

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: HORIZONTE DAS CONFLUÊNCIAS ENTRE PARTICIPAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E TRABALHO COLETIVO NO COTIDIANO ESCOLAR

MARIA VIEIRA SILVA¹; THASSIANE APARECIDA JOSÉ².

*A escola pode ser sonho
A escola pode ser prazer
A escola pode ser criar
A escola pode ser fazer
A utopia é uma velha senhora
Que precisa ser embalada
É ave cotovia
Que voa, que vibra, que assobia
Seu belo sonho de criança
Inconformada, indignada, poeta
Pétala por pétala³
Dorinha³*

RESUMO

O que pensam os professores e gestores sobre as atuais configurações da escola? Que expectativas têm em relação à democratização da gestão? Quais suas percepções e sentimentos sobre as condições laborais e sua condição de sujeito no processo educacional? Essas e outras questões assumem centralidade nas motivações que impulsionaram as reflexões e análises presentes nesta pesquisa. Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos a três procedimentos inter-relacionados: análise de documentos, entrevista com professores e pesquisa bibliográfica, a qual tangenciou todo o percurso do trabalho. Pesquisas e reflexões relacionadas ao trabalho docente e gestão escolar têm sido relativamente profícuas na literatura educacional, contudo, o tempo presente enseja novos desafios sobre a abordagem e problematização desta temática. Propomo-nos com essas análises aprofundar reflexões sobre a condição do professor, enquanto sujeito, na organização do trabalho escolar mediante conexões com as atividades laborais correlatas à sua *práxis* cotidiana. A pesquisa empírica foi realizada no âmbito da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), no período que compreende os anos 2009 e 2010. Destacamos, de início, dois aspectos que serão considerados no decorrer do trabalho: o primeiro refere-se à singularidade das condições de trabalho do professor da referida escola; o segundo refere-se à identificação de processos participativos da comunidade escolar na construção da democratização da gestão.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho docente; Gestão escolar; Democratização da gestão.

¹ Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Sala 1G 156, Uberlândia-MG, CEP 38.408-100. mvs@ufu.br

² Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Bolsista PIBIC/FAPEMIG. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Sala 1G 156, Uberlândia-MG, CEP 38.408-100. thassiaj@gmail.com

³ Maria Auxiliadora Cunha Grossi Professora da Universidade Federal de Uberlândia

ABSTRACT

What teachers and managers think of the new configurations of the school? Do they have expectations in relation to the democratization of the management? What are their perceptions and feelings about the work conditions and their condition of citizen in the educational process? These and other questions assume centrality in the motivations that had stimulated the reflections and analyses present in this research. For the development of this investigation, we appeal to three interrelated procedures: document analysis, interview with professors and bibliographical research, which guided all the passage of the work. Research and reflections related to the teaching work and pertaining to school management, have been relatively profitable in educational literature, however, the present time entails new challenges on the boarding and problematization of this thematic. We propose ourselves, with these analyses, to deepen reflections about on the condition of the teacher, while subject, in the organization of school work by means of connections with the work activities related to their praxis daily. The empirical research was in the scope of the School of Basic Education of the Federal University of Uberlândia (ESEBA), in the period of 2009 and 2010. We emphasize, from there, two aspects that will be considered during of the work: the first one mentions the singularity it of the work conditions of the professor in the related school; the second one is about the identification of participatory processes of the school community in construction of the democratization of the management.

KEY WORDS: Teaching work; School management; Democratization of the management.

1. SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA

As análises referentes ao trabalho docente, gestão escolar e democratização da escola estão presentes de forma recorrente em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa *Polis – Políticas, Educação e Cidadania*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no qual somos membros orgânicos. Assim, o presente trabalho encontra-se vinculado a uma pesquisa com um universo investigativo mais ampliado intitulada *Trabalho Docente e Gestão Escolar: estudos comparados entre Brasil, México e Itália* sob coordenação da professora Maria Vieira Silva.

Voltar o olhar sobre a dinâmica do trabalho docente e sobre os processos de democratização da gestão escolar no interior da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, foi referenciada pela motivação em acompanhar, problematizar e sistematizar reflexões sobre a participação docente no processo em curso no interior da referida escola, qual seja: a construção da *Carta de Princípios* e do Projeto Político Pedagógico da Escola, processo esse iniciado em junho de 2009. Contudo, considerando

questões temporais em relação ao cronograma da pesquisa e a implementação da proposta em foco pela equipe da ESEBA, alteramos as proposições originais e delimitamos nosso foco investigativo sobre as percepções dos professores e gestores sobre os processos de participação, descentralização e trabalho coletivo em caráter mais geral que se processam no interior da escola.

Para tanto, realizamos diferentes procedimentos visando uma aproximação e imersão no *locus* empírico da pesquisa. No primeiro momento participamos como observadoras das reuniões com a equipe da escola dos processos de trabalhos atinentes aos diferentes passos para a elaboração da *Carta de Princípios*. Participamos também dos seminários de formação para subsidiar a elaboração da *Carta de Princípios*, promovidos pela ESEBA, com palestrantes externos. De forma concomitante realizamos leituras de outras pesquisas em forma de dissertações e teses que enfocavam políticas e práticas pedagógicas.

Quanto ao procedimento *análise documental*, foram objeto de observação os seguintes documentos: Relatório do *Projeto Integrar*; Regimento da Escola; Agenda Discente; Plano Global Integrado; Diagnóstico avaliativo "Da escola que temos à escola que queremos".

Juntamente com representante da equipe de direção realizamos um sorteio para selecionarmos os participantes das entrevistas. Tal dinâmica contou com a amostragem de três (03) profissionais de cada ciclo (1º, 2º e 3º ciclos) e 03 profissionais que atuam na gestão, sendo sorteados dois (02) profissionais titulares e (01) profissional suplente. A amostragem contou com aproximadamente 10% (dez por cento) do total de profissionais docentes que atuam na escola. Vale ressaltar que priorizamos um estudo de caráter qualitativo, visando apreender diferentes ângulos do trabalho docente e as limitações, possibilidades e potencialidades da democratização da gestão de uma escola pública.

As opções pelos procedimentos metodológicos em tela e a intensidade da imersão no campo de pesquisa reafirmaram nossas convicções pela adoção do referencial da *pesquisa de tipo etnográfico*. Essa denominação, por sua vez, necessita uma explicitação: a Etnografia é uma perspectiva teórico-metodológica comumente utilizada pelos antropólogos para estudos de grupos sociais. Segundo André (2005, p. 25), a utilização da etnografia na área educacional não segue os mesmos requisitos da Antropologia, como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados são adequados para estudos antropológicos por isso, torna-se mais adequado a expressão *pesquisa de tipo etnográfico*. De acordo com Teis e Teis (2010), mergulhar na realidade cotidiana é uma condição para que se possa compreender o que se passa na escola. É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos e

interesses entre um sistema oficial que distribui funções, determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos, professores, funcionários – que não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Em seu fazer cotidiano, esses sujeitos, por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social.

Segundo André (2005) a pesquisa de tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que se configuram a experiência escolar diária.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participantes e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, p. 41)

Ainda de acordo com a autora, esse tipo de pesquisa permite, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Destarte, entre os princípios da pesquisa de cunho etnográfico que contribuem para o processo interpretativo característico desse tipo de metodologia estão a *reflexividade* e o *estranhamento*.

De acordo com o princípio da reflexividade, o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar social dos seus participantes. Identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise na comunidade e salas de aula investigadas é de fundamental importância para apresentar os fatos, segundo *o ponto de vista dos participantes* de longo prazo em um cenário que está sendo estudado. (ANDRÉ, 2005, p. 93)

Na perspectiva em foco é fundamental que o pesquisador familiarize-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano local dos participantes. Ainda de acordo com a autora a preocupação do pesquisador é com o significado, com a "maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca" (*Idem*). Um dos instrumentos cruciais para esse tipo de pesquisa é a coleta de dados, a observação e os questionamentos, realizados por meio de

entrevistas ou questionários, além da observação. Tendo como referência esses procedimentos oriundos da pesquisa de tipo etnográfica, realizamos nossa investigação na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, a qual será descrita na seção que se segue.

2. SOBRE O CAMPO EMPÍRICO

Segundo o documento *Diagnóstico Avaliativo: "A escola que temos"*, a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia atende aos discentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Em 30 de agosto de 1983, o Conselho Universitário da UFU aprovou, por meio da Resolução 01/83, a atual denominação: Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA.

Ainda segundo o referido documento, em 1988, a ESEBA deixou de ser uma “escola benefício” para se tornar uma “escola pública” e foi, posteriormente, a exemplo de outras dezesseis escolas existentes em outras Universidades Federais de nosso país, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Com a alteração de sua finalidade, foi estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos/as na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Desde sua origem, a ESEBA apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho que a diferenciam, quando comparada com a realidade das demais escolas públicas de Uberlândia e região. De acordo com o documento *Diagnóstico Avaliativo: "A escola que temos"*,

mesmo vivendo os problemas que as escolas públicas vivem, o espaço físico, a proposta curricular, o quadro de pessoal, o regime de trabalho, o plano de qualificação docente, a organização do tempo de trabalho escolar e o número de alunos/as por sala de aula contrastam com a realidade das escolas dos sistemas municipais e estaduais de ensino. (ESEBA, 2010)

De fato, a escola apresenta significativas diferenças em relação às outras escolas públicas tanto no que se refere as condições do trabalho docente, materializadas no Plano de Cargos e Salários, quanto no que se refere à dinâmica organizativa dos processos de trabalho.

No que se refere ao trabalho escolar, o corpo docente é contratado em regime de 40 horas, com dedicação exclusiva e a forma de ingresso é por meio de concurso. Os docentes

dedicam-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão e ministram uma carga horária entre oito a dezesseis horas aulas semanais. Além das atividades de pesquisa e extensão, os docentes desenvolvem atividades correlatas ao ensino, como planejamento de aulas, atendimento à alunos em horários extra-classe, atendimento aos pais e participam ainda de diferentes reuniões de variados fóruns e instâncias organizativas no interior da escola.

A singularidade existente nas condições de trabalho assim como as particularidades presentes na cultura participativa da escola foram determinantes para nossa opção por esse campo empírico tendo em vista os horizontes e objetivos preconizados por essa investigação.

3. PARTICIPAÇÃO E TRABALHO COLETIVO: CAMINHOS SINUOSOS NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

Abordar as categorias participação, democracia e trabalho coletivo requer em primeira instância o reconhecimento que não há unanimidade no trato das mesmas, portanto, vale ressaltar o caráter polissêmico que as permeiam. Autores como Bóron (1999), Chomsky (1999), afirmam que a sociedade capitalista é intrinsecamente anti-democrática. Compartilhamos dos pressupostos desses autores uma vez que o atual ciclo de produção da mais-valia, em termos estruturais, degrada e corrompe a soberania popular mediante intensos processos de exclusão nos planos sociais, econômicos e políticos.

Destarte, embora reconheçamos os limites da democracia na sociedade capitalista em termos macrossociais, defendemos a importância da materialização de seus princípios nas diferentes instâncias sociais, e especificamente, no interior da escola. Acreditamos que assumir tais paradoxos e contradições é um exercício que os princípios da dialética nos proporciona, caso contrário, assumiremos uma postura pessimista e niilista que pode levar ao imobilismo e a negação de nossa condição enquanto sujeito da práxis. Um aspecto que nos mobiliza em prol dos processos de constituição dos mecanismos de gestão democrática é a finalidade política, educativa e pedagógica da gestão democrática.

Então, quais os horizontes são possíveis para delinear práticas de democratização da gestão escolar? Quais as diferenças entre a participação/democratização outorgada pelas políticas neoliberais e a participação/democratização como tradução de uma concepção de professores como sujeito da *práxis* educacional? Como pensar a gestão escolar?

Segundo Libâneo (2004) a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar,

de modo que alcance os objetivos esperados. Os termos organização e gestão são, frequentemente, associados à idéia de administração, de governo, de provisão de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas, etc. – para a realização de seus objetivos. Ainda segundo o autor, há pelo menos duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola.

Na perspectiva neoliberal, a centralidade que a escola assume corresponde a uma ausência do Estado, delegando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sócio-crítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, interesses e motivações em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem com isso desobrigar o Estados de suas responsabilidades.

Paro (2001) lembra-nos que no senso comum de uma sociedade autoritária, a gestão aparece ligada a relações de mando e submissão, mas não é isso que lhe dá a especificidade e a razão de ser. Segundo o autor, ao administrar, ou ao gerir, utilizam-se os recursos da forma mais adequada possível para a realização de objetivos determinados. Assim, o autor coloca em relevo duas dimensões que devem ser elementos constitutivos da gestão: a ética e a liberdade. No campo da ética, trata-se de garantir, pela educação desenvolvida na escola, o contato com a mais ampla, complexa e rica variedade de concepções que apontem para o constante desenvolvimento de novos valores comprometidos com uma sociedade melhor. No campo da liberdade, o papel da gestão escolar está inextricavelmente ligado à questão da democracia, não apenas porque, pela educação, facultam-se ao educando o acesso à ciência, à arte, à tecnologia e ao saber histórico, mas porque podem propiciar a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre os homens em sociedade.

Segundo Silva (2008) esses princípios preconizados por Paro (2001) são almejados por grande parte dos adeptos à gestão democrática, mas tais dimensões encontram-se vulneráveis na sociedade contemporânea, necessitando lastros de construção. Ainda segundo Silva (2008) vivemos um momento de transgressão ou minimização desses elementos constitutivos da ética e da liberdade, conforme as acepções dos termos utilizadas nas menções acima.

Há hoje, de forma crescente, uma tendência em que gestão democrática confunde-se com os processos de gestão compartilhada e que, sob a égide das políticas neoliberais, cada vez mais, transfere-se para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos fiscais e mesmo de ações pedagógicas pautadas no voluntarismo e na filantropia. Embora seja um discurso bastante sedutor, a participação do voluntariado, a filantropia e todo

tipo de parceria, seja ela com ONG's, empresas ou fundações requer a agudização do senso crítico para que não sejamos envolvidos pelo "canto da sereia", ou seja, não podemos nos permitir a uma atitude de ignorância ou de desatenção perante esses acontecimentos, os quais materializam-se de forma tácita e sutil. (SILVA, 2008, p. 79)

Segundo Ball (2002), a mágica do mercado funciona em diversos sentidos.

Por um lado, trata-se de uma reforma sem intervenção direta, uma intervenção não interventiva. Trata-se de um truque básico do feiticeiro: "agora você vê.... agora você não vê mais. Ela distancia o reformador dos resultados da reforma. Culpa e responsabilidades são também devolvidas ou terceirizadas. E, contudo pela utilização do estabelecimento de objetivos e das técnicas performativas, pode-se obter um controle à distância" gerando um "novo paradigma de governo público". (BALL, 2002, p. 130)

Sem embargo, o que há de nocivo nesses discursos e nessas práticas, dentre outros aspectos, é que a gestão escolar assume uma perspectiva eminentemente gerencial com uma regulação efetuada também pelos fornecedores privados. Assim,

esvazia-se a dimensão política da oferta da educação e nessa processualidade há o deslocamento da esfera dos direitos para a esfera dos serviços. O *homo pedagogicus* é sujeitado e redefinido sob as mesmas referências empresariais e mercadológicas. A gestão escolar torna-se crescentemente permeável às atividades de gerenciamento levando para as margens as perspectivas político-pedagógicas alimentando e legitimando no interior da escola atitudes por parte de seus profissionais de crítica e de ridicularização à dimensão política do trabalho pedagógico. (SILVA, 2008, p. 79)

O universo escolar não é produzido, contudo, por práticas homogêneas e estáticas, há diversos olhares posturas e concepções que se entrecruzam. Somando-se a essa perspectiva neoliberal, há ainda diferentes tendências de gestão escolar que se encontram, se mesclam ou se opõem, muitas vezes se manifestam como opositores ou complementares, e, em outras situações aparecem com mais evidência a dimensão autocrática ou democrática. Segundo Silva (2008, p. 79):

A dimensão autocrática se estabelece, sobretudo, nos processos gestoriais em que há um predomínio da postura de um governo de um líder fechado em si mesmo com poderes ilimitados e absolutos. Nessa dimensão gestorial prevalece práticas lineares, hierarquizadas e burocratizantes do processo educativo. Os gestores escolares assumem uma postura predominantemente fiscalizadora, fisiologista e mandatária e concebe a escola como um espaço neutro, negando os dissensos, os conflitos com o propósito de alcançar índices satisfatórios de eficácia, numa perspectiva tecnicista.

Ao contrário desta, a gestão democrática se traduz pelo governo baseado na distribuição equitativa do poder e se caracteriza pela soberania do grupo, pela divisão dos poderes e pelo controle do autoritarismo. A gestão democrática é caracterizada por diferentes dispositivos gestoriais que assumem igual importância para a dinâmica escolar: a constituição dos Conselhos; o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou revigoração dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola (*Idem*).

Esses fóruns poderão se constituir em importantes instrumentos para viabilizar o processo de rupturas com as tradicionais relações centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.

4. TRABALHO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: VOZES E OLHARES DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/UFU

Ao buscar apreender as percepções de professores e gestores da ESEBA sobre os processos de democratização da gestão em interface com o trabalho docente partimos do pressuposto do protagonismo do professor na organização do trabalho escolar, ou seja, consideramos sua condição de sujeito da *práxis* educacional. Tal perspectiva está em consonância com o conceito de “voz” preconizado por Giroux (1997). Segundo o autor, é necessário se construir um espaço e um tempo onde as vozes dos alunos e professores possam ser ouvidas e consideradas. Ainda sob sua concepção "a voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes". (GIROUX, 1997, p. 136)

Sob tal perspectiva, após a *escuta* das vozes dos professores, por meio de questionários *fechados* e entrevistas semi-estruturadas realizamos a transcrição e a leitura dos registros que traduziam sua forma de ver, perceber e sentir a gestão escolar e o trabalho docente. Começamos então as análises por dividir os depoimentos em unidades menores, separando os trechos e enquadrando-os em categorias vinculadas aos dois eixos nucleadores: *gestão escolar* e *trabalho docente*.

Os registros das vozes dos professores e gestores são bastante reveladoras da forma como pensam, sentem e concebem a gestão escolar nos oferecendo elementos importantes sobre as questões que nos instigam: quais os limites e potencialidades da gestão democrática?

Como se configura o trabalho decente na escola pública? Temos como pressuposto que o perfil, concepções e diretrizes da gestão escolar apresentam estreitas relações com a condição de sujeito do professor. Tendo essa indagação e pressuposto como referência, apresentamos a seguir sínteses relativas aos ângulos da investigação.

4.1. ÂNGULO 1: OLHARES E VOZES DOS DOCENTES E GESTORES SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA

Historicamente a gestão da escola assumiu heranças pautadas nas Teorias Clássicas da Administração, tais como o Taylorismo/Fordismo e Escola das Relações Humans de Elton Mayo. Em maior ou menor escala os gestores escolares reproduzem concepções e práticas que se reportam a tais teorias dado o caráter paradigmático das mesmas. Assim, no interior da escola manifesta-se dinâmicas de poder pautadas pela divisão social do trabalho, mediante a conhecida equação de separação entre quem *pensa, planeja e decide* os rumos e diretrizes da escola e aqueles que apenas *executam* as determinações, geralmente, de forma alheia e à revelia de suas opiniões e participação. Tais práticas referenciadas no modelo taylorista/fordista contribuem para o acirramento de processos de hierarquização do grupo dos gestores sobre o dos docentes, contribuindo para a subsunção da condição do professor como sujeito da *práxis*. Assim, apreender a percepção e visão do docente sobre a gestão escolar é condição *sine qua non* para a compreensão da materialidade de sua prática.

Abaixo, sintetizamos alguns elementos que retratam indicadores da percepção dos docentes sobre a gestão no interior da Escola de Educação Básica – UFU.

Olha, eu acredito que eles têm feito um papel muito bom, a escola é muito grande, muito difícil de ser administrada. São colegas nossos, são professores que agora estão na administração agora e eu acredito no trabalho deles e que tem desenvolvido com sabedoria, com maleabilidade.
(Professor A)

A partir do depoimento acima é possível perceber que o Professor reconhece as dificuldades e complexidade de se gerir uma escola de grande porte. Além disso, depreende-se também de sua fala o reconhecimento da equipe de direção como colegas, oriundos de um mesmo grupo, e que temporariamente se encontram na condição de gestores, ou seja, tais atividades não são perenes, mas configura-se como uma etapa temporária. Um olhar mais atento sobre esse posicionamento nos permite observar uma dimensão muito interessante da

gestão, qual seja, a percepção de que os gestores não se encontram em um estágio objetivado de sua atuação laboral, mas em uma posição transitória, a qual em contextos próximos possivelmente podem se encontrar em posições inversas. Esse elemento pode ser um aspecto importante da democratização da gestão uma vez que a função de gestor não é algo indelével, imutável e encarnada na figura de um ou outro profissional, mas atividades necessárias ao bom funcionamento da escola com a marca da rotatividade do poder. Tal perspectiva contrapõe-se a uma forte tendência no âmbito da gestão, na qual as relações de poder presentes na divisão social do trabalho da escola criam mecanismos de reificação do cargo de gestores onde esses não se reconhecem como membros de um mesmo segmento ou classe profissional exercendo poder sobre os demais.

Em entrevista com outro professor da ESEBA, sua fala ressaltou a importância da *escuta* no processo de democratização da gestão.

quando a gestão é democrática, ela consegue garantir o diálogo, a participação. Um ponto positivo dessa gestão é possibilitar as trocas entre os professores, possibilitar diálogos (...) é uma escuta que realmente coloca em ação aquelas idéias. Então, tudo é decidido em CPA (...) é um coletivo que está decidindo, por mais que a gente entenda que o coletivo abafa algumas questões [individuais], mas, eu acredito que é a melhor forma de diálogo, é uma gestão democrática. (Professor B)

A fala acima apresenta uma manifestação de um elemento emblemático da gestão democrática: a existência de processos participativos por meio de fóruns consultivos e deliberativos, no interior da escola. Segundo Silva (2008), esses fóruns poderão se constituir em importantes instrumentos para viabilizar o processo de rupturas com as tradicionais relações centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.

Existem diferentes formatos e nomenclaturas desses fóruns na realidade brasileira, sendo o mais comum o Colegiado. Na caso da escola pesquisada, o fórum decisório máximo de ação colegiada se chama *Conselho Pedagógico Administrativo – CPA*. Segundo Rezende (2006) o CPA tem a finalidade de definir o plano de trabalho escolar, solucionar problemas ligados à educação e deliberar, ao nível da escola os assuntos não previstos em lei e que independem da administração superior. Ainda segundo Rezende (2006, p. 120),

apesar de a ESEBA/UFU propor em seu Regimento Interno, parcialmente aprovado em 2000, a ampliação da representação da comunidade interna – profissionais da educação, discentes, pais, quanto para a comunidade externa voltadas para a educação básica, constatou-se que nas reuniões realizadas no

período de 2000 a 2003 os únicos segmentos que participaram deste Conselho foram a Direção Escolar, os docentes e profissionais da educação da ESEBA/UFU. Não foram encontrados registros que mostrassem a convocação da presença de demais segmentos – pais, discentes, representantes da UFU e entidades comunitárias nem nas cartas comunitárias e nem nas listas de presenças e atas destas reuniões.

A noção da escola como um espaço amplo ganha ênfase no posicionamento de um terceiro professor entrevistado. Embora nesse contexto, etivesse se diringido, em específico, a composição do CPA, sua fala alerta para a necessidade de uma ampliação dos "muros da escola":

a escola, é um espaço a ser construído por uma sociedade mais ampla que não pode ser somente a comunidade escolar (...) do ponto de vista sociológico ela tem que ser formada por elementos da comunidade e de uma forma muito mais aberta do que tem sido (...) e eu falo das escolas em geral, como um todo. A escola não pode ser responsabilidade só da escola, é por isso que eu digo dessa questão social, que ela é muito importante para os membros da gestão de uma escola, a compreensão, a noção da escola como esse espaço mais amplo, e redimensionado em diálogo com os outros setores da sociedade. E a sensação que a gente tem é que a escola se isola, ela se fecha dentro das suas concepções. (...) a gestão tem que ficar atenta a essas questões. (Professor C).

Essa percepção de que a "*escola não pode ser responsabilidade só da escola*", presente na fala do entrevistado, possibilita-nos mediações que podem corroborar a necessidade também de ampliação dos processos participativos de discentes e famílias nos rumos, diretrizes e opções da escola nos espaços de gestão, como os conselhos, tendo em vista a centralidade que essas instâncias assumem no processo de democratização da gestão.

Cury (2000, p. 47/48), ao recorrer à origem etimológica da expressão *Conselho* localiza-a no latim como *Consilium* proveniente do verbo *consulo/consulere*, “significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso”. Na interpretação do autor, trata-se de um verbo cujos significados postulam o movimento de ouvir e ser ouvido e a recíproca audição se relaciona por sua vez com o ver e ser visto. Nesta linha de raciocínio, o próprio verbo *consulere* já possui um princípio de publicidade quando um conselho participa dos destinos da sociedade ou de parte desta. Obviamente, Conselho é também o lugar onde se delibera e “deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida da análise e de um debate que, por sua vez, implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos”. Além dos Conselhos, um outro elemento também que é comumente entendido como um dos protagonistas do processo de democratização da gestão é o Projeto Político Pedagógico conforme será abordado na seção

que se segue.

4.2. ÂNGULO 2: OLHARES E VOZES DOS DOCENTES E GESTORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia encontra-se em processo de elaboração e constituição. Segundo consta do documento *Diagnóstico Avaliativo: “A escola que temos”*,

entendendo que a gestão escolar democrática, enquanto um processo de aprendizado e de luta política, possibilita a criação de espaços destinados para a participação ativa da comunidade e o repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e práticas educativas. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção e implementação do Projeto-Político-Pedagógico - PPP como instrumento de gestão democrática da escola, fundamentado em princípios e diretrizes coletivamente construídas. (ESEBA, 2010, p. 5)

A equipe da escola elaborou uma metodologia de trabalho para elaboração do PPP a qual segue algumas etapas sequenciais. A primeira fase diz respeito a realização de uma fase diagnóstica intitulada "*A escola que temos*". Tal fase ocorre mediante a organização de um debate coletivo entre os membros da comunidade escolar, docentes, técnico-administrativos, alunos/as e famílias.

Na segunda fase, baseada no diagnóstico realizado, a comunidade inicia um momento de reflexão teórica sobre "*A escola que temos e queremos*" a partir dos pontos de vista pessoais e coletivos da comunidade envolvida, contando agora com o apoio interinstitucional de especialistas da área de educação. Segundo o documento *Diagnóstico Avaliativo: “A escola que temos”*, a finalidade desta ação é que a comunidade possa refletir sistematicamente sobre a realidade diagnosticada e obter os subsídios filosófico-pedagógicos necessários para cumprir a segunda fase da construção do PPP, denominada *judicativa*.

Ainda segundo o documento, o Diagnóstico, a Carta de Princípios e o Plano de Ação e de Avaliação da ESEBA, constituirão em sua totalidade o PPP, como parte de um processo de planejamento orientado por uma perspectiva ética-emancipatória. Conforme o documento,

(...) o PPP da Eseba deverá enunciar, em essência, um projeto histórico-

político-pedagógico com vistas à construção de uma escola ainda mais justa e democrática, procurando-se estabelecer e manter, desde o início do processo, a reflexão e a avaliação crítica pautada em critérios coletivos de igualdade de direitos e de deveres, em oposição à fragmentação e à hierarquização do cotidiano escolar. O PPP representa, portanto, o caminho para se pensar e transformar a escola que “temos” na escola que “queremos”.
(*Idem*)

O documento sistematiza de forma bastante articulada e fundamentada os argumentos e diretrizes que orientam a elaboração da Carta de Princípios e do Projeto Político Pedagógico. Vale ressaltar que em todas as etapas deste trabalho são previstas participações de todos os segmentos da escola: professores, técnicos, famílias e alunos. Com efeito, quando entrevistados, os professores se mostraram convictos sobre a importância do PPP e a legitimidade do processo de participação deles na elaboração do mesmo.

o projeto político pedagógico tem uma importância fundamental, porque ele possibilita a voz, a participação efetiva de todos os segmentos da escola, toda a comunidade, aí você coloca aluno, professor, técnico, e quando as pessoas participam, elas interferem, elas se sentem autoras do trabalho, e isso tem um rebatimento nas práticas pedagógicas, porque quando você opina, você elabora um conceito, por exemplo de avaliação, dentro do processo democrático de consulta em que você pode estar opinando em tudo, com certeza, quando você for fazer avaliação na sua sala de aula, você vai ter, implícito na sua prática esse conceito. Agora, quando a coisa vem de cima pra baixo, não é interiorizada, aí é mais difícil.(Professor C) (Grifos nossos)

A fala do professor acima expressa a percepção do PPP como uma possibilidade importante desse profissional se sentir co-autor na organização do trabalho escolar mediante mecanismos de ação-reflexão-ação. O professor ressalta "*quando você opina, você elabora um conceito*". Tal afirmação nos remete à capacidade exclusiva dos homens de desenvolver de forma indissociada o movimento de ação-reflexão-ação de forma contínua, ininterrupta e incessante. Na esfera educacional, a processualidade que envolve o planejamento mediante um de seus instrumentos como o PPP poderá colaborar com as possíveis reinvenções da democracia no plano escolar a partir da participação dos diferentes segmentos e por meio do “cruzamento” de olhares sobre o fenômeno educativo e da mobilização das discussões e reflexões sobre os desafios postos pelo cotidiano.

As possibilidades construídas no interior da escola para os professores se sentirem co-partícipes do processo pode minimizar e amortecer os históricos efeitos de práticas autocráticas referenciadas na divisão social do trabalho em que apenas o grupo dos gestores possuem a chancela e a legitimidade para opinar, decidir e intervir sobre os rumos da escola.

Ainda sobre a participação dos professores na elaboração do PPP, foram registrados os seguintes aspectos:

nós tivemos momentos de dividir os grupos, né, em cada eixo de discussão, que era avaliação, currículo, convivência, formação... eram vários eixos, os professores que se identificavam com determinadas linhas deram os nomes pra participar. Então cada um de nós participamos de um eixo, nesse eixo nós nos reunimos, nós estudamos, nós conversamos bastante. Nos reunimos mensalmente, quinzenalmente, pra falar sobre a escola que temos, depois desse processo nós reunimos com todos os grupos, eixos de convivência, aí, como se diz, nós, socializamos aquilo que a gente tinha definido, e aí ele sofreu alterações do grupo da escola. Depois no segundo momento nós também estudamos, reunimos, para pensar a escola que queremos... e é esse momento que a escola está agora pra construir esse documento que é coletivo. (Professor B)

A descrição da proposta presente na fala do professor B está em consonância com as afirmações de Veiga (1995) ao assegurar que para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola um elemento fundamental é a participação de toda a comunidade escolar. Tal participação, por sua vez, pode contribuir para se instaurar “uma nova forma de organização do trabalho pedagógico (...) rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola” (*Idem*, p.14). Obviamente, não acreditamos que este documento tem o poder, por si só, de romper com a estrutura de práticas de poder verticalizada e autocrática no interior da escola. Tampouco garantirá a homogeneidade e harmonia no grupo, uma vez que os conflitos e dissensos são inerentes aos espaços coletivos. Contudo, se sua construção ocorrer de forma coletiva e participativa poderá ser um importante canal para redimensionar a estrutura de poder na escola.

A fala abaixo, além de destacar a dimensão coletiva da elaboração do PPP, tal como apreendemos na percepção do Professor B, ressalta um outro elemento que confere legitimidade a elaboração coletiva do PPP da escola, qual seja, a característica de registrar e indicar diretrizes que dão sustentação às atitudes e atividades desenvolvidas na escola. Essa opinião coloca em relevo a dimensão "viva" e dinâmica do PPP, ou seja, a compreensão que esse documento não é algo abstrato, obsoleto e figurativo e que deve ficar engavetado. Ao contrário dessa tendência o PPP, ao ser elaborado de forma participativa e coletiva, deve se constituir em uma referência importante para nortear as ações cotidianas:

Bom, na minha opinião o Projeto Político Pedagógico é muito importante. A partir do momento que ele é elaborado com a participação de todos os profissionais, com a participação do docentes, técnicos administrativos, pais, alunos, passa a ser um documento que dá sustentação às atitudes desenvolvidas na escola; então a partir do momento que você tem as diretrizes, isso te dá mais tranquilidade (...) de cobrar uma atitude que não foi de acordo com as normas da escola, então está tudo no Projeto Político Pedagógico, então é um documento muito importante que a escola tem que está fazendo e revendo... no meu entendimento teria que ser anualmente, coisa que, pela minha

experiência, o que eu já vi em várias escolas (...) às vezes fica engavetado por muitos e muitos anos, é exemplo o nosso, o nosso, eu vou ser sincero, desde 93 que eu estou aqui, no ano passado é que começou uma revisão do nosso Projeto Político Pedagógico, ou seja, passamos aí mais de doze anos, no mínimo, que nem se mexia nele. (Professor D)

O professor E relativiza a importância da existência do PPP como elemento essencial na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola:

Mas o certo é que hoje a escola está com base, que está entre as trinta melhores de acordo com o IDEB, mostra que o que ocorre dentro da Eseba algo interessante; se por um lado a gente ainda não tem um PPP e dentro dele por exemplo um regimento é, modernizado e, ou atualizado, as nossas práticas apontam por um trabalho de qualidade, então eu diria que a gente está experimentando um trabalho bastante pós-moderno, porque no meio de tantos tiros [risos] (...) mas por esses espaços coletivos - mesmo que eles sejam em excesso - na hora que você junta tudo isso, temos o próprio PPP, que é o cotidiano da escola, funciona bem. (...) ao invés de partir pra um PPP idealizado, apenas organizar o que já ocorre dentro da Eseba, porque o que já ocorre é bastante interessante, porque a gente tem uma qualidade inegável, para a cidade, para a região, para o Brasil. (Professor E)

A fala do Professor possibilita-nos relativizar o poder do PPP em assegurar a qualidade da educação bem como o redimensionamento de práticas autocráticas. Na sua concepção não há uma relação direta entre o bom funcionamento da ESEBA e a elaboração/formalização do PPP, ou seja, o trabalho das áreas, materializados no cotidiano, asseguram a qualidade do processo ensino-aprendizagem oferecida pela escola. Sua opinião é bastante interessante uma vez que apresenta argumentos no sentido de alertar sobre possíveis visões idealizadas relacionadas ao PPP. Por outro lado, tal instrumento pode se constituir em uma via de expressiva importância para a produção de um “consenso mínimo” em torno das opções pedagógicas, curriculares, políticas e filosóficas que nortearão as trajetórias e diretrizes da escola.

4.3. ÂNGULO 3: OLHARES E VOZES DOS DOCENTES E GESTORES SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA GESTÃO DA ESCOLA

O espaço escolar guarda muitas aproximações com o espaço familiar, fundamentalmente porque ambos estão imbuídos na tarefa de educar um mesmo sujeito em formação. Em que pesem limitações e ambigüidades, após muitas reivindicações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a LDB (9.394/96) incorpora em seus artigos 12, 13 e

14 algumas dimensões importantes da democratização da gestão, ao prever a participação docente e das famílias na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas, conforme os seguintes trechos:

Art. 12: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiro; (...)

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

VII- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13: os docentes incumbir-se-ão de: (...)

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB, 9.394/96)

A integração entre famílias e escola é, de fato, uma das novidades da Lei 9.394/96. Contudo, ainda são tênues os avanços nesta área por motivos de natureza diversa. A menção à legislação visa apenas ilustrar que a integração família-escola é uma conquista histórica da gestão democrática, alcançando um patamar de direito das famílias na participação do projeto pedagógico das escolas. No entanto, a legislação não garante a materialidade de práticas, esse é um processo que requer um amplo espectro de mudanças, as quais necessitam motivações, criação de possibilidades e redefinições de posturas e concepções de ambas as partes.

Os professores entrevistados afirmam que ainda é lacunar o processo de participação das famílias na gestão da escola.

(...) na Carta de Princípios, por exemplo, nós contamos com a participação de pouquíssimos pais, (...) A falta de participação dos pais pode ser falta de ações da escola, que viabilizem essa participação... ou o inverso os pais não querem dialogar com a escola deixando a responsabilidade pra nós, toda, da educação do filho. Então, assim, não é uma participação efetiva, como deveria ser. (Professor G) (Grifos nossos)

A fala do professor G é emblemática no sentido de destacar a mútua responsabilidade das duas instituições no processo de ausência de participação das famílias na escola. Conforme citação acima, o professor assume a *mea culpa* por parte da escola ao inferir que a *falta de participação dos pais pode ser falta de ações da escola, que viabilizem essa participação*. Por outro lado, a fala do professor também reconhece a deserção das famílias para com a vida escolar dos filhos ao não se responsabilizarem pelo acompanhamento e desenvolvimento escolar da trajetória dos filhos na escola atribuindo aos profissionais da educação toda a responsabilidade neste processo.

O Professor ressalta ainda uma recorrente queixa presente entre todos os professores entrevistados: *os pais só procuram a escola pra resolver problemas*, por outro lado, reconhece que a não participação *já é uma cultura institucionalizada*. Em consonância com esse ponto de vista, o Professor D destaca uma outra queixa também bastante comum entre os professores, qual seja, os pais ausentes da escola são exatamente aqueles que necessitariam maior participação uma vez que geralmente seus filhos não apresentam bom desempenho acadêmico.

porque a gente queria que aqueles que a gente vê que tem dificuldade maior, que os pais viessem mais vezes pra acompanhar. Agora tem uns que aparecem final de ano, como um lutador de boxe, jogando toda a responsabilidade pro profissional, pro professor, e isso é complicado, porque ele passa o ano todo sem participar, sem vir, sem fazer o filho ir pra um plantão, e depois quer uma justificativa porque que o filho não foi aprovado porque não conseguiu adquirir as habilidades, aí é complicado porque isso não dá pra se resolver no final de ano e sim, isso tem que ser no dia-a-dia, pra gente nortear algumas ações, eles ajudarem a gente a executar, sem isso, não dá pra cobrar de um ou de outro lado (Professor D).

As afirmações do Professor estão em consonância com essa perspectiva indicada pelo professor L

normalmente só quando o filho vai mal é que a família está presente (...) então a família se restringe a essa cobrança sobre a gestão, sobre a escola, sobre o professor. Nós temos uma Associação de Pais e Mestres mas a dificuldade é muito grande de ter pessoas que assumam esse lugar de forma efetiva (...) o convite às outras famílias quando são feitos não são atendidos, então acaba que dá um desânimo na diretoria, e essa diretoria na relação com a direção, com os professores, não dá conta de tocar sozinha (...) acho que aponta pra um sinal de que não querem participar, talvez até porque a escola tem uma qualidade, talvez se a escola fosse ruim, às vezes essa participação poderia ser maior. (Professor L)

De fato acreditamos que esta conquista deve ser pautada pela legitimidade dos desejos desses dois espaços construírem buscas para desenvolverem interlocuções, diálogos e reflexões sobre a educação das crianças e adolescentes que os têm como referência de sua formação. Existem na escola hoje os seguintes espaços que se manifestam como possibilidades de participação das famílias na escola, quais sejam: Atendimento aos pais; Associação de Pais e Mestres; Projeto Integrar; Elaboração coletiva da Carta de Princípios e do Projeto Político Pedagógico. Esses são projetos que visam integração e lazer; formação e informação; contribuição aos Processos Pedagógicos em âmbito intra-escolar; trabalho colaborativo com a gestão da escola.

4.4. ÂNGULO 4: OLHARES E VOZES DOS DOCENTES E GESTORES SOBRE AS CONDIÇÕES LABORAIS DE TRABALHO

Segundo dados oriundos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgados em 05 de julho de 2010, a Escola de Educação Básica (Eseba) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), está entre as 30 melhores escolas do país nas séries finais do ensino fundamental - 6º ao 9º ano.

De acordo com dados publicados em matéria do *Jornal Correio de Uberlândia*,

entre todas as instituições públicas brasileiras, a [ESEBA] registrou média de aprovação de 89,5% nas últimas três avaliações (2005, 2007 e 2009), nas referidas séries. Na cidade, a instituição foi a primeira colocada do 6º ao 9º ano, no Ideb deste ano, entre as escolas públicas, com pontuação de 6,4, enquanto a média no município foi de 4,7. No Estado, comparada com a escola federal de Belo Horizonte, a Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que teve pontuação de 5,8, a Eseba também ficou à frente (JORNAL CORREEIO DE UBERLÂNDIA, 11/07/2010).

Ao se posicionar sobre esses resultados, a diretora da ESEBA, afirma que que esses dados estão relacionados a um conjunto de fatores, sendo que os "que mais se destacam são os projetos pedagógicos, o corpo docente - cuja maioria é especialista e mestre e tem dedicação exclusiva - e o apoio da UFU" (*Idem*). Ainda de acordo com a diretora outro critério que pode contribuir para os resultados obtidos pela Eseba é a quantidade de alunos por sala, em média 25, assim, "estudantes e professores têm um bom rendimento, pois quanto menos são os alunos em sala, melhor é o aprendizado. Também temos nossas dificuldades com alunos, mas as possibilidades de auxiliá-lo são maiores" (*Idem, ibidem*). Com essas afirmações, a diretora da ESEBA coloca em destaque que as condições objetivas de trabalho do professor são elementos fundamentais para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Professor componente do corpo docente da ESEBA destaca que a escola atua com ensino, a pesquisa e a extensão (projetos de atuação nas demais redes de ensino). Segundo este "o professor tem uma condição diferente em relação aos das escolas municipais e estaduais. Não basta dar aula, ele precisa estudar, se qualificar e para isso ele recebe licença" (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 11/07/2010).

As boas condições de trabalho do professor também também é referenciada como elemento principal no bom desempenho da ESEBA no IDEB (Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica), segundo outro professor que atua na escola. De acordo com o docente "na ESEBA, os profissionais de educação recebem todas as condições de trabalho e lhes é permitido realizar formação continuada em exercício. Além disso, eles recebem bons materiais, apoio para fazer preparação de aulas e incentivos para participarem de simpósios." (EDUCOMUNICA, 06/2010).

Os elementos presentes nos dados do IDEB, na fala da diretora e dos professores acima são emblemáticas para corroborar a co-relação existente entre as boas condições das atividades laborais do professor e a qualidade da educação. Embora essa afirmação apresente um tom de obviedade, um olhar mais aprofundado sobre essa questão nos permite constatar que essas condições objetivas de trabalho são cruciais para assegurar a dignidade do exercício da docência e afirmação do professor como sujeito da práxis educativa. Consoante com essa perspectiva, o professor assevera que,

Na Eseba ainda tem uma questão salarial até melhor, mas eu acho que a questão salarial atrapalha muito o trabalho do profissional. Sim porque tem profissional que ao invés de estar em um cargo dois cargos na escola, não, eles estão em três quatro junto, jornada de trabalho três quatro escolas ou mais, e isso dificulta sim, eu já estive nessa situação e sei o que que é isso, você acaba sendo um ministrador de aula apenas, então você não busca muitas soluções para aqueles problemas como eu já disse mais agravantes tanto no cognitivo quanto na aprendizagem ou outro fator, então você começa a... né... passa por aquilo e não dá nem tempo de você às vezes buscar alguma coisa, algo diferente pra ajudar aquelas crianças. Então no meu sentido, o que eu vejo também é isso, a questão salarial acaba rebatendo no seu trabalho sim. (Professor M)

Nossa pesquisa também registrou percepções do professor sobre as dificuldades presentes no exercício de suas atividades laborais no interior na ESEBA:

Uma dificuldade que eu vejo é o excesso de reuniões (...) reuniões que não são otimizadas. Então elas ocorrem em tempo e espaço muito específicos e que às vezes não se articula com aquilo que a gente faz na nossa sala de aula, tornando uma distância muito grande e o tempo que você poderia utilizar pra cuidar dos seus alunos, pra cuidar do seu espaço da sala de aula não acontece; como o planejamento entre os professores, o tempo é muito limitado (...) a questão do excesso de reuniões é uma dificuldade que eu vejo aqui na instituição. Outra dificuldade é que o espaço físico da Eseba não é apropriado para as crianças (...) o barulho. A forma como a escola é organizada em pavimentos, a distribuição do parque, do pátio, são espaços inadequados pra faixa etária, então eu vejo isso como um dificultador também. (Professor G)

De acordo com Muniz (2006) a modalidade mais abrangente de reunião é a de Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA). No Regimento Escolar da ESEBA, produzido em 1981, e que vigora até hoje, essa reunião é constituída por todos os professores e pessoal técnico-administrativo lotado na Escola, "a participação dos pais, alunos e comunidade

externa é esporádica, sem direito a voto e depende de convite e/ou convocação do presidente do órgão colegiado, que, no caso, é o diretor da escola". (MUNIZ, 2006, p. 26)

Ainda de acordo com a autora há ainda as outras reuniões mais específicas como as reuniões de Áreas de Conhecimento, que possuem uma coordenadora responsável, "esta coordenadora é escolhida, por meio de voto, pelas professoras da Área; as coordenadoras se agrupam na reunião de Conselho de Coordenadores juntamente com a direção da escola (diretor e assessoras pedagógica e administrativa). Os encontros ocorrem quinzenalmente e, às vezes, extraordinariamente, dependendo das necessidades da Escola, com duração prevista de três horas e meia (*Idem*). As coordenadoras das Áreas de Conhecimento têm, entre outras, a função de repassar aos membros de suas Áreas as questões e os resultados das discussões da reunião de Conselho de Coordenadores e de levar ao Conselho questões, discussões, decisões e problemas surgidos nas Áreas, além de intentar organizar um trabalho grupal na Área. Esse repasse de informações e as discussões específicas ocorrem na reunião de Área, com periodicidade semanal.

Também de acordo com o documento *Diagnóstico Avaliativo: "A escola que temos"*, foi registrado que na Escola há um excesso de reuniões, nas quais faltam clareza e objetividade na condução, tornando-as às vezes improdcentes. Acontecem reuniões de área, de ciclo, de diálogo, de coordenadores, das comissões internas (3Rs, Avaliação, Ensino Médio, PICD, CAPD), dos grupos de pesquisas e reuniões com pais. As reuniões de área são semanais e em sua maioria dedicadas à responder questões que a direção e comissões internas solicitam. Segundo percepções dos professores que constam do referido documento, há ainda "confusão entre as atribuições do CPA e do Conselho de Coordenadores. É preciso definir claramente os papéis dos Conselhos de Coordenadores e CPA. A burocratização e a demora nas decisões estão ligadas a não definição dos papéis de cada uma das instâncias" (p. 25). Questiona-se, também a composição e atribuições desses Conselhos, a necessidade de existência de ambos, bem como o papel de cada um: consultivo ou deliberativo.

O Professor L destaca, como dificuldade do exercício de suas atividades laborais no interior da ESEBA, questões relacionadas à relação professor/aluno/conhecimento.

então eu acho que a maior dificuldade hoje é descompasso entre o que os alunos querem dentro do espaço escolar, é, e o que é cobrado dos professores pra atender a, à essa expectativa do século XXI, então, [...] a primeira dificuldade é que hoje, a juventude procura a escola e até mesmo a universidade, o ensino superior, muito mais para um encontro social, até mesmo de lazer, e a escola tem por excelência, é, discutir, a vida numa perspectiva da ciência e conciliar lazer e socialização com essa discussão da ciência, eu acho muito difícil, e eu acho fundamental que se desenvolva uma discussão na perspectiva de compreender a vida no campo científico, então hoje está muito

difícil dar aula porque os alunos vem mais por causa do recreio ou pra se encontrarem, falarem da sua própria vida durante as aulas; então essa é a primeira grande dificuldade.

O Professor apresenta elementos importantes sobre os desafios da profissão docente e destaca a necessidade de se conjugar qualificação e valorização profissional. Subjacente a essa questão o professor ressalta também a importância da profissão docente como um veículo de transmissão dos conhecimentos científicos e a dificuldade de conciliar essa dimensão do trabalho docente com os desejos e aspirações dos discentes que se voltam para o lazer e a socialização.

Um outro aspecto que o Professor destaca como dificuldade no seu trabalho como docente é a incorporação da lógica da meritocracia e da produtividade presente no cotidiano escolar, a qual acarreta a intensificação do trabalho docente.

O processo meritocrático que foi introduzido dentro da escola [...] nós temos que fazer, como nossos colegas do ensino superior, ensino, pesquisa e extensão e toda nossa avaliação e todo nosso trabalho, tem que ter como referência a meritocracia que foi instaurada desde o governo Fernando Henrique Cardoso e isso continua no governo Lula, e de forma que a gente tem que... eu brinco, durante o meu cotidiano que a gente tem que procurar fazer as atividades que dão pontinhos, então se você consegue esses pontinhos, você tem algumas regalias, desde o salário até a aprovação de projetos, então eu penso que isso tem sobrecarregado o nosso trabalho, é... nem sempre o que dá ponto é o que interessa pra sala de aula e eu posso dizer isso tanto pra educação básica quanto para o ensino superior; hoje tanto aqui na escola de educação básica quanto no ensino superior; procura-se muito mais as atividades de pesquisa que elas rendem mais pontos e esquece a graduação, esquece a sala de aula, da educação básica. Então eu acho que isso impõe uma degradação do trabalho docente. E, eu acho que é a questão mesmo da valorização docente, que talvez esteja relacionada à primeira, eu acho que essa desvalorização, ela tem contribuído pra uma, um desânimo, uma falta, de envolvimento, uma falta de incentivo pra poder acreditar na educação. (Professor G)

A fala do Professor nos permite perceber que a busca por atividades baseadas nesta lógica da do produtivismo docente, muitas vezes exerce prevalência em relação às atividades de ensino e, de certa forma, atrapalha as atividades relacionadas à atuação em sala de aula. Contudo, conforme o Professor no âmbito das atuais políticas de avaliação sistêmica esses mecanismos são convertidos em prerrogativas *desde o salário até a aprovação de projetos*. De acordo com Silva (2008, p. 86),

esses programas políticos de ações que contribuem para um processo de destruição metódica da coletividade, pois visa a pôr em questão todas as estruturas coletivas por meio, por exemplo, da individualização dos salários e das profissões em função das competências individuais e da atomização dos trabalhadores que dela resulta; coletividades para a defesa de direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família. Esses

mecanismos de flexibilização, pelo fato de serem os grandes co-responsáveis pela abolição da “solidariedade coletiva” são constituidores da lógica do “salve-se quem puder”, pois contribuem decisivamente para o acirramento de políticas de favorecimento pela capitalização daquilo que nos tornam produtivos e, em nível macro não é possível ignorar os efeitos sobre a gradativa redução dos direitos sociais dos trabalhadores, o descrédito de tudo que é público e para a sacralização do mercado.

Essas mudanças geralmente têm imputado à educação escolar a responsabilidade de garantir mecanismos de preparação de força de trabalho para o mercado visando garantir uma “carteira de competências” ou um conjunto de habilidades para tornar o (futuro) trabalhador apto para atender as demandas postas pelo setor produtivo nesse novo ciclo da economia globalizada.

Segundo Burbules (2004), a tarefa educativa de produção do conhecimento escolar reflete estas determinações societais contemporâneas pelo trato que a escola dá à organização curricular, à escolha dos conteúdos de ensino, ao envolvimento com as produções culturais, em uma palavra, às feições que imprime aos saberes produzidos. Especificamente, tais definições e diretrizes irão definir os objetivos e as propostas da educação: a preparação dos trabalhadores para o trabalho em seu novo perfil e significado; a formação flexível para o trabalho capaz de habilitar e orientar os trabalhadores para assumirem tarefas diversificadas; a valorização da técnica como instrumento de construção da vida de todos os homens; a reestruturação e reorganização da escola por uma gestão condizente com novos objetivos, currículos e didáticas; a centralização do sujeito como autor da história e da existência; a orientação da ciência para apoiar o conhecimento e a experiência da vida; o envolvimento dos indivíduos na responsabilidade cultural e social da vida e da cultura nacional e global.

Tais demandas por sua vez, responsabilizam o professor, de forma explícita ou tácita, pelo seu êxito ou culpabilizam-o pelo seu fracasso. Contudo, vale lembrar, que nesse panorama, o trabalho docente encontra-se também em um intenso processo de precarização. No Brasil, presenciamos um aumento expressivo dos contratos temporários com completa desregulamentação trabalhista. Somados a esse processo, encontramos um crônico estado de intensificação do trabalho mediante a extensão das jornadas visando uma elevação salarial, dada sua condição excessivamente precária. Isso traz implicações de natureza diversa. Por um lado afeta o desempenho acadêmico-profissional do docente. Incide também sobre sua saúde, ocasionando danos de natureza física e emocional, classificado por alguns estudiosos de “síndrome de Burnot” (ou síndrome da “chama extinta”). Trata-se de um conjunto de sintomas de natureza psicossocial gerado pelo *stress*, com incidência em algumas profissões

como a do docente e a do enfermeiro, dentre outras, levando o profissional a um estado acentuado de letargia e desmotivação, ocasionando a “despersonalização” nas relações interpessoais, além de vários sintomas físicos como a enxaqueca, obesidade, taquicardia, depressão, etc. Obviamente há implicações concretas no cotidiano escolar como o alto índice de absenteísmo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Entre pontos positivos
Entre pontos negativos
Somos seres que tateiam
Nada está assim
Tão pelo meio
E nem tão cheio
Tudo é uma questão
Que toca um mecanismo
Que pode ser melhor entendido
Na oficina do coração*

*Você não acha não?
Não? Tudo bem
Tudo ora bate na bola do sim
Ora bola no bote do não
Dorinha*

Um olhar sobre a fala dos professores pode revelar muito sobre a maneira como cada um é capaz de sentir e processar as percepções sobre a gestão e devolvê-las sob a forma de reflexão. O exercício de realizar o cruzamento de vários olhares sobre os diferentes ângulos que envolvem a gestão da escola e o trabalho docente nos possibilitaram dados importantes para o estudo do problema que nos desafia: quais os limites e potencialidades da gestão democrática? Quais as percepções e sentimentos dos professores sobre as condições laborais e sua condição de sujeito no processo educacional?

Por meio de uma abordagem empírica, em conexão com reflexões pautadas em estudos teórico-conceituais, procuramos demonstrar que a questão educacional tem sido, no tempo presente, condicionada por múltiplas determinações, sendo estas de caráter endógeno e exógeno à escola. A partir dos dados coletados e dos documentos analisados foi possível apreender que há muitos dissensos entre as percepções acerca da democratização da gestão escolar e do trabalho docente. Tendo como referência a perspectiva dialética, buscamos apreender essas contradições evitando binarismos e realizando todos os esforços em sermos fidedignas com a tendência que os dados sinalizaram.

Partimos do pressuposto que o espaço escolar agrega a tarefa de educar mediante a socialização de conhecimentos e valores, elemento fundante da práxis pedagógica, mas a organização e gestão do trabalho é também um ato educativo. Por isso colocamos em relevo a gestão escolar, entendendo-a como um processo de trabalho que também educa e é educativo. Sob tal perspectiva, em todo o percurso de nossa investigação nos referenciamos em duas categorias centrais que deram sustentação e conduziram os *ângulos* da pesquisa, a saber: gestão democrática e trabalho docente. Diante deste panorama colocamos em relevo diferentes aspectos da gestão escolar e do trabalho docente, mediante as percepções dos professores e gestores sobre suas reais condições de trabalho frente aos atuais desafios profissionais.

No que se refere à gestão escolar materializada no interior da ESEBA, os dados indicaram:

a) A Escola de Educação Básica apresenta um cariz democrático de gestão.

Todos os professores entrevistados afirmam que a gestão da escola é democrática. Quando questionados sobre a importância de uma gestão democrática e da participação do corpo docente nos processos decisórios da escola, vários pontos foram ressaltados a fim de considerarem um direito e dever de todos envolvidos além de estabelecer as bases da instituição desde sua origem. Salientaram que essa perspectiva, ao considerar suas opiniões e tratar de uma oportunidade de promover a integração de professores de diferentes áreas e com diferentes concepções, “é importante para os rumos da escola” (Professor k). Apontou-se que “os docentes são a base, mesmo porque a administração da ESEBA é realizada e tem a função de fazer cumprir as decisões definidas em conselho pelos docentes, técnicos e alunos” (Professor G) e que “se o docente não participar, fica complicado qualquer gestor executar ações que melhorem o ensino, extensão e pesquisa” (Professor G). Assim, definiu-se que “a opinião coletiva tende a enriquecer o trabalho da escola; quando o projeto é coletivo e democrático amplia possibilidade de participação” (Professor E).

Sobre a gestão da Escola, os colaboradores da pesquisa apontaram que “o tipo de gestão pressupõe a participação coletiva” (Professor E) e que a ESEBA “construiu democraticamente sua gestão e desde sua origem ela luta para que isso ocorra realmente” (Professor G), “todas as questões são levadas ao Conselho Pedagógico Administrativo (CPA)” (Professor M), “todas decisões são discutidas e apreciadas em votação” (Professor F). Esse Professor entrevistado afirma ainda que a “gestão da Escola é uma gestão participativa, as decisões são decididas em plenária, em conjunto, há envolvimento das pessoas, tem uma proximidade e sempre um empenho em tentar nos ajudar a encontrar alternativas ou soluções

(...)” (Professor F). O Professor A reafirma que os colegas professores que estão na administração tem desenvolvido um trabalho com sabedoria e com maleabilidade.

b) A gestão escolar na Escola de Educação Básica apresenta forte tendência de descentralização de poder e participação docente em instancias consultivas e deliberativas

Na questão sobre os espaços de discussão e representação coletiva existentes na Escola 9 docentes assinalaram a existência do Colegiado Escolar, os 11 marcaram Reuniões do Projeto Político Pedagógico e também Associação de Pais e Mestres (APM), 6 assinalaram a existência do Grêmio Estudantil e também de Conselho de Caixa Escolar; ninguém assinalou a existência de um Representante da Escola no Conselho Municipal, Estadual ou Federal de Educação. No que se refere à participação em processos de democratização da gestão [Colegiado Escolar, Reuniões do Projeto Político Pedagógico, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmio Estudantil e Representante no Conselho Municipal, Estadual ou Federal de Educação], 10 dos 11 colaboradores afirmaram já ter participado neles, sendo assim, apenas 1 afirmou não ter participado em algum desses espaços. E, ao serem questionados sobre a opinião na experiência de participar desses espaços afirmam aspectos relacionados à legitimidade dos fóruns.

c) A participação docente na gestão escolar

No que se refere a participação nos espaços coletivos existente na instituição, um dos professores entrevistados ressaltou a positividade desse processo assegurando que “educar é um ato político que não se restringe à sala de aula” (Professor E). Outro professor assegurou que “a troca e a opinião de cada um é levada em consideração” (Professor K). Ainda quanto à participação docente, outros professores ressaltaram: “é de suma importância a participação do professor nestes projetos; sem os quais o professor torna-se apenas um ministrador de aulas” (Professor G); “estes espaços de discussão amadurecem o grupo do ponto de vista político, pedagógico, e estreita os laços de relacionamento pessoal e profissional” (Professor C) e que “proporciona a busca de ações coletivas que garantam um processo de ensino-aprendizagem significativo” (Professor L).

A percepção do sujeito colaborador que atua como substituto reitera essa tendência afirmada pelos professores efetivos: que “a participação dos professores é bem ativa. Participam praticamente de todas decisões. Como tudo é tomado em conjunto, eu não vejo nada que eles são excluídos de opinarem (...) ter direito a voz e voto” (Professor F).

d) Os riscos do democratismo

Um dos colaboradores da pesquisa, embora reconheça o cariz democrático das práticas de gestão na ESEBA, apresenta elementos diferenciados em relação aos outros depoimentos.

O professor alerta para a necessidade de maior autonomia dos gestores. Segundo sua concepção “ o que poderia ser uma decisão puramente administrativa daqueles que são eleitos (...) é o grupo de professores, técnicos e um pouco menos alunos e família, querem participar de coisas que poderiam ser simplesmente definidas num âmbito administrativo” (Professor C).

Sob tal perspectiva, é possível inferir que o excesso de reuniões provoca a morosidade de ações no encaminhamento de questões correlatas à rotina escolar. Sob tal perspectiva o professor C assevera que: “a sensação que tenho é que existe tanto de espaço coletivo, tanta discussão, que a gente não consegue sair do lugar, e coisas fundamentais para a vida escolar, elas acabam levando anos para serem definidas...” Ainda segundo seu sentimento o professor externaliza que fica um pouco cansado desses espaços coletivos onde há muita conversa e a efetividade da conversa é pequena, “porque, normalmente, o mundo acadêmico nos faz pensar muito e nem sempre a gente coloca o pé no chão sobre as nossas propostas, então as vezes são propostas excelentes que estão na estratosfera mas a realidade impede que aquilo seja executável (...)”. Nesta direção, o professor propõe que deveria diminuir o número de temas ou assuntos a serem discutidos coletivamente e “voltá-los mais pra questão de currículo... então eu penso que a gestão com esse título de democrático às vezes ela cai no jargão do democratismo e a gente não avança muito. (...) Então, às vezes a gente chega ao ponto de discutir, coisas elementares...”

No que se refere às condições laborais do professor e sua condição de sujeito no processo educacional no interior da ESEBA foi possível depreender aspectos bastante singulares. Desde sua origem, a ESEBA apresenta aspectos relacionados com as condições de trabalho que a diferenciam, quando comparada com a realidade das demais escolas públicas de Uberlândia e região. De fato, a escola apresenta significativas diferenças em relação às outras escolas públicas tanto no que se refere as condições de trabalho docente, materializadas no Plano de Cargos e Salários, quanto no que se refere à dinâmica organizativa dos processos de trabalho. No que se refere ao trabalho escolar, o corpo docente é contratado em regime de 40 horas, com dedicação exclusiva e a forma de ingresso é por meio de concurso. O docentes dedicam-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão e ministram uma carga horária entre oito a dezesseis horas aulas semanais. Além das atividades de pesquisa e extensão, os docentes desenvolvem atividades correlatas ao ensino, como planejamento de aulas, atendimento à alunos em horários extra-classe, atendimento aos pais e participam ainda de diferentes reuniões de variados fóruns e instâncias organizativas no interior da Escola.

A singularidade existente nas condições de trabalho assim como as particularidades

presentes na cultura participativa da escola são determinantes para a potencialização do professor como sujeito de sua práxis educacional. O contexto educativos, os processos de mediação entre professores, o ambiente de trabalho, as modalidades e níveis de atuação, as possibilidades de participação em fóruns consultivos e deliberativos minimizam os efeitos da divisão social do trabalho pautadas em práticas autocráticas, centralizadoras e relações de poder vinculadas ao paradigma fordista e taylorista mediante à clássica equação de separação entre concepção e execução e o reforçamento do poder da gerencia.

De fato, os dados empíricos indicaram também para aspectos relacionados a intensificação do trabalho, mediante atividades que extrapolam a jornada, ocasionando sensação de cansaço e sobrecarga persistente. Além disso, destaca-se práticas produtivas e meritocráticas e excesso de reuniões o qual inibe a dedicação específica às atividades relacionadas a materialização do currículo e à dinâmica de sala de aula. Em que pesem esses elementos é possível concluir que a cultura participacionista, construída historicamente, e as dinâmicas de gestão democrática existente atualmente na ESEBA estão intrinsecamente vinculada às condições de trabalho oferecidas aos profissionais que atuam neste espaço.

Pensar nos desafios contemporâneos para a atuação docente e a gestão escolar sem levar em consideração a dignidade das condições concretas de seu trabalho poderá gerar discursos e análises essencializadas e romantizadas sobre o fazer pedagógico atribuindo ao professor uma gama de responsabilidades para além de suas possibilidades. Na grande maioria das escolas da rede pública de ensino seja na esfera municipal ou estadual, os professores brasileiros atuam em situação de extrema precariedade, com salários aviltantes e arrochados, levando-os a hiper-intensificação e diversificação de suas atividades laborais. Esse processo, por sua vez, impacta sobre as possibilidades de participar das instâncias decisórias da escola, tais como participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nos diferentes conselhos existentes no seu interior; levando à captura de sua identidade profissional transformando em um mero “ministrador de aulas”. A precariedade e intensificação do trabalho incide também sobre as dinâmicas organizativas do fazer pedagógico em sala de aula, tais como: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção dos planos de ensino; elaboração de avaliação da aprendizagem.

Assim, a concretização da função docente sob tais moldes requer mudanças estruturais nas atuais condições de trabalho, nos rendimentos salariais do professor e nos processos de qualificação profissional. Não pretendemos, contudo, levar análises que *a priori* irão

“vitimizar” a posição do professor e suas condições de trabalho, mas captar as contradições que envolvem o exercício concreto da atividade profissional do docente. Os estudos sobre o trabalho docente e a gestão da escola, realizado no interior da ESEBA nos possibilitaram apreender, classificar e analisar um conjunto de variáveis sobre o trabalho em realidades distintas. Os dados empíricos nos levam a concluir a estreita co-relação entre as condições concretas de trabalho do professor, a assunção de sua condição de sujeito da práxis educacional e efetivação dos processos de democratização da gestão.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A. Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 37-50, 2005.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrenos da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol. 15, nº 2, 2002.

BÓRON, A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 7-67.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (orgs). Globalização e Educação: uma introdução. In: _____. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-57.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1181-1201, 2004.

CHOMISKY, N. Democracia em mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, P. **Globalização Excludente**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 108-120.

CURY, C. R. J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2000.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia: Correio de Uberlândia, 2010.

Disponível:

<http://www.correiodeuberlandia.com.br/coluna/2010/07/WILLIAN/40/espaco_economico.html>. Acesso em: 01 de dez. 2010.

JORNAL EDUCOMUNICA. Uberlândia: Disponível: <<http://comedu.blogspot.com/>> Acesso em: 01 de dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. 5. ed.

MUNIZ, L. **O Fórum de Classe na Escola Pública: significados e práticas direcionados à construção de uma coletividade**. Uberlândia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006. 252 p.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

REZENDE, L. **A Organização do Trabalho Escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no Período de 1997 a 2003: Dilemas e possibilidades**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. 246 p.

SILVA, M. V. Gestão democrática na educação: as contribuições e omissões da LDB (lei 9.394/96) In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves: **O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. Campinas: Editora Alínea, 2008. (no prelo).

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo da pesquisa**. Disponível: <www.bocc.ubi.pt> Acesso em: 01 de set. de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. **Carta de princípios**. Disponível: <http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta_principios> Acesso em: 01 de dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA. **Diagnóstico Avaliativo: A escola que temos**. Disponível: <http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=carta_principios> Acesso em: 01 de dez. 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.