

Artigos originais

PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Luciene Domingos de Souza Bastos¹

<http://lattes.cnpq.br/1262453421911991>

Djanira Soares de Oliveira e Almeida²

<http://lattes.cnpq.br/8193409677373564>



CAMINE: Cam. Educ. = Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 –

está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO

Este artigo procura estudar as modalidades de gestão no âmbito educacional: gestão tradicional e gestão democrática. Reflete as tendências atuais de autonomia das unidades escolares e a consequente responsabilidade da comunidade escolar na condução do processo pedagógico e administrativo. Importa uma orientação segura de diretores, como determinam as políticas públicas mais recentes para o setor. O trabalho discute aspectos do preparo do gestor e da comunidade escolar para ocupar seus papéis. A gestão democrática pode contribuir para a efetivação de melhorias significativas na educação brasileira, abrangendo desde o aluno, até o professor, a família e o gestor escolar, na compreensão dos direitos e deveres sociais que competem a cada um dos segmentos envolvidos. Os resultados, nem sempre favoráveis, podem variar conforme o preparo dos sujeitos investidos, sobretudo no papel de gestores, as ações pedagógicas e administrativas adotadas e o trabalho de equipe presente nas unidades escolares.

Palavras-chave: gestão democrática, autonomia, comunidade escolar, direitos e deveres sociais.

ABSTRACT

This work aimed to identify the models in the educational management, analyze the historical authoritarian, democratic trends, reflecting on what could be more feasible in the context of today's public schools, as well as the responsibility of the school community, represented by students, parents, staff and school leaders in this administration. The research shows significant due to the important role of the school and the social and political consequence it entails. The study produced may assist in guiding principles for the development of a truly democratic management, as determined by the Law of Guidelines and Bases (LDB 9394/96). Through questionnaires were organized charts that allowed the visualization of positive points and others that require more attention to that public school can shape their work, from the social context, combining a good school administration with a good political-pedagogical project. Finally, this study analyzed how the manager of the school and the school community are prepared to take their roles in a democratic educational

¹ Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp-Franca-SP.

² Professora Doutora, docente do Programa de pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) coordenadora do grupo “Educação: linguagens”.

management with commitment and competence. Results show a certain lack of preparation of the subjects analyzed in teaching and administrative activities at schools within the period analyzed.

Keywords: democratic management. education. Participation.

INTRODUÇÃO

Em toda a sociedade podemos observar o desenvolvimento de uma consciência de que valores e práticas até há pouco vigentes, tais como o autoritarismo, centralização, fragmentação, conservadorismo, a filosofia do dividir para ganhar, do perde-ganha, estão obsoletos e ultrapassados, porquanto conduzem a resultados negativos, tais como o desperdício, o imobilismo, o ativismo inconsequente, a desresponsabilização por atos praticados e os seus resultados e, em última instância (DRUKER, 1992), a estagnação social e o fracasso de suas instituições.

Ao contrário, movimentos dinâmicos e globais caracterizam a mudança de paradigma, marcada por tendências de adoção de práticas e concepções interativas, participativas e democráticas, de forma que determinam a interação de dirigentes, funcionários, e clientes ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias na busca de soluções para determinar características de produtos e serviços.

A escola encontra-se, atualmente, no centro das atenções dessa sociedade em transformação. A nova consciência, mais democrática, não somente é desenvolvida pela escola em função de sua clara inserção nesta sociedade, mas, principalmente, é fruto de uma exigência da própria sociedade.

O novo posicionamento da escola, como instituição de ensino sistematizado para as novas gerações e, portanto, elemento central das atenções da sociedade, decorre do reconhecimento de que a educação constitui valor estratégico para o desenvolvimento social e, por consequência, para a qualidade de vida das pessoas.

Esse novo enfoque ainda não é plenamente adotado e, quando levado em consideração, direcionado por um paradigma orientador da cobrança, em vez de participação, tem grande impacto sobre o que acontece na escola, que é hoje, assolada por demandas sociais das mais diversas ordens.

Observa-se também o interesse de grupos e organizações no sentido de colaborarem com a escola, constituindo-se essa área um campo fértil para a realização de parcerias em prol da educação, para o desenvolvimento da sociedade, e, por

consequente, para um grande desafio aos gestores escolares, por serem exigidos deles novas atenções, habilidades e conhecimentos.

Diante da necessidade de mudanças, cada vez mais urgentes, a escola torna-se responsável por garantir que seus alunos sejam fortalecidos com o desenvolvimento de competências que até então eram consideradas “dons”, ou seja, o corpo discente deve ser capaz de pensar criativamente, utilizar-se de empreendedorismo e senso crítico, frente a problemas e situações cada vez mais complexos.

Nesse contexto, observa-se que a educação resta cada vez mais complexa, a exigir esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, além de demonstrar (e impor) a necessidade de participação da comunidade para tal empreendimento, sob pena de não efetivar-se, uma vez que, comprovadamente, não basta preparar o aluno para níveis escolares mais elevados sem que o mesmo aprenda a compreender a vida, a própria sociedade na qual se encontra inserido, e, além disso, demonstre competência para exercer sua cidadania.

Por esse prisma, a educação, embora seja uma responsabilidade cada vez maior para a escola, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A sociedade não é mais, como outrora, indiferente à prática educacional, àquilo que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Então, atualmente, não basta que a escola seja competente nesse mister: é preciso, também, que demonstre essa competência, utilizando recursos disponíveis, cada vez melhores, e sendo cobrada para apresentar resultados, igualmente, cada vez mais elevados. A escola deve contribuir para esse processo de melhoria, e, mais do que isso, deve estar pronta para decidir sobre os mesmos.

São inúmeros os exemplos já existentes no contexto nacional, de parcerias entre a escola e organizações não governamentais e empresas, assim como o bom funcionamento de Associações de Pais e Mestres. Esse movimento tem exigido uma gestão mais planejada, isto é, de organização da escola para tal, como a articulação de seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capaz de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade.

Trata-se de uma experiência nova, sem parâmetros anteriores, para a qual devemos desenvolver sensibilidade, compreensão e habilidades especiais, novos e abertos. Isso porque tudo que dava certo antes está fadado ao fracasso na nova conjuntura (DRUCKER, 1992, p. 137).

1.1 Gestão Tradicional: o modelo de escola e direção estática

Tradicionalmente, observou-se, durante longo período e com grande hegemonia, a direção escolar tutelada por órgãos centrais, sem autonomia ou liberdade quanto aos destinos e decisões de seu próprio estabelecimento de ensino.

O papel do diretor, nesse modelo, resumia-se a guardar e seguir, além de gerenciar as operações estabelecidas por aqueles centros decisórios, de forma que sua ação era desvinculada do resultado das mesmas. O trabalho de direção escolar consistia, na maior parte do tempo, em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino eleito e decidido por outrem. Aquele que cumpria tais funções em sua plenitude, garantindo que a escola e o estabelecimento não tivessem a oportunidade de distanciar-se do estabelecido pela hierarquia superior, era considerado um bom diretor.

Esse modelo de gestão, praticamente não contestado durante décadas, atendeu às necessidades porque, naturalmente, quem não assumisse o sistema, adequando-se a ele, era banido. A postura autoritária e centralizadora que ditou as regras durante esse período era sustentada por uma educação elitizada (e, portanto, autoritária e centralizadora). O participante da escola deveria estar disposto a aceitar os modelos estabelecidos e agir conforme os mesmos. Quaisquer conflitos e contradições eram ignorados.

Outro indicador da homogeneidade da política centralizadora na educação é o alto índice de evasão escolar que marcou a escola brasileira, podendo, inclusive, ser entendido como um esforço no sentido de manter a homogeneidade da clientela escolar. Essa situação está associada ao entendimento limitado de que a escola é responsabilidade do governo, e este, visto como uma entidade superior e externa à sociedade, ao mesmo tempo autoritária e paternalista.

Assumir, literalmente, o entendimento do mandamento constitucional de que a educação é *dever* do Estado, é desposar entendimento de que a educação seria, portanto, apenas *direito* da sociedade. A dualidade e o conflito daí decorrentes, uma vez que aquilo que é direito de uns é dever de outros, em todos os aspectos da sociedade, produzem, na educação como um todo, diretores que não se encontram preparados ou, mesmo quando o são, não têm espaço para liderar, professores que não ensinam, alunos que não querem e não conseguem aprender, cada agente aguardando que outro resolva

seus problemas e dificuldades, em uma corrente que inclui os ocupantes do sistema de ensino.

Baseando-se nessa percepção, adotou-se o método de administração científica³, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito, como é o caso de corrigir provas, dar nota, de forma mecânica, dentre outros. Foi baseando-se nesta concepção que se passou a entender que o importante é fazer o máximo e não fazer o melhor.

De acordo com este pensamento, administrar remeteria ao controle e comando segundo uma visão objetiva e distante. Parente e Luck também analisam esta questão. Estes são alguns *pressupostos* que emergem desse enfoque sobre a realidade:

- A realidade é regular, estável e permanente, sendo dada em caráter absoluto, em vista do que os sistemas de ensino e as organizações escolares não se diferenciam significativamente entre si, cabendo a todos a mesma forma de atuação em suas comunidades.
- O ambiente de trabalho e o comportamento humano são previsíveis, podendo ser, em consequência, controláveis por normas e regulamentos, que garantiriam uniformidade de ação.
- Incerteza, ambiguidade, tensão, conflito e crise são encarados como disfunções e como problemas a serem evitados e reprimidos, e não como oportunidades de crescimento e transformação.
- Os sucessos, uma vez alcançados, acumulam-se aos anteriores e mantêm-se por si mesmos, não demandando esforços especiais de manutenção e desenvolvimento.
- A responsabilidade maior do dirigente é a obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade, sendo a precariedade de recursos considerada como o maior impedimento à realização do seu trabalho.
- A melhor maneira de administrar é a de fragmentar o trabalho em funções e tarefas que, para serem bem executadas, devem ser atribuídas a diferentes pessoas, que se especializam nelas.
- A objetividade garante bons resultados, sendo a técnica o elemento fundamental para a melhoria do trabalho.
- Estratégias e modelos de administração que deram certo não devem ser mudados, como forma de garantir a continuidade do sucesso.
- Os profissionais e usuários das organizações, como é o caso do professor e dos alunos, são considerados como participantes cativos das mesmas, em vista do que aceitariam facilmente as normas impostas, bastando para isso serem cooptados.
- A contrapartida a essa cooptação é o protecionismo a esses participantes, mediante ações paternalistas e condescendentes (1999, p. 138).

³ Frederick Winslow Taylor criou a administração científica com o objetivo de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos, tomando por base a aplicação do método científico na administração, no fim do século XIX e início do século XX.

A hierarquização e a verticalização, observadas em decorrência da orientação pelos pressupostos acima discutidos, bem como a desconsideração por processos sociais vigentes internamente ao modelo centralizador, como a providenciar a derrocada do modelo, apontam, sobretudo, para a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização das pessoas, em todos os níveis de ação, pelos resultados finais.

Aos resultados percebidos está associada a administração por comando e controle, centrada na autoridade e distanciada da implementação de ações, construindo-se, dessa forma, uma cultura de determinismo e dependência.

Em virtude da crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que nelas ocorrem, somados aos diversos e plurais interesses que estão envolvidos nessa nova realidade, a dinâmica das interações, que fatalmente ocorrem no embate de novos interesses, tem apontado para a obsolescência do modelo centralizador, mesmo quando são geridas sob o enfoque limitado da administração científica.

Ciente das pressões que atuam sobre essa dinâmica, atualmente, não se pode mais conceber que pessoas, tanto quanto a própria organização de ensino, sejam tidas na conta de componentes de uma máquina, que deve, por sua vez, ser controlada externamente. Os problemas decorrentes dessa visão deturpada, que atingem o sistema com frequência cada vez maior, não podem mais ser considerados simplesmente carência de insumos: observa-se que seriam, na realidade, falta de orientação no processo de implementação e execução e, especialmente, da energia social que é utilizada para promover tal processo.

1.2 Modelo estático *versus* paradigma dinâmico

Temos que a pluralidade e a controvérsia que se manifestam na escola, especificamente, e na sociedade, de maneira geral, demonstram que sistemas educacionais são organismos vivos e dinâmicos. Assim como a sociedade, os estabelecimentos de ensino, tendo em vista que são unidades sociais especiais, devem ser entendidos como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre os elementos que nelas atuam como um todo, interferindo, direta ou indiretamente.

Diante de tão novo paradigma, a direção dos estabelecimentos de ensino - e mesmo dos sistemas - demanda uma nova forma de organização. Esta é a necessidade

que a gestão escolar procura atender. A partir disso, o trabalho, como prática social por excelência, passa a ser o enfoque orientador da gestão das organizações de ensino, sendo abrangida pela dinâmica das interações acima citadas.

Atualmente, observa-se um movimento, cada vez maior, de transição e, até, de contradição: de um enfoque tutelar – assim entendido porquanto o estabelecimento, e a maioria dos atores, apenas recebem as políticas prontas e as implementam – para um enfoque participativo, em que espaços de colaboração e diálogo são criados.

No entanto, nessa transição, a escola é instigada a assumir decisões e práticas para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. O novo paradigma, mais participativo, justamente por ser novo, não disponibiliza aos atores modelos, e sim, apenas concepções. Tal situação exige, de diretores e dirigentes escolares, o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

É claro que esse novo paradigma é fruto, e causa, de um contexto que atua sobre a educação, a escola e sua gestão, mas também sobre todas as áreas da atuação humana:

[...] não existe nada mais forte do que uma ideia cujo tempo chegou, em vista de que se trata de um movimento consistente e sem retorno. E a ideia que perpassa todos os segmentos da sociedade é a que demanda espaços de participação” (LÜCK, SCHNECKENBERG; DURLI, 1999, p. 131) aos quais estão associados, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade.

Em função dessa nova situação, pode-se aferir duas grandes constatações: primeiro, a reivindicação de esforços de participação e de poder local que ocorrem em decorrência da multiculturalidade da sociedade atual, contemporânea, e da importância da riqueza e diversidade daí decorrentes; segundo, o processo educacional passa a ser entendido como um processo de equipe, com a conseqüente demanda por participação social, em verdadeira mudança em fundamentos, teorias e métodos.

A alteração de paradigma pode ser atribuída, modernamente, à correspondente mudança de consciência a respeito da realidade, e do vínculo dos integrantes da sociedade contemporânea com essa (nova) realidade. Assim como na sociedade em geral, a escola, como instituição social que é, substitui a passos largos o enfoque da administração pelo de gestão.

Dessa forma, para além da mudança de termos utilizados nessa teorização, percebe-se uma fundamental e necessária alteração de atitude, de conceitos e de orientação. Os valores mesmo da educação, como um sistema, têm apresentado mudanças significativas.

O âmbito prático desta mudança promove profundas alterações na dinâmica do poder, em termos gerais, na sociedade como um todo, e, ainda mais evidente, em termos específicos no interior do estabelecimento e do sistema de ensino, alterando práticas, a organização escolar e assumindo inovações que a administração científica não permitia, até então.

Ainda que se ressalve entendimento diverso, esse novo paradigma é fundamentado pelos seguintes pressupostos:

- A realidade é global, sendo que tudo está relacionado a tudo, direta ou indiretamente, estabelecendo uma rede de fatos, circunstâncias e situações, intimamente interligadas.
- A realidade é dinâmica, sendo construída socialmente, pela forma como as pessoas pensam, agem e interagem.
- O ambiente social e comportamento humano são dinâmicos e por isso imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados e não plenamente controlados. O controle cerceia, a orientação impulsiona.
- Incerteza, ambiguidade, contradições, tensão, conflito e crise são vistos como elementos naturais de qualquer processo social e como condições e oportunidades de crescimento e transformação.
- A busca de realização e sucesso corresponde a um processo e não a uma meta. Não tem limites e gera novos sucessos e realizações que devem, no entanto, ser continuamente buscados pela ação empreendedora.
- A responsabilidade maior do dirigente é a articulação sinérgica do talento, competência e energia humana, pela mobilização contínua para promover uma cultura organizacional orientada para resultados e desenvolvimento.
- Boas experiências realizadas em outros contextos servem apenas como referência e não como modelos, não podendo ser transferidas, tendo em vista a peculiaridade de cada ambiente organizacional.
- As organizações têm vida, desenvolvendo e realizando seus objetivos, apenas mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários, de modo sinérgico.
- A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de estabelecer a sinergia, mediante a formação de equipe atuante, levando em consideração o seu ambiente cultural.
- O talento e energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la (SENGE, 1993, p. 21).

Assim, todos os atores desse processo – professores, equipes pedagógicas, funcionários, alunos, pais, comunidade, todos – deixam de simples e passivamente fazer parte do ambiente cultural, para assumir o entendimento – e a postura – de quem o forma e constrói. Da interação de tais personalidades, valores, desejos, experiências é que passa a depender a identidade da escola na comunidade em que se encontra inserida, bem como o papel que essa nova escola deve assumir na comunidade e, acima de tudo, os resultados esperados de sua atuação.

A mudança de consciência implica o reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo, uma vez que, como lembra Peter Senge (1993, p. 29):

[...] quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados. E essa percepção setorizada tem sido a responsável pelo fracionamento e dissociação das ações escolares e consequente diluição do seu trabalho e dos seus efeitos. Todos estão lembrados dos esforços despendidos por inúmeros sistemas de ensino, no sentido de definir e delimitar papéis e funções de profissionais da escola, em vez de descrever suas responsabilidades por resultados.

Em vista de um novo paradigma, conforme referência acima, os problemas, agora globais e complexos, exigem ações locais e tópicas, desconsiderando o conjunto de que fazem parte. Seriam, no antigo modelo, ações inconsequentes, no sentido de tentar transformar a escola e mover a prática social da educação para um sentido de desenvolvimento. Em outras palavras, a educação de qualidade não pode mais ser promovida administrativamente, segundo o modelo centralizador, uma vez que o mesmo busca garantir recursos e promover ações pontuais e concentradas, em determinados focos – cuja prioridade é apontada pelos dirigentes – isoladamente, esperando que tais ações possam, ao seu tempo, repercutir no conjunto.

Portanto, tal entendimento implicaria “[...] a realização de ações conjuntas, para as quais todos os participantes do contexto escolar deveriam concorrer” (LÜCK, 1996, p. 54).

Ao contrário, o diretor de escola é um gestor da dinâmica social, no sentido em que mobiliza e orchestra aqueles atores, articulando a diversidade para buscar consistência e unidade de propósito, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Na busca desse objetivo primeiro, em seu trabalho, deve buscar entender cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto, mais amplo e generalista, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. “Tal atitude garante a possibilidade de que se ‘pense grande e aja no pequeno’” (KLINK, 1993), isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais.

Nessa busca, o diretor de escola, assim como todos os atores que têm participação no processo educacional, devem ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos.

Portanto, o conceito de gestão supera o de administração escolar, porque abrange um conjunto de concepções e valores não contemplados por aquele modelo. Por exemplo, a democratização do processo de construção da escola no meio social, e a

realização do seu trabalho mediante a organização de um projeto pedagógico, além de político, uma vez que tal projeto deve partir do compartilhamento do poder quando a tomada de decisões é feita de forma coletiva.

Temos por óbvio, no entanto, o entendimento segundo o qual a organização escolar como entidade dinâmica demanda uma nova atuação, especialmente articulada e liderada, imbuída da consciência de que a questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, determina mudanças nessas mesmas relações sociais, praticadas nas escolas e nos sistemas de ensino.

Uma vez que a exigência pela competência da escola é cada vez maior, no que diz respeito à gestão, a formação dos gestores torna-se um desafio para os sistemas. Geralmente, a formação dedicada a dirigentes escolares atualmente não contempla essa área de atuação e, ainda que alguns profissionais a tenham, a experiência demonstra que a mesma é apenas conceitual e exclusivamente teórica, uma vez que tal característica permeia os cursos superiores da área social.

Com a reforma do curso de pedagogia, a oferta de formação de gestores escolares deu-se por meio da habilitação em administração escolar. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) propunha, desde os anos 70, que os cargos de direção fossem ocupados por profissionais com essa formação inicial. Não obstante, por conta da abertura política da década de 80, o cargo passou a ser eletivo, de modo que a procura pelo curso diminuiu acentuadamente: por falta de alunos, a manutenção da oferta ficou inviável.

Por outro lado, a oferta de especialização em gestão educacional aumentou, uma vez que a demanda foi pressionada por profissionais que já estavam no exercício da função. Os cursos de especialização, no entanto, ofereciam, à época, poucas vagas.

Diante da oferta reduzida para a formação inicial de gestores, no contexto das instituições de ensino superior, recaem sobre os sistemas de ensino a responsabilidade de promover a capacitação de diretores escolares, ainda que em sede de especialização. “Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial” (MACHADO, 1999, p. 53), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino.

É óbvio que a habilidade dos dirigentes determina, fatalmente, a qualidade do sistema de ensino. Assim, a melhoria no currículo formal, com a introdução de

métodos, técnicas e práticas inovadores, infelizmente não denotam grande diferença caso os dirigentes não se esforcem para melhorar, tanto quanto ou mais, sua capacitação. Para Lück (1996, p. 54), essa capacitação “[...] constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente”.

Diante de tão nova “lista de atribuições”, o que se pode perceber é que dirigentes escolares têm aprendido durante o exercício de suas funções, o que não se pode mais admitir. Esses profissionais devem estar preparados, ao assumir o cargo, para resolver conflitos e atuar, de modo conveniente, nas situações de tensão, bem como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, monitorando resultados colhidos com o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Deve estar apto, antes de assumir suas funções de gestor, a promover a integração entre a escola e a comunidade, realizando negociações e criando alternativas de gestão, de modo a mobilizar os atores das ações educacionais; deve saber como manter um processo de diálogo e comunicação aberto, buscando unificar interesses e visões díspares. Valores e técnicas insuspeitadas para a gestão escolar passam a ser requisitos indispensáveis da atividade: reuniões eficazes, articulação de interesses e conflitos, entre outros.

Em diferentes palavras, a educação deve ser encarada com tal responsabilidade que sua prática exige profissionalismo – assim entendida a preparação para o exercício da gestão, e não aprendida durante seu exercício, por tentativa e erro. Falhas aparentemente simples na execução dessas atividades são tão maléficas, nas dimensões individual, organizacional ou social, que esse profissionalismo é, atualmente, obrigatório, e deve ser fruto das mais variadas competências, específicas, bem como de seus matizes. Paro (1992), que relata uma pesquisa em sistemas municipais de ensino, apresenta de maneira viva e contundente as demandas diversas de competência a ser apresentada pelo diretor. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas organizarem experiências capazes de orientá-los nesse processo.

Não se pretende, aqui, afirmar que a preparação anterior é bastante. Diante de tal pluralidade de competências e habilidades, exigidas dos gestores escolares, e da nova dinâmica das situações, a impor desdobramentos e desafios, sempre inovadores, aos gestores, entendemos como fundamental, para o exercício da atividade, a formação continuada, em adição àquela preparatória.

Além disso, temos notado, com ímpeto de louvor, reformas pontuais nos cursos de formação em pedagogia, pós-graduação e nos frequentes cursos de

especialização oferecidos ou patrocinados pelo sistema de ensino, de forma a oferecer as habilidades e competências indispensáveis ao exercício da gestão.

Geralmente, tem-se acurado que os programas de capacitação para gestores geram retornos insatisfatórios em relação à aplicação prática, pois estes conduzem seus trabalhos de acordo com a situação vivenciada, não produzindo mudanças sobre elas. Como de nada valem as boas ideias se não forem colocadas em ação, os programas de formação, para serem eficazes, deverão ser realizados de modo a articular teoria e prática, constituindo-se uma verdadeira práxis, tal como indicado por Machado (1999).

1.3 Distanciamento entre a teoria e a prática

O distanciamento entre a teoria e a prática está associado a uma separação entre pensar e fazer, que se expressam nos programas de capacitação, em vista de que as ideias e concepções são consideradas como belos discursos, mas impossíveis de se colocar em prática. É comum, em programas de capacitação, ouvir algum participante expressar que na prática, a teoria é outra. Tal entendimento se explica justamente pelo caráter teorizante, conteudista e livresco dos programas de formação, sem o cuidado de evidenciar, por meio de situações que sejam simuladas por dramatizações ou estudos de caso e outros exercícios, a aplicação e a expressão na realidade das concepções teóricas tratadas (LÜCK, 2000, p. 14).

Esse distanciamento ocorre, no entanto, quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades, o saber fazer e as atitudes, o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência.

Neste sentido, procuram-se conceitos que estejam logicamente interligados à prática, para melhor esclarecer e orientar a atuação do profissional na instituição escolar. Entendendo que a teoria existe para descrever a prática e que num círculo contínuo ela deve ser realizada, faz-se necessário que os cursos de capacitação relacionem teoria e prática, focando a ampliação de conhecimentos e habilidades do gestor.

1.3.1 Descontextualização dos conteúdos

Os conteúdos organizados e tratados nos cursos de formação tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista de que adquirem características artificiais.

Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática. É muito comum observar também que os cursos de capacitação de gestores tendem a apresentar conteúdo de caráter normativo, haja vista que resistências, tensões e conflitos não são levados em consideração.

Neste contexto, cresce o desinteresse dos profissionais em relação ao curso, diminuindo conseqüentemente, a motivação e o envolvimento, por não enxergarem possibilidades de atuação prática em suas realidades.

1.3.2 Enfoque no indivíduo

A tendência nos cursos de capacitação é acreditar que os conteúdos estudados serão colocados em prática por um único profissional, podendo apenas desenvolver habilidades individuais, desconsiderando que este deverá ser um trabalho em conjunto, em equipe e que, portanto, todos deveriam estar sendo capacitados, pois para promover inovação nas instituições de ensino se faz necessário um bom trabalho em equipe, que por sua vez necessita de liderança e autoridade.

É identificado que quem, após a frequência a um curso de formação, procura introduzir mudanças aprendidas, em sua escola, tende a desistir rapidamente de dar continuidade a seu esforço, mesmo que dotado de fortes características pessoais de liderança, de um grande empenho e convicção, em relação às novas ideias, e até mesmo de uma preparação adequada para lidar com as reações naturais de resistência apresentada pelos colegas (LÜCK, 1985, p. 73).

A formação em equipe seria a solução para esse problema.

Os cursos de capacitação, em geral, empregam a metodologia conteudista, voltada para a apropriação e reificação do discurso, em vista de que adotam como foco a transmissão de informações e conhecimentos e não a resolução de problemas.

Tal metodologia é contrária à dinâmica social de qualquer escola. Para os gestores, caberia uma metodologia direcionada para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, capazes de nortear suas práticas para agir adequadamente frente aos novos desafios.

Machado (1999, p. 171) propõe “[...] a realização de capacitação da equipe de gestão da escola, incluindo, quando existir, o vice-diretor, o secretário da escola, o supervisor educacional, o orientador educacional, o coordenador de área e professores líderes”. Igualmente, essa proposta é centrada na metodologia da problematização, que adota como foco as situações naturais e concretas de trabalho de gestão da escola.

O desenvolvimento de competências deve, pois, ser o foco de organização dos programas de formação de gestores. Sobretudo, além das questões teórico-metodológicas dessa formação, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. Um fator limitador desse investimento seria a periodicidade frequente de troca de dirigentes, tal como atualmente ocorre. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão.

1.4. Gestão Democrática nos Sistemas de Ensino Brasileiros

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma inovação para o capítulo sobre educação, ao incorporar a Gestão Democrática como um princípio do ensino público na forma da lei. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas que já vinham ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais, algumas delas amparadas por instrumentos legais emanados pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais. Em 1988, com a promulgação da Constituição, tanto as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas do Distrito Federal quanto os municípios foram obrigados a se adequarem às novas resoluções, incluindo a do princípio da gestão democrática do ensino público. Nesse processo foi possível traçar um levantamento que possibilitava a análise dos procedimentos tomados em suas realidades locais e regionais.

Baseados nesses levantamentos, em documentos legais e processos de implantação, procuraram entender como as instituições educacionais se organizaram para cumprir o que determinava a legislação. Suas conquistas, dificuldades e possibilidades.

A participação organizada da sociedade civil no processo constituinte por um Fórum que congregou entidades de âmbito nacional na defesa do ensino público representou uma plataforma avançada dessa defesa. A escola para todos, naquele momento, já não contemplava mais os anseios da sociedade, entendendo que essa ficava aquém do conceito de democratização da educação, gerando manifestações em prol de um ambiente democrático e com uma gestão democrática, participativa.

Os movimentos em busca da legalidade incondicional da gestão democrática na Constituição foram bastante limitados, quando não eliminados por influência de coligações conservadoras contrárias ao movimento.

Tavares (1990, p. 46) observa que “[...] essa exclusão da escola particular foi o resultado de um acordo de lideranças com os setores privatistas, na época, nitidamente fortalecidos por um grupo suprapartidário de constituintes que se autodenominou Centrão”.

Para Erasto Mendonça (on-line), a mobilização em torno de sua introdução na LDB foi iniciada “[...] quando a gestão democrática do ensino público ainda não tinha sido incorporada à Constituição de 1988”. Coube ao Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentar um projeto de lei à Câmara Federal, partindo de um estudo de Dermeval Saviani publicado na revista da ANDE e substituindo o componente sobre financiamento da educação por um texto mais detalhado, baseado em estudos realizados por Jacques Velloso e José Carlos Merchior. Segundo Gadotti (1994, p. 68), “[...] o projeto apresentado não continha nenhuma referência explícita sobre a gestão democrática como princípio do ensino público, apesar de, naquele momento, este já ser um ponto conquistado na Constituição recentemente promulgada”.

Com o substitutivo Jorge Hage (PSDB-BA), foram incorporados significantes progressos em relação à democratização da educação, destacando sua gestão democrática através da autonomia administrativa e pedagógica e da gestão financeira das instituições de ensino. Aprovado em 13 de maio de 1993, pelo plenário da Câmara Federal, após alterações nas coligações políticas, foi encaminhado para o Senado Federal que ficou com a responsabilidade de sua análise.

No Senado, o projeto passou por momentos turbulentos, contudo, em dezembro de 1996, é promulgada a Nova LDB, Lei 9394/96, que contempla a gestão democrática do ensino público, como bem coloca Mendonça,

[...] primeiro, como princípio, na forma daquela lei e da legislação dos sistemas de ensino, ampliando assim o ordenamento constitucional. Segundo, determinando que as normas de gestão democrática atendam as

peculiaridades locais e os princípios de participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. A terceira referência trata da gestão democrática nas instituições de ensino superior. Além dessas referências diretas, a LDB fixa incumbências dos estabelecimentos de ensino incluindo no Art. 12 a elaboração e execução da proposta pedagógica, e no Art. 15 a ampliação progressiva de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas (on line).

Discutindo-se particularidades da gestão democrática do ensino público ligadas à participação, constatou-se que os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais.

As legislações continuam sendo mecanismos reguladores dessa prevalência na medida em que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, baseiam-se em questões ligadas à competência pedagógica.

Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docentes e administrativos, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis, destacando a força de atuação de um gestor, uma vez que, como orientador de uma equipe, poderá estimular ou reprimir a participação da comunidade.

1.4.1 Descentralização

Atualmente existe um consenso sobre a necessidade de descentralização no campo da educação pública. Conclui-se que, se o centralismo administrativo foi um dos fatores que ajudou na implantação da burocracia e na modernização do Estado, no campo da educação esse fenômeno assumiu feições de exagero. Nos sistemas de ensino, o centralismo foi aumentado em um grau tão distante do necessário para permitir a racionalização dos processos administrativos que passou a ser um dos alvos principais

das críticas que se formaram em torno da luta pela democratização da educação. É inegável que o centralismo administrativo tenha permitido a expansão da oferta educacional, mas, exacerbado, tornou a escola distante da comunidade em função do planejamento e da gestão serem realizados em níveis centrais.

A descentralização não é democratizante, no entanto, existe uma confusão conceitual sobre o tema ligando centralização a autoritarismo e descentralização à democracia.

Vários autores apontam a municipalização como uma forma possível de superação do centralismo, sendo utilizada como estratégia descentralizadora por alguns sistemas de ensino. No entanto, a abordagem da descentralização como municipalização foi apontada como restritiva, na medida em que pode limitar a discussão sobre gestão educacional aos seus aspectos formais, pouco ou nada acrescentando sobre questões como a ampliação de processos participativos ou a alteração nas estruturas de poder.

Os dados que vêm sendo analisados indicam que vários sistemas de ensino afirmam a importância da descentralização, mas poucos estabelecem programas para materializá-la. Dentre as diferentes dimensões da descentralização adotadas nos sistemas – pedagógico, administrativo e financeiro – este último é a forma prevalente.

A precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola tida pelo sistema como autônoma vê-se obrigada a decidir sobre a sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus. “Não existindo infraestrutura para concretizar a descentralização, instala-se, na verdade, um quadro de abandono no qual a escola é instada a diligenciar no sentido de superar por si mesma suas penúrias materiais” (LUCK, 1999, p.87). Coloca-se, por isso, a advertência de que a ideia disseminada de parceria entre a escola pública e setores da comunidade como forma de descentralização e autonomia, ao restringirem-se em ações de captação de recursos para provimento das necessidades básicas da instituição escolar, podem aprofundar o fosso que separa escolas de um mesmo sistema, criando condições perversas de afastamento do Estado do financiamento da educação.

Neste contexto, as comunidades que detinham um poder econômico melhor, supriam as necessidades das escolas de seus filhos, por outro lado, aquelas que apresentavam dificuldades financeiras, necessitando ainda mais do poder público, não encontravam na instituição condições de equalização social.

Estudos citados demonstram que:

[...] os processos descentralizadores não chegam a transferir poder para as escolas ou promover a articulação das bases locais. Os dados empíricos não demonstram a existência de alterações substantivas nas estruturas administrativas reforçadoras da capacidade de ação das escolas. Enquanto as áreas centrais das administrações não abrirem mão do dirigismo, reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização das unidades de ponta dos sistemas como referência das políticas públicas continuarão a ser peças de retórica (DEMO, 1998, p. 133).

Observa-se que mesmo sendo entendida como fator de menor importância, a autonomia é o fator primordial de uma gestão democrática, contudo, esta ainda é prejudicada pela intercessão em demasia, falta de recursos e a dependência e o paternalismo que insistem em manter-se entre escola e órgãos superiores de administração escolar.

1.4.2 A autonomia nas questões pedagógicas

A gestão democrática, de acordo com as leis específicas, compreende as partes financeira, administrativa e pedagógica. Esta não está ligada somente à relação professor-aluno, mas sim a todos os membros da comunidade escolar, à articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano da escola e o seu significado político e social. Os gestores escolares têm a importante missão de exercer sua função em prol do bem comum, e esse comprometimento exige ética, responsabilidade, sabedoria, liderança, humildade, dinamismo e reflexão constante sobre sua prática.

A equipe gestora necessita de promover a ética em todas as suas ações, isto é, levar em consideração e respeitar o ponto de vista de cada membro escolar, para que todas as propostas sejam avaliadas, discutidas e colocadas em prática desde que sejam benéficas a todos. A ética deve estar em todas as ações, principalmente nas situações mais delicadas, como por exemplo, as reuniões de pais e mestres.

O diretor, o professor, o coordenador têm a autonomia para lidar com essa situação, por isso devem tomar muito cuidado ao fazer referências em público a determinados comportamentos de alunos a seus responsáveis, portanto, não seria ético, na frente de todos, dizer ao responsável pelo aluno que este é o único a obter notas baixas, que só atrapalha a aula, que desrespeita os professores e colegas, que determinado pai ou mãe não está contribuindo para a educação de seu filho.

Enfim, esses assuntos devem ser tratados, para todos, de forma geral, sem especificação de nomes, e as particularidades somente com os alunos e o responsável

em questão. Outra questão ética é o fato de que a escola não deve ser gerida a fim de mecanizar o ensino, pois “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2006, p. 33).

Não existe receita pronta para resolução de problemas como esses, mas existe o caminho para tal através do bom senso e da ética para lidar tanto com os alunos quanto com os demais envolvidos na comunidade escolar.

A responsabilidade é condição essencial da autonomia da gestão democrática. Os professores são responsáveis por seus alunos, os coordenadores por seus professores e alunos e os diretores por seus coordenadores, professores, alunos e funcionários. Portanto, todas as ações com os membros escolares devem ser planejadas a fim de que todos se beneficiem e que não haja prejuízos.

Esse planejamento deve ser feito de forma coletiva, com os representantes dos membros escolares: representantes de classe, de professores, de conselho de escola, de grêmios estudantis, para que os gestores colem sugestões, que exponham os prós e os contras e assim decidam o melhor possível a ser feito. É o caso, por exemplo, de gincanas, eventos festivos e/ou comemorativos no ambiente escolar com ou sem objetivo de angariar fundos.

Existe a responsabilidade em torno dessas ocasiões, de promover a segurança, a organização, os suprimentos de responsabilidade organizacional. Existe também a responsabilidade social, onde a escola deve ser o agente de formação de cidadãos aptos a compreender a sociedade e contribuir para sua melhoria, desenvolvendo a autonomia nos alunos, tornando-os sujeitos históricos e sociais, protagonistas no processo de aprendizagem.

Esse objetivo só é atingido quando a gestão oferece oportunidades como, por exemplo, o trabalho com os temas transversais, que devem permear todo o aprendizado formal através de campanhas de conscientização e propostas de ação que façam os alunos pensar em questões como ética, diversidade cultural, desigualdade social, meio ambiente etc.

A equipe gestora necessita da contribuição sócio-histórica da comunidade escolar, mas é importante ressaltar que, mesmo sendo de grande importância sua bagagem e seu conhecimento de mundo, é a equipe gestora quem deve nortear os rumos no âmbito escolar, pelo fato de ter uma sabedoria específica, pedagógica. Essa sabedoria se aplica no sentido de gerir uma comunidade escolar conscientizando-a de que é

possível transformar a difícil realidade em que o mundo se encontra, através de ações coletivas.

A partir da conscientização, deve haver uma mobilização para a sensibilização, ou seja, não basta que as pessoas saibam dos problemas existentes, mas que sintam dentro delas o desejo de mudar, de ajudar, de tentar e principalmente que não se deixem desanimar diante de uma política de interesses individuais e de uma realidade onde os interesses dominantes apresentam um comportamento reacionário, com o objetivo de influenciar para que tanto a população adulta quanto a população de educandos, principalmente, não desenvolvam o senso crítico e o poder de organização em massa para policiar, participar e interferir de forma efetiva nas práticas políticas, não promovendo assim o bem-estar social.

Nesse sentido, lembramos Freire, quando diz:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços (FREIRE, 2006, p. 67).

Logo, a equipe gestora, assim como os demais, não pode se deixar desanimar especificamente pelo fato de não possuir respaldo, como uma escola bem estruturada e atualizada, que possa atender de forma plena às necessidades daqueles que a frequentam. Sendo assim, uma vez que a gestão dá o exemplo, com sabedoria, fica mais fácil conscientizar e sensibilizar a comunidade para lutar pela melhoria do ambiente escolar, já que os resultados nele obtidos se refletem na sociedade.

A gestão democrática requer espírito de liderança, de empreendedorismo, e também se faz necessário que os gestores guiem sua comunidade, promovendo oportunidade de participação de todos para o desenvolvimento coletivo. Essa participação não significa apenas convidar a comunidade para eventos ou manutenção do espaço físico, mas sim abrir espaço para uma participação efetiva no que diz respeito às decisões políticas e educacionais. Uma das principais causas de uma instituição desorganizada é a falta de liderança de seus gestores.

Liderar não significa mandar, monopolizar poderes, mas sim, buscar soluções, compartilhar, ajudar, saber ouvir, saber falar, saber quando dizer sim e quando dizer não. Os gestores precisam exercer sua liderança com autoridade e liberdade, isto é, trabalhar mostrando à comunidade escolar que ela pode, sim, participar deliberadamente do destino das atividades escolares, mas sempre respeitando limites, os quais a gestão

deve apresentar, argumentando que sem eles não é possível o bom funcionamento do contexto pedagógico. A escola é o treinamento para a vida em sociedade, então não é possível que, nesse treinamento, todos queiram impor sua vontade, fazer o que quiserem, e quando quiserem, deturpando assim a essência da escola, que é socializar os alunos, de maneira que saibam cobrar seus direitos, à liberdade principalmente, exercendo seus deveres, o compromisso com os limites. Então, a partir do momento em que a liderança dos gestores é colocada em prática, a comunidade escolar se sente segura, percebe que é acolhida, e é com essa percepção que as atividades no âmbito escolar se desenvolvem de maneira positiva.

É importante ressaltar que a liderança é conseguida através do exercício da autoridade e não do autoritarismo. A gestão que trabalha com autoridade pratica o bom senso, respeitando a autonomia e a identidade cultural de cada um, direciona a comunidade escolar para o bem comum, fazendo com que os membros escolares percebam o que é certo e o que é errado no contexto pedagógico, e mesmo os gestores também são direcionados, com humildade, para o melhor a ser feito, ou seja, não é porque se tem um cargo de liderança que a razão estará sempre com o líder.

Este deve perceber que se suas propostas não estão sendo eficazes é porque deixou de considerar o conhecimento, o ponto de vista dos demais, passando-se assim a agir com autoritarismo, que, além de centralizar as ações, inibe a prática da humildade e da generosidade. A autoridade está relacionada ao respeito mútuo e o autoritarismo ao medo e à repressão causada nos demais membros.

A escola brasileira vem passando por diversas transformações ao longo de várias décadas. Várias políticas de educação são instituídas, métodos de ensino têm sido experimentados, desde o chamado ensino tradicional, entendido grosseiramente como “Educação Bancária”, até a Progressão Continuada, mal interpretada e tida como promoção automática, que se distanciam, respectivamente, pelo autoritarismo do primeiro, centrado na autoridade do professor, até a educação libertadora, que busca respeitar as experiências vivenciadas e as etapas da aquisição do conhecimento pelo aluno.

Há alguns anos, os alunos eram submetidos a uma seleção elitista para se manterem na escola, e quem não se adequasse às imposições do sistema daquela época, era excluído.

Contudo, hoje em dia a situação é outra, o lema é: “Escola para todos”, o que realmente acontece, porém a sociedade é outra, a educação libertadora que já era

pra ter começado há muito tempo, começou a ser pensada num momento em que o Brasil passa por uma reorganização da estrutura familiar, que é a base da educação, acarretando, assim, toda a responsabilidade da formação inicial doméstica das crianças e dos adolescentes para as escolas.

Com esse quadro, a gestão deve se adaptar às necessidades de sua comunidade. Muitas crianças chegam às escolas sem a base da formação familiar inicial, gerando vários conflitos a elas mesmas e a todos em seu redor.

Então é necessário que haja projetos de caráter educativo, conscientizador, sensibilizador, formador, que envolvam toda a comunidade escolar. E o ideal é que tais projetos promovam o respeito ao próximo, uma vez que a população aumentou consideravelmente e por isso existem tantas maneiras de manifestação cultural, sejam elas de caráter social, religioso, racial, intelectual etc.

É evidente que não é fácil a obtenção de resultados positivos devido à ausência da família, à política de interesses, que transforma a escola em um depósito temporário de alunos e não atende de forma plena às necessidades do ambiente escolar, mas o papel da gestão democrática é sempre tentar, buscar soluções através do que dispõe no momento. Essa adaptação da escola para com sua comunidade se dá não só no que diz respeito às questões sociais, mas também nas questões referentes ao uso da tecnologia a favor do ensino-aprendizagem, do desenvolvimento.

Os costumes, os interesses, os anseios da sociedade atual são outros, porque a realidade é outra. É uma realidade futurista, digital, imediatista, embora todo esse contexto não seja acessível a algumas classes sociais. Então a escola deve permitir ao aluno, que pode não ter um computador em casa, esse contato tecnológico através dos equipamentos que deveriam existir em toda unidade escolar.

Se por um lado há a problemática social, pelo outro há a tecnologia que pode ajudar a gestão a reformular a maneira de como conduzir a escola, ou seja, reivindicando equipamentos adequados para fazerem parte dos instrumentos de aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade de ensino, de estimular os alunos dando a eles o acesso a informações que os ajudem a se desenvolver na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

A sociedade é dinâmica, logo, a escola, que vivencia a prática social, também deve ser dinâmica.

A gestão democrática vai se construindo através da prática, que não vem pronta num manual. Ela é adquirida com o tempo, com as situações, com as

dificuldades, com os erros e com os acertos. Sendo assim, é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática, de pensar se determinada postura, ação, terão o mesmo efeito em outras situações. É examinar o porquê de um projeto ter dado certo em determinado momento e no outro não. Deve-se partir de que a teoria é o discurso da prática e que ambas devem andar em concordância. Em relação à teoria e à prática, Freire explica:

O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE 2006, p. 39, grifo do autor).

Ao refletir sobre a prática, a gestão passa a exercer seu fazer pedagógico de forma mais eficiente, uma vez que, evitando erros cometidos, os acertos prevalecerão. Quanto mais os gestores assumem como estão sendo e percebem as razões de ser e agir de uma determinada forma, mais se tornam capazes de mudar se for preciso, e toda a comunidade escolar se beneficia com uma gestão que tem esse comprometimento. É fato que muitas vezes os gestores se veem em uma situação em que não conseguem interferir de forma imediata no que está errado, vetando assim sua prática.

É o caso, por exemplo, de perceberem que na escola há um grande índice de violência entre os alunos, e para tentar solucionar, convocam os responsáveis para uma reunião. A maioria dos responsáveis são aqueles que realmente se preocupam com seus filhos, netos, sobrinhos, e aqueles que deveriam comparecer, que seriam o elemento essencial para a resolução do problema, não comparecem, pois geralmente trabalham o dia todo, ou realmente são indiferentes ao que acontece na escola, ou são coniventes com as ações de seus filhos.

Sendo assim, não é possível a interferência imediata por parte da escola. O que é possível são providências que ajudem os alunos a enfrentar esses problemas, embora muitas vezes eles já tenham o emocional completamente abalado, e já venham, como foi dito, sem os princípios morais mais básicos, já que o exemplo da família nem sempre está em consonância com um convívio social esperado pela escola.

E não é só com alunos e com seus responsáveis que a gestão pode encontrar dificuldades em sua prática e tentar melhorá-la. Ainda existem muitos membros da unidade escolar, como coordenadores, professores, funcionários, que, mesmo tendo que dar o exemplo, comportam-se como bem entendem, alguns agindo de forma arrogante e se mostrando inflexíveis com relação a mudanças que visam à melhoria no ensino-

aprendizagem, gerando assim uma dificuldade maior de diálogo e de uma ação conscientizadora da gestão para com eles.

Um dos principais fatores para essa dificuldade de relacionamento é a diferença entre gerações, que gera comportamento e opiniões muito discrepantes. E é aí que entra o papel do gestor: o de combater o choque de gerações com políticas de igualdade, pois todos são responsáveis pela formação dos alunos e devem respeitar e ser respeitados, seja qual for o tempo de trabalho. Há também gestores que agem dessa forma, o que é preocupante, já que eles são os líderes e deveriam agir de acordo com as exigências do cargo.

A reflexão constante da prática é necessária porque constantemente a gestão democrática se depara com os riscos, com situações novas, atípicas. Se não for feito um balanço de tudo o que é realizado, não haverá possibilidade de evolução. Não é possível agir de maneira democrática não se importando com qualquer forma de discriminação. “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia [...]”, segundo Freire (2006, p. 36). É completamente desabonadora a gestão que prega a democracia, mas na prática faz distinção de valor entre membros escolares. É por isso que os gestores devem sempre estar atentos à sua prática e a de seus colaboradores.

Existem inúmeras possibilidades de se promover uma gestão mais democrática, mais humana, preocupada com o desenvolvimento social. E essas possibilidades só existem porque as pessoas querem que elas existam, embora haja também inúmeros obstáculos instalados por aqueles que não possuem qualquer intenção de contribuir para a educação, a não ser que haja retorno financeiro.

O fazer democrático na escola ainda é uma prática muito complexa, que exige respaldo de todos os lados, da família, da política, dos gestores, coordenadores, professores, e todos lutando por um único objetivo; fazer com que os alunos desenvolvam, através do exemplo, que se dá pela participação dos outros membros da comunidade escolar, o senso crítico, que saibam aplicar na sua vida social as ideias contidas nos temas transversais, que sejam sujeitos de sua aprendizagem, que sejam capazes de concorrer igualmente no mercado de trabalho, que sejam perseverantes e convictos de que podem mudar sua realidade social por serem agentes transformadores da história, agentes que, por terem aprendido a democracia na escola por meio da corporeificação das palavras pelo exemplo, continuem na luta por ela, enfrentando, essa

realidade que só faz desanimar, que não oferece oportunidade a todos, e que promove desigualdade social.

O aluno deve saber que foi através da democracia que um presidente foi destituído de seu poder por motivos repudiados pela nação, e que a intolerância aos absurdos, como a corrupção e a impunidade, se dá no exercício da democracia.

A tarefa de organizar uma escola não é simples como organizar uma empresa ou outra atividade qualquer, visto que é preciso saber lidar com a individualidade de cada um, pois ninguém é igual a ninguém, e com a coletividade, que também é complexa devido à finalidade de se chegar a uma solução de acordo com cada situação, de forma que todos sejam beneficiados.

E porque a escola tem como objetivo formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres partindo da individualidade do educando com a finalidade de inseri-lo na sociedade, com o papel de viver solidariamente entre iguais em espaço e tempo determinados, desenvolvendo nele a autonomia e a concepção de um ser histórico, autor de mudanças na sociedade, é que a própria escola deve desenvolver todo um sistema organizacional propício à prática da democracia e da cidadania.

A autonomia escolar é imprescindível para uma gestão democrática, que no atual contexto, é um desafio para a consolidação de um ensino verdadeiramente de qualidade. Sendo assim, entende-se que o gestor deve fazer uma releitura de suas atribuições, a fim de rever algumas atitudes equivocadas no trato educativo e, assim, traçar metas compatíveis com um ensino que esteja voltado ao desenvolvimento pleno das competências do educando.

A esse respeito Neves adverte que:

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (1995, p. 98).

Visto sob esta linha de pensamento, entende-se a autonomia como um norteador a ser seguido, para a construção de uma escola que esteja voltada para uma conduta democrática. Assim sendo, a figura de gestores que descentralizam as ações no âmbito escolar, constitui o elemento que fará a diferença na construção de um ensino

competente e inovador. Em relação a essa questão é importante contemplar o que afirma Lück (on-line) quando diz:

Não se trata, apenas, de simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional. A gestão, ressalte-se, não se propõe a depreciar a administração, mas sim a superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade caracterizado pela visão da sua complexidade e dinamicidade, pelas quais as diferentes dimensões e dinâmicas são utilizadas como forças na construção da realidade e de sua superação.

Essa mudança não se abrevia unicamente ao emprego de um novo conceito, transitando de administração escolar para gestão educacional, mas sim a um novo perfil de gestor, possuidor de uma nova postura que também utilizará as diretrizes antes, entendendo que tal conduta é imprescindível para a organização da escola, contudo, com uma amplitude maior, pois deverá envolver toda a comunidade nos questionamentos e decisões, tornando-os corresponsáveis no processo educativo.

Nesse sentido, entende-se que liderar não representa apenas exercer práticas administrativas e burocráticas e sim coordenar todos os pares compreendidos pela escola, trabalhando em conjunto, despertando neles o desejo permanente de renovação, para não se deixarem cair no comodismo.

CONCLUSÃO

De modo geral, pode-se encontrar dois modelos de gestão na administração das instituições de ensino. A gestão tradicional historicamente praticada por um longo período vem cedendo espaço ao paradigma dinâmico, que efetiva autonomia das unidades escolares. Este último se desenvolve a partir da participação de toda a comunidade, tem por objetivo compreender as necessidades do grupo social de que faz parte e traduzi-las em ações que efetivem o bem comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez, 1998.

DRUCKER, P. S. **Administração para o futuro**: os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994. **Anais...** Brasília: MEC, 1994.

KLINK, Amir. **Planejamento educacional**. Curitiba, 1993. Palestra proferida na PUC-PR.

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. *Gestão em rede*, n. 19, abr. 2000.

_____. **Permanência e inovação no ensino**: explicações e perspectivas. Curitiba: UFPR, 1985. Tese apresentada como requisito para concurso de professor titular da disciplina estrutura e Funcionamento do Ensino do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação da UFPR.

LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2009.

_____. **Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino**. In: FINGER, A. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **Metodologia de projetos para a melhoria contínua**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Curitiba, PR: Cedhap, 1999.

LÜCK, H.; SCHNECKENBERG, M.; DURLI, Z. **A implantação e implementação de políticas educacionais**: o caso do Proem. Curitiba: PUC-PR, 1999.

MACHADO, M. A. M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão educacional**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

NEVES, C. M. C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **O projeto político-pedagógico e a organização do trabalho da escola**. Campinas: Papirus, 1995.

PARENTE, M.; LÜCK, H. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília-DF: Ipea/Consed, 1999.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília-DF, v. 73, n. 174, p. 225-290, mai./ago. 1992.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1993.

TAVARES, M. das G. M. **Gestão democrática do ensino público**: como se traduz esse princípio? Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.