaloradas. Os artigos elaborados ao final de curso refletiram a importância que era dada a esses assuntos, pois parte considerável deles dedicava-se a discuti-los. Pelo que parece, são eles que mobilizam as discussões entre os profissionais de educação da rede, pela importância que seu objeto focal vem assumindo na vida cotidiana das escolas.

a) A violência nas escolas

O município do Rio de Janeiro tem características muito particulares. Nele, o “asfalto” e a “favela” estão muito próximos, fazendo com que, embora com inserções sociais diferenciadas, seus moradores convivam nos mesmos espaços. Em função disso e do fato da classe média ter, em muito, abandonado a escola pública a partir da maior democratização do acesso ao ensino, tanto na região mais valorizada da cidade como nas mais distantes do centro, a maioria das escolas públicas atende às crianças das “comunidades carentes”. Muitas dessas comunidades nasceram de invasões planejadas e foram se organizando em uma espécie de assentamentos precários. Em muitos casos, essas comunidades apresentam altos índices de violência por serem palco das ações do tráfico de drogas.

Muitos dos diretores do grupo de referência atuavam em escolas localizadas em áreas de risco, o que fazia com que vivenciassem cotidianamente cenas de violência, seja no entorno das escolas, seja no interior de seus muros. Foram recorrentes os relatos de diretores que se diziam obrigados a fechar suas escolas por causa de tiroteios entre policiais e bandidos ou porque o chefe do tráfico ordenava tal medida. Muitos já passaram intermináveis minutos deitados no chão, junto com seus alunos, tentando sair da trajetória das balas. Quase todos relatam, com muita tristeza, casos de estudantes que entraram na escola bem pequenos e que morreram, ainda adolescentes, ao trocarem tiros com a polícia. Não foi raro o dia em que diretores tiveram que se ausentar do curso em função da presença, em suas escolas, de alunos armados.

Em seus artigos, os diretores expressaram o medo que muitas vezes sentiam. Entretanto, mais do que o medo, eles demonstraram a raiva e a frustração por estarem “perdendo a batalha com o tráfico”. Apontavam como um dos sinais dessa derrota a valoração positiva que muitos alunos tinham dos bandidos, em função de seu poder, prestígio social e capacidade de adquirir bens materiais.

Mas os relatos não expressavam só frustrações. Pelo contrário, muitos se dedicavam principalmente a explicitar como em suas escolas foram realizadas ações que, pelo menos em parte, minimizavam a influência do tráfico e diminuía a violência. Essas ações podem ser, em grande parte, agrupadas em dois grandes eixos que normalmente estão interligados: a realização de atividades esportivas e/ou culturais e o envolvimento da comunidade em atividades no interior da unidade escolar.

Diversas escolas, a partir de parcerias com ONGs ou pela criação de núcleos destinados a esse fim no interior da instituição, estão desenvolvendo atividades esportivas e/ou culturais para além das disciplinas de Educação Física e Educação Artística. Campeonatos dos mais diversos esportes, “escolinhas” de futebol, basquete e vôlei, bandas, corais, grupos de teatro, dentre muitas outras iniciativas, começam a ser criados nas escolas. A idéia é a de que necessário dar visibilidade positiva ao jovem, pois no geral ele não possui nenhuma (“não é ninguém”) ou é visto como um “marginalzinho”, em uma profecia que se auto realiza. Passar a ser reconhecido como jogador, como músico, como ator, como gente, é fundamental para o crescimento de sua auto-estima e, conseqüentemente, para que tenha maior resistência ao “canto da sereia” do tráfico.

Além disso, os artigos relatam uma série de experiências que começam a ser desenvolvidas na tentativa de trazer a comunidade para dentro da escola. Essas experiências vão desde o envolvimento de mães de alunos que têm interesse e disponibilidade de tempo nas Salas de Leitura e a realização de almoços coletivos, à abertura do espaço da escola, particularmente sua quadra de esportes, para a realização de atividades comunitárias. Vários citam o programa do governo federal Escola da Paz, desenvolvido em algumas escolas municipais, como exemplo de projeto bem sucedido. Nesse programa, as escolas ficam abertas aos sábados e nela são desenvolvidas várias atividades para a comunidade, que costuma comparecer ativamente. Os relatos mostram que quanto mais essa participação da comunidade é efetiva, menos a escola sofre com a violência.

As experiências citadas, entretanto, não podem ser vistas como solução para um problema muito maior do que a escola pode lidar. A violência interfere, em todos os casos, na realidade escolar, não só prejudicando o aprendizado das disciplinas, mas principalmente afetando a formação das crianças e adolescentes. A barbárie é o avesso da democracia. O combate a ela deve ser feito por toda a sociedade, em vários âmbitos, justamente pelo alargamento dos espaços democráticos nas diversas instituições que a compõem.

b) A relação escola - família

Como vimos, no discurso apresentado pelos diretores do grupo de referência o incremento da relação entre escola e família é visto como necessário para que a instituição escolar possa alcançar seus fins formativos. Mas apesar de algumas experiências bem sucedidas, essa relação, no cotidiano das escolas, enfrenta muitos obstáculos, sendo um deles a própria concepção que o diretor e os outros profissionais da educação têm sobre família e sobre o papel que ela pode (ou não) exercer no interior das escolas.

Embora haja falas discordantes, é recorrente o relato de diretores sobre o descompromisso da família dos alunos com sua trajetória escolar e a ausência dos pais no dia-a-dia das escolas. Muitos falam que a família abriu mão de educar seus filhos, deixando essa tarefa inteiramente para a escola, fazendo com que esta tenha que atuar em diversos aspectos que não seriam de sua responsabilidade.

Por outro lado, são recorrentes também as falas sobre os pais “chatos”, que não saem da escola e que “querem se meter em assuntos que não são deles”. Há determinadas questões, principalmente relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem, que são vistas como exclusivas dos profissionais da educação, pois só eles teriam o “discurso competente” (Chauí, 1981) para tratar delas.

Os diretores elaboram, assim, um discurso contraditório, que ao mesmo tempo clama por maior participação e veta essa participação quando ela ocorre em alguns âmbitos da vida escolar. Os pais devem ajudar seus filhos nas tarefas escolares, devem cobrar deles dedicação, mas não devem interferir em questões curriculares ou ligadas à ação pedagógica dos professores.

Tal como muitos professores que dão aulas e avaliam um aluno ideal, fazendo com que o aluno real seja visto como incapaz e fracassado, muitos diretores querem relacionar-se com a família ideal, que tem tempo para frequentar reuniões durante o dia, que tem competência

para ajudar seus filhos em seus trabalhos de casa, que é composta por pai e mãe casados, que tem um ambiente harmônico em casa, propício à formação do aluno etc.

Diante de uma realidade tão dura como a das classes populares no Brasil e dos imensos desafios postos para a escola pública, a instituição escolar deve estar preparada para lidar com as diferentes e múltiplas estruturas familiares que fazem parte das comunidades que orbitam em seu entorno, despidendo-se dos julgamentos, muitas vezes, preconceituosos e aprendendo a lidar com as famílias reais. Praticamente todos expressam em suas falas que a participação das famílias é um elemento importante para o aprimoramento da democracia, para que seja alcançada uma educação de qualidade e para que a aprendizagem dos alunos seja efetiva. Para tal, a escola precisa criar mecanismos de participação dessas famílias no projeto político-pedagógico da instituição que respeitem as diferenças existentes e consigam vencer a desconfiança existente entre pais e professores. A enorme maioria dos pais não é pedagoga nem professora, mas a partir de seu lugar e de suas competências próprias pode e deve ser incentivada a participar e opinar sobre todo e qualquer aspecto da vida escolar. Quanto mais isso acontecer, mais democrática será a instituição escolar.

No Conselho Escola-Comunidade (CEC), instância que congrega representantes dos diversos segmentos da escola visando à democratização das decisões no âmbito dessa instituição, a participação da comunidade foi garantida através das Resoluções SME 212/84 e 827/04. Como é destacado por diversos autores (vide Dias, 2004), esses conselhos podem ser elementos importantes na democratização das decisões tomadas pela escola, pois possibilita a participação de todos os sujeitos partícipes de seu cotidiano nos processos decisórios. Entretanto, segundo o relato dos próprios diretores, essa participação é pouco efetiva. Normalmente ela acontece quando a comunidade já tem uma tradição de se organizar e lutar por seus direitos. Em grande parte, nos CECs o poder de condução e de decisão acaba por ficar nas mãos do diretor da escola, membro nato do Conselho, cabendo aos outros membros, principalmente aos representantes da comunidade, um papel assessorio ou mesmo figurativo.

c) O papel do diretor

Quando instados a falar sobre qual é o papel do gestor escolar, muitos diretores do grupo de referência relataram que apesar do cargo possuir uma série de atribuições, eles acabam, na prática cotidiana, gastando a quase totalidade de seu tempo de trabalho exercendo dois papéis: o de “bombeiro”, ao apagar os inúmeros “incêndios” que aparecem no interior da escola, e o

de gerente administrativo, ao lidar com as várias demandas burocráticas provenientes da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto aos “incêndios”, eles podem ser de diversos tipos: ausência de professores, brigas entre alunos, pais descontentes com algo ocorrido na escola, roubos, discussão entre professores, problemas com o prédio escolar, questões relacionadas à merenda, etc. Em todos eles, o imponderável é a marca. Vários diretores escreveram que ao entrarem na escola para começar um dia de trabalho, não sabem o que vão encontrar e que uma das características mais valorizadas em um diretor seria sua capacidade de “se virar”, seu “jogo de cintura”.

Frente às tarefas burocráticas, os diretores relatam que elas têm se intensificado não só pelo maior volume de demandas da Secretaria, mas também pela carência de profissionais da educação lotados nas escolas, o que ocasiona os “remendos”. A não contratação de funcionários técnico-administrativos ou de especialistas acaba por reduzir os profissionais presentes na escola aos docentes e ao diretor. Para o desenvolvimento de um projeto pedagógico de qualidade, faltam coordenadores pedagógicos, coordenadores de turno ou área, inspetores, agentes de pessoal, orientadores educacionais, professores para a sala de leitura, para os reagrupamentos, para as atividades culturais e serventes. Muitas das tarefas que seriam realizadas por esses profissionais acabam sendo realizadas pelo diretor, que se desdobra em múltiplas frentes. Uma diretora do grupo de referência disse em sala, de forma jocosa mas que expressava bem esse movimento de intensificação e diversificação do trabalho do gestor escolar, que os diretores estavam perdendo os limites e se sujeitando a fazer qualquer tipo de trabalho, mas que ela tinha um limite muito definido, pois “nunca se sujeitaria a descascar batatas”.

No que tange às demandas feitas pela Secretaria de Educação, as reclamações foram generalizadas, pois com a informatização do mundo moderno vem crescendo o número e a complexidade das tarefas burocráticas. Além disso, o tempo vem sendo contraído, e tudo passa a ser urgente. Como bem aponta Hargreaves (1998), o tempo da administração central e o tempo do cotidiano escolar não são semelhantes. Uma expressão que vinha à baila sempre que os diretores estavam conversando sobre o assunto era “impreterivelmente”, palavra colocada em destaque na maioria dos documentos eletrônicos vindos do órgão central, que fazia com que tivessem que parar quase tudo para dar conta dos prazos impostos.

Com todas essas tarefas para cumprir, pouco tempo de trabalho do gestor escolar é dedicado aos assuntos pedagógicos, que passam a ficar sob a responsabilidade exclusiva dos

professores ou dos coordenadores pedagógicos, quando eles existem. Isso traz uma separação entre trabalho administrativo e trabalho pedagógico, perigosa para a efetivação de uma escola que se pretenda democrática e emancipadora.

d) A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A LDB aponta em seu artigo 12 que cabe a escola elaborar e executar sua proposta pedagógica e em seu artigo 13 que os docentes têm por incumbência participar dessa elaboração. A construção do projeto político pedagógico é assim, por lei, uma tarefa coletiva. De fato, o artigo 14 da referida lei expõe que a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP é um dos princípios da gestão democrática das escolas públicas. Entretanto, segundo o relato de diversos professores do grupo de referência, o que é disposto na lei está longe de condizer com o que ocorre na prática cotidiana das escolas.

Apesar de nenhum diretor se auto-definir como autoritário, todos se colocando, particularmente frente à formulação do PPP, como propiciadores de práticas bastante democráticas, muitos relatavam que em escolas em que trabalharam como docentes ou que em escolas da rede que tiveram a oportunidade de observar, as práticas de formulação do projeto pedagógico estavam longe de serem coletivas e democráticas. O “outro” era autoritário.

Segundo esses diretores, a culpa por isso não era necessariamente de um gestor autoritário, mas do conjunto dos profissionais da educação que, dentro do possível, omitia-se, fugindo da participação. Participar dá trabalho e gasta tempo. Muitos professores, segundo eles, não queriam ter mais trabalho que já tinham, nem possuíam tempo livre para gastar. Assim, a formulação acabava sendo feita por uns poucos, às vezes só pelo coordenador pedagógico.

Sem um projeto político-pedagógico coletivamente elaborado, o diretor eleito é representante somente de um projeto pessoal, por melhor que ele seja, ou de interesses corporativos de seus eleitores. A democratização da escola passa pela formulação de um PPP que seja a expressão dos anseios de toda a comunidade escolar e que possa constituir-se como um norte para práticas formativas emancipadoras.

e) Os processos de avaliação.

À época em que os cursos de extensão estavam acontecendo (2007/2008), a grande questão mobilizadora dos profissionais da educação da rede municipal do Rio de Janeiro era a

avaliação, pois a Secretaria havia baixado determinadas normas que, segundo eles, impedia a reprovação de qualquer aluno. Os professores estavam, no geral, revoltados porque sem a possibilidade da reprovação eles se viam privados “da principal arma para obrigar os alunos a estudarem”.

No grupo de referência, os diretores tinham opiniões diversas. Alguns tinham saudades da reprovação; outros criticavam profundamente os elevados níveis de reprovação anteriormente existentes, mas diziam que a nova legislação só existia para mascará-los, sem resolver o problema; outros, ainda, viam a impossibilidade de reprovação como uma novidade positiva, mas achavam que ela deveria ser acompanhada da alocação de mais recursos, principalmente humanos, para pudesse ser exitosa. Praticamente todos, entretanto, criticavam a forma como essas medidas foram implantadas, em função da pouca discussão prévia com os profissionais de educação responsáveis diretos pelo processo de ensino/aprendizagem desenvolvido nas escolas. Nos ombros desses profissionais recaíam as principais conseqüências da aprovação automática e eles pouco haviam sido ouvidos. Na fala de alguns diretores, a preocupação da Secretaria de Educação com a gestão democrática no interior das unidades escolares não correspondia a sua preocupação com a democratização do sistema educacional, no qual as decisões ainda seriam muito centralizadas.

GESTÃO, DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

Muito se fala sobre democracia e sobre a gestão democrática em educação, sendo esta última, inclusive, um princípio constitucional segundo o qual deve organizar-se a educação pública. Entretanto, não basta que essas expressões estejam contidas na letra da lei. Práticas democráticas devem ser implementadas na dinâmica cotidiana das escolas, desde a forma como ela e seu trabalho se organizam, passando pelas relações humanas que acontecem no seu interior e chegando até a maneira como são definidos seus objetivos de médio e de longo prazo.

Dentro de uma concepção de gestão mais ampla, o diretor não é o único gestor da escola, pois todos os sujeitos partícipes de seu cotidiano contribuem, intencionalmente ou não, para a forma como essa instituição vai se organizar. Entretanto, pelas atribuições do cargo que ocupa, o diretor tem a possibilidade de interferir fortemente nos rumos que a escola vai trilhar. Realizar uma formação continuada dos gestores escolares que escute o que esse profissional

tem a dizer e que dialogue com aquilo que é por eles dito é importante para construirmos coletivamente conhecimento acerca do que acontece hoje nas escolas, requisito fundamental para podermos almejar uma educação mais democrática e emancipadora.

Bibliografia:

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1981.

DIAS, Luzia Parreira. Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho Escola. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LÜCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano. *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NAJJAR, J. Trabalho docente e qualidade da educação: repensando alguns discursos recorrentes. In: NAJJAR, J.; CAMARGO, S. (orgs.). *Educação se faz (na) política*. Niterói: EDUFF, 2006. p. 11 – 29

_____. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. Movimento (Niterói), v. 13, p. 20-33, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Sofia L. (org.). *Gestão da escola – desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.