

# Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades

Marilucia Menezes Rodrigues<sup>1\*</sup> e Cleide de Oliveira Falbo Santos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, 38408-100, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: mmrodrigues@netsite.com.br

**RESUMO.** O trabalho tem por objetivo promover uma análise sobre a questão da gestão educacional brasileira e sua articulação com os instrumentos legais e políticas governamentais dos últimos 15 anos. Para compreender os limites e possibilidades da gestão democrática no interior das políticas públicas neoliberais, situa-se a gestão educacional no contexto das transformações ocorridas a partir, principalmente, dos anos de 1990.

**Palavras-chave:** gestão, gestão educacional.

**ABSTRACT. Management in education: innovation, limits and possibilities.** Management in education in Brazil and its commitment with legislation and government policies in the last fifteen years is analyzed. Education management is placed within the context of transformations in the 1990s so that the limits and possibilities of democratic management may be understood from the point of view of neo-liberal public policies.

**Keywords:** management, management in education.

## Introdução

Com o advento da abertura política e do processo de redemocratização do Estado brasileiro que se seguiu, intensifica o debate em torno da gestão democrática da educação. Partindo do pressuposto de que num estado democrático a gestão da escola deve ser compartilhada por diferentes segmentos da comunidade, é preciso considerar que vários elementos são indicadores de participação de grupos nos processos decisórios, descentralizando ações administrativas no interior das instituições escolares. Estes elementos são definidos a partir do envolvimento de não apenas das questões legais e gestoras, mas também, dos fatores de ordem cultural, os quais são determinantes e definidores da identidade de uma dada organização.

A gestão da Educação, no plano do discurso legal é preconizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96. Porém, é necessário refletir sobre as imbricações dos instrumentos legais e das políticas públicas produzidas nestes últimos anos, sem desconsiderar a influência das ideias neoliberais nas denominadas inovações no âmbito da gestão educacional.

Portanto, a compreensão do conceito de “Gestão” para os gestores escolares já se mostra como desafio, vez que o entendimento do termo gestão, pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas que analisam situações, para decidir sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em

conjunto. Assim, “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” (LUCK, 1997, p. 1).

Ao falar em “Gestão”, compreendemos que a Gestão Educacional está situada no nível macro da Educação no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos. Já a Gestão Escolar, estando em nível micro, encontra-se no âmbito das escolas. Pode-se dizer que ambas são distintas, porém interligadas entre si, pois articulam suas ações em busca dos mesmos objetivos em comum: a formação de qualidade para a população. Nesse sentido, Bacelar ressalta que:

A gestão escolar, como a própria expressão sugere, situa-se no âmbito da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Nesse sentido, pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional, assim como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é válido afirmar que a gestão educacional situa-se no nível macro, ao passo que a gestão escolar situa-se no nível micro. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda (BACELAR, 2008, p. 35).

Nesse sentido, Krawczyk afirma que a Gestão Escolar não se esgota no âmbito da escola, segundo ela:

(...) está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo. Essa perspectiva de análise nos permite diferenciar, pelo menos, três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. (...) ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica. Ou seja, a gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares, tanto que não se trata de unidades auto-suficientes para promover uma educação de qualidade com equidade (KRAWCZYK, 1999, p. 118; 147).

Para o Portal Educador - Conteúdo Escola, o conceito de Gestão Escolar é extremamente importante na medida em que se deseja uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos, a fim de oferecer a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Para melhor entendimento, costuma-se classificar a Gestão Escolar em três áreas, que funcionam interligadas de modo integrado ou sistêmico de forma a garantir a organicidade do processo educativo. São elas:

- Gestão Pedagógica - Cuida de gerir a área educativa, propriamente dita, da escola e da educação escolar. É responsável pelo planejamento de ensino, por elaborar conteúdos curriculares, acompanhar e avaliar o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos propostos e o cumprimento de metas, bem como avaliar o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo. Suas especificidades estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico (também denominado Proposta Pedagógica) da escola. Parte do Plano Escolar (ou Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar) também inclui elementos da Gestão Pedagógica: objetivos gerais e específicos, metas, plano de curso, plano de aula, avaliação e treinamento da equipe escolar (CONTEÚDO ESCOLA, 2011).

- Gestão Administrativa - Cuida da parte física (o prédio e os equipamentos materiais que a escola possui) e da parte institucional (a legislação escolar, direitos e deveres, atividades de secretaria). Suas especificidades estão enunciadas no Plano Escolar (também denominado Plano Político Pedagógico de Gestão Escolar, ou Projeto Pedagógico) e no Regimento Escolar (CONTEÚDO ESCOLA, 2011).

- Gestão de Recursos Humanos - Considerada como gestão de pessoal (alunos, equipe escolar e comunidade). Constitui a parte mais sensível de toda a gestão. Lidar com pessoas, mantê-las trabalhando satisfeitas, rendendo o máximo em suas atividades, contornar problemas e questões de relacionamento humano fazem da gestão de recursos humanos o fiel da balança – em termos de fracasso ou sucesso – de toda formulação educacional a que se pretenda dar consecução na escola. Direitos, deveres, atribuições – de professores, corpo técnico, pessoal administrativo, alunos, pais e comunidades – estão previstos no Regimento escolar. Quando o Regimento Escolar é elaborado de modo equilibrado, não tolhendo demais a autonomia das pessoas envolvidas com o trabalho escolar, nem deixando lacunas e vazios sujeitos à interpretações ambíguas, a gestão de recursos humanos se torna mais simples e mais justa (CONTEÚDO ESCOLA, 2011).

Do ponto de vista de Luck, a Gestão Escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2000, p. 7).

Ainda Luck afirma que “o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos” e enfatiza que a expressão “gestão educacional” surge para substituir a expressão “administração educacional”, segundo a autora:

A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar não apenas novas idéias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a heteroavaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a

transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade (LUCK, 1997, p. 4).

Assim, cumpre questionar se esta substituição do termo “gestão” em detrimento do termo “administração”, vivenciado tanto nos discursos dos profissionais da educação, quanto na literatura existente, é apenas terminológica ou se de fato houve a execução de novas posturas e valores no ambiente escolar.

Nesse sentido, Calixto (2008) cita Silva Júnior em sua obra, para afirmar que não é possível estabelecer diferenças entre o conceito de administração e gestão. Segundo ele:

Não é possível “[...] tentar estabelecer na literatura especializada em administração, diferenças substantivas entre esse conceito e o de gestão [...]”; entretanto, o autor ressalta que é necessário “[...] refletir sobre as conseqüências práticas para administração escolar no Brasil e fora dele do quase abandono do conceito de administração escolar em favor do conceito de gestão escolar”. O autor esclarece que “[...] Todo o arcabouço teórico da ‘ciência da administração’, se ela existir, foi construído tomando-se como referência empírica as situações das organizações privadas. E todo projeto ‘bem intencionado’ de conferir suporte científico à prática da administração pública pretende requalificá-la pela imposição de práticas da administração privada. (CALIXTO, 2008 apud SILVA JÚNIOR, 2002, p. 202).

Para Sarubi (2006, p. 3), o campo da Administração Escolar tem embasamento na teoria geral da Administração. Pode-se dizer que até os anos 1980, a gestão da educação recebeu forte influência dos modelos empresariais, caracterizando-se por formas racionais, técnicas e mecânicas, baseadas na concepção taylorista e faylorista, separando o planejamento da execução, reforçados pela lógica técnico-burocrática. “Mas essa forma de organização foi superada por novas formas de gestão, a gestão democrática, que propicia o debate, a tomada de decisão coletiva, a administração de conflitos, fazendo da participação efetiva de todos, seu principal componente.

O predomínio da noção de gestão sobre a de administração é o resultado da influência dominante da administração empresarial em toda sociedade inclusive nas escolas. Assim, a boa gestão, neste entendimento, torna-se aquela que incorpora mecanismos testados e aprovados pela rigorosa competitividade empresarial, o que não conduz, obrigatoriamente, a uma mudança de comportamento e valores paralelamente à mudança terminológica, segundo Calixto:

Ao importar práticas da administração privada, a administração pública viabiliza a circulação no espaço público dos critérios, valores e interesses a que essas práticas se reportam. Com isso diluem-se fronteiras entre o sentido do público e o sentido do privado, em favor deste e em detrimento daquele. A importação da administração privada para a administração pública, como por exemplo, por meio do predomínio da noção de gestão sobre a de administração, é inadequada e descaracteriza a especificidade da administração escolar, pois deste predomínio resulta a indução do significado de gestão como gestão empresarial, neste sentido é possível observar a “crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação [...]” (CALIXTO, 2008 apud SILVA JÚNIOR, 2002, p. 199-203).

Trata-se, portanto da proposição de um novo conceito de organização educacional. Pressupõe, ainda, a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre, e somente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho e na medida em que ajam de acordo com essa consciência. Tal consciência sobre gestão que vem para superar a de administração, é um movimento social, associado à democratização das organizações, o que demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade das organizações (LUCK, 1997).

#### Visão tradicional da gestão escolar

Saviani (2008), em sua obra *Escola e Democracia*, discute a relação existente entre política e educação. Ele nos apresenta um estudo referente à compreensão das distintas teorias da Educação baseadas na realidade da marginalidade relativamente ligada ao fenômeno da escolarização. A marginalidade nesse sentido para o autor constitui-se de crianças em idade escolar que se quer tem acesso à escola e que, portanto já se encontram a priori marginalizadas dela.

Segundo o autor, no que se refere à marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: “teorias não-críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”, sendo que cada uma apresenta uma forma de entender e analisar as relações entre sociedade e educação.

Por teorias não-críticas compreendem-se aquelas que entendem a educação como instrumento de superação da marginalidade. A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo a integração de seus membros, o que constitui uma

distorção que deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2008).

As teorias crítico-reprodutivistas compreendem a educação como um fator de marginalização, ou seja, um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização. A sociedade é essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. A marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isso porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social, tendendo, em conseqüência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Cada uma dessas teorias apresenta uma forma de entender e analisar as relações entre sociedade e educação.

No primeiro grupo das teorias não-críticas, o autor inclui a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. As críticas à Pedagogia Tradicional cederam espaço a uma nova maneira de interpretar a educação a partir da Pedagogia Nova. Esta nova teoria centra o processo no aluno e o vê como um indivíduo único. No processo de aprendizagem o importante é “aprender a aprender”. Para Saviani esta teoria agravou ainda mais o problema da marginalidade na medida em que aumentou a qualidade do ensino somente às elites (SAVIANI, 2008).

Em relação à Pedagogia Tecnicista Saviani (2008) indica que o “escolanovismo” se mostrou ineficaz para a superação da marginalidade. A partir deste fato, articula-se uma nova teoria educacional por meio da Pedagogia Tecnicista. Nesta pedagogia o professor assume uma condição de técnico e o importante é “aprender a fazer”. O autor explica que esta pedagogia tornou o conteúdo do ensino

ainda mais rarefeito e a ampliação do acesso escolar resultou em um novo problema educacional a partir dos elevados índices de evasão e repetência.

Já no segundo grupo está a Teoria do Sistema de Ensino Como Violência Simbólica cuja sociedade estrutura-se como um sistema de forças materiais entre diferentes grupos.

Ainda este mesmo autor apresenta a Teoria da Escola Como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista. Na primeira a escola é instrumento de reprodução das relações de produção capitalista e atua a serviço do Estado e dos interesses da classe dominante. O fenômeno da marginalidade está posto na classe trabalhadora que é explorada pelos detentores do capital. A segunda é aquela que apresenta de um lado a burguesia e, de outro, os proletariados. Nesta teoria a escola contribui para a formação da força de trabalho e para propagar a ideologia burguesa, atuando em favor dos interesses deste grupo na luta ideológica contra os proletários, convertendo-os a uma condição marginalizada.

Neste primeiro momento, refere-se às teorias não-críticas, especificamente à tradicional. Na Pedagogia Tradicional, a Educação é vista como direito de todos e dever do Estado, sendo a marginalidade associada à ignorância. A escola surge como um “antídoto”, difundindo a instrução. Nesta pedagogia, o professor é o centro do processo de aprendizagem e a escola surge com a função de difundir a instrução, transmitindo os conhecimentos historicamente acumulados, equacionando o problema da marginalidade e acabando com a ignorância (SAVIANI, 2008).

Esse modelo de escola tradicional, inspirado nas organizações militares e fabris, desenvolveu-se ao longo do século XIX e ainda hoje subsiste em muitas organizações escolares, sobretudo ao nível das práticas cotidianas. A Gestão Escolar se dá com ênfase na importância atribuída aos dois aspectos que caracterizam o modelo organizativo desta escola: a ordem e a disciplina normativa. Possui poucas e claras estruturas organizativas, sendo essas do tipo linear, verticais e normativas. A autoridade não se questiona, nem se discutem as decisões. O protótipo de gestor destas escolas identifica-se com o burocrata autoritário, cuja principal preocupação é o controle da aplicação dos programas e ordens emanadas do Estado (BACELAR, 2008).

Com base na obra de Libâneo (2006), a Democratização da escola pública, que faz uma análise das tendências pedagógicas na prática escolar e mostram detalhadamente as características da escola Tradicional, desenvolvendo uma tabela relacionando estas tendências (Tabela 1).

Tabela 1. Características da Escola Tradicional.

Características da Escola Tradicional					
Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos Relacionamento Professor-aluno	Relacionamento Professor/Aluno	Pressupostos de Aprendizagem	Manifestações na Prática Escolar
A atuação da Escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade;	São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno verdades;	Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração;	Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula;	A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida;	Essa pedagogia, chamada pelo autor de Pedagogia liberal Tradicional, é viva e atuante em nossas escolas;
O compromisso com da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade;	As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação;	Tanto a exposição quanto a análise da matéria são feitas pelo professor;	O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida;	Os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade;	Na descrição apresentada aqui inclusive as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássica humanista ou uma orientação sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em história educacional.
O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem.	Os conteúdos são separados da do aluno e das sociais;	Os passos a serem observados são os seguintes: Preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.	A disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.	A aprendizagem é receptiva e mecânica utilizando-se muitas vezes a coação;	
	É criticada por ser intelectualista ou enciclopédica.	A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos		A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de sistmáticos e recapitulação da matéria;	
				A transferência da aprendizagem, treino é retenção, a fim de que o aluno possa responder as situações novas de semelhante às dadas em situações anteriores;	
				A avaliação se dá por verificações de longo prazo: tarefa de casa, escritas, trabalhos de casa;	

Fonte: Leão (1999, p. 192).

No início do século XX, a Escola Tradicional começa a receber críticas, originadas na burguesia, pois agora ela precisava recompor-se hegemonicamente e para isso, necessitava organizar ideologicamente a escola não mais se concentrando na socialização do conhecimento, mas no suposto respeito à individualidade, naturalizando assim, as diferenças humanas constituídas socialmente. Assim, conforme Saviani (2008), “os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessa por isso e os que se interessam por aquilo”. A partir de então, a escola deveria centrar-se não mais no professor e no conteúdo, mas sim no aluno e na aprendizagem que atenda seus interesses espontâneos, bem como deveria focalizar-se nos processos e não no produto, isto é, concentrar-se em “aprender a aprender”, tendo papel secundário o que se aprende (SAVIANI, 2008, p. 34).

Nesta Escola Nova, passa a ocorrer um movimento de reforma na Pedagogia Tradicional, na

qual a marginalidade não é mais do ignorante e sim do rejeitado, do anormal e inapto, desajustado biológica e psiquicamente. A escola passa a ser então a forma de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade. E por fim, o Tecnicismo define a marginalidade como ineficiência, improdutividade. A função da escola então passa a ser de formação de indivíduos eficientes, para o aumento da produtividade social, associado diretamente ao rendimento e capacidades de produção capitalistas (SAVIANI, 2008).

#### Visão democrática da gestão escolar

Ao tratar de gestão democrática se faz necessário recorrer à origem etimológica da palavra democracia. Ela se origina do grego, *demokratia*, cujos componentes são *demos* - povo e *kratos* - poder ou governo. Sua implantação se deu no século VI a.C. quando Clístenes, um legislador grego no ano de 508 a.C., realizou a reforma constitucional institucionalizando as bases da democracia ateniense. Santos compartilha dos conceitos de Marcondes para definir democracia:

É um “regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, que exercem o sufrágio universal”. Apesar de sua origem remota, o termo democracia tem sido cada vez mais utilizado por diversos setores da sociedade brasileira, como sinônimo daquilo que está politicamente correto, já que se trata do exercício do governo do povo (SANTOS, et al., 2010, p. 50).

No que se refere à educação pública, o termo em evidência na atualidade é “gestão democrática”, o que é ressaltado por Santos na citação de Dourado:

A gestão democrática implica na efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar (SANTOS et al., 2010 apud DOURADO et al., 2004, p. 15).

A gestão democrática é uma diretriz de política pública de educação disseminada e coordenada pelos sistemas de ensino, uma política adotada pelo Estado para alcançar seus objetivos estratégicos (MENDONÇA, 2001).

Segundo Sarubi (2006), a partir do final da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que culminou, em 1985, com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, a sociedade procurou se reorganizar, a fim de resgatar o Estado de Direito, ou seja, a recomposição dos direitos civis e políticos, retirados durante o período militar. Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira. A autora acrescenta que a década de 1980 foi um período de abertura política com conquistas democráticas para a sociedade brasileira e a educação pública (SARUBI, 2006, p. 2).

A política de gestão democrática do ensino ganhou destaque em termos de legislação a partir da Constituição Federal de 1988, que a incorpora como um princípio do ensino público na forma da lei. Sendo a primeira Constituição na história do Brasil a definir que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática, em seu Art. 206, revela que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

Outro artigo importante que trata da gestão da Educação é o artigo 211, que se refere à possibilidade das diversas esferas de governo organizar seus próprios sistemas de ensino. A partir desse artigo, a lei passa a atender ao princípio da descentralização, atribuindo ao município responsabilidades educacionais tanto às esferas de governo federal e estaduais como abaixo citado:

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino.  
§2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

Assim, os Municípios passam a receber a competência de novas responsabilidades, pois conforme os artigos 206 e 211 se constituem nos principais pontos de inovação, referência e mudanças da gestão da Educação contendo, respectivamente, o princípio universal da gestão democrática e princípios da descentralização. Com suas inovações em matéria de gestão da Educação, a Carta Magna, como é denominada a nossa Constituição, tornou-se um dos marcos do processo de democratização do país na referência legal básica seguida posteriormente por Estados e Municípios (PREFEITURA DE PARTICIPAÇÃO POPULAR, 2006).

O princípio da gestão democrática foi regulamentado, em parte, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ao determinar que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades. O artigo 3º, inciso VIII, vem reafirmar o princípio de gestão democrática do ensino público, expresso no artigo 206 inciso VI da Constituição Federal de 1988, como abaixo relacionado:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A LDB apresenta as seguintes determinações no tocante à gestão democrática, as quais se podem considerar que a gestão democrática é ampliada.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Os artigos da LDB acima citados dispõem que a gestão democrática do ensino público na Educação Básica, oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com os sistemas de ensino escolar (profissionais da educação envolvidos e comunidade escolar e local), as formas de operacionalização da gestão. Como cita Conceição e colaboradores:

É a partir destas prerrogativas que se avultam as tentativas de tornar a esfera escolar um espaço democrático onde todos os atores, professores, funcionários, alunos e comunidade possam contribuir e participar ativamente neste contexto, através do qual a escola poderá construir sua autonomia (CONCEIÇÃO et al., 2006, p. 4).

Para Sarubi (2006, p. 3), “as escolas públicas mobilizam-se para atender ao ordenamento legal, através da criação de mecanismos e instrumentos de participação e de democratização da Administração Escolar. Diversas ações são empregadas no sentido de construir uma gestão democrática, originando uma variedade de experiências no campo educacional”. Segundo a autora, estudos revelam que a escolha de dirigentes por meio de eleição é a forma mais identificada e adotada como instrumento da gestão democrática.

Nesse sentido, Conceição et al. (2006) relata que uma forma encontrada para democratizar a escola é a institucionalização de instrumentos legalmente responsáveis por promover controles democráticos sobre a Administração Escolar tais como: Eleição de diretores que é institucionalizada por leis próprias, cujo objetivo é ser um mecanismo pelo qual a comunidade da escola (Professores, Alunos, Funcionários e Pais) escolhe o Diretor da escola e o Conselho de Escola, também institucionalizado

por lei, o qual tem a função consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras da escola (CONCEIÇÃO et al., 2006, p. 4-6).

A gestão democrática expressa um movimento recente de renovação educacional no Brasil, em contraposição à concepção centralizadora e burocrática até então existente. Para a autora dentre as consequências desse movimento, destacam-se a implantação dos conselhos ou colegiados escolares, a eleição direta de diretores a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a existência de agremiações, assembleias, reuniões coletivas de trabalho, entre outros (SARUBI, 2006, p. 2).

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que representam as comunidades, escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola. A composição, funções, responsabilidades e funcionamento dos Conselhos Escolares devem ser estabelecidos pelos sistemas de ensino e pela própria escola, a partir de sua realidade concreta e garantindo sua natureza essencialmente político-pedagógica. Todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola (KHOURY, 2007).

O papel da eleição dos diretores é apenas o de contribuir, para que a população possa contar com um recurso que lhe possibilite exercer alguma pressão sobre o Estado, para que ele atue na direção desejada. Em síntese, a razão determinante da opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha, condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola. Mas, por mais importante que seja esse comprometimento - porque deixa aberta a possibilidade de o diretor, articulando-se com usuários e servidores, pressionar o Estado - ele é apenas um recurso para melhorar a escola, não uma certeza. Tudo dependerá do jogo de forças envolvidas, que não é função, obviamente, apenas da eleição do diretor (PARO, 1996).

E, o Projeto Político-pedagógico é o projeto da escola que apóia-se no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas; na

participação e na cooperação das várias esferas de governo e por fim na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. Sua abordagem enquanto organização do trabalho da escola como um todo, está fundada em alguns princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita. São eles; O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o da qualidade para todos, o da gestão democrática e o da valorização do magistério. O projeto político-pedagógico de uma escola é um documento orientador da ação da escola, onde se registram os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, dos valores definidos e das concepções teóricas escolhidas. Ele precisa ser entendido como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a perguntas tais como: que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade? (KHOURY, 2007).

Já em relação à eleição de diretores na visão de Paro (1996), o papel do diretor é apenas o de contribuir, para que a população possa contar com um recurso que lhe possibilite exercer alguma pressão sobre o Estado, para que ele atue na direção desejada. Em síntese, a razão determinante da opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha, condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola. Mas, por mais importante que seja esse comprometimento - porque deixa aberta a possibilidade de o diretor, articulando-se com usuários e servidores, pressionar o Estado - ele é apenas um recurso para melhorar a escola, não uma certeza. Tudo dependerá do jogo de forças envolvidas, que não é função, obviamente, apenas da eleição do diretor.

Tais mudanças, segundo a mesma autora, trouxeram novas exigências para o trabalho dos profissionais da escola, inclusive para os que se encontram na direção escolar. Assim, novos desafios foram colocados aos diretores escolares.

### **O perfil do gestor escolar**

Educadores e pesquisadores de todo mundo têm em comum maior atenção ao impacto da gestão participativa na eficácia das escolas como organizações. Ao olharmos para a história, constatamos que principalmente no final da década de 1970, começou-se a refletir sobre a Administração

Escolar e sobre o papel do Diretor que, como líder da comunidade, é um instrumento fundamental para o processo de mudança na escola. Ele é a chave principal para ser o primeiro a efetuar mudanças no seu estilo de gestão e, com isso, torna-se o modelo para a comunidade escolar, estimular as pessoas a participarem de uma gestão democrática e participativa, onde cada componente têm função de responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com qualidade e eficácia (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008).

Sem democracia não existe participação e sem a participação da comunidade escolar não se pode dizer que a gestão é democrática ou participativa. É neste sentido é que estão os questionamentos de Santos et al. (2010). Para o autor, a grande questão é o que se deve fazer para consolidar o processo de gestão democrática. Ainda: como motivar os professores, funcionários, pais e alunos? É aí que entra no processo a figura do gestor escolar como principal responsável por incentivar a comunidade a participar efetivamente do cotidiano da escola, de modo que todos os interessados no processo de ensino-aprendizagem possam de alguma forma contribuir para o sucesso escolar dos educandos (SANTOS et al., 2010).

Frente às mudanças que vêm ocorrendo na gestão das escolas públicas brasileiras, sabemos que em muitos Estados e Municípios a ocupação para o cargo de Diretor escolar se dá mediante as eleições diretas, o que confere ao Diretor grande responsabilidade frente à Escola, o Estado e a Comunidade. Muito se fala dessa responsabilidade, mas grandes questionamentos surgem a esse respeito. Diversos autores estão em busca desse novo perfil profissional, mas acredita-se que é preciso investir em estudos para obter tais respostas. Dentre as questões mais comuns que pairam no ar no meio acadêmico e profissional, se vê presente no questionamento de Sarubi:

Qual deve ser o perfil do diretor escolar? Que capacidades/habilidades mínimas devem ser exigidas para o preenchimento do cargo? Quem são os diretores eleitos a partir da gestão democrática? Em que condições realizam o seu trabalho? Como essas políticas e reformas influenciam o seu trabalho? Como definem suas competências e responsabilidades? Como concebem seu próprio trabalho? Essas são algumas questões que precisam ser pesquisadas para entendermos as demandas para esse profissional atualmente (SARUBI, 2006, p. 5).

Segundo a mesma autora, “nas escolas que passaram a realizar eleições diretas, podemos considerar que o perfil do Diretor escolar passou a sofrer mudanças. Enquanto nos anos 1960 e 1970 o

Diretor de escola era chamado a desempenhar funções administrativas, comparadas às do administrador de empresas, buscando compatibilizar a formação escolar com os interesses do capitalismo, preservando a divisão do trabalho manual e intelectual que caracteriza o modo de produção capitalista, hoje, o Diretor de escola é convocado a assumir seu papel político frente aos desafios demandados pelo seu cargo” (SARUBI, 2006, p. 5).

Nesse sentido, segundo a visão de Paro, podemos constatar que:

(...) é interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo a um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Ao mesmo tempo, deve-se observar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito (PARO, 1996, p. 386).

Segundo o mesmo autor, “finalmente, nota-se que, com a menor preocupação com as questões mais propriamente burocráticas, ganha espaço na pauta de ocupações do Diretor a atenção ao pedagógico”. Assim, verifica-se que:

a função de direção, anteriormente enredada em múltiplas atividades destinadas a atender às solicitações dos órgãos superiores, pouco relacionadas com as atividades fim da escola, de repente se sente também pressionada a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico que, final de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. O processo eletivo, dessa forma, não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, o educativo, por parte dos candidatos, mas também propicia a colocação em evidência do pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Como conseqüência, parece estar ganhando maior relevo, tanto preocupações dos diretores eleitos quanto nas exigências de seus liderados, a atenção com as atividades pedagógicas da escola (PARO, 1996, p. 386-387).

Por falar em questões pedagógicas, Tres (2011) ressalta que o gestor escolar tem o dever de organizar reuniões com os demais profissionais, para que todos possam sugerir novas ideias de como melhorar o acesso, a socialização e a produção do conhecimento entre os profissionais e os alunos da escola, colocando o conhecimento, como o centro da atividade pedagógica. Pretende-se, assim,

desenvolver ao máximo o potencial dos profissionais da escola e promover diálogos abertos com os interessados, dando ciência de todas as propostas de ações, qualificando-os para a tomada de decisões e para a geração de conhecimento mais elaborado (TRES, 2011, p. 8).

Já para Paula e Schneckenberg (2008), o gestor, por sua vez, deve estar ciente do seu papel administrativo, o qual deve ter uma dimensão política com ação participativa. Trata-se de um líder que estimula cada membro para que possam executar trabalhos com a colaboração de todos, substituir o verbo “faço” por “fazemos”, com isso, valoriza o potencial de cada pessoa, num consenso de ideias, através de diálogos com opiniões diversas, mas com objetivo comum, que é o de obter resultados satisfatórios para a instituição como um todo. Os líderes são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. A autora se utiliza do conceito de liderança de Chiavenato para ilustrar a situação:

(...) Chamamos de liderança a dedicação, a visão, os valores, a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas (CHIAVENATO, 1994, p. 17).

Em relação à liderança, acrescenta a autora que, “o líder eficaz deverá agir adequadamente em diferentes momentos, pois as instituições de ensino necessitam de líderes capazes de trabalhar de forma competente, para facilitar a resolução de problemas, de forma coletiva com seu grupo. Ajudaria a identificar as habilidades de cada indivíduo, delegando autoridade, com a finalidade de construir equipes participativas. Assim, estimular a participação de pedagogos, professores, funcionários, pais e alunos, para incitar a participarem no planejamento de ações que irão ajudar o desenvolvimento da escola e, também, auxiliar no processo de tomada de decisões” (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008, p. 15).

Espera-se que os diretores tenham também o perfil para inovar, ser um agente de transformação. Que tenham a capacidade para implantar processos de mudança nas organizações escolares que buscam se adequar aos novos padrões de mudança na sociedade atual, por meio da inovação e de práticas de gestão participativa. Isso significa que o gestor deve ser um bom planejador:

(...) para implantar um processo de mudança na instituição o gestor precisa elaborar um planejamento para que a escola consiga atender a aspectos como: responder às transformações impostas pela sociedade; compreender que a comunidade escolar é o foco dessas mudanças; motivar os profissionais a encararem a mudança como um desafio pessoal; desenvolver uma cultura organizacional de desafio constante, para estar preparada para reagir imediatamente às novas mudanças; realizar reuniões com os seus participantes, visando detectar os fatos que podem ser considerados geradores de mudanças estratégicas na organização e apresentar os benefícios que poderão tirar disso (TRES, 2011, p. 5).

Para a autora a gestão de mudanças na escola é uma atividade necessária e complexa que requer conhecimentos, habilidades e competências, pois em sua visão a gestão eficaz é uma característica das melhores escolas. Como as mudanças são constantes e aceleradas, o gestor deve se preparar para possuir a capacidade técnica de planejar, com uma visão clara de como diferenciar a sua instituição de seus demais concorrentes, evitando ser facilmente suprimida por eles. Ainda acrescenta que:

As responsabilidades do gestor escolar são várias, pois ele é responsável pelas questões pedagógicas, financeiras e administrativas e precisa coordenar e controlar todos os setores do ambiente escolar, compreendendo sua atribuição como gestor, motivador e agente de transformação. Assim sendo, o gestor, na sua figura de líder, deve despertar o potencial de cada componente da instituição, transformando a escola num ambiente de trabalho contínuo, onde todos cooperam, aprendem e ensinam o tempo todo (SANTOS 2002, p. 41, apud TRES 2011).

Nessa mesma visão, Braga se utiliza do conhecimento de Martins (1999, p. 168), para afirmar que:

(...) como coordenador da equipe escolar que realiza o planejamento, o Diretor deve seguir um roteiro que garanta a segurança, que sirva de base para a participação, a riqueza e a criatividade do grupo. Além disso, é preciso que tenha uma visão clara da conscientização que a equipe tem a respeito da teoria do planejamento (BRAGA, 2009).

Para o mesmo autor, o termo gestão está associado ao ato de gerir, de administrar. Um gestor, portanto, é um administrador em instância maior.

(...) o diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente Pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador

dos diferentes segmentos escolares em torno do projeto político pedagógico da escola. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade (BRAGA 2009 apud GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 102).

Sem deixar de lado os questionamentos anteriormente apresentados por Sarubi (2006), faz-se necessário acrescentar e considerar como relevante, mais um questionamento a esse estudo. Em meio a tantas exigências feitas ao profissional de educação denominado Gestor Escolar para o exercício do cargo, fica a pergunta: “será que todos os Gestores/Diretores atuantes nas escolas estão habilitados para exercer tal cargo”. Quais são as habilidades necessárias para tanto? O que é preciso para candidatar-se ao cargo de diretor escolar?

Buscando obter respostas a essas perguntas, verifica-se no trabalho de Braga (2009) um relato de habilidades necessárias a um gestor consciente de seu lugar privilegiado no sentido de orientar uma instituição. Segundo o autor, essas habilidades podem ser sinteticamente assim definidas:

Inteligência: Capacidade de comunicar-se com clareza e transparência com a equipe. Saber orientá-la e encorajá-la.

Criatividade: Capacidade de inovar e implantar as novas idéias.

Versatilidade: Capacidade de adotar diferentes condutas.

Visão: Capacidade de antecipar as mudanças.

Carreira: Capacidade de escolher e decidir seu futuro profissional.

Resultados: Capacidade de integrar o específico em um conjunto harmônico.

Informática: Capacidade de utilizar plenamente os recursos disponíveis.

Atualização: Capacidade de manter um alto nível de aperfeiçoamento.

Atitude: Capacidade de assumir riscos e implantar mudanças.

Idiomas: Capacidade de obter fluência em, ao menos, inglês e espanhol (BRAGA, 2009, p. 63 apud CREMA; ARAÚJO, 2001).

Nessa direção, conforme o autor expressa, caberia também, ao gestor reavaliar seus encargos. Ao assumir uma equipe de trabalho deve adotar o papel de guia ao invés de indicador de um único caminho e estimular o crescimento integral dos indivíduos, mas para que isso acontece é necessário:

(...) o abandono de características comuns a um perfil autoritário de gestão, por vezes, já tão internalizadas, tais como tendência a impor seu modo de pensar; ser autoritário, não considerar

opiniões divergentes, não admitir críticas, utilizar o poder de forma abusiva, ser inseguro, opressor e controlador, não acreditar na capacidade do outro, enxergar o outro como ameaça, fechar-se em relação ao diálogo, centralizar o poder, valorizar as posições hierárquicas e adotar o exercício da autoridade sem avaliação. (...) Saliente-se, como alerta, algumas das possíveis conseqüências do posicionamento autoritário naqueles afetados pelo mesmo, ou seja, mais especificamente alunos e professores: dependência, sobrevivência, insegurança, medo, passividade, sensação de desamparo e baixa auto-estima (BRAGA, 2009, p. 64).

Uma pesquisa realizada por Castro (2000), com diretoras de escola municipal do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de traçar o perfil sócio-educacional das diretoras de escolas local, evidenciou a falta de clareza sobre as dimensões do papel da diretora de escola entre as respondentes. Das 21 entrevistadas, detectou-se que em geral elas apresentam certa liderança local e residem por longo período no município em que atuam. A experiência de trabalho na área educacional está entre seis a dez anos sendo que 60% não possuíam o curso superior. Desse trabalho, originou-se a organização de algumas figuras que facilitam a compreensão da ação

da diretora na escola (Figura 1), da dimensão institucional da escola, das relações interinstitucionais que dão forma às ações e processos no interior da escola e questões mais amplas, históricas, sociais e culturais que afetam a vida escolar. São elas:

Em relação à Figura 1, a autora conclui que o papel da diretora, identificado em 27 categorias. Conforme pode ser observado na Figura 1 se encontra a análise de Castro:

O papel da diretora de escola municipal está marcado pela dimensão de liderança, passando pela questão da forma de sua seleção para o cargo, e de sua profissionalização, a base do conhecimento para a ação administrativa. Aparece também a questão da diretora como educadora e como líder comunitária, bem como a ação específica da diretora, com o seu plano de direção, divisão de tarefas, carga de trabalho. A questão do trabalho na escola e suas relações com o trabalho doméstico traz a idéia da função e papel da diretora semelhante ao trabalho da dona de casa, é o trabalho que não é valorizado, pois só é valorizado no momento em que não é feito, este dado é semelhante ao resultado encontrado por Vargas (1993) (CASTRO, 2000, p. 73).

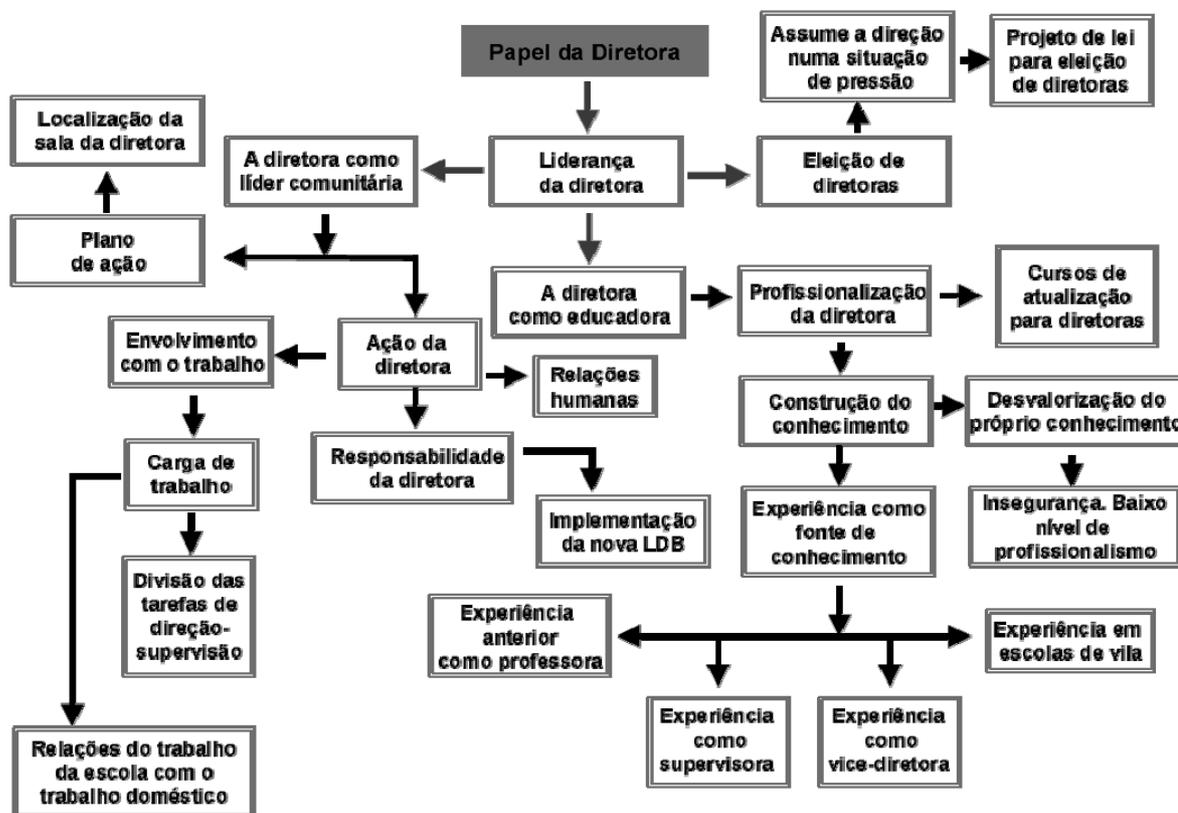


Figura 1. O papel da diretora.  
Fonte: Castro (2000, p. 73).

Em seu questionamento, a autora refere-se à questão da formação e preparação adequada para a função e formas democráticas de seleção, tais como a eleição. Segundo ela em muitas escolas, a construção do trabalho coletivo, por meio de um projeto político-pedagógico, pode ser um fator de estabelecimento de direção e unidade para as práticas pedagógicas na escola, mas também pode causar maior diluição do profissionalismo necessário à prática administrativa.

À medida que a escola é administrada por uma equipe diretiva, e se busca a construção de um trabalho em equipe integrado, não fica muito claro qual deve ser o papel da diretora. Esta tensão entre diretora/equipe diretiva, eleição/seleção, com base no conhecimento e formação, fazem parte do cotidiano da gestão das escolas municipais. Esta falta de clareza sobre qual deve ser o papel da diretora em termos de funções e atividades específicas. Constatou-se o baixo nível de profissionalismo das diretoras de escolas estudadas. Sua necessidade de formação e desenvolvimento profissional vai depender de todo este processo, bem como a definição e valorização social do processo educativo (CASTRO, 2000, p. 73).

Na Figura 2, a autora apresenta a visão da Escola como instituição, apontando o que vai ser administrado pela diretora e quais são as dimensões desta instituição. O primeiro tema emergente foi a questão da identidade da escola, e como esta se articula com o seu trabalho pedagógico. A identidade pode ser construída com base nas raízes históricas. A questão da identidade está ligada com os processos e projetos pedagógicos da escola, daí a sua importância.

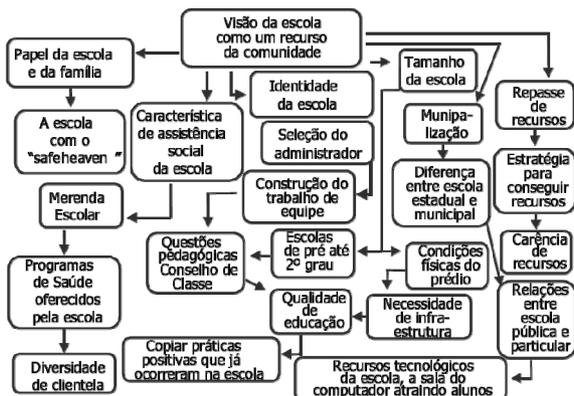


Figura 2. A escola como instituição.  
Fonte: Castro (2000, p.73).

Já a Figura 3, a autora apresenta as relações interinstitucionais: como a escola se relaciona com a Secretaria Municipal de Educação e com os partidos políticos. As relações interinstitucionais da escola se

dimensionam no contexto social mais amplo, pois algumas tendências dão forma e direção à ação pedagógica da escola no contexto nacional.

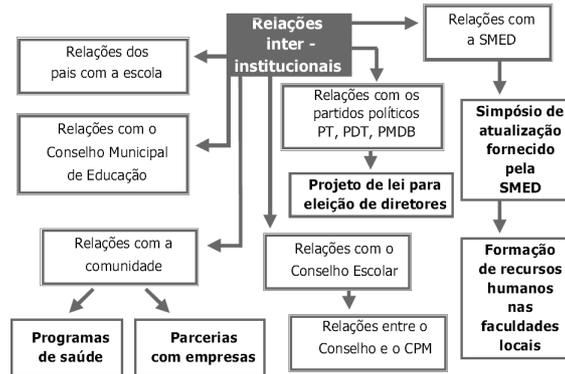


Figura 3. Relações interinstitucionais.  
Fonte: Castro (2000, p. 76).

Na Figura 4, a autora apresenta os temas relacionados com o contexto social mais amplo. Os dados levantados na pesquisa permitiram identificar cinco dimensões desse contexto social que dão forma ao que ocorre na escola, os quais ela classifica em cinco dimensões: questão da pobreza; crise de valores; recursos financeiros; legislação e tecnologia. Este problema em estudo anterior realizado pela mesma autora foi denominado de explosão do problema social no interior da escola e analisado como “realidade de carências afetivas, nutricionais e cognitivas que afetam o cotidiano da escola”.

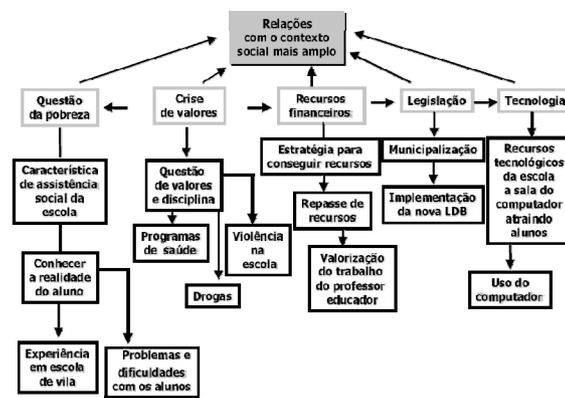


Figura 4. Relações com o contexto social mais amplo.  
Fonte: Castro (2000, p. 76).

Todos os itens relacionados pela autora são de extrema importância, mas vale ressaltar a crise de valores que segundo a autora:

(...) está relacionada com a própria desvalorização social da educação, em uma sociedade que valoriza as aparências, o dinheiro e se preocupa pouco com o humano, com o essencial. Esta crise de valores torna

a ação sem fundamento, pois vamos educar de que forma, para que fins? A clareza sobre quais são os objetivos que se deseja alcançar com a escola é fundamental para a direção buscada pela gestão (CASTRO, 2000, p. 75).

A partir da apresentação das quatro dimensões que dão forma ao processo administrativo nas escolas estudadas, chega-se à conclusão que há uma dimensão do papel da diretora, associada à dimensão da escola como instituição, suas relações interinstitucionais e as relações com o contexto social mais amplo, de forma dinâmica, complexa e interativa. Também foram analisados alguns dos temas emergentes nestas dimensões como as relações com os pais, com as Secretarias Municipais de Educação bem como o papel e liderança da diretora (CASTRO, 2000).

A discussão deste tema, também se vê presente em jornais e sites da internet, vejamos abaixo a Tabela 2, referente a características importantes para atuar no cargo de diretor escolar, segundo reportagem postada na Artigonal (SANTOS, 2011).

A responsabilidade que a sociedade tanto cobra dos diretores, tem seu início expresso na Resolução SEE nº 852, de 22 de dezembro de 2006, a qual define os critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor das Escolas Estaduais de Minas Gerais, onde são estabelecidos os segundo critérios (SEE, 2006):

Art. 7º A Comunidade Escolar fará a indicação de servidor ao cargo em comissão de Diretor e à função de Vice-diretor dentre as chapas inscritas conforme critérios estabelecidos nesta Resolução.

**Tabela 2.** Perfil do diretor escolar

Perfil do diretor escolar	
Características importantes para ser um diretor escolar	
Ter pré-disposição para trabalho coletivo	Saber trabalhar em equipe, afinal o que queremos é que na escola seja feita uma gestão participativa e democrática, portanto o diretor deve saber trabalhar em equipe.
Ser articulador e mediador dos segmentos internos e externos	O diretor deve ser uma pessoa que abra o diálogo com os diferentes grupos existentes tanto dentro da escola como fora dela, buscando a maior interação possível com esses grupos em favor do desenvolvimento de sua escola.
Ter iniciativa e firmeza de propósito para realização de ações	O diretor precisa ser uma pessoa sempre disposta a estimular e incentivar as ações positivas de seu estabelecimento, sempre que possível encabeçando essas iniciativas ou à frente delas, junto das pessoas que as iniciaram.
Ser conhecedor dos assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos.	O diretor deve estar atualizado com relação a todos esses temas e como eles afetam a gestão da escola.
Ter espírito ético e solidário	O diretor precisa conduzir suas atribuições sempre respeitando os princípios éticos, com imparcialidade e isenção, mas sem ser ausente e distante dos acontecimentos. Também deve promover que todos na escola também respeitem estes princípios.
Ser conhecedor da realidade da escola	O diretor precisa conhecer não apenas a escola internamente, mas a comunidade envolta da escola. Ele deve entender o contexto da sociedade em que a escola está inserida, conhecer o meio onde os alunos vivem, entender suas famílias e descobrir os problemas que cercam a escola e também os pontos positivamente existente envolta dela. O diretor precisa saber que tudo o que acontece fora da escola acaba exercendo influência dentro dela.
Ter credibilidade na comunidade:	O diretor precisa ser uma pessoa que transmita credibilidade, quer na sua conduta profissional, como pessoal e até mesmo na familiar. As pessoas, na maioria das vezes, avaliam o comportamento do diretor da escola com o comportamento que ele apresenta na vida social. Portanto, é de se esperar que a pessoa que venha a ser diretor de uma escola, seja uma pessoa de credibilidade junto a comunidade que ele representa.
Ser um defensor da educação	O diretor precisa acreditar no modelo de ensino, nas práticas educacionais e no sistema de educação como um todo. Deve também ter compromisso na elaboração e execução das políticas públicas e, além de acreditar, deve repassar para os outros, esse seu entusiasmo.
Ter liderança democrática e capacidade de mediação	Sabemos que estamos sendo repetitivos, mas o diretor para poder dirigir a escola precisa saber ouvir a todos, dividir responsabilidades e ser capaz de mediar conflitos e oposições. Somente assim é que ele irá construir uma gestão democrática e participativa.
Ser capaz de auto-avaliar-se e promover a avaliação do grupo	O diretor precisa saber que nem sempre está certo e que nem sempre tem razão, nem ele e muitas vezes nem o grupo. Por isso, ele deve ser capaz de reconhecer isso e tomar as medidas necessárias para corrigir suas deficiências e as deficiências do grupo. Entenda isso, como um sinal de humildade. Ao fazer uma avaliação de si mesmo e do grupo o diretor está tendo a grande oportunidade de medir seus erros e acertos e corrigi-los a tempo antes que seja tarde demais e comprometer todo o seu trabalho e o trabalho de sua equipe.
Ter a capacidade de resolver problemas	O diretor deve ser capaz de ver, ouvir, sentir o problema no momento e no local onde está acontecendo, sem fugir dele e sem tentar adiar a sua solução. Os problemas sempre irão existir e o diretor deve dar encaminhamento a eles, procurando resolvê-los de forma definitiva e não tomando medidas paliativas que somente acobertem o problema naquele momento, permitindo que mais tarde eles se repitam. Sempre busque a ajuda e a participação de outras pessoas para ouvir suas opiniões sobre a questão e dividir as responsabilidades pelas decisões tomadas.
Ser transparente e coerente nas ações	O diretor deve sempre tornar de conhecimento de todas as suas ações e decisões e fazendo isso de forma antecipada não esperando que venham primeiras as cobranças para só depois dar esclarecimentos, pois isso pode gerar dúvidas sobre a sua gestão, causando um clima de desconfiança entre as pessoas. Portanto, a palavra chave é comunicação. O diretor deve prestar contas de seus atos e, para isso, poderá utilizar os diversos meios de comunicações existentes e disponíveis na escola para dar clareza e retidão aos seus atos. Não deve agir por impulso e demonstrar coerência entre aquilo que ele diz e aquilo que ele faz.
As atribuições do diretor de escola são aquelas definidas nos instrumentos legais que regulamentam o exercício de sua função, como por exemplo, as leis federais e estaduais de educação como também o próprio regimento interno da escola.	

Fonte: Santos (2011).

Art. 8º Poderá participar do processo de indicação de Diretor e de Vice-diretor servidor que comprove:

I – ser detentor de função pública estável ou de cargo das carreiras de Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, ou ser designado para o exercício de função pública de Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica;

II - ter sido aprovado no exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no caso de Diretor;

III - possuir formação para o magistério, conforme especificado:

a) curso de pedagogia ou licenciatura plena ou graduação acrescida de formação pedagógica docente, para atuar em escola que ministre a educação básica;

b) curso de licenciatura curta para atuar em escola que ministre até os quatro últimos anos do ensino fundamental;

c) curso normal de nível médio, para atuar em escola que ministre apenas a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental;

IV - estar em exercício na Escola Estadual para a qual pretende candidatar-se na data de inscrição ao processo de indicação;

V - ter obtido pontuação igual ou superior a 70 (setenta) pontos no último período da Avaliação de Desempenho Individual – ADI ou na última etapa em que foi submetido à Avaliação Especial de Desempenho – AED, no caso de servidor efetivo;

VI - estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial a movimentação financeira e bancária;

VII - não estar respondendo a processo administrativo, civil e penal nem ter sido punido disciplinarmente nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função.

Ao analisar essa Resolução e verificar o conteúdo apresentado anteriormente, é de supor que o debate em torno do papel do Diretor não pode estar descolado da função social da Escola. Somente tendo claro, as funções da escola é que podemos definir qual o papel do Diretor e como ele deve ser selecionado. É provável que algumas funções assumidas por esses diretores até bem pouco tempo eram inexistentes na escola, ou ainda alguns diretores nem possuem além de sua formação específica de professor nenhum maior entendimento das questões relativas à organização do processo de trabalho escolar e da administração do sistema de ensino. Deve-se pensar em uma formação ou capacitação necessária a este novo perfil de trabalhador.

#### **Formação de gestores: forma de superação e desenvolvimento profissional**

Segundo Weber (2003), o debate sobre a formação de professores pelas instituições

formadoras, no Brasil, traz à tona, a relação entre Educação e sociedade ou entre Educação e Estado, na medida em que remete à questão da transformação social e da luta pela construção da democracia. Para o autor, nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governos. Assim, foi sendo aprofundada a discussão sobre as contradições nas relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura, passando-se a admitir possíveis contribuições da escola para a construção de uma sociedade justa e democrática. Nesse debate fica claro que:

(...) a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (WEBER, 2003, p. 1133).

Nesse sentido, uma forma para democratizar a escola é a institucionalização de instrumentos legalmente responsáveis por promover controles democráticos sobre a Administração Escolar tais como a eleição de diretores, cujo objetivo é ser um mecanismo pelo qual a comunidade e a escola participem ativamente na escolha de seu representante perante o Estado e a própria Comunidade “O diretor Escolar” que irá assumir o papel de incentivador da gestão democrática. Essa mudança traz novas exigências para o trabalho dos profissionais da escola o que requer uma formação dos mesmos, inclusive para aqueles que se encontram na direção escolar.

Entretanto, para que o gestor possa assumir o papel de incentivador da gestão democrática no âmbito da escola é necessário em primeiro lugar que ele esteja convencido de que esse modelo de gestão é a melhor saída para enfrentar as dificuldades encontradas na vida cotidiana escolar, e mais, também é preciso que ele esteja capacitado para isso. O gestor enquanto articulador desse processo deve compreender que a escola deve ser um órgão integrado com a comunidade onde ela está inserida, de modo que possa atender aos anseios e expectativas da população usuária de sua prestação de serviços (SANTOS et al., 2010).

O item, anterior “O Perfil do Gestor Escolar” nos permitiu ter uma visão das demandas diversas das

competências a serem apresentadas pelo Gestor/Diretor escolar, em que foi verificado por meio dos estudos desenvolvidos, que a este profissional, é exigido um exercício de múltiplas competências e habilidades que muitas vezes vai além de sua formação. Sendo de entendimento que tais competências apresentam-se, como desafio a esses gestores, cabe aos mesmos ter automotivação para desenvolvê-las, mas não se pode eximir a responsabilidade dos sistemas de ensino no sentido de organizar experiências capazes de orientar seus gestores nesse processo.

Nesse sentido, há de se concordar com Luck (2000), quando afirma que:

Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia bem como em cursos de pós-graduação, assim como os freqüentes cursos de extensão oferecidos e/ou patrocinados pelos sistemas de ensino (LUCK, 2000, p. 29).

Na visão da autora, é evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. Para ela, pouco adianta a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. A autora é convicta ao afirmar que a responsabilidade educacional exige profissionalismo:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LUCK, 2000, p. 29).

Há de se concordar com Weber, quando afirma que “A dimensão política do processo de

profissionalização do professorado constitui, assim, uma vertente a ser explorada, para que seja possível apreender a complexidade de um processo que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação escolar, porque tem as marcas da luta pela construção da democracia” (WEBER, 2003, p. 1147).

#### **Por trás das cortinas das escolas: a precarização do trabalho docente e a gestão escolar**

Na História da Educação brasileira, não temos tradição de valorização da educação, tampouco dos profissionais de ensino, embora recentemente a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, tenham contemplado nos seus textos os princípios e as normas para valorização dos professores. Porém, por trás das cortinas das escolas, entre o legal e a realidade, segundo pesquisadores e profissionais atuantes nas mesmas, há uma realidade que expressa um retrato diferente desse quadro no que se refere à contemplação da valorização do educador na legislação brasileira.

Segundo a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206, podemos verificar três artigos importantes que chamam a atenção para o tema em discussão (BRASIL, 1988):

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

VII - garantia de padrão de qualidade.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), podemos verificar que (BRASIL, 1996):

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006).

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006).

Na organização da educação nacional, a responsabilidade com a Educação está dividida entre os estabelecimentos de ensino e os docentes, como expresso nos artigos abaixo:

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

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009);
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante dessa legislação, os professores passam a ser participantes da organização da Educação nacional brasileira.

No artigo acima citado de nº 13, a LDB, estabelece como dever do estabelecimento de ensino

"velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente", em contrapartida já no artigo de nº 12 essa lei também enumera seis deveres a serem cumpridos pelos professores. Assim, no que se refere à valorização dos professores, a legislação mostra-se atuante, mas na prática educacional o que mostram as pesquisas é que os docentes vão além de sua responsabilidade pedagógica e social expressa na legislação, além de não serem tratados de forma digna na sociedade brasileira.

No que se refere ao chão das escolas, ou seja, ao dia a dia desses trabalhadores, estudos referentes à valorização, flexibilização, precarização e gestão democrática, dentre outros, evidenciam geralmente a perda de identidade e sofrimento desses profissionais, especialmente ao que se refere aos gestores escolares.

Podemos ressaltar vários autores que desenvolvem estudos referentes a essas questões, dentre eles Oliveira (2005), que nos revela que muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma. São eles, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa, ressalta a autora.

Neste contexto, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas. Por exemplo, o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação, em que em contexto de demasiada pobreza, como é o caso dos países latino-americanos, os professores veem-se obrigados a desempenhar funções que estão além da tarefa educativa, do ato de ensinar. São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros.

Como afirma a autora, como resultado desse quadro deprimente, temos a perda de identidade profissional dos docentes.

Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto, identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças

significativas em sua identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2005, p. 769).

Para a autora acima citada, os movimentos de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990 demarcam uma nova regulação das políticas educacionais e traz consigo consequências significativas para a organização e a Gestão Escolar resultando em uma re-estruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição.

A Gestão Escolar democrática do ensino público, um dos princípios previsto na Constituição Federal no Art. 206 inciso VI, como citado anteriormente, apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, traz novas exigências para a escola. Os trabalhadores devem participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto aos conselhos escolares, dos quais eles devem ser eleitores e postulantes. Além disso, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos.

É também uma conquista desse momento, a ampliação de 180 dias letivos para 200, ou 800h anuais para o Ensino Fundamental. Assim, considera-se que houve dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades.

Outro fator importante a ressaltar, é que os professores convivem com a fragilidade da relação de seus alunos com o processo de aprendizagem, pois a abertura da escola a novos contingentes da população trouxe problemas inusitados. Segundo estudos, além desse fato, alunos levam para a escola traços de violência que enfrentam na comunidade, sem contar com uma proporção elevada dos sujeitos avaliados em pesquisa com relatos de vivências de indultos, ameaças, atos de vandalismo cometidos por alunos. Como afirma Assunção e Oliveira:

A gestão da sala de aula é considerada dependente da expertise pedagógica e das competências individuais e de relacionamento dos docentes, e pouca ênfase é dada às situações objetivas de trabalho. Exemplificando, no plano pedagógico está previsto trabalho em grupo. Contudo, a desproporção entre o número de alunos e o espaço físico gera perturbações na condução da atividade pedagógica. 359 causam-lhes a sensação, segundo os seus dizeres,

de “bombeiros para apagar incêndio” ou “gaiatos jogados na sala”. Atividades dessa natureza são resultado dos improvisos dos “substitutos” no lugar do esperado ensino programático. Em realidade, na ausência do professor os alunos passam a fazer qualquer atividade para se manterem mais ou menos disciplinados dentro das escolas. Estas são situações que trazem conseqüências diretas para o rendimento ou aproveitamento dos alunos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 360).

O mesmo autor ao resumir a gestão, relata que ela atua sobre os recursos humanos, gerando mais tarefas e exigindo um perfil flexível em detrimento de adequações ou de medidas facilitadoras tais como:

(...) recursos materiais (microfones, salas de vídeo, ambiente multimeios), dimensionamentos qualitativo (habilidades e formação dos membros da equipe) e quantitativo do efetivo, projeto da sala de aula etc (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 360).

Em outros casos, dependendo do modelo de gestão adotado pelas redes de ensino ou pelas escolas, pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno. Segundo a autora, nos dizeres de uma professora por Noronha (2001), ela relata que há limites em sua autonomia, porque, muitas vezes, terá de trabalhar de uma forma contrária àquela mais apropriada, segundo a sua experiência com os alunos, para o nível e o estágio de aprendizagem do aluno (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Nesse contexto, o docente da Educação Básica vive a dialética da valorização e desvalorização profissional frente à sociedade capitalista. Como expressa Weber:

(...) o docente da educação básica, especialmente o dos anos iniciais do ensino fundamental, tem, de uma parte, a sua atuação posta sob suspeição, transformando-se em mero agente da preservação e expansão da sociedade capitalista, e, de outra, tem o seu papel supervalorizado ao ser percebido como elemento importante na organização de alunos e comunidade, em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares (WEBER, 2003, p. 1134).

A flexibilidade, a descentralização, o respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade, elementos da retórica pós-modernista e tão presentes na nova regulação educativa que toma a escola como “locus” do sistema e lugar por excelência da articulação entre o global e o local, exigem do trabalhador docente a capacidade de mobilizar-se nessas distintas dimensões. Segundo a autora:

Contraditoriamente, os professores vêm-se envolvidos em uma ideologia que cultiva e valoriza a diferença, a transdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o desenvolvimento de competências e habilidades, mas continuam a ser contratados por meio de contratos individuais de trabalho, para lecionarem disciplinas específicas e serem remunerados por hora-aula de 50 minutos (OLIVEIRA, 2005, p. 771).

Outro fator importante é a questão da saúde desse trabalhador, segundo Assunção e Oliveira (2009), a centralidade atribuída aos docentes nos processos de reformas educacionais em curso traz novas exigências profissionais com efeitos sobre a sua saúde dos docentes, pela intensificação do trabalho.

Em relação ao processo de intensificação do trabalho nas escolas, são mencionados fatores qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sem o necessário suporte social para acomodar as exigências do trabalho, e fatores quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas nas escolas. As evidências descritas em Assunção e Oliveira (2009) esboçam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente calcado em determinantes ambientais e organizacionais e suas implicações sobre a atividade de trabalho na sala de aula.

Assim, este quadro de nova regulação educativa no contexto latino-americano tem resultado numa mudança significativa na intensificação e precarização das relações de trabalho, o que repercute diretamente sobre a identidade e condição docente, além de repercutir diretamente sobre a saúde desse trabalhador (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

## Conclusão

Diante dos desafios impostos pela política neoliberal, a discussão da gestão democrática da Educação apresenta um debate que se constrói em torno da LBD (Lei nº 9394/96), instrumento legal-educacional que se tornou parâmetro para a definição de políticas educacionais no Brasil. Contudo, o processo de construção da gestão democrática na esfera educacional é um movimento mais amplo que se insere em prol da democratização da sociedade brasileira.

## Referências

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BACELAR, L. P. **O papel do Conselho Escolar para a**

**democratização da gestão**. Forlaleza: UEC, 2008.

BRAGA, E. P. **A democracia na gestão da escola pública**: um estudo de caso da escola estadual “Odilon Behrens”. 101fls. Dissertação (Mestrado em Administração Profissional)-Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

CALIXTO, E. A. Mudança terminológica: Administração x Gestão. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n. 1, p. 18-30, 2008.

CASTRO, M. L. S. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 71-87, 2000.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1994.

CONCEIÇÃO, M. V.; ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, S. M. Gestão democrática da escola pública: possibilidades e limites. **Unirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2006.

CONTEÚDO ESCOLA o portal do educador. **Gestão escolar**. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/42/45/>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

CREMA, R.; ARAÚJO, W. **Liderança em tempo de transformação**. Brasília: Letrativa, 2001.

DOURADO, L. F.; NAVARRO, I. P.; WITTMANN, L. C.; AGUIAR, M. Â. S.; GRACINDO, R. V. **Conselhos escolares e o financiamento da educação**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado - Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

KHOURY, C. G. **A importância do processo de gestão democrática para o desenvolvimento sócio-moral da criança**. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

LUCK, H. A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.

LUCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Revista Em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 1-195, 2000.

- MARTINS, J. P. **Administração escolar**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 84-108, 2001.
- NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do Ensino Fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. 157fls. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública)-Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.
- PARO, V. H. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 376-395, 1996.
- PAULA, R. L.; SCHNECKENBERG, M. Gestão escolar democrática: desafios para o gestor do século XXI. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2008.
- PREFEITURA DE PARTICIPAÇÃO POPULAR. Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. **Curso de gestão escolar – Módulo 1: O gestor escolar**. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/diretor/publicacoes/curso%20de%20gestao%20escolar%201.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2011.
- SANTOS, R. G. **Como deve ser um diretor**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/como-deve-ser-um-diretor-850963.html>>. Acesso em: 10 fev. 2011.
- SANTOS, J. V. O.; ARAGÃO, W. H.; CAMPELO, M. C. M.; LIMA FILHO, G. D. Gestão democrática e conselho escolar: reflexões teórico-práticas. **Revista da Ciência da Administração - Versão Eletrônica**, v. 3, p. 1-28, 2010.
- SARUBI, É. R. Gestão democrática: repercussões na identidade e profissão dos diretores escolares. In: SEMINÁRIO DA REDESTADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2008.
- SEE-Secretária de Estado de Educação. **Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais**. Resolução nº 852, de 22 de dezembro de 2006. Belo Horizonte, 2006.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA JÚNIOR, C. A. Espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.
- TRES, J. A. A. **Desafios do gestor organizacional para a mudança organizacional da escola**. Recife: UFPE/Fafire. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7806.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

*Received on April 26, 2011.*

*Accepted on May 20, 2011.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.