

MEDIDAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO E TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS EM BELÉM

MEASURES OF DEMOCRATIZATION OF THE MANAGEMENT AND TEACHING WORK IN PUBLIC SCHOOLS IN BELÉM

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos¹

RESUMO

Trata de resultados de estudos e pesquisa realizados pelo Observatório de Gestão Escolar Democrática objetivando examinar como as medidas ditas democráticas estabelecidas a partir de 1988 foram incorporadas às escolas públicas de Belém que propiciaram algum rebatimento na gestão e no trabalho docente, tais como: eleições diretas para gestor escolar, criação de projeto político-pedagógico e conselhos escolares; hora pedagógica e programa dinheiro direto na escola – PPDE. A partir de uma metodologia quali-quantitativa, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas, questionários, além da observação não-participante a um universo de 14 professores, 10 diretores, 10 funcionários, 10 pais de alunos e 10 alunos pertencentes aos Conselhos Escolares de 05 escolas municipais e 05 estaduais de ensino fundamental de Belém. Os principais impactos das políticas democratizantes na gestão e no trabalho docente revelados pela pesquisa ainda são tímidos, mas se fazem sentir não na direção esperada pelos idealizadores das políticas, refletidas na elevação considerável de atividades escolares, que os docentes precisam e devem cumprir, como: participação em muitas reuniões, o preenchimento de fichas avaliativas de alunos, integração com os pais, novas metodologias que precisam aplicar, sem conhecer direito seus fundamentos, dar conta de cada aluno individualmente, sem condições, já que as turmas continuam muito extensas.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar - democratização da gestão - trabalho docente

ABSTRACT

These results of studies and research conducted by the Center for Democratic Management School aiming consider measures such as democratic set from 1988 were incorporated into the public schools in Bethlehem that provided some hittin in management and teaching, such as direct elections for school manager, creation of the political-pedagogical project and school boards, teaching hours and money directly to school program – “PPDE”. From a qualitative and quantitative methods were applied semi-structured interviews, questionnaires, in addition to non-participant observation to a universe of 14 teachers, 10 principals, 10 staff, 10 parents of students and 10 students belonging to the School Board of 05 municipal schools and 05 state elementary schools in

Belem of the main impacts of democratizing policies in management and teaching revealed by the survey are still timid, but are felt not in the expected direction by idealizers policy, reflected in the considerable increase in school activities that teachers need and must meet such as: participation in many meetings, the completion of evaluation sheets for students, integration with the parents, who need new methodologies to apply, without knowing their right reasons, to account for each student individually, without conditions because the classes are still very extensive.

KEYWORDS: school management - democratization of the management – teacher works

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de estudos e pesquisa sobre gestão democrática da escola pública de Belém, na qual examinamos as medidas democráticas incorporadas às unidades escolares, tais como: eleições diretas, projeto político-pedagógico coletivo, conselhos escolares, hora pedagógica e programa dinheiro direto na escola, que propiciaram algum rebatimento na gestão e no trabalho docente.

A metodologia privilegiou a análise qualitativa, utilizando entrevistas semi-estruturadas, questionário, fichas de registro de observações não participantes, para extrair elementos de respostas aos seguintes indicadores: grau de satisfação, importância atribuída aos Conselhos Escolares; tipos de lideranças, imagem da escola; percepção por parte dos sujeitos sobre as nuances ocorridas a partir das medidas de democratização da gestão incorporadas às escolas.

Neste recorte, trataremos apenas da relação entre democratização da gestão e trabalho docente, por meio de eleições diretas para provimento do cargo de direção escolar, criação de Conselhos Escolares, construção de projeto político-pedagógico em cada escolar e hora pedagógica e trabalho docente, aqui compreendido como a forma em que o trabalho do professor se organiza na escola com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais, aí incluindo modos como suas atividades estão discriminadas, a distribuição das tarefas e competências (no sentido de que pode e deve fazer), a hierarquia, salário, jornada e condições e contratos de trabalho, qualificação, enfim, que se referem às relações de trabalho.

DESENVOLVIMENTO

As medidas de democratização incorporadas às escolas são consideradas, por dirigentes e estudiosos da área, (XAVIER & SOBRINHO, 1999) como instrumentos

importantes para a democratização da gestão escolar, dada as dificuldades por que passa a escola pública brasileira e, em particular, a paraense. São fundamentais para a qualificação da escola e têm sido justificadas por meio de argumentos técnicos, em nome da modernização, da eficiência, da eficácia, apregoados pela administração do tipo empresarial, em que se otimizam os meios para o alcance dos fins desejados. Disseminase pela mídia e até nos estudos a necessidade de atribuir-se uma rentabilidade econômica à educação, por meio de um planejamento eficaz. Como exemplo disso, temos os programas de descentralização financeira das escolas públicas como o PDDE, que estimula e utiliza princípios da administração e contabilidade privada; a autonomia, as parcerias, a participação da comunidade na escola, dentre outras.

Tais medidas de descentralização financeira têm sido bem recebidas pelos sujeitos escolares, especialmente o Programa Dinheiro Direto na Escola, que veio suprir uma grande deficiência da Escola, que na maioria dos casos não contava com recursos para despesas de pronto pagamento que exigem soluções rápidas, ainda que as estaduais recebam um fundo rotativo e as municipais um suprimento de fundo, que não conseguiam dar suporte para as despesas de manutenção da unidade.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que tais programas permitiam alguma autonomia das unidades escolares, davam abertura para que estas buscassem captar mais recursos de outras fontes, por intermédio de parcerias ou promoções diversas, uma vez que os Conselhos Escolares, que são os órgãos por meio dos quais se repassam e gerenciam os recursos, viraram unidades executoras, com personalidade jurídica e competência, portanto, para administrar recursos financeiros. Ressalte-se que o MEC se orienta por uma lógica mercantil de oferta de serviços, em que a própria operacionalização do PDDE se baseia na parceria (Brasil, 2004.)

Mas o próprio Ministro da Educação, Tarso Genro, em matéria no Jornal “Folha de São de Paulo” de 18.01.2005, afirma que: “*A educação é uma questão política de Estado de caráter estratégico, não um ‘nicho’ do mercado para experimentação dos princípios da administração e da contabilidade privada*”. É uma contradição, porque as políticas educacionais implementadas e continuadas pelo governo Lula, encaminham em direção ao mercado, induzindo as escolas a firmarem parcerias, a partir de uma lógica mercantil.

O trabalho docente, por exemplo, é um dos eixos das mudanças apregoadas pelos órgãos da educação, em nome da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim as medidas adotadas, a partir das reformas dos anos noventa, e mais decisivamente com a LDB 9394/96 repercutiram na organização do trabalho na escola,

como: ampliação da autonomia, maior dispêndio de tempo dos professores para atendimento dos seus alunos, reuniões coletivas, participação na elaboração do projeto político-pedagógico, maior participação dos pais na escola (OLIVEIRA, 2002).

No caso particular das escolas municipais de Belém, com a implantação do Projeto Pedagógico Escola Cabana, que incorporaram novos critérios de enturmação dos alunos por ciclos, novas formas de avaliação, com o acompanhamento sistemático e registrado do aproveitamento dos alunos em cadernetas individuais, planejamento coletivo sistemático, ao lado de uma maior participação nos Conselhos Escolares para administrar os recursos financeiros.

Não foi apenas nas escolas municipais que ocorreram tais mudanças, as estaduais também sofreram impactos com as novas medidas de democratização-descentralização, advindas das reformas educacionais dos anos noventa: a necessidade de elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, participação nos Colegiados Escolares, integração com a família, dentre outros.

Como se pode observar foram mudanças significativas na organização e gestão do trabalho docente. Alie-se a isso, que tais responsabilidades e atividades não se fizeram acompanhar de melhoria das condições concretas de trabalho, aí incluindo salários dignos, estímulo à elevação da formação, diminuição das jornadas de trabalho, vínculo do professor a uma determinada unidade, salas de aulas em condições adequadas de funcionamento.

No que se refere à formação continuada: os resultados da pesquisa revelaram que 83% dos professores fizeram algum tipo de curso, sendo 14% com especialização e 3% com mestrado, mas as condições materiais e financeiras não permitiram a realização de formação, segundo os entrevistados.

Ainda não há planos de carreiras aprovados funcionando na rede estadual. A forma de ingresso na escola e na função: 85% ingressaram via concurso público e 10% vieram transferidos e 05 contratados. A maioria trabalha além de 200/h mensais e (51%) possuem outros vínculos empregatícios com Estado, ou Prefeitura ou/ e particular.

Sabe-se que há um fundo de verdade, nas razões alegadas pelo Estado sobre a má gestão das instituições públicas, para justificar a necessidade de mudanças na gestão, porque há efetivos problemas com ela, mas isso não se configura, a nosso ver, como um dos principais óbices enfrentados pelas escolas paraenses.

Importa salientar que não somos contrários a uma educação de qualidade como meta permanente, mas à concepção mercantil, amplamente disseminada na sociedade, bem como a forma como sendo tratada a questão pelas forças hegemônicas

dirigentes do País, em que constantemente tentam desqualificar os serviços públicos, o que a nosso ver, pode ser uma forma enviesada de avaliar a questão, porque não é por ser pública que a educação é ineficiente e precária historicamente, mas, em decorrência de um conjunto de fatores, dentre os quais se destacam: i) a quase total ausência de políticas educacionais sérias, conseqüentes, orgânicas, antecipatórias e continuadas, ii) a falta de investimentos nas condições infra-estruturais e, ao lado disso, iii) a ausência de um sistema eficiente de controle social dessas políticas e, particularmente, de um sistema de avaliação permanente dos trabalhadores educacionais.

Como se reconhece há efetivamente deficiência no trabalho de profissionais ligados à educação pública, como acontece em qualquer profissão, expressos, sobretudo, no pouco ou nenhum compromisso de muitos dirigentes e até de professores com a educação, num descaso com seu trabalho, revelados na pesquisa por meio de uma taxa significativa de absenteísmo, despreparo no trato com os alunos e seus pais, dentre outros. Precisamos indagar quais as causas disso e por que a situação continua? Será que as condições de trabalho não tem responsabilidade no desenho deste quadro?

No caso específico dos professores tais problemas, a nosso ver, se manifestam pela utilização de metodologias ultrapassadas, incipiente conhecimento das próprias disciplinas que ministram, recusa ou mesmo resistência a inovações, dentre outros. São problemas que muitas vezes não dependem só do profissional, mas de condições propícias para que tudo isso aconteça.

Não dá para ter uma boa auto-estima com condições tão perversas de trabalho e de prestígio social que têm nossos professores brasileiros, que vêm desde a sua formação básica até na superior nas licenciaturas, as quais não possuem prestígio social, para atrair pessoas mais preparadas, que tenham realmente interesse em se formar bons professores, por meio de escolha livre e não a única possível, como acontece para determinada parcela da população, como única chance de fazer cursos superiores. Mas, é preciso enfatizar que grande parte de nosso professorado é bom, responsável, dedicado e compromissado com a educação.

Ao lado disso, não se deve desprezar o importante fato da má qualidade de alguns Cursos superiores de formação inicial até de instituições públicas, porque o Estado desde há muito tempo não tem priorizado a educação, uma vez que nossas universidades estão sucateadas, além do que os alunos dos cursos de licenciaturas em geral pertencem em sua maioria a classes menos favorecidas da população, sem condições de adquirirem livros, lerem jornais, revistas e terem de trabalhar para se manter e, hoje que nem postos de trabalho existem para todos que precisam, os problemas só se agravam.

Sobre a qualidade do trabalho realizado na e pela escola, as respostas variaram bastante, guardando em comum a opinião de que a dedicação e qualificação dos professores, a participação da comunidade, liberdade para desenvolver seus trabalhos, organização do trabalho, número de alunos por turmas são indicadores fundamentais para analisar as condições de trabalho docente.

Quanto à percepção dos entrevistados sobre as dificuldades encontradas na organização do trabalho na escola, identificam-se posicionamentos diferenciados. Alguns não conseguem perceber dificuldades na realização do trabalho e outros apontam várias, como: poucos recursos financeiros, irresponsabilidade de funcionários, falta de condições materiais e subjetivas de trabalho, problemas de relações interpessoais, baixa presença dos pais na escola, excesso de exigências a serem cumpridas pelos professores, dentre outras.

No que concerne à percepção dos professores sobre a interferência das condições de trabalho na organização da escola, os salários, a jornada de trabalho e as relações interpessoais foram indicadas como os fatores de maior interferência, como podem ser observados nos depoimentos a seguir.

É preciso ser super-homem para fazer tanta coisa que a escola exige com o que ela nos oferece, não temos o menor estímulo para melhorar nossa formação, nossos salários não permitem que a gente se dedique mais, porque precisamos correr de galho em galho, o dia todo..(Professor)

Acho que o salário interfere um pouco, mas quando a gente trabalha com amor a gente supera. A jornada de trabalho é muito grande, mas é como eu disse quando a gente tem vocação a gente supera. (Professora).

Por fim, considera-se com base nos depoimentos e nas observações efetivadas nas escolas, que 40% dos sujeitos que lá atuam se esforçam e consideram importante a construção da gestão democrática, que certamente poderá melhorar as condições do trabalho docente e da escola como um todo, enfatizando a necessidade da presença efetiva de representantes dos diversos segmentos que compõem a escola nos Conselhos Escolares, que em apenas 20% das escolas investigadas funcionam efetivamente, ainda que a maioria dos sujeitos escolares tenha a opinião da importância desse Colegiado, para as decisões coletivas.

Aliás, desde os anos de redemocratização do País (1984) até os dias atuais, mais sistematicamente, vem se intensificando o discurso e iniciativas oficiais mostrando a importância da participação da comunidade educacional nos destinos da escola, com

vistas na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, no plano das orientações de políticas. Tem-se defendido sobre a exigência histórica da participação popular nos destinos da sociedade. Entretanto, de acordo com os resultados revelados na pesquisa dependendo do contexto, participação pode significar muita coisa e não ter o sentido que amplia o exercício democrático, como relação política de construção da emancipação.

A participação dos cidadãos desponta como fundamental no conjunto da democracia liberal. É por meio dela que se revelam os ideais democráticos, que deve ser praticada nas relações diárias tanto na escola, como em outros espaços. A democracia é processo e, como tal, é imperfeita, é busca, é projeto, mas não uma utopia.

Na concepção neoliberal disseminada pelo País, a participação não é compreendida como relação política, e sim como relação harmônica; como colaboração, própria da tradição conservadora que hoje se revitaliza no terreno das ideologias corporativas, hoje muito presente nas campanhas de solidariedade social, das parcerias público-privadas, do público-não-estatal, dentre outras.

Entende-se que isso é resultante de um amplo movimento mundial de desenvolvimento das forças produtivas, dos avanços tecnológicos, das inovações gerenciais e organizacionais, enfim, do processo de globalização assumido na atualidade, que encaminha na direção de uma sociedade mais competitiva, padronizada, informada e menos humanizante.

Os cultuadores da supremacia do mercado e da qualidade total defendem que estamos vivendo um momento de ampliação da democracia, nestes tempos de globalização, porque os indivíduos têm mais condições de buscar desenvolver suas capacidades e conseguem participar desse mercado, com êxito, dada à ampliação dos meios e canais de comunicações e também porque há abertura para que os indivíduos desenvolvam suas criatividades, seus empreendedorismos, que lhes permitiram participar dos nichos de mercado. Propositamente, há um desfoque do coletivo para o individual, que, em última instância significa atribuir a cada um, em particular, a responsabilidade total sobre seu sucesso ou insucesso.

De outro lado, os considerados mais de esquerda proclamam a necessidade da democracia ser defendida como um valor universal para evitar recaídas autoritárias (SILVA, 2003). Acrescentando, diríamos outros, como Oliveira, (2002) também mais à esquerda defendem a radicalização da democracia.

Mas, voltando à questão das políticas de democratização da escola que se assentam na cultura do gerencialismo, incorporada com as reformas dos anos noventa no Brasil que atinge até os professores e técnicos escolares em suas práticas e suas

formações. É fato que hoje, as instituições modernas atuam de forma mais participativa, mais integrada, descentralizadas, flexíveis, o que, entretanto não significa que, por isso, sejam mais democráticas, ainda que tais mudanças constituam algumas vezes patamares mais elevados de humanização, de relações civilizadas. Tais qualidades são assumidas até o momento em que não interferem naquilo que os dirigentes maiores definem como seus cenários de sucesso.

Um outro ponto a ser destacado é que defendemos a necessidade da qualidade dos serviços e relações, mas é de uma forma diferente daquela apregoada pelo governo Fernando Henrique Cardoso e, ainda vigente no governo Lula, porque aquela depende de um conjunto de fatores, em que se destaca a construção coletiva de novas relações de poder e de apropriação dos bens culturais produzidos pelo trabalho humano, por parte daqueles historicamente excluídos. No caso específico da educação, significa a melhoria das condições gerais em que se desenvolve o processo educativo escolar.

Sabe-se o quanto é importante a participação dos atores educacionais na escola, mas só ela não basta para que as condições gerais mudem. Além disso, a participação é vista por muitos educadores e pelo próprio Estado como a grande redenção da escola pública, com o que discordamos. Aliás, isso é bem antigo, porque até na ditadura brasileira se falava muito em participação comunitária, (programas de desenvolvimento de comunidade, por exemplo) entendida como consulta individual, o que não garante a participação consciente (SANTOS, 1999).

Há fortes indicativos práticos e teóricos da imprescindibilidade da participação dos cidadãos no espaço das decisões públicas:

Acredita-se que o exercício da participação em assuntos públicos põe os indivíduos em contato com a estruturação burocrática do poder público, suas dinâmicas e estratégias de atuação nas políticas sociais... Permite, ainda, a vivência da correlação de forças e a identificação da necessidade de organização e articulação política para a conquista de espaços no grupo (ABRANCHES, 2003, p. 82).

Como programa de governo do antigo prefeito do Partido dos Trabalhadores, em Belém, atendendo às reivindicações históricas da categoria docente foi criada a denominada “Hora Pedagógica”, como parte de um projeto pedagógico de mudança estrutural do ensino fundamental, intitulado Escola Cabana, da Secretaria Municipal de Educação de Belém, que objetiva, dentre outras coisas, a valorização profissional dos professores, como formação continuada a partir de um espaço de tempo incluído na carga

horária do professor destinada ao estudo e discussão com seus pares e a coordenação pedagógica sobre o fazer pedagógico, socializando e intercambiando experiências, inquietações e desejos sobre as experiências em sala de aula e realizando estudos para o desenvolvimento de seus arcabouços teóricos.

A HP como momento formativo materializa-se por meio de encontros, cursos, oficinas, palestras, assessorias por parte da SEMEC, dentre outros. É uma importante política de formação de educadores que está sendo construída em Belém, desde 1998, já conseguindo mudanças significativas no cotidiano escolar, segundo a SEMEC, incorporando novos rituais, num processo tenso, conflituoso e contraditório (SEMEC, 2003).

A Hora Pedagógica é um momento de formação continuada e planejamento que acontece nas escolas semanalmente, dentro de seu cotidiano, em que os professores se dividem por área de conhecimento para estudarem determinada temática, para planejarem suas atividades. É computada como hora-aula para eles, num total de 25 h/a remuneradas, mensalmente. Os alunos, por sua vez não ficam sem atividades, que são desenvolvidas por outros professores nas Salas de Leitura, Educação Artística e Educação Física ou outras.

Concordamos com a relevância das medidas adotadas, mas, segundo nossas observações, entrevistas e questionários ainda não percebemos mudanças significativas nas escolas, a partir da Hora Pedagógica, o que não diminui ou inviabiliza sua importância, haja vista que só muito recentemente todas as escolas municipais já a implantaram e, sobretudo por ser uma experiência inovadora e, sobretudo, porque não basta a incorporação de medidas pontuais, sem melhorar as condições de trabalho docente, que passam necessariamente por questões de salários, de equipamentos de uso coletivo na escola, dentre outros. Além dessa formação focalizada no local de trabalho, existem outras consideradas pela SEMEC, porque os professores são estimulados a realizarem, com a liberação de suas carga horária total para fazerem cursos de pós-graduação, com salários integrais.

Pensa-se que a avaliação séria irá permitir os redirecionamentos necessários, porque observamos que quando há uma gestão mais próxima e organizada do processo, a partir do planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas na HP, com cobrança de tarefas determinadas ao final dos eventos, sempre coordenados e acompanhados, os resultados aparecem, como pudemos constatar em algumas escolas, o que não significa controle fiscalizatório, mas organização das ações.

Não dá para deixar o processo de HP, por conta exclusiva dos professores na dinâmica das atividades desenvolvidas, porque há dispersão e absenteísmo, como é comum nestes momentos, sobretudo se considerarmos a situação geral do quadro docente, em que a maioria de seus componentes atua em mais de uma escola, para aumentar os rendimentos mensais e sem tempo para resolver muitos de seus problemas pessoais e até para preencher fichas individuais de alunos, daí utilizarem o tempo para isso.

Uma escola, formadora de cidadãos críticos e criativos na construção de novas alternativas de sociedade e de resolução de problemas e, sobretudo, de profissionais mais qualificados para o mundo do trabalho, deve cumprir sua missão política e social, oferecendo um ensino de qualidade a todos que a ela procurarem.

Para que ela possa cumprir seu principal papel deve ser organizada, estruturada e gerida de forma democrática, solidária e humanizada, onde seus principais fóruns de construção e discussão participativa funcionem como espaços de educação política permanente, para que seus educadores melhorem suas relações e atuações na formação dos alunos, para que estes ao concluírem seus estudos, não busquem apenas a inserção no mercado de trabalho, mas que participem da luta organizada em direção à mudança das condições perversas de exclusão social presentes na sociedade brasileira e, com mais intensidade em regiões menos desenvolvidas, como a Amazônia.

A pesquisa revelou que, nas escolas municipais do ensino fundamental, a partir de entrevistas, questionários, fichas de registro e observação do cotidiano escolar, indícios de que a denominada Hora Pedagógica, na maioria das unidades escolares, não está servindo aos objetivos para os quais foi criada, o que, repetimos, não inviabiliza sua importância, porque precisamos:

[...] resgatar a dignidade de uma efetiva formação continuada que lhe permita fazer a mediação entre os processos de conhecimento que se produzem nas relações sociais e culturais e o conhecimento escolar (FRIGOTTO apud BEZERRA, 2000, apresentação).

As entrevistas realizadas com diretores e professores representantes nos Conselhos Escolares revelaram que a maioria dos professores não participa regularmente do momento de educação continuada, planejamento coletivo, devido a inúmeros fatores, dentre os quais se destaca, a falta de tempo, porque são poucos momentos que têm para resolver suas questões particulares e até certo desinteresse pelo trabalho, por falta,

talvez, de um trabalho maior de discussão sobre sua relevância para a mudança da educação, a partir de uma construção coletiva e não apenas de decisões e esforços individuais na busca incessante por mais conhecimentos para a competição no mercado, o que representa uma falácia, porque se todos se prepararem da melhor possível, vai sempre faltar postos de trabalho para todos, porque o sistema capitalista por sua natureza e essência é poupador de recursos humanos. Por isso, não dá para restringir a formação com base nas necessidades do mercado.

Consideramos, pelas falas desses sujeitos, que há indícios de uma incipiente compreensão sobre a necessidade da participação mais sistemática e organizada na vida escolar, porque continuam com a idéia formada de que a função de gestão pertence ao diretor e seus técnicos, embora alguns defendam tal participação, conforme depoimentos significativos abaixo:

Só posso dar minhas aulas e ir embora e aproveito a HP para resolver problemas, mas acho importante participar. A diretora deve dirigir a escola e nós fazemos a nossa parte (Depoimento de um professor).

Acho importante a nossa participação nas reuniões e discussões, mas cadê as condições de fazer isso? Mudaram algumas coisas, mas o principal infelizmente continua, que são baixos salários, a gente precisa correr atrás, para conseguir ganhar um pouco mais (Depoimento de uma professora)!

Os professores evidenciam em suas falas as dificuldades da escola realizar momentos coletivos de discussão, pelo problema de conseguir reunir todos num mesmo momento, ainda que seja no mesmo horário de suas aulas, sobretudo porque cada docente possui seus interesses e não dá para conciliar os horários, conforme manifestações a seguir:

Eu só posso vir nos dias e horário de minhas aulas, duas vezes por semana, porque trabalho o tempo todo. A HP é o único momento que, às vezes, utilizo para ir a médico, dentista.[..] (Professora).

Não é que eu não tenha interesse em estar na escola, mas o tempo não dá, preciso aproveitar a hora para resolver meus problemas domésticos (Professor).

Do ponto de vista material e institucional pode-se dizer que as condições de funcionamento de nossas unidades escolares não oferecem condições adequadas para um trabalho coletivo: a própria organização hierárquica, a estrutura curricular, as formas de gestão ainda centralizada, a precariedade das instalações físicas, a ausência de bibliotecas equipadas, os colegiados escolares ainda não estão atuando na direção de fórum de discussão, tomada de decisão coletiva e capacitação política permanente, ainda é um órgão burocrático que junta algumas pessoas, que até dão opiniões, mas não realizam um trabalho coletivo sistemático e orgânico.

Do ponto de vista político-social, destaca-se a disputa de poder de grupos da escola, nem sempre tão visíveis, mas que conseguimos observar na investigação, onde há o grupo de aliados dos diretores e os adversários, que sempre estão contra as decisões tomadas pela direção. Alguns aliados participam da hora pedagógica e a discutem, mas em geral, são os mesmos docentes que estão sempre presentes na escola, enquanto que os outros que não se afinam com a direção quase sempre se recusam a se juntar, até mesmo para debater sobre suas práticas docentes.

Quanto aos condicionantes econômicos já nos reportamos acima, quando evidenciamos as vozes dos professores criticando os baixos rendimentos e a necessidade da busca de outras fontes de renda para conseguir uma vida melhor, percebendo uma visão negativa dos professores sobre as possibilidades de mudanças, a partir de suas participações mais qualificadas nas decisões escolares. Um depoimento significativo a esse respeito:

Não penso que vá adiantar eu me sacrificar ficando na escola para reuniões, porque quem decide mesmo é a diretora (Professor).

Falam tanto em participação e não vejo nada acontecer, mudam as coisas de uma hora para outra, sem nos dar condições de amadurecer e vão implantando...(Professora).

É toda uma concepção de participação que perpassa tais discursos, entendida como colaboração, como contribuição na operacionalização das políticas, ou seja, não há distribuição de poder, mas uma participação apenas operacional, de tarefeiro:

A esse respeito, o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução (PARO, 1997).

Historicamente, a relação escola e órgãos superiores sempre tem se dado vertical e burocraticamente, até nos programas ditos de descentralização e agilização da gestão, onde se observa a delegação de poderes para a operacionalização, ficando o controle e a decisão centralizados.

Por outro lado, tem-se a considerar que a formação contínua não se reduz à socialização de experiências e modos de saber-fazer, é um processo de persuasão, de conversão e não apenas a interação participativa (CAUTERMAN, ET AL, 2000).

É importante a formação que se dá focalizada no espaço de trabalho, mas não pode se restringir a isso, porque o profissional precisa se alimentar em outras fontes, como teorias, pesquisas, estudos e outros muito importantes para dar-lhes suporte científico.

Precisamos relativizar nossas análises sobre a Hora Pedagógica: primeiro, porque se estudar os efeitos de uma educação continuada exigiria uma observação prolongada das práticas dos professores; segundo, o discurso muitas vezes se distancia da prática efetiva, o dizer e o fazer se afastam e, por último:

Avaliação de políticas públicas está também sujeita a um tecnicismo: o da simplificação excessiva do real a que poderíamos chamar a derivada do indicador, o da censura ou da confusão das posições estratégicas a que poderíamos chamar a derivada dos objectivos (CAUTERMAN, ET AL, op cit p. 13).

Ao lado das políticas de formação continuada, como a HP, tem-se as medidas de democratização adotadas nas escolas: eleições diretas, criação de Conselhos Escolares, formulação e implementação do projeto político-pedagógico.

As eleições diretas na rede estadual ainda não se concretizaram, objetivamente, porque quem escolhe o gestor é a Secretaria de Educação, a partir de uma lista tríplice encaminhada pelo Conselho Escolar. Na rede municipal, há processo eletivo democrático em grande parte de suas unidades.

Existem Conselhos Escolares instalados em 100% das escolas investigadas: em 30% delas existem órgãos de estudantes: 20% associações de pais e mestres funcionando. Tais organismos ainda não estão servindo de espaço de discussões e formulações de políticas subsidiadoras do processo de tomada de decisão da gestão.

Há indícios de que a participação dos próprios membros dos Conselhos Escolares ainda é incipiente, decorrentes de inúmeros fatores, dentre os quais se destaca, a forma como foram criados pelo Sistema de Ensino, como exigência legal para

o credenciá-los ao recebimento de recursos financeiros do governo federal. não contribuíram para mudar as relações de poder de 80% das escolas da amostra. 100% delas permanecem com uma organização vertical, onde a direção aparece com o órgão máximo, que estabelece as prioridades escolares e as encaminha. Seus dirigentes ainda dão indícios de praticar uma gestão predominantemente centralizada e personalística, na base de suas experiências, sem um planejamento contínuo; nem definição de objetivos e metas a serem perseguidos, sem um cuidado com a eficiência do trabalho escolar.

Os Conselhos Escolares ainda não estão funcionando adequadamente consoante à finalidade para a qual foram criados, como colegiados gestores, restringindo-se a unidades executoras de recursos financeiros que chegam à escola, como: PDDE, fundo rotativo e outros.

Em cerca de 80% das escolas investigadas ainda não existe projeto político-pedagógico. A hora pedagógica, por sua vez, como já enfatizamos anteriormente, na maioria das escolas está sendo utilizada para outros fins, não previstos em sua criação, como: para correção de trabalhos, resolução de problemas particulares ou para o lazer. Tal conquista não está sendo aproveitada como momento importante da formação contínua, para planejamento coletivo, para resolução de problemas comuns sobre as aulas, alunos, metodologias, formas de avaliação. Todas as 10 escolas possuem Regimentos Internos. Existe 01 Regimento para a rede estadual e outro, para municipal, que são seguidos pelas escolas.

Quanto à formação docente, a pesquisa revelou que 60% dos professores das escolas da amostra já possuem cursos de pós-graduação lato-sensu e isso rebate de alguma forma no desempenho da escola, a considerar-se nossas observações e os resultados das análises das entrevistas. 50% estão na faixa etária de 31 a 40 anos; 50% na faixa de 41 a 50 anos. Por exemplo, as escolas com gestão mais democrática, no sentido de maior participação da comunidade escolar nas decisões, seus dirigentes possuem uma formação continuada em cursos de pós-graduação e estão numa faixa etária menor.

No que se refere à metodologia de trabalho dos diretores e professores: Há também poucos pontos em comuns a serem ressaltados, No caso do diretor, uns trabalham de forma mais coletiva efetivamente, onde as decisões são discutidas com o corpo escolar, enquanto outros, com alguma participação desse corpo escolar. No primeiro caso, enquadraram-se duas escolas municipais da amostra. Na rede estadual, identificamos uma escola cuja gestão se aproximava de um patamar democrático participativo, mas que tal processo foi interceptado por forças superiores do Sistema. A

maioria ainda tem um perfil mais tradicional, em que embora tenham Conselhos escolares participando, as decisões ainda recaem na figura do diretor. Os professores, por sua vez, utilizam poucos recursos pedagógicos, prevalecendo aulas expositivas, trabalhos coletivos e, esporadicamente alguma tarefa extra-classe. A maioria, quase 60% dos professores, reclamaram da carência de recursos pedagógicos, de laboratórios, de bibliotecas, enfatizando as perversas condições de trabalho.

As entrevistas revelaram que a relação das escolas com o Sistema de Ensino ainda é de subordinação total, porque apenas duas aparentemente re-interpretam criticamente as determinações superiores, em função de decisões coletivas de seus segmentos representativos, segundo os depoimentos de diretores, professores e técnicos. A autonomia é só para resolver problemas rotineiros de funcionamento das escolas e para escolher livros didáticos, a merenda e onde gastar o dinheiro que vem para sua escola, que num quadro de carência acentuada serve para suprir as necessidades na manutenção.

A relação da direção com o corpo escolar (desenvolvimento de pessoal). Em 100% das escolas detectou-se problemas de relacionamentos interpessoais, ainda que algumas já tenham feito cursos específicos para minimizar tal situação. Os diretores afirmaram fazer esforços para ampliar seus aliados. Nas escolas municipais, em cerca de 90% disseram ter boa relação com o corpo escolar. A maioria abordou o problema de desunião e falta de apoio por parte dos professores.

Quanto à relação com a comunidade externa (pais dos alunos): Só em 20% das escolas há uma boa relação com a comunidade externa, a partir da participação dessa na vida da escola e não só nos eventos festivos. A maioria afirmou que os pais, em geral, só chegam até a escola para reclamar ou se são convocados para resolver uma situação-limite de seus filhos. A pesquisa revelou que a distância dos pais da escola pode ser resultante de toda uma concepção que os atores escolares têm acerca da participação e da falta de condições adequadas para o estímulo e mobilização à participação.

No diz respeito à comunicação: Percebeu-se, nas falas dos entrevistados, um esforço para que se socializassem melhor as atividades desenvolvidas pelas escolas, por meio de murais e reuniões específicas, mas as dificuldades são de toda ordem para concretizá-las, inclusive pela correria enfrentada pelos professores para dar conta do trabalho concomitante em outras unidades.

O acompanhamento pedagógico da escola, apesar do trabalho de alguns diretores e técnicos, nelas ainda é um nó-crítico, especialmente as da rede estadual, onde

existe pouco acompanhamento, sobretudo pela falta de pessoal para desenvolver o trabalho. O diretor(a) em geral não tem condições de monitorar o processo pedagógico, em função de uma rotina administrativa muito extensa e intensa.

Quanto ao grau de satisfação dos sujeitos da amostra: Variou bastante. Em 50% delas os diretores estão satisfeitos, ainda que critiquem a situação salarial e condições de trabalho. Cerca de 50% estão parcialmente satisfeitos, mas afirmam gostar do que fazem e 80% sonham em poder fazer melhor, com mais qualificação e melhores condições gerais de trabalho e maior participação da comunidade escolar e apoio do Sistema de Ensino. Carga horária semanal: Em quase 100% delas as cargas horárias são elevadas. 200 h/mensais a 280 h/mensais, além de atuarem em outras unidades escolares ou funções fora da educação, para elevarem seus rendimentos.

Vale destacar que, segundo a percepção dos sujeitos escolares participantes da amostra: poucas foram as mudanças ocorridas, a partir da criação e/ou implementação das políticas de democratização da gestão escolar. Dentre essas, evidenciam, por ordem de prioridades e por rede de ensino: Nas escolas estaduais: 1) os equipamentos coletivos para uso didático/ pedagógico, como: tv/ vídeo, micro-computadores, fitas de vídeo; 2) os cursos/ treinamentos realizados com dinheiro do PDDE e 3) Novos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs. Contraditoriamente, tais sujeitos fizeram severas críticas aos cursos realizados. As observações ajudaram a perceber-se que os trabalhadores dessas escolas passam por grandes dificuldades, que vão desde péssimas instalações físicas até uma gestão centralizadora e autoritária, nos moldes da relação que os órgãos do Sistema mantêm com suas Unidades vinculadas.

Enquanto que nas escolas municipais, foram destacados: a) Abertura para a participação da comunidade escolar nas decisões da Escola e criação da hora pedagógica. Enquanto as primeiras destacaram equipamentos, na segunda, relações de poder, o que pode oferecer pistas de que nessas últimas há indícios de algumas pequenas mudanças, na direção da construção da cidadania efetiva, embora os depoimentos e as observações realizados tenham revelado que há sérias dificuldades nas condições de trabalho, nas instalações físicas, nas relações interpessoais, na carência de recursos financeiros para a manutenção das unidades escolares, dentre outras.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Os principais impactos das políticas democratizantes no trabalho docente revelados pela pesquisa ainda são tímidos, mas se fazem sentir não na direção esperada

pelos idealizadores das políticas, muito mais na elevação considerável de atividades escolares, que os docentes precisam e devem cumprir, conforme já explicitamos anteriormente, como: participação em muitas reuniões, o preenchimento de fichas avaliativas de alunos, integração com os pais, novas metodologias que precisam aplicar, sem conhecer direito seus fundamentos, dar conta de cada aluno individualmente, sem condições, já que as turmas continuam muito extensas. Segundo os professores, o trabalho coletivo quase inexistente, como participação política definidora do que as unidades devem desenvolver, *porque já as coisas já vêm definidas e a gente só legitima, se temos posições diferentes somos considerados brigões...*

Sabe-se que uma escola participativa não significa menos conflitiva, pois participação gera conflitos, tensões, confrontos, mas isso é um confronto muito mais democrático, mais saudável que educa. (GENTILI, 2003).

Nas escolas estaduais, ainda que já haja Conselhos Escolares implantados em todas elas, esses ainda não estão funcionando como espaços políticos, formativos e coletivos de decisões, atuando como meras unidades executoras (para receber e prestar contas dos recursos que chegam diretamente às escolas) para cumprir formalidades.

Compreende-se como sendo uma missão quase impossível atuar na formação de cidadãos críticos, criativos, éticos, conscientes se o educador/ profissional ainda não conseguiu melhorar em suas próprias condições subjetivas e objetivas, no sentido de sua valorização, ainda que precise e deva continuar sua luta para que o Estado e a sociedade o reconheçam como um profissional importante no mundo do trabalho e que a valorização prescrita em leis e apregoada nos discursos oficiais se concretizem em reais melhorias das condições gerais de trabalho e de rendimentos.

Entretanto, é preciso considerar-se que o Sistema de Ensino precisa garantir outras condições fundamentais para que os professores possam tornar proveitosos os momentos de HPs, que se inscrevem na melhoria das condições de trabalho, que vão desde espaços adequados para reuniões, bibliotecas disponíveis e atualizadas, materiais didáticos até melhoria de salários desses profissionais. O ganho foi importante, mas precisa, por exemplo, que o Estado ao abrir concursos já destine seus candidatos para as escolas determinadas, para que eles possam manter uma relação orgânica com seu espaço de trabalho e nele se reconheçam, bem como criar uma política permanente de qualificação do quadro docente, onde sua valorização não seja apenas retórica.

A escola deve buscar, com todo entusiasmo e rigor, a qualidade, mas numa perspectiva de construção de novas relações, a partir de mudanças graduais, por meio de ações pró-ativas, atuando a partir de aproximações sucessivas coletivizadas e solidárias,

para alcançar seus objetivos de dar um cunho social, de uma formação integral, afinado com os interesses dos menos favorecidos, sinalizando para uma escola de excelência para todos e a formação permanente se impõe como exigência histórica inadiável.

As medidas adotadas nas escolas como eleições diretas, conselhos escolares, projeto político-pedagógico e Hora Pedagógica são conquistas históricas dos trabalhadores na educação de Belém, na democratização das relações de poder, mas precisam ser re-construídas paulatina e coletivamente, como a formação da HP, que se dá no próprio contexto das unidades escolares onde os professores atuam, não devendo ser enfraquecida ou desperdiçada por uma atuação inadequada ou mesmo ainda não compreendida na sua essência. Não há receitas prontas para o sucesso das escolas, porque cada unidade em seu coletivo deve buscar seus caminhos na dinâmica das relações.

Entretanto é fundamental a necessidade de pensar-se a relação teoria e prática, de vez que uma das finalidades básicas da formação continuada é exatamente propiciar o intercâmbio de experiências e reflexões que possam contribuir para a resolução de problemas presentes nas práticas escolares, a partir do reconhecimento de problemas similares a serem enfrentados pelos professores em seu cotidiano, bem como permitir a formação política na direção da mudança da educação, que poderá rebater para as transformações da sociedade.

Tais resultados acima expressos nos levam a fazer algumas inferências: 1) a situação da educação escolar fundamental em Belém ainda é pouca animadora, do ponto de vista de uma escolarização de boa qualidade, ainda que tenhamos encontrado alguns avanços, que já representam um pouco de esperança, mesmo com o cenário perverso de que se vem desenhando nesses tempos de neoliberalismo no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRASIL, Lei 9.324 de 20.12.1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. In Diário Oficial da União, Ano CXXXXXIV, n.248, 23.12.1996.

CAUTERMAN, Marie-Michèle; DEMAILLY, Lise; SUFFYS, Sèverine et al. *É útil a formação continua de professores?* Tradução Emilia Laura Seixas, Porto-PT: Rés Editora Ltda. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. BEZERRA, Maria Cristina Caminha. *A Formação Continuada no magistério do ensino fundamental*. Niterói: EdUFF, 2000.

GENTILI, Pablo. A cidade educa sempre. *Revista CEAP*, Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Editora Loyola, 2003.

GENRO, Tarso. As raízes da crise na educação básica. *Folha de São Paulo, Tendências/ Debates, Caderno Opinião*, 18.01.2005.

GLASSER, William. Seminário Educação de qualidade exige escolas de qualidade. I Fórum Internacional: Excelência na educação o desafio da qualidade total. *Anais*. Brasília: MEC, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. OLIVEIRA, Dalila Andrade et ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.) *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.125-143.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. SP: Editora Ática, 1997.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. *O gestor escolar: um estudo da prática administrativa a partir do próprio gestor das escolas médias públicas de Belém-PA*. Tese de Doutorado defendida na UNIMEP-SP, agosto de 1999.

SEMEC. *Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana: orientações para a organização do planejamento escolar*, Belém: 2003.

SILVA, Ilse Gomes da. *Democracia e participação na "reforma" do Estado*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

VIEIRA FILHO, Geraldo. *Gestão da Qualidade Total: uma abordagem prática*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003

XAVIER, Antônio Carlos da Ressurreição & SOBRINHO, José Amaral. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. Brasília: programa FUNDESCOLA, 1999.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – SP, com Pós-Doutoramento na Universidade de Aveiro – Portugal e Professora Associada do Programa de Mestrado em Educação e da Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Email: tefam@ufpa.br ou tmonteirodossantos@yahoo.com.br.

ARTIGO RECEBIDO EM 04/04/2009. APROVADO EM 28/04/2009.