

# O Papel da Gestão Escolar em uma

**João Alves Pacheco**  
**j.pacheco@terra.com.br**  
**FATEC - Ipiranga**

**Resumo:** A pesquisa efetuou uma investigação sobre a gestão escolar em escolas municipais de ensino fundamental e seu papel mediador no sentido de estabelecer as condições para a construção do pensar reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo, que constitui o “pensar bem” da proposta de Mathew Lipman (2004). A questão motivadora da pesquisa foi a de buscar responder em que medida os processos de gestão em escolas públicas de ensino fundamental permitem a construção do “pensar bem” proposto por este autor? A fim de fornecer a fundamentação para respondermos a questão que suscitou essa pesquisa desenvolvemos um marco teórico por meio da caracterização das seguintes temáticas: paradigma complexo; teoria das organizações; qualidade na educação; gestão educacional e o pensar bem. Concluímos essa etapa inferindo que a gestão pode ser a instância catalisadora do conceito e do método e que a nosso ver, já traz na sua dinâmica funcional a possibilidade de sucesso ou fracasso de uma proposta educativa. A pesquisa empírica foi realizada por meio de um estudo de caso múltiplo em duas escolas municipais de ensino fundamental na cidade de São Paulo, nas quais os sujeitos da pesquisa foram os diretores das unidades escolares. Com base em fontes de dados obtivemos índices para elaborar um perfil sócio econômico dos distritos onde se localizam as unidades escolares. Este revelou uma profunda assimetria entre as duas escolas. A pesquisa empírica confirmou a desigualdade permitindo a emergência de informações importantes acerca da distância entre o discurso formal e a realidade. Também pudemos observar as limitações do trabalho do gestor para que a escola logre êxito em cumprir sua missão. Isso ocorre primordialmente em função das condições sócio-econômicas da clientela da escola. E que o ideal de escola democrática, no qual a prática democrática seja um dos principais elementos educativos ainda é uma meta muito distante.

**Palavras Chave:** gestão escolar - educação democrática - o pensar bem - complexidade - qualidade

**e educação**

## 1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi realizada em 2009 e efetuou uma investigação sobre a gestão escolar em escolas municipais de ensino fundamental na cidade de São Paulo e seu papel mediador no sentido de estabelecer as condições para a construção do *pensar reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo*, que constitui o “pensar bem” da proposta de Lipman (2004). A questão motivadora da pesquisa foi a de buscar responder em que medida os processos de gestão em escolas públicas de ensino fundamental permitem a construção do “pensar bem” proposto por Mathew Lipman?

Deste modo julgamos fundamental estabelecer inicialmente que, como Paro (2002), entendemos a educação como um processo de atualização histórico-cultural. Como se depreende do conceito adotado, a prática social é elemento constitutivo do processo educativo cujo pressuposto é a necessidade da interação de sujeitos livres, ou seja, de instituições escolares que permita ou mesmo provoque esta dinâmica. De acordo com essa proposta, esta seria uma educação para democracia, ou seja, aquela que prepara o homem para o exercício da cidadania, não apenas como detentor de direito, mas também como propositor. A assunção desta concepção implica em tornar esta função no atributo fundamental que orientou a pesquisa. Nosso entendimento é de que o “pensar bem” proposto por Lipman (1995), converge no sentido de concretizar esse conceito de educação.

Para o delineamento do contexto no qual desenvolvemos o trabalho, buscamos as definições de Morin (2002), cuja visão paradigmática permite abarcar toda a complexidade inerente ao fenômeno social. A contextualização buscou descrever o microcosmo no qual a se insere a escola e aspectos da comunidade local. Também foram obtidas informações da publicação Município em Mapas – índices sociais do portal da prefeitura da cidade de São Paulo, que subsidiaram a construção de um perfil sócio econômico dos distritos onde se localizavam as unidades escolares pesquisadas.

Em seguida foi caracterizada a estrutura administrativa e a gestão escolar como a instância catalisadora do conceito e do método e que a nosso ver, já traz na sua dinâmica funcional a possibilidade de sucesso ou fracasso de uma proposta educativa. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso múltiplo. Como unidades de pesquisa foram pesquisadas duas escolas municipais de ensino fundamental na cidade de São Paulo. Uma localizada em Perus, bairro da periferia e outra na Mooca, bairro próximo a região central. Como sujeitos da pesquisa foram entrevistados os diretores dessas unidades escolares.

A fim de fornecer a fundamentação para respondermos a questão que suscitou essa pesquisa, foi desenvolvido um marco teórico por meio da caracterização das seguintes temáticas: paradigma complexo; teoria das organizações; qualidade na educação; gestão educacional e o “pensar bem”. Assim, as duas temáticas iniciais forneceram o substrato sobre o qual foram construídas as outras propostas teóricas. Essas temáticas permitiram a construção de categorias que subsidiaram o trabalho de campo e a seguir serão apresentadas breves sínteses sobre as temáticas e uma proposta de gestão educacional.

## 2. PARADIGMA COMPLEXO

A complexidade foi o quadro contextual sobre o qual a pesquisa se fundamentou e para tanto foi adotado o conceito de paradigma proposto por Edgard Morin. De acordo com esse autor, trata-se da prevalência de certas relações lógicas sobre outras, ou seja, na análise dos fenômenos predomina um tipo de relação lógica, em detrimento de outras.

Morin (2005) afirma que vivemos sob o império dos princípios da disjunção e da redução, denominados por ele de paradigma da simplificação. O pensamento complexo

postula a adoção de uma abordagem multidimensional das ciências humanas, na qual cada disciplina não busca conceber a realidade total somente a partir de seus referenciais.

Um segundo princípio para a compreensão da complexidade é o da recursão organizacional definida como um processo no qual os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Desta forma, a recursão representa um rompimento com a idéia de causa/efeito. O terceiro princípio é o hologramático, pelo qual a parte está inserida em um todo, o todo está em cada parte. Um exemplo deste princípio é a célula do nosso organismo que em seu interior possui toda a informação genética do organismo. Consoante com a proposta do pensamento complexo, esses princípios são complementares, pois na lógica recursiva o conhecimento adquirido pelas partes age sobre o todo que retroage sobre as partes, numa dialética produtora do conhecimento. E a idéia recursiva também se conecta ao princípio dialógico. Deste modo, a integração entre o observador e o observado é essencial no pensamento complexo.

No que diz respeito às operações lógicas, que em última análise caracterizam um paradigma, é possível afirmar que, enquanto no paradigma clássico predominou a disjunção e a redução, no paradigma complexo deve preponderar o princípio da conjunção e de implicação, ou seja, a partir do par causa/efeito, será também considerada a retroação do efeito sobre a causa. O princípio fundamental é o da conjunção complexa.

Segundo Morin (2004) num universo de pura ordem não haveria inovação, criatividade e evolução. Por outro lado, é impossível conceber a existência na absoluta desordem, pela falta de um elemento de estabilidade. Assim, o que se conclui é que, muito embora a desintegração seja uma constante, também o é a luta pela regeneração, reorganização, cujo estímulo advém justamente da degenerescência. Neste contexto, a complexidade deve ser aceita como princípio de pensamento que aceita a realidade, e não como um princípio que busca revelar sua essência.

### **3. TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES**

Bauer (1999) afirma que a influência do paradigma clássico na Teoria das Organizações pode ser observada nas diversas escolas do pensamento administrativo, começando pela concepção do homem máquina implícita na Teoria Clássica ou Escola de Administração Científica de Taylor, pela percepção da organização como um sistema fechado da Escola de Relações Humanas, pela busca de um estímulo ótimo para motivar as pessoas, empreendida pela Escola Comportamentalista e na proposta de que o trabalho pode satisfazer as necessidades individuais, da Escola de Desenvolvimento Organizacional. Todas estas teorias buscam enquadrar o indivíduo nas necessidades objetivas das organizações.

Em função da forte influência das idéias da teoria clássica, também chamada de Escola de Administração Científica, nos sistemas de administração pública brasileiros, faremos um breve relato sobre as principais idéias dessa corrente. A consolidação dos princípios daquilo que atualmente é conhecido como a teoria da administração clássica ocorreu no início do século XX e foi realizada por um grupo de teóricos e profissionais europeus e americanos. Estes estudiosos devotaram esforço e energia em identificar e detalhar os princípios e métodos por meio dos quais essa poderia ser implementada. Destacam-se desse grupo nomes como o francês Henry Fayol, o americano F.W. Mooney e o inglês Cel. Lyndall Urwick (Morgan, 1996). Segundo Fonseca (2007), foi Fayol que introduziu o conceito de “princípio funcional” como uma primeira tentativa racional de organização de uma empresa. Concebeu a estruturação das operações de uma empresa, dividindo em seis suas atividades principais: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis e administrativas. Alguns dos princípios formulados por esses estudiosos são:

| <b>Princípio</b>  | <b>Síntese</b>   |
|---|--|
| Unidade de Comando  | Um empregado só deve receber ordens de um único superior.  |
| Hierarquia  | A autoridade caminha do topo para a base e deriva da unidade de comando. Deve ser aplicada tanto na tomada de decisão quanto nos processos de comunicação. |
| Amplitude de controle   | O nº de subordinados não deve ser tão grande a ponto de criar problemas de comunicação e coordenação.  |
| Assessoria e linha  | Deve se limitar a fornecer orientação e nunca violar a linha de autoridade.  |
| Divisão do Trabalho   | A gerência deve buscar atingir um grau de especialização de forma a permitir que se chegue aos objetivos da organização de maneira eficiente.              |
| Autoridade e Responsabilidade                                 | Equilíbrio entre autoridade e responsabilidade. A responsabilidade só deve ser dada na medida em que se tenha autoridade para executá-la.                  |
| Centralização da autoridade                                   | Deve estar presente para permitir a máxima utilização das capacidades do pessoal.  |
| Disciplina  | Empenho, energia, comportamento e atitudes de respeito devem ser adaptados aos regulamentos e hábitos da organização.                                      |
| Subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais | Por meio da firmeza, exemplos, acordos justos e constante supervisão.  |
| Equidade  | Baseada na amabilidade e justiça. Remuneração justa que leve a uma boa moral, sem exageros.  |
| Ordem   | As pessoas e os materiais necessários para qualquer produção devem estar no lugar certo e na hora certa.   |
| Estabilidade e manutenção do pessoal                          | Para facilitar o desenvolvimento das habilidades.  |
| Espírito de União   | Para facilitar a harmonia como base de fortificação.   |

**Quadro 1-** Elaborado pelo autor com base em Morgan, (1994, p. 28).

Mesmo em nossos dias esse princípio é aplicável a qualquer modelo empresarial, como estrutura principal da organização. A departamentalização e a divisão de tarefas são conseqüências desse tipo de organização. A concessão de uma relativa autonomia para os departamentos ou divisões ocorreu como uma evolução do modelo original, numa busca de flexibilização para lidar com as contingências. Embora tenha sofrido várias inovações ao longo do século XX, os princípios do modelo clássico continuam sendo amplamente aplicados nas organizações, sob novas denominações como APO (Administração por Objetivos), PPBS (Planning, Programming, Budgeting, System) e por meio de sofisticados sistemas de informações gerenciais (SIG).

Por sua concepção mecanicista, não é de se estranhar que o grande mentor da Administração Científica tenha sido o engenheiro Frederick Winslow Taylor (1856-1917), estadunidense nascido na Filadélfia. Escreveu seu primeiro livro, intitulado “*Shop management*”, em 1903 e oito anos depois, em 1911, escreveu “*The principles of Scientific Management*” no qual demonstrou a importância do método no desenvolvimento de qualquer tarefa empresarial. Para ele, não bastava a divisão de tarefas na produção como propunha

Adam Smith. Era essencial descobrir a melhor forma de executá-las, para tornar isso um padrão de produção. Taylor considerava que todo trabalhador era igual e que, portanto, bastava treiná-lo para que ele tivesse bom desempenho. Dito de outra maneira, o trabalhador era visto como parte do sistema produtivo, sem consideração por sua singularidade e anseios pessoais. Quanto aos gerentes, estes tinham função similar ao do capataz do período feudal: fiscalizavam o desempenho dos trabalhadores, cabendo-lhes repreender ou, até mesmo, demitir aqueles que não se enquadrassem no padrão requerido.

A crença subjacente na proposta da teoria clássica e consubstanciada na indústria com a Administração Científica é de que as organizações devem ser sistemas racionais, que operam de maneira tão eficiente quanto possível e que os seres humanos devem se adequar a elas. A padronização de funções e de métodos visa facilitar a seleção e treinamento dos funcionários. Uma consequência adicional é tornar mais simples a substituição da mão de obra. Por meio da digressão empreendida, não é difícil identificar as características do paradigma cartesiano na teoria clássica da administração, cuja aplicação se consolidou nos métodos propostos pela Administração Científica de Taylor. Conforme vimos, a disjunção, simplificação, compartimentação, especialização e previsibilidade são aspectos emblemáticos dessa identidade.

#### **4. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Um referencial essencial para nortear a pesquisa foi o de qualidade na educação escolar. Tal concepção, conjugada com a proposta de gestão do próximo capítulo, poderá, em nosso entendimento, resultar em uma educação democrática. Para tanto, adotaremos o conceito proposto por Paro (2006), que a nosso ver, objetiva um projeto para educação na escola pública muito mais abrangente do que meramente assegurar o preparo do aluno para o mercado de trabalho ou a efetividade em que ele seja admitido em uma boa universidade.

Ao considerar a escola como o *locus* que deve garantir a atualização sócio-histórica do homem, e que nesse processo buscará sua formação integral e que ao formá-lo objetiva o desenvolvimento individual e social com vistas a uma vida numa democracia, evidencia-se uma concepção muito mais abrangente para o que seja qualidade da educação, ou seja, a de permitir a formação de indivíduos aptos a “viver bem”<sup>1</sup> em seu meio social e preparados para contribuir para que este se torne uma sociedade justa e igualitária. Evidencia-se que ao demandarmos isso da escola, o conceito deve estar incorporado no cotidiano escolar, por meio de suas práticas.

Assim podemos considerar que o principal objetivo da Educação seja o de favorecer que os indivíduos tenham uma vida com maior satisfação pessoal e melhor convivência social. E ao levar em conta o aspecto social, temos que considerar o caráter ético que deve obrigatoriamente ser atribuído ao conceito de qualidade proposto. Paro (2006) enfatiza a necessidade de compreendermos bem o significado que associa ao termo “democracia”, que não pode se limitar à mera idéia de formar consumidores conscientes, que é a tônica de alguns discursos oficiais acerca da formação do cidadão. Democracia e ética pressupõem a efetiva participação na vida pública, e da conscientização de que mais que portador de direitos, ser cidadão implica também em ser “criador de novos direitos”. E cabe à educação dotá-los das capacidades culturais necessárias para o desempenho dessas atribuições. Isso exige que a escola pública pense essa formação de maneira estruturada e objetiva. Também afirma que a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade deve considerar os diversos atores, ações e relações envolvidos e principalmente, as mediações necessárias para executá-

---

<sup>1</sup> Definição elaborada por Ortega y Gasset, significando a superação, pelo homem, das necessidades naturais. Refere-se à realização do supérfluo, ou seja, daquilo que o homem cria como valor, como o desejo de voar e posteriormente concretiza ao construir o avião, transcendendo a natureza (PARO, 2001).

lo. E distingue o saber como “cultura de que se apropria” em relação ao mero “saber fazer”, acessível à divisão técnica do trabalho. Essa concepção do saber, conjugada com a condição subjetiva dos envolvidos do trabalho educativo, cujo objeto, o aluno, é e precisa ser sujeito, presume um relativo grau de incerteza no que tange ao processo ensino/aprendizagem e da interação de seus protagonistas. Tal aspecto reduz ou inviabiliza os típicos mecanismos de controle característicos da divisão do trabalho, assim como as métricas tradicionais aplicadas para aferir a efetividade de uma atividade laboral.

Assim, em decorrência do caráter singular da educação, de assegurar a atualização cultural do homem, cujo pretense “produto” é o ser humano educado, não é possível uma mensuração similar a utilizada em processos produtivos. Segundo PARO (2006, p. 22), “O muito que se pode fazer é uma aproximação, sendo a mais adequada aquela que procura garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo”. E enfatiza que para lograr êxito nesse sentido é essencial a clareza sobre os objetivos da educação, tanto no aspecto individual quanto no social. Outra consequência importante é a necessidade de adesão dos agentes envolvidos para seu sucesso. Quando isso não ocorre, uma dificuldade adicional é sua identificação, por causa da singularidade do trabalho educativo.

Segundo Paro (2006), a realidade de nossa escola pública tem caminhado em sentido contrário ao de sua proposta e a estrutura didática e administrativa conspiram para que isso ocorra. Afirma que essa estrutura não se constitui para assegurar a formação do sujeito autônomo e atuante. Assevera que os próprios mecanismos de participação democrática, como o conselho da escola, a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil se mostram impotentes para superar os obstáculos impostos por essa estrutura. A estrutura a que se refere o autor é composta por: (a) estrutura didática – currículos, programas, métodos e organização horizontal e vertical de ensino; (b) estrutura administrativa – organização do trabalho e distribuição do poder e da autoridade. Em seu entendimento, essa arquitetura organizacional foi concebida para atender a objetivos não comprometidos com a liberdade e com a formação de sujeitos históricos. Acrescenta que a ignorância acerca desse caráter tem sido uma das causas do malogro de projetos educacionais e de processos democráticos na escola e enfatiza a importância de ambas as estruturas para a consecução dos objetivos educacionais.

É importante destacar um aspecto importante revelado na pesquisa de PARO (2006, p. 89), na qual alguns entrevistados afirmaram que “[...] o desenvolvimento da democracia no interior da unidade escolar depende de condições adequadas de trabalho”. Deduzem que o estabelecimento de relações democráticas pressupõe a existência de recursos adequados, número limitado de alunos por turma, material escolar apropriado e suficiente, bons salários, boa formação para os professores, tempo para estudo e bom suporte da coordenação pedagógica. Desse raciocínio, o autor infere que “o bom ensino exige boas condições de desenvolvimento, o mesmo acontece com a prática democrática, uma vez que esta está contida no bom ensino” (ibidem). E como meios para construí-la, preconiza as seguintes transformações nos sistemas de ensino:

| <b>Estrutura Didática</b>   | <b>Estrutura Administrativa</b>   |
|---|---|
| Organização do ensino em ciclos de aprendizado;   | Alteração do modelo de gestão de centralizador e burocrático para participativo e democrático e incluiria a superação da autoridade monocrática, centrada na figura do diretor para formas colegiadas de direção; |
| Currículos que contemplem a formação integral do homem, isto é, que além das disciplinas tradicionais, tais como Língua Portuguesa, | Eleição dos dirigentes escolares;   |

|   |   |
|---|---|
| Matemática, Ciências, Geografia e História, também inclua a arte, a ética, a política e outros temas relacionados ao viver bem das pessoas; |   |
| Redefinição da função educativa, que deixa de ser transmissiva para tornar-se propiciadora de condições para a aprendizagem do educando.    | Envolvimento da comunidade externa à escola, particularmente os pais e responsáveis dos educandos, na gestão da escola. |

**Quadro 2-** Elaborado pelo autor com base em PARO, (2006).

Em nosso entendimento tais transformações podem se materializar por meio da adoção conjunta das propostas subseqüentes.

## 5. GESTÃO EDUCACIONAL

No tópico precedente, a estrutura administrativa foi apresentada por Paro (2006) como uma das dimensões essenciais para a consecução da qualidade na educação. Justifica-se nossa escolha pela proposta de gestão educacional de Lück (2007), que em nosso entendimento, pode contemplá-la. Lück (2007) tece um diagnóstico sombrio sobre o atual estado de coisas, afirmando que muitos recursos, tempo e talentos serão desperdiçados enquanto os problemas de ensino forem considerados apenas de natureza didática. Enfatiza a necessidade de que estes sejam considerados sob o prisma da gestão, ou seja, da articulação e coordenação dos recursos materiais, humanos e organizacionais de forma interativa, criativa, sistemática e contínua.

Menciona a descontinuidade das ações empreendidas para melhoria da educação e identifica na mudança periódica dos dirigentes do sistema público de ensino uma possível causa para a interrupção dos processos de melhoria. Afirma que esses processos demandam ações amplas e duradouras, com o envolvimento das dimensões técnicas e políticas, para as quais a articulação é imprescindível.

Sua definição para gestão educacional é de que esta:

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissados com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados), (LÜCK, 2007, p. 36).

Destaca o caráter democrático de sua definição, na qual a participação consciente e esclarecida de todos os envolvidos é condição essencial. E ressalta a necessidade de que essa característica permeie todas as instâncias, ou seja, das escolas aos demais órgãos do sistema de ensino. Desta forma, considera insuficiente a abordagem administrativa tradicional, cujo foco é a aplicação racional dos recursos físicos, materiais, financeiros e humanos na consecução dos objetivos organizacionais como norte para o trabalho do dirigente educacional. Assim, propõe a adoção de uma concepção de gestão que supere a de administração, embora não a substitua.

Segundo Lück (2007), a qualidade do ensino tem sido objeto de propostas de melhoria que ora contemplam a metodologia, ora o domínio do conteúdo, ora a melhoria das instalações escolares. A eleição das prioridades oscila de acordo com a disponibilidade dos recursos, resultando em iniciativas isoladas e muitas vezes, inócuas. Explica que essa ineficácia deriva da falta de articulação entre as ações. Desta forma, a promoção da qualidade da educação demandaria a visão da escola como instituição social e a compreensão dos vários

elementos constitutivos do processo educacional. Essa síntese permitiria a emergência de uma sinergia pedagógica, estimulada, orientada e liderada pelo diretor do estabelecimento de ensino e sua equipe, buscando por meio de processos co-participativos, atenderem as demandas educacionais de sua comunidade. Adicionalmente, ressalta a importância de que em todas as instâncias do sistema de ensino haja o enfoque participativo, conjugado por princípios democráticos e de descentralização. Preconiza que a gestão, conforme definida anteriormente, pode superar a fragmentação e descontextualização inerente ao modelo de administração vigente, pelos seus atributos de abrangência, interação e visão sistêmica.

Segundo Lück (2007) foi a adoção, por muitos anos do modelo clássico e diretivista de gestão por grande parte dos sistemas de ensino público brasileiros, calcado na legitimação do autoritarismo, na burocratização extrema, processos rígidos, reprodutibilidade e manutenção do *status quo* que resultou na instauração de um processo de seleção natural dos alunos, no qual aqueles que não se adequavam, eram excluídos. E muito embora ficasse patente a falha do sistema escolar em cumprir sua função social, era atribuída ao aluno responsabilidade por não ter se adaptado ao padrão estabelecido.

Entretanto a proposta dessa autora não preconiza o abandono da administração, mas sim considerá-la como uma dimensão da gestão, reelaborando-a a partir da perspectiva da complexidade. Assim, as ações administrativas seriam usadas como ferramentas úteis para os dirigentes das organizações de ensino, perdendo o seu caráter dogmático e legislador. Segundo a autora, o processo de planejamento participativo é uma das maneiras de consubstanciar essa proposta. Adicionalmente, compromete os envolvidos na implementação e na consecução dos objetivos.

O fracasso dos modelos centralizadores e dirigistas se dá em função da constatação de que cada escola se constitui por meio de uma experiência singular, que a dota de características próprias que não devem ser desconsideradas quando se observa seus resultados. Assim, cabe ao gestor ampliar sua perspectiva e explorar a diversidade como oportunidade para o desenvolvimento e aprendizagem. Seguem, de forma esquemática, as transformações paradigmáticas no processo de gestão escolar propostas por Lück (2007):

| <b>Administração - Paradigma Cartesiano</b>   | <b>Gestão - Paradigma Complexo</b>   |
|---|--|
| Ótica fragmentada   | Ótica totalizadora e articuladora  |
| Limitação das responsabilidades   | Atribuição das responsabilidades para os envolvidos  |
| Centralização / Controle  | Descentralização / Autonomia   |
| Ação episódica por eventos – visão de curto prazo e orientada para objetivos operacionais                 | Atuação dinâmica e contínua<br>Visão de curto, médio e longo prazo – orientada para objetivos formadores       |
| Burocratização e hierarquização – ênfase no formalismo e funcionalismo, as pessoas servem as organizações | Coordenação e horizontalização – ênfase em processos e resultados, as organizações estão a serviço das pessoas |
| Previsibilidade como dogma  | Previsibilidade como ferramenta  |
| Ação individual – reforço da competência técnica individual   | Ação coletiva – reforço da competência social  |

**Quadro 3** - Elaborado pelo autor com base em LÜCK (2007)

Todavia a autora alerta que a polarização explicitada na caracterização das duas dimensões foi um recurso didático, mas que em seu entendimento, existe uma dinâmica

interativa entre ambas. E afirma que o que determinará a qualidade do ensino será a forma como se administrará essa tensão dialética. Objetivando contribuir com a proposta de Lück (2007), recorreremos a Bauer (1999), que propõe a compreensão das organizações como um processo recorrente, ou seja, aquele cujos produtos são necessários à sua própria produção. Reconhecendo o caráter complexo das organizações, BAUER (1999, p. 201) elege como um aspecto distintivo, a cultura organizacional, definindo-a como “um processo interpretativo que dá sentido à realidade, traduzindo-o para os membros da organização em termos de um significado comum”.

Assim, se a cultura de uma organização é orientada para a satisfação de necessidades humanas de segurança, conforto e conformidade, ou seja, rumo ao equilíbrio, a organização caminha para a estagnação. Se por outro lado, a cultura busca a tender à satisfação das necessidades humanas de inovação, agressividade e individualidade, a organização se afasta do equilíbrio e ruma para a instabilidade. Para este autor, existe um ponto intermediário, na “fronteira do caos”, no qual uma organização pode gerar a estabilidade necessária à condução de suas atividades rotineiras e também a instabilidade indispensável para a criação de novidades. A fim de completarmos a outra estrutura destacada na proposta de Paro (2006) para consubstanciarmos uma educação democrática, entendida essa como a qualidade desejada para a educação, explicitaremos a seguir a proposta didática pedagógica da “educação para o pensar”.

## **6. “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR”**

Inicialmente é importante explicitar o que significa a proposta de uma “Educação para o Pensar” propugnada por Matthew Lipman. Segundo Lorieri (2002), trata-se de um projeto pedagógico que busca auxiliar crianças e jovens a pensar bem, ou seja, a produzirem entendimentos, explicações, juízos, etc.. Este autor afirma que, a maneira pela qual se objetiva realizar uma educação que ensine aos educandos um pensar de ordem superior é por meio do exercício precoce de habilidades de pensamento. Isso permitirá que os educandos tornem-se sujeitos ativos e capazes, ou seja, cidadãos conscientes da possibilidade de transformação do mundo.

Neste sentido estabelece-se a seguinte definição para “o pensar bem”: Pensar é articular idéias, produzindo significados, explicações ou entendimentos. É possível perceber que essa conceituação também contem uma definição para conhecimento, pois a produção de significados, pode ser entendida como conhecimento. Prosseguindo, para Lipman (1994) o “pensar bem” é aquele que estabelece conexões adequadas, ou seja, contextualiza, crítica, reflete, radicaliza, é bem fundamentado, organizado, criativo e auto-corretivo. Lorieri (2007) detalha esta caracterização do “pensar bem” acrescentando mais alguns atributos, como: autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, metódico, profundo, abrangente, criativo e auto-corretivo. E define como atividades básicas do pensar as ações de conceituar, ajuizar e raciocinar.

Pela importância que estas ações têm na proposta, é necessário defini-las bem. Assim, conceituar é dizer o que algo é, ou seja, isto é uma cadeira, aquilo é uma árvore, etc. O juízo é quando é feito um julgamento entre dois conceitos, como por exemplo, quando se diz que “Esta luz está intensa”, existem na sentença os conceitos de luz, e intensa que foram relacionados para a geração do juízo. E raciocínio é quando por meio das informações que se têm se chega a outras, sendo que isto ocorre por meio do estabelecimento de relações entre as informações conhecidas. Ao se refletir sobre a afirmação, “O sol aqueceu o banco do carro”, percebe-se a existência de uma inferência, pois por conhecer os efeitos da exposição ao sol e que ao se encontrar o banco do carro quente, conclui-se que este ficou exposto ao sol.

Também é importante para o entendimento do pensar bem, a distinção entre os tipos de conhecimento. O primeiro é o conhecimento do senso comum, que é aquele que é usado cotidianamente, ou de acordo com LORIERI (2007, p.10) “É o conhecimento produzido no trato-prático-utilitário com a realidade”. Pode ser caracterizado como: ametódico, assistemático, acrítico e superficial. Entretanto, segundo Gramsci (1984) também carrega um núcleo de segurança, denominado bom senso, que permite ao seu usuário fazer juízos corretos, desde que este possa identificá-lo nas afirmações do senso comum. Já o conhecimento científico é “um conhecimento que se baseia em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade” (CHAUI, 2004, p.251). Desta forma é possível afirmar que a proposta de uma “educação para o pensar” buscará exercitar nos educandos maneiras de pensar que se assemelham ao processo desenvolvido no método científico.

Embora seja inegável a importância do exercício de um método para o desenvolvimento do pensar desta proposta, isto não significa que o conteúdo deva ser desprezado. De fato, não é possível pensar sem que seja sobre algo, isto é, o papel do conteúdo é essencial. O fundamental é a forma como este conteúdo é abordado. Quando o educador assume o papel de conhecedor e não permite por parte dos educandos a apreensão do objeto, não se logra êxito em exercitar neles as habilidades propostas. Neste sentido, ocorre a “educação bancária” que Freire (1992) tão bem conceituou.

Lipman (1994) introduz sua proposta questionando o processo educativo escolar a partir das expectativas das crianças, afirmando que uma de suas principais demandas é pela descoberta dos significados de suas experiências e de que os sistemas educacionais geralmente não levam isso em consideração. Geralmente se privilegia a transmissão cultural como principal função da escola, pouco importando o que os conteúdos ensinados significam para o educando. Enfatiza o termo descoberta, pois entende que “[...] a informação pode ser transmitida, as doutrinas podem ser inculcadas, os sentimentos podem ser compartilhados – mas os significados têm que ser descobertos” (LIPMAN, 1994, p. 24). Isso difere radicalmente de fornecê-los, pois eles serão compreendidos na medida em que nos apropriamos deles por meio dos processos dialógico e investigativo.

Nesse sentido, o autor afirma que nenhuma proposta educacional será válida se não proporcionar experiências escolares e extra-escolares significativas. De acordo com Lipman (2001) o pensar é uma característica natural que pode ser considerada uma habilidade, sendo assim passível de aperfeiçoamento. Afirma que é possível avaliar a efetividade do pensar e que o critério que permite isso são os princípios da lógica. Essas regras permitem-nos distinguir as inferências válidas das não válidas.

E como exemplos de um pensar pobre menciona inferências inválidas, definições e classificações mal elaboradas, avaliações acríticas. Entende que numa etapa inicial, o problema pedagógico é permitir que uma criança que já pensa, passe a fazê-lo bem. Assim sua proposta é de transformar as crianças em indivíduos mais reflexivos, ponderados e razoáveis. Em síntese, a saberem quando agir e também quando não agir. Assim, um dos objetivos da abordagem é o desenvolvimento do juízo, pois ele é o elo entre o pensamento e a ação. Indivíduos que refletem geralmente são competentes para realizar bons julgamentos. A ênfase na lógica como meio para obter sentidos é justificada pelo autor, que afirma que em grande parte, o significado de uma alegação está nas inferências que podem ser logicamente extraídas dela. Assim, a capacidade de fazer inferências corretas é essencial para a apreensão dos significados das atividades escolares e também extra-escolares.

Um dos meios para desenvolver essa habilidade é a leitura, pois Lipman (1994) pressupõe que pensamento e leitura são interdependentes. E que um dos objetivos da leitura é

obter sentidos relevantes e importantes para algo que nos intriga. E para conseguir isso é importante saber “inferir” ou “extrair”. A definição para inferência é de que se trata de um tipo de raciocínio que extrai significados a partir do que lhe é fornecido literalmente. Aperfeiçoar essa habilidade por meio da leitura fará com que essa se torne mais satisfatória e prazerosa. De acordo com essa proposta, leitura e raciocínio são habilidades que podem ser ensinadas e se reforçam reciprocamente. Outro aspecto importante é o de encorajar que em disciplinas como estudos sociais, haja a preocupação de estabelecer uma relação entre as instituições sociais e as experiências do estudante na sala de aula. Deste modo, esse autor também recomenda uma abordagem diversa daquela típica do paradigma clássico, e que se faz presente na forma com se organiza o corpo de conhecimento nas escolas. Assim, entende que se auxiliarmos as crianças a descobrirem as relações entre as partes e o todo de suas experiências, permitiremos encontrar o significado de suas experiências isoladas.

Afirma que o diálogo produz a reflexão e que esse leva as pessoas à reflexão, induzindo-as a ouvir e considerar outras alternativas, ou seja, o desencadeamento de várias atividades mentais que só emergem em função do diálogo. Dessa forma justifica-se a importância em sua proposta do “pensar bem” da constituição de uma comunidade de investigação, fundamentada em um processo dialógico, ou seja, no qual a construção dos conceitos é feita por meio do diálogo e que a prática deste pensar se estabelecerá como a forma preponderante na maneira de pensar dos educandos. E quanto ao agir, isto é, a integridade moral, o autor reforça a compreensão da coerência como principal critério, reforçando que isso deve nortear as práticas vigentes no ambiente escolar. Afirma que o exercício da lógica possibilita que as crianças desenvolvam a estima pela consistência, uma condição básica para a integridade moral. Enfatiza que a ética é um elemento essencial de sua proposta, visando principalmente à prática da investigação moral, que mais do que apresentar uma tábua pré-definida de valores instituídos, dotará a criança do instrumental adequada para realizar seus próprios julgamentos.

Um pressuposto importante do programa é que o conhecimento se aprende por meio da interação com o ambiente e resolvendo problemas que são relevantes para as crianças. Desse modo, elas se apropriam do conhecimento na medida em que podem aplicá-lo para solucionar suas questões. Segundo Lipman (1994), as condições que permitem sua proposta são: (a) firmar um compromisso com o processo de investigação; (b) evitar a doutrinação; (c) respeitar a opinião dos alunos; (d) conquistar a confiança das crianças.

Cabe ao professor possibilitar um ambiente plural e criativo, permitindo a emergência das diferentes perspectivas, mas mantendo o rumo em relação à temática trabalhada. Uma característica importante do docente é a mente aberta e a facilidade para que sua opinião não invalide o livre intercâmbio de idéias presente numa comunidade de investigação. Sem dúvida, poderá expressá-la na condição de um integrante do processo investigativo, mas nunca como portador da verdade. Em síntese, um de seus papéis é de ser um facilitador.

É importante mencionar que no pensamento filosófico, base do programa lipmaniano, o diálogo racional e o rigor lógico são meios importantes para tornar o pensamento eficiente, mas não para estabelecer a uniformidade de idéias. O objetivo primordial é que as crianças desenvolvam seu juízo intelectual. Para tanto, propõe o “pensar organizado”, e os meios para desenvolvê-lo, são:

- A lógica silogística, que governa as orações formadas por um sujeito e um predicado nominal. Os principais atributos desse sistema formal é a consistência; a consequência lógica e a coerência, ou como as regras se encaixam num todo sistemático e unificado;
- Abordagem das boas razões, que não possui regras específicas, mas que ressalta a busca de razões para uma dada situação e a avaliação delas. Considerando que as razões obtidas

numa investigação dependem majoritariamente de seu contexto, o sentido de uma boa razão está ligado a essa totalidade. Em suma, seu alicerce é o desenvolvimento de um senso intuitivo do que pode ser uma boa razão. A exposição recorrente a situações que demandam a abordagem é um caminho para construí-la.

Afirma que a lógica da ação racional e suas orientações podem ser entendidas como o instrumento para a obtenção de um comportamento razoável. Entretanto, o autor alerta quanto à importância de esclarecer as crianças a respeito da existência de outros tipos de pensar, que não são governados pelas regras da lógica, tais como imaginar, sonhar, sentir, etc.. Em relação às emoções, concebe-as não como forças primitivas a serem domadas e controladas, mas como uma característica humana educável e essencial para evolução da cultura e do homem.

Concluimos essa etapa do trabalho reconhecendo que as construções teóricas estudadas indicam explicitamente alternativas inovadoras e criativas para construirmos um processo educativo emancipatório, alinhado com as aspirações de justiça social, pluralidade e tolerância à diversidade que permitirão a emergência de uma democracia social autêntica.

## **7. GESTÃO EDUCACIONAL PARA UMA EDUCAÇÃO PARA “O PENSAR”**

Conforme indicado no início do marco teórico, é perceptível nas propostas estudadas a existência de diversas convergências quanto aos princípios, métodos e em alguns casos, dos diagnósticos. Um aspecto importante pode ser obtido na definição de Morin (2005) sobre paradigma, que a define como a predominância de uma relação lógica em detrimento de outras. Verificamos a importância dessas relações no discurso e nas concepções e do quanto é importante reconhecê-las e identificá-las. Nossa premissa é de que a adoção de um modelo de gestão está ancorada na prevalência de uma das relações e tal aspecto também é reforçado por Paro (2006) e Lück (2007).

A mesma ênfase no papel da lógica é observada na proposta de Lipman (1994), e mais especificamente da lógica formal, que esse autor entende como um instrumento útil para o desenvolvimento do “pensar”. Converte com Morin (2005) ao reconhecer o limite dessa forma de pensar e propõe como alternativa a lógica das boas razões, ou seja, sugere a adoção de um processo racional, cujo fundamento é obtido da experiência. Além disso, esse autor também ressalta a necessidade de considerarmos a existência de outros tipos de pensamento, como o imaginar, o sentir, etc..

De forma similar, verificam-se semelhanças na denúncia sobre a predominância do padrão de desenvolvimento das sociedades ocidentais, traduzidos nos conceitos de eficiência e eficácia feita por Morin (2005) e nas constatações de Paro (2006) acerca da aplicação desses conceitos no processo educativo. Nesse sentido merece destaque a busca constante, por gestores públicos dos sistemas de ensino, de métricas quantitativas para avaliação da qualidade dos processos educativos, evidenciando a aplicação do conceito de eficiência da escola clássica no universo escolar. E uma das possíveis consequências de diagnósticos com base nesses dados é a proposta de soluções equivocadas.

A concepção da escola como uma organização viva proposta por Lück (2007) demonstra a influência do pensamento complexo. Outra consideração importante feita por essa autora é a aceitação do conflito e das contradições como singularidades típicas das instituições humanas e que devem ser admitidas como oportunidades para o aprendizado e não como erros. A interdependência entre a escola e seu entorno como um aspecto essencial para a gestão resgata o princípio da recursão organizacional do paradigma complexo, ou seja, um processo gera efeitos que retroagem sobre o próprio processo. Portanto, é necessário considerar essa dinâmica na forma de gerir a escola, o que em nosso entendimento, passa pela participação da comunidade. Outro ponto de vista recorrente nas diversas propostas é a ênfase na autonomia humana e sua dependência das condições sócio-culturais. Evidencia-se aí a

importância da coerência entre a prática pedagógica e administrativa e o discurso na construção do sujeito autônomo.

Desse modo, evidencia-se a necessidade da inclusão de todos os envolvidos na dinâmica escolar. A participação efetiva dos professores, alunos, pais e funcionários na elaboração do Projeto Pedagógico é apontada como fator essencial para assegurar seu sucesso. E também indispensável, que a participação permeie todo o sistema, ou seja, não fique circunscrito somente às unidades escolares. Observamos outra coincidência nas idéias de Paro (2006) e Lück (2007) quando diagnosticam que o problema do ensino não é apenas de natureza didática, mas também de gestão. E concordam novamente quando afirmam que os sistemas de ensino adotam uma postura centralizadora e unidirecional.

Notamos também a concordância nas propostas de Lipman (1994) e Paro (2006) em que a democracia seja considerada como objetivo primordial da educação escolar. E que a formação de um cidadão, apto a viver em uma sociedade democrática, exige o exercício efetivo dessa prática em todas as instâncias da instituição escolar. A proposta pedagógica de Lipman (1994), por meio da comunidade de investigação, pretende atender a essa demanda, no que tange a abordagem didática pedagógica. Uma das conseqüências de consideramos a convivência social como um dos objetivos da educação é o caráter ético implícito nessa formação, pois a vida em uma sociedade democrática pressupõe o reconhecimento e o respeito de regras, a consciência de direitos e mais importante, a participação na sua construção coletiva. A autonomia humana surge como outro elemento importante para a consecução desse objetivo. Também é importante destacar nas propostas de gestão de Paro (2006) e Lück (2007), do diálogo como exercício da política, em sua concepção mais nobre, como um elemento essencial para a transformação dos processos educativos.

Desse modo, a comunidade de investigação proposta por Lipman (1994) constitui-se como um processo de ensino/aprendizagem que contempla estes aspectos, ou seja, propõe a participação de todos numa dinâmica dialógica que se transformará num elemento primordial da prática democrática desejada por Paro (2006). Propõe que a abordagem dos conteúdos se dê por meio de um método que privilegie a construção coletiva do conhecimento, ou seja, por meio de uma interação social regulada e mediada.

Entendemos que o processo sistemático de diálogo em grupo, como metodologia para o ensino aprendizagem e o processo de gestão participativa proposto convergem para assegurar a coerência entre o discurso e a prática e resultar na qualidade proposta por Paro (2006). Importante destacar que para Lipman (2001), a coerência se constitui como o principal critério para o juízo de valores.

## **8. SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A pesquisa empírica confirmou a desigualdade, principalmente por meio do discurso da gestora da unidade 2 (Perus). Isso permitiu reconhecermos que mais do que responder a questão que motivou essa pesquisa, obtivemos uma percepção clara do quanto às condições sociais e econômicas da comunidade que a escola atende são determinantes para a consecução de seus objetivos educacionais. A importância desse fator foi mencionada por Paro (2006) no referencial teórico, mas o trabalho de campo com a unidade escolar de Perus trouxe evidências de que tal aspecto sobrepuja os demais. Já havíamos antecipado isso por meio da pesquisa de alguns índices sócio-econômicos regionais e de resultados de avaliações efetuadas pelo governo federal nas escolas pesquisadas. Segue quadro contendo esses dados:

| Unidade Escolar                       | Prova Brasil | Média do Município | Média do Brasil | IDEB <sup>2</sup> Escola | IDH <sup>3</sup> | IVJ <sup>4</sup> |
|---------------------------------------|--------------|--------------------|-----------------|--------------------------|------------------|------------------|
| 1 - Mooca<br>Anos iniciais (1º ao 4º) | 95,3         | 94,4               | 84,6            | 5,7                      | 0,65             | 24               |
| 1 - Mooca<br>Anos Finais (5º a 8º)    | 98,6         | 87,2               | 78,2            | 5,1                      |                  |                  |
| 2 - Perus<br>Anos iniciais (1º ao 4º) | 84,6         | 94,4               | 85,6            | 2,8                      | 0,46             | 63               |
| 2 - Perus<br>Anos Finais (5º a 8º)    | 81,1         | 87,2               | 78,2            | 3,0                      |                  |                  |

**Quadro 4** - elaborado pelo autor com base em informações do portal do Ministério da Educação – IDEB (2007) e do Portal da Prefeitura do município de São Paulo (2009).

Outra inferência importante é da percepção de que a atual dinâmica organizacional do sistema de ensino, entendida como processos de gestão das pessoas e de recursos materiais buscando um fim, ao invés de contribuir para a evolução da situação, contraditoriamente, coopera para perpetuá-la ou mesmo piorá-la. Como fundamento para essa percepção, concorre o fato de que as condições adversas de trabalho, a falta de pessoal de apoio, a ausência do poder público e a insegurança desencorajam o engajamento das equipes envolvidas na solução do problema. O alto índice de rotatividade do pessoal indica de forma inequívoca esse aspecto.

Não obstante os reparos que possamos ter em relação aos sistemas de avaliação institucional, em função do seu caráter simplificador, não podemos deixar de reconhecer que nos casos estudados, eles evidenciam o enorme fosso que separa as duas realidades. A desigualdade expressa nos números contribui para dirimir qualquer dúvida sobre essa nossa chaga social. Nosso entendimento é de que para o estabelecimento dos processos que resultarão em uma educação para a democracia, são necessárias condições mínimas de pertencimento a um corpo social e que no caso da Unidade 2 (Perus), são muito tênues. Não pretendemos afirmar que isso é impossível, mas ousamos dizer que é muito difícil. Entendemos que para a efetivação da educação escolar que fundamentou esse trabalho, serão necessários esforços conjugados de diversas instâncias do poder público, com o fito de retirar a comunidade da situação de anomia<sup>5</sup> social.

Assim, não nos causou estranheza as dificuldades da gestora em implementar os órgãos de participação previstos na legislação, pois as carências a que as pessoas de sua comunidade estão sujeitas estão num patamar básico e cujo atendimento se impõe em relação aos ganhos abstratos da participação democrática.

Por outro lado, a Unidade 1 (Mooca) comprova que quando a população ascende a padrões médios de inserção social, conforme demonstraram os índices consultados, e se

<sup>2</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento Humano – melhor qualidade de vida = próximo a 1.

<sup>4</sup> Índice de Vulnerabilidade Juvenil – alta vulnerabilidade = próximo a 100.

<sup>5</sup> Anomia Social – Adotamos a definição proposto por Robert King Merton, na obra Teoria e Estrutura Sociais, que a define como patologia social que ocorre quando uma parcela da sociedade não consegue alcançar, através dos “meios institucionalizados”, a meta estipulada por essa própria sociedade e começa a procurar meios alternativos ou não institucionalizados para que se consigam alcançar tais metas. Assim, essa parcela cria condições específicas, significando o abandono ou a burla de algumas normas sociais.

assegura pessoal bem qualificado, motivado e com uma liderança consciente e comprometida, a escola pública obtêm bons resultados, ao menos nos requisitos contemplados nos atuais sistemas de avaliação. Devemos encarar esse fato de forma alvissareira, pois isso demonstra o potencial de materialização dos ideais educativos propostos nesse trabalho, quando se atingem condições sócio-econômicas mínimas. As próximas inferências foram extraídas da caracterização e as dividimos em estruturas administrativas e didáticas. No caso da estrutura administrativa, destacamos:

- A participação dos gestores na formulação das políticas e diretrizes do sistema é restrita ou na prática, inexistente;
- O grau de autonomia das unidades é pequeno e limitado a operacionalização das diretrizes emanadas do sistema;
- Os processos de participação objetivam mais ao atendimento da legislação que a efetivação da prática democrática no cotidiano escolar;
- Adoção, pelo sistema de ensino, de estratégias divorciadas das necessidades das unidades;
- Tomada de decisão centralizada e de cima para baixo;
- *Feedback* com base em grandes sistemas avaliativos, que geralmente não consideram a abrangência de uma educação democrática;
- Inexistência da auto-avaliação;

Em nosso entendimento, temos subsídios suficientes para identificar o sistema de ensino municipal na cidade de São Paulo com o modelo da escola clássica, associado ao paradigma cartesiano. O processo hierarquizado, no qual a tomada de decisão fica circunscrita a um grupo de especialistas, aptos a fazer uma leitura do todo e adotar as melhores soluções tipifica bem essa forma da gestão. Em relação à estrutura didática identificamos o seguinte:

- As grades curriculares são impostas e não permitem a participação dos envolvidos em sua formulação
- A organização das disciplinas não contempla interdisciplinaridade;
- Evolução nos processos avaliativos intra-escolares;
- Organização do ensino em ciclos;
- Construção de projetos pedagógicos locais.

Notamos alguns avanços nesse sentido, principalmente pela implantação dos ciclos, mas que julgamos insuficientes para logarmos êxito na concretização das propostas estudadas no marco teórico. Tal juízo funda-se em nossa convicção de que a conjunção dos processos gestionários e pedagógicos, que tem lugar no sistema de ensino, devem estar alicerçados na participação plena de todos os atores sociais envolvidos, condição *sine qua non* para a educação democrática. É forçoso reconhecer que ao iniciarmos essa pesquisa, estabelecemos a proposta lipmaniana como o modelo teórico que consubstanciava a transformação da estrutura didática. Entretanto também sabíamos que a possibilidade de encontrá-la implantada era extremamente remota, optamos por buscar aspectos do processo pedagógico que fossem similares ou que renunciassessem a adoção de seus princípios na prática pedagógica.

Desse modo, buscamos nas questões formuladas aos gestores encontrar pistas que denunciassessem alguma opção nesse sentido. A busca por estratégias que trabalhassem a construção do saber por meio do diálogo e respeito mútuo foram perseguidas, mas, guardadas as limitações de nossa opção metodológica, os resultados foram parcos ou limitados a

algumas iniciativas individuais. Tal constatação não nos surpreendeu, pois a caracterização da estrutura administrativa já anunciava a rigidez que o sistema impõe às unidades. A adoção de projetos específicos no bojo das estratégias pedagógicas nos afigurou como uma possibilidade, ainda que tímida, das unidades escolares incorporarem a ação democrática, fundada no diálogo racional e respeito mútuo, no processo de ensino / aprendizagem. Contudo, a Sala de Leitura nos pareceu uma possibilidade promissora.

Acreditamos que a resposta a questão de pesquisa emergiu no transcurso dos relatos e análises e da importância capital da gestão escolar na implantação e perpetuação de uma proposta educativa. E concluímos o estudo reafirmando nossa crença na concepção de educação escolar adotada no trabalho, assim como no seu caráter emancipatório e libertador.

## **9. BIBLIOGRAFIA.**

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1995.
- BAUER, R. **Gestão de Mudança – Caos e Complexidade nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- FONSECA, J. S. P. **A Interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso**. São Paulo: PUC, 2007, Tese de Doutorado.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LIPMAN, M. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- LORIERI, M. A. **Educação para o Pensar**. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças. 1999. (texto apostilado).
- \_\_\_\_\_. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MERTON, R K. **Science and social structure**. New York: Thomas F. Gieryn, 1980.
- MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.
- PARO V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Participação escolar e qualidade do ensino público: o papel da família no desempenho escolar**. São Paulo: Feusp, 1998. Relatório de Pesquisa.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

### **Referências Eletrônicas**

Portal da Prefeitura da cidade de São Paulo: <http://www9.prefeitura.sp.gov.br/sempla/mm/index.php>, em 04/05/2009, 21h00.

Portal do Ministério da Educação – IDEB: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=286](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286), em 04/05/2009, 21h00.