

A Política Educacional: do gabinete ao chão da escola

Maria da Conceição Bizerra *

“É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.” (FREIRE, 1998, p.91)

RESUMO

Este texto visa contribuir com a discussão sobre a democratização da gestão educacional a partir dos resultados da pesquisa Formação para o Trabalho - Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco, publicada pela Fundação Joaquim Nabuco em 1996. Esse estudo teve como objetivo captar o tratamento dado pela política educacional à questão do trabalho no ensino de 1.º grau da rede pública estadual de Pernambuco e as repercussões desta política na escola. Evidenciou-se, nessa pesquisa, que existe grande distância entre o que as políticas educacionais definem no âmbito central e regional e aquilo que realmente ocorre na escola, reafirmando que não bastam intenções em nível político-educacional para que aconteçam mudanças na prática escolar. As múltiplas determinações às quais está submetida a educação é que definem o seu modo de ser. No caso específico da pesquisa em questão, algumas proposições da política educacional caminharam pelo lado oposto ao serem concretizadas na escola. Observa-se que as políticas somente se materializam quando encontram campo próprio nas expectativas da escola.

Palavras-chave: política educacional, escola, trabalho.

ABSTRACT

The purpose of this text is to give a contribution to the discussion about the democratization process of educational administration, based on the result of the research Formação para o Trabalho-Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco published by Fundação Joaquim Nabuco in 1996. The aim of the research Formação para o Trabalho-Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco was to understand the treatment given by education policies to the issue concerning the work at Junior High School in the Pernambuco public system and the repercussion of such policies. This research highlights there is a big

* Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora e Assessora Pedagógica do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco e Diretora do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Escola de Governo e Políticas Públicas da Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: rocom@free.elogica.com.br

distance between what the education policies define as adequate at central and regional levels and what it really happens at school, reaffirming that establishing education policies is not enough to make changes in school habits. In fact, education is defined by the multiple determinations to which it is subjected. As to this research itself, some education policy proposals turned out to be different from what they were expected to, when they were implanted in schools. Policies only become real when they meet the school expectations.

Key Words: *education policies, school, work.*

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade contribuir com a discussão sobre a democratização da gestão educacional a partir dos resultados da pesquisa *Formação para o Trabalho - Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco*¹, publicada pela Fundação Joaquim Nabuco em 1996. A pesquisa constitui-se no ponto de partida da reflexão sobre a concretização da gestão democrática, assentada nos princípios da participação, da autonomia da escola e da qualidade da educação.

Muitas das propostas de governo já têm explicitado, em seus planos, o compromisso com a democratização da gestão. No entanto, têm sido muito lentas as repercussões desse direcionamento político no contexto educacional, considerando que: as taxas de evasão e repetência têm-se mantido praticamente inalteradas; os impactos sobre a qualidade de ensino têm sido pouco significativos; os professores permanecem ainda sem a qualificação esperada pela sociedade atual; as condições de ensino continuam precárias e, em algumas situações, a oferta de vagas é insuficiente em face das demandas existentes.

A mudança desse quadro é processual e implica a adoção de “uma concepção contemporânea de organização, que gerencie, política e pedagogicamente, a escola, o espaço, o tempo, os recursos, as pessoas, a ciência, a tecnologia e a cultura local, universal, sem desescolarizar, aberta à coletividade e à transformação da realidade que se é e se vive”. (PERNAMBUCO, 1997, p.20).

Isso exige que a política educacional do país, em diferentes esferas do poder, assuma como norte de suas ações o que diz a Constituição Federal no art. 206, VI: “o ensino será ministrado com base (...) na gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” O art. 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, confirma a competência do sistema de ensino na definição das normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades. Estabelece, ainda, que cabe à escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta” (art. 12). O art. 13 da referida Lei define como responsabilidades do professor: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e colaborar com as atividades de articulação escolar com as famílias”.

¹ Esse trabalho recebeu o Prêmio Nelson Chaves de Teses sobre o Norte e o Nordeste brasileiros, promovido em 1993 pela da Fundação Joaquim Nabuco.

Nos limites deste texto pretende-se explorar o assunto apresentado do ponto de vista dos resultados da citada pesquisa e dos seus possíveis desdobramentos para a realidade educacional.

1 A PESQUISA: O PONTO DE PARTIDA PARA A REFLEXÃO

A pesquisa *Formação para o Trabalho - Ensino de Primeiro Grau em Pernambuco* teve como objetivo captar o tratamento dado pela política educacional à questão do trabalho no ensino de 1.º grau na rede de ensino público estadual de Pernambuco e as repercussões desta política na escola.

Os resultados da pesquisa evidenciam que existe uma grande distância entre o que as políticas educacionais definem no âmbito central e regional e aquilo que realmente ocorre na escola, reafirmando que não bastam intenções em nível político educacional para que aconteçam mudanças na prática escolar. As múltiplas determinações às quais está submetida a educação é que definem o seu modo de ser. No caso específico da pesquisa em questão, algumas proposições da política educacional caminharam pelo lado oposto ao serem concretizadas na escola.

Destaca-se, ainda, o fato de que as políticas educacionais repercutem mais na escola quando consideradas como instrumentos de medidas administrativas e de alteração de infra-estrutura. A alteração na essência do processo educativo, a nível de ação docente, é muito mais influenciada pela formação do professor e pelas suas condições concretas de vida e de trabalho do que pela orientação produzida, induzida ou enviada pela administração da Secretaria. Esse fato põe em evidência que as orientações da Secretaria de Educação não determinam a objetivação do trabalho pedagógico, ou seja, ao declarar as intenções e finalidades do ensino essa instituição não pode avocar para si o controle da ação docente. A própria natureza do trabalho pedagógico comprova que o professor detém, de certa forma, o controle de seu processo de trabalho, na medida em que ele é responsável pelo planejamento, elaboração e execução do ensino na sala de aula. (BIZERRA, 1996, p. 138).

Não se quer dizer com isso que as políticas educacionais não chegam à escola, à sala de aula, o local próprio para sua materialização. Até certo ponto elas se tornam conhecidas, mas de fato somente se concretizam quando encontram campo propício nas expectativas dos sujeitos que atuam no espaço escolar. De modo geral, os informantes da pesquisa demonstraram formas peculiares de compreender e interpretar as políticas educacionais definidas de forma centralizada. Apresentam um conhecimento, que, embora não tenha maior elaboração e sistematização, configura-se como uma possibilidade de enfrentamento dos problemas da realidade vividos por eles. Esse saber produzido na escola parece não ser considerado no momento de formulação da política educacional. Não se pretende admitir que a "verdade" está com a escola e que ela tem a explicação última para os problemas da prática. Talvez, convocá-la para participar da formulação e da avaliação da política educacional signifique tomar a prática lá desenvolvida como ponto de partida para as decisões educacionais. Isso exige a criação de canais para a expressão e discussão das formas como a escola deve participar das políticas educacionais no sentido macro do sistema.

Diante dos resultados da pesquisa, pode-se dizer que as políticas educacionais não captam na sua formulação a essência da realidade escolar tal como essa se configura, e que tal realidade só poderá sofrer alteração quando houver compromisso dos seus agentes com o que se quer modificar.

Tomar as questões concretas como ponto de partida significa:

A negação da lógica dos estilos burocráticos de planejamento até agora utilizados, em que as decisões são tomadas por sobre a realidade, ocorrendo uma inversão entre a proposta e a situação: ao invés da proposta adequar-se à situação, é a realidade que deve ajustar-

se à proposta. Em decorrência dessa inversão, os insucessos são sempre justificados pela inadequação da realidade e nunca pela inadequação dos modelos. (KUENZER, 1986, p. 81)

O problema não é, pois, como indicaram os técnicos da Secretaria de Educação, localizados nas instâncias central e regional, informantes da referida pesquisa, apenas de comunicação, mas de desburocratização e democratização das relações com a escola, ampliando-se as possibilidades de contribuição dessa instituição nas políticas educacionais.

Ao se pretender tomar as questões concretas como ponto de partida para a formulação da política educacional, entendida como um conjunto de decisões e ações estrategicamente selecionadas para implantar as decisões tomadas, surge a necessidade de instauração de um processo participativo integrado, de investigação, decisão, ação e avaliação.

2 A PARTICIPAÇÃO COMO IMPULSO PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO

Ao se considerar que o conteúdo da política educacional advém da realidade concreta, surgem dois níveis distintos, porém articulados de participação: por um lado, profissionais da escola que estão sendo atingidos pelos problemas, por outro lado, os profissionais que representam o Estado, detentores de algum poder, portanto, com condições de atuar na resolução dos problemas. A natureza da problemática vai orientando a participação de diferentes grupos: equipes técnicas, central e regional, gestores escolares, associação de moradores, conselhos escolares, associação de pais e mestres, professores das diferentes séries e conteúdos, alunos e assim por diante.

Este momento inicial caracteriza-se como o "diagnóstico", a base para a formulação da política educacional, para a definição dos planos de intervenção e para o desencadeamento do processo de execução e de avaliação, mediante articulação dos diversos setores da Secretaria de Educação e dos grupos organizados da comunidade e da escola.

A partir dessa ótica, o diagnóstico educacional assume um caráter pedagógico enquanto constitui-se em espaço coletivo para os participantes do processo discutirem e sistematizarem suas posições em relação aos problemas detectados e avaliarem suas práticas, na perspectiva de transformá-las.

Esse processo participativo deve ser alimentado pelas análises quantitativas que permitem um primeiro nível de aproximação da realidade, bem como a identificação de algumas demandas. É importante destacar que essa etapa, chamada de diagnóstico técnico, aliada ao diagnóstico participativo, deve tratar a educação como uma prática social que tem ao mesmo tempo o caráter determinante e determinado das relações sociais.

Pretende-se com essa forma de fazer o diagnóstico educacional proceder a uma nova leitura e interpretação do real, de modo que se possa contribuir para a formulação de uma política educacional efetivamente comprometida com a universalização da educação básica, entendida como o acesso de todos ao saber socialmente elaborado, assegurada a qualidade, construída a partir das reais necessidades do cidadão trabalhador.

As administrações estaduais de educação que têm assumido a participação como princípio definidor de suas ações normalmente enfrentam duas dificuldades:

Em primeiro lugar é muito complexo dar conta da consciência individual do ator chamado a participar, sua verdadeira e íntima vocação, compreendida aqui como a disposição pessoal para engajar-se no processo. Outro problema é que esta situação permite associar o grau de participação ao número de pessoas consultadas; ou seja, induz a acreditar que muitos indivíduos, interferindo fortemente em muitas decisões, constitui um sistema bastante participativo. (GUTIERREZ e CATANI, 1998, p. 61).

Pode-se inferir do posicionamento desses autores os riscos que correm os sistemas de ensino que ligarem a participação ao maior número de pessoas interferindo no processo, gerando um quantitativo de expectativas impossíveis de serem atendidas. Um grande número de pessoas opinando individualmente sobre os problemas educacionais não significa uma participação consciente.

A participação pretendida não se limita ao momento do diagnóstico, mas deve perpassar todo processo de educação e avaliação das práticas educacionais, no sentido de que os sujeitos envolvidos executem as ações e verifiquem os resultados concretos daquilo que ajudaram a decidir no campo da formulação.

Entende-se que a participação desejada tem como base o trabalho coletivo, compreendido como espaço para compartilhar problemas em busca de soluções negociadas; socializar saberes e poderes; dividir deveres e responsabilidades pessoais e coletivas; assumir resultados positivos; encontrar pessoas; construir a utopia de uma sociedade mais justa resultante dos desejos, dos sonhos, da criatividade, da alegria, da luta, da esperança e do trabalho de todos os brasileiros comprometidos com a libertação da pessoa humana.

A gestão educacional, ao se firmar na decisão coletiva, constitui-se numa instância capaz de aglutinar todos os membros de suas equipes (central, regional e local) em torno de um projeto de educação que reflete um projeto de sociedade. A efetivação da gestão educacional como prática democrática de decisões exige uma mudança de comportamento dos sujeitos envolvidos, tendo por base o fortalecimento do espírito cooperativo em contraposição ao espírito corporativo e competitivo que existe no interior das instituições.

O caminho a ser percorrido por uma gestão educacional democrática será construído e reconstruído no interior dos sistemas de ensino, à medida que se avançar na compreensão de que:

a participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática. (PRAIS, 1996, p. 84).

Assim, participação e democracia são conceitos intrinsecamente relacionados que exigem no contexto dos sistemas de ensino a vivência de "práticas colegiadas", visando à promoção qualitativa de tomada de decisões, na perspectiva de colocar a educação a serviço da transformação social.

Nesse quadro, espera-se que a instância central da educação exerça com competência a liderança política, cultural e pedagógica, colocando o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim colaborando para que a escola realize seu projeto político-pedagógico, resultante de uma construção coletiva dos seus componentes. Dessa forma, pretende-se colocar a escola no centro da gestão educacional, solicitando que ela assuma a responsabilidade com as decisões tomadas com o seu concurso.

3 A AUTONOMIA PARA AS ESCOLAS COMO BASE DE SUSTENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A democratização da gestão educacional vai se fortalecendo à medida que a escola avança no desenvolvimento de sua autonomia. Segundo PELLEGRINI e GSCHWENTER:

a autonomia não significa ausência de leis, normas, regras ou a idéia de que a escola pode fazer o que quiser - significa sim, a possibilidade da escola ser o centro das decisões, traçar seus rumos, buscar seus caminhos, criar condições de vir a ser o que se pretende, dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado. (1994, p. 13)

Como se pode ver, a autonomia da escola é limitada, acontecendo sempre num contexto de interdependência, com um certo grau de relatividade. Essa forma de entender a autonomia integra a escola ao sistema educacional a que pertence, exigindo uma coordenação geral que tenha condições de atuar com flexibilidade, respeitando a identidade das escolas e articulando-as para que tenham força suficiente para enfrentar seus problemas.

Assim, a autonomia é a possibilidade e a capacidade que a escola tem de definir sua identidade (missão, filosofia de trabalho, valores humanos e pedagógicos, clientela, e os resultados a que se propõe atingir), expressando-a num projeto político-pedagógico que atenda aos interesses da comunidade e da sociedade a que serve.

Cabe à escola, amparada pela **Constituição Federal**, lutar pela conquista de sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A autonomia pedagógica implica a capacidade para definir o conhecimento a ser transmitido, bem como as formas a serem utilizadas no processo de transmissão e apropriação desse conhecimento. A autonomia administrativa, por sua vez, pode ser compreendida como a capacidade de resolver seus problemas em matéria de recursos humanos e infra-estrutura, a partir de normas próprias de organização interna, em consonância com a política global do Estado.

A adoção da autonomia financeira, por intermédio do planejamento, da aplicação e da prestação de contas dos recursos, representa na prática a possibilidade de a escola executar aquilo que foi definido no âmbito pedagógico e administrativo.

Ressalte-se que a conquista da autonomia deve ser algo requerido pela escola, distanciando-se da "imposição e indução" feitas pelos níveis decisórios central e regional. Trata-se de uma vontade política que deve brotar no seu interior e ser concretizada mediante ações que gradativamente vão definindo os caminhos a serem trilhados na difícil missão de resolver seus problemas. Essa é, sem dúvida, uma aprendizagem nova, comprometida com mudanças da e na cultura das organizações educacionais. Sabe-se que não existe um caminho único, mas existem caminhos, que precisam ser buscados.

O objetivo da autonomia da escola volta-se para os resultados que podem ser traduzidos no acesso e na permanência exitosa do aluno; na participação dos professores, dos funcionários, dos alunos, dos pais e de outros elementos da comunidade na vida escolar; no fortalecimento das competências dos professores e na utilização, com responsabilidade social, dos recursos que são disponibilizados para sua manutenção.

O desenvolvimento de uma gestão educacional que tem como um dos seus pilares a autonomia da escola deve levar em conta que a definição de uma legislação voltada para a partilha das competências entre os diferentes níveis de poder não garante, por si só, a materialização de tal princípio. A preocupação central deve ser com a criação de condições concretas para que a autonomia se desenvolva no âmbito dos sujeitos individuais e na coletividade escolar, respeitando-se suas peculiaridades e tendo por finalidade última a democratização da educação.

Para que isso aconteça, é preciso redefinir as funções e atribuições das equipes das diferentes instâncias decisórias (governo, secretaria, delegacia, departamentos, seções, etc.), que passam do comando geral para as atividades de apoio, assessoria e avaliação do sistema, o que não dispensa o Estado das suas responsabilidades com a educação em face dos princípios de unidade, gratuidade e equidade social. Daí, porque a autonomia

para as escolas deve ser uma decisão de governo, assumida por todas as instâncias decisórias comprometidas e solidárias com o dever coletivo de construí-la.

Essas mudanças indicam que cabe ao Estado garantir recursos materiais, humanos e financeiros necessários e suficientes para a escola desenvolver seu projeto político-pedagógico, que deve representar as prioridades definidas em conjunto com a comunidade a quem deve prestar contas dos serviços realizados e dos resultados obtidos.

A adoção da autonomia para as escolas como sustentação da gestão educacional democrática reafirma o compromisso dessa gestão com a educação para cidadania que, segundo GADOTTI (1992), se dá na participação, no processo de tomada de decisão, na reflexão sobre a realidade da escola e na garantia da qualidade dos serviços educacionais.

4 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO COMO PONTO DE CHEGADA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Assumir a qualidade como finalidade última da gestão educacional significa colocar a escola no centro das decisões e ações consolidadas nas políticas educacionais. Assim, a valorização do pedagógico passa a ser o centro de toda gestão educacional – a razão de sua existência – e o administrativo e financeiro suportes para sua realização.

A dimensão pedagógica das políticas educacionais deve ser expressa na forma como é tratado o processo de produção e construção do conhecimento. Uma política educacional que tem como foco a valorização do pedagógico deve considerar a escola como um espaço em que as pessoas têm como ferramenta de trabalho o conhecimento. A concretização do trabalho pedagógico exige a integração entre as pessoas e delas com o contexto no qual estão inseridas. Isso significa entender que o conhecimento tem uma *base sócio-histórica, cultural* (PENIN, 1994).

Na escola, mais precisamente na sala de aula, transitam o conhecimento sistematizado, o saber que o professor constrói sobre o seu cotidiano e o saber didático, em confronto com o saber que o aluno traz da vida para a escola e o que ele precisa aprender na escola para ser um cidadão competente na sociedade contemporânea.

Uma política de ensino voltada para a escola como território de produção, circulação, transmissão e apropriação do conhecimento vai certamente admitir a pesquisa como princípio norteador da prática educativa. A pretensão não consiste em formar “pesquisadores cientistas”, mas cidadãos capazes de conhecer, explicar e intervir na realidade social tendo em vista sua transformação.

Nessa perspectiva, vale refletir sobre o sentido da qualidade para educação que de modo mais genérico pode ser entendida como um processo que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2.º da LDB 9394/96).

Sabe-se que qualidade pressupõe um julgamento de mérito, um juízo de valor feito sobre as ações educacionais vivenciadas e os produtos decorrentes dessas ações. Entende-se, também, que o sentido de qualidade não é neutro, refletindo sempre um posicionamento político expresso nas ações definidas para concretizar tal conceito.

FRANCO (1994, p. 15) define qualidade como “um significante e não um significado. Enquanto significante, é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais”.

Dessa forma, uma política educacional que tem como fulcro a qualidade da educação deve definir diretrizes e ações voltadas para o sucesso escolar, objetivando vencer questões críticas: reprovação, evasão, ou seja, o fracasso escolar. A qualidade na educação deve ir além do sucesso do aluno em termos de aprendizagem. Ela deve perpassar todas as relações sociais que se desenvolvem no interior da escola, desde a apropriação de valores de cidadania e do desenvolvimento de habilidades necessárias à vivência de práticas democráticas, ao exercício da solidariedade, à tolerância às diferenças e ao pluralismo de idéias.

Nesse sentido, o processo de gestão educacional democrática torna-se, segundo PRAIS (1996), condição básica para “recuperação da função essencial da escola”. Isso exige que o “professor-educador” propicie aos alunos, além do domínio do saber sistematizado, efetivo exercício democrático de participação nas decisões da vida escolar, como também o desenvolvimento do espírito cooperativo, na perspectiva de que eles se transformem em agentes das mudanças sociais.

Sem a co-responsabilidade dos professores nenhuma política de educação tem a qualidade esperada. Para tanto, eles devem compreender que seu trabalho extrapola os limites da sala de aula e assume uma dimensão político-pedagógica, consubstanciada na sua participação na construção do projeto educativo a ser desenvolvido pela escola, com o apoio das demais instâncias que compõem o sistema de ensino. Para que isso ocorra, considera-se imprescindível o desenvolvimento de uma política de valorização do profissional da educação, com garantia de efetivos programas de capacitação, salários justos e jornada de trabalho compatível com as necessidades de sua função.

A qualidade da educação nasce à medida que se fortalece o processo de gestão democrática em substituição ao modelo de gestão autocrática, que se caracteriza por uma estrutura piramidal e centralizadora de poder. Tem-se consciência de que isso não é tarefa fácil e que não vai ocorrer deslocada do movimento em prol da democratização da sociedade.

Admite-se, entretanto, a necessidade de se investir no processo de gestão democrática com vontade, competência, criatividade e paixão, acreditando na possibilidade de essa forma de gerenciar a educação ter condições de contribuir para a democratização da sociedade.

Para construir uma gestão democrática resta aos educadores a esperança, conforme Pierre FURTER (1970), quando se refere à idéia de Ernest Bloch:

A esperança não inclui um ponto de vista idealista como o otimismo. A esperança surge apenas a partir da conscientização de uma situação concreta. Concretizar a esperança pressupõe um “otimismo militante”. Porque é duro o mundo, porque a inércia e a alienação sempre impedem o jogo livre da nossa práxis. Sem sentimento antecipador, sem utopia, não haveria perspectiva alguma para o futuro, não haveria nenhuma vida que tivesse sentido, mas sem a matéria concreta não haveria o solo, a base primitiva que permitiria realizar, concretizar a esperança proposta (...). Cada um precisa definir-se, assumindo ou não a sua parte de responsabilidade. Na esperança, a nossa responsabilidade inclui a dos outros, criando a intersubjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 BIZERRA, Maria da Conceição (1996). **Formação para o trabalho** : ensino de primeiro grau em Pernambuco 1983-1990. Recife : FUNDAJ : Ed. Massangana.
- 2 FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) (1998). **Gestão democrática da educação** : atuais tendências, novos desafios. São Paulo : Cortez.
- 3 FRANCO, Maria Laura P. Barbosa (Coord.) (1994). **Qualidade de ensino** : velho tema, novo enfoque. Brasília : INEP. (Série documental. Relatos de pesquisa, 17).
- 4 FREIRE, Paulo (1998). **Professor sim, tia não**. São Paulo : Olho D'água.
- 5 FURTER, Pierre (1970). **Educação e reflexão**. Rio de Janeiro : Vozes.
- 6 GADOTTI, Moacir (1992). **Escola vivida e escola projetada**. Campinas : Papyrus.
- 7 GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes (1998). Participação e gestão escolar : conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação** : atuais tendências, novos desafios. São Paulo : Cortez.
- 8 HORA, Dinair Leal (1997). **Gestão democrática na escola**. 2. ed. Campinas : Papyrus.
- 9 KUENZER, Acácia J. (1986). A universalização da educação básica, em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília : INEP, v.67, n.155, p.72-92, jan./abr.
- 10 PARO, Vitor Henrique (1996). **Eleição de diretrizes** : a escola pública experimenta a democracia. Campinas : Papyrus.
- 11 PELLEGRINI, M^a Zanelli; GSCHWENTER, E. da Silva (1997). A nova escola pública. **Gestão em Rede**, Curitiba : PUC-PR, n.1, p.7-14, set.
- 12 PENIN, Sonia J. de Sousa (1994). **A aula** : espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas : Papyrus.
- 13 PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação e Esportes (1997). **Viver a escola**. Recife. (Cadernos de gestão, 2).
- 14 PICONEZ, Stela C. B. (Coord.) (1994). **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. Campinas : Papyrus.
- 15 PRAIS, Maria de Lourdes Melo (1996). **Administração colegiada na escola pública**. 4. ed. Campinas : Papyrus.
- 16 RECIFE. Secretaria Municipal de Educação (1998). **O projeto político-pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino da cidade do Recife** : a prática revisitada. Recife. (Caderno de orientação pedagógica, 2).
- 17 REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL (1998). Recife : Universidade Federal de Pernambuco, v.1, n.2, jan./jun.
- 18 ROMÃO, José E.; GADOTTI, Moacir (1997). **Autonomia da escola** : princípios e propostas. São Paulo : Cortez.